

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS- UFAL
FACULDADE DE LETRAS - FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA- PPGLL

POLIANA PIMENTEL SILVA

**O HUMOR COMO ALTERNATIVA PARA UMA PRODUÇÃO SITUADA DE
SENTIDO EM LI: UMA PROPOSTA DE ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA
VILA DE PESCADORES NO LITORAL DE ALAGOAS**

MACEIÓ
2014

POLIANA PIMENTEL SILVA

O HUMOR COMO ALTERNATIVA PARA UMA PRODUÇÃO SITUADA DE SENTIDO EM LI: UMA PROPOSTA DE ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA VILA DE PESCADORES NO LITORAL DE ALAGOAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Linguística.

Orientador: Profa. Dra. Roseanne Rocha Tavares

Co-orientador: Prof. Dr. Paulo Rogério Stella

MACEIÓ
2014

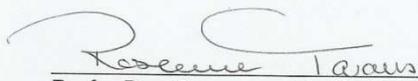
TERMO DE APROVAÇÃO

POLIANA PIMENTEL SILVA

Título do trabalho: "O HUMOR COMO ALTERNATIVA PARA UMA PRODUÇÃO SITUADA DE SENTIDO EM LI: UMA PROPOSTA DE ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA VILA DE PESCADORES NO LITORAL DE ALAGOAS"

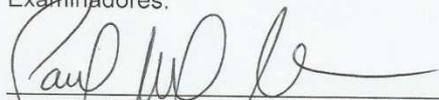
Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTORA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

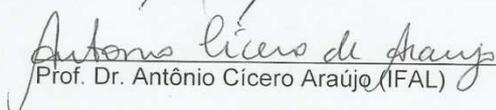


Prof. Dra. Roseanne Rocha Tavares (PPGLL/UFAL)

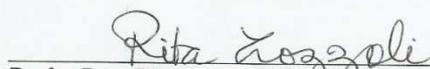
Examinadores:



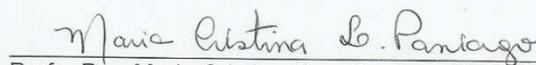
Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGLL/UFAL)



Prof. Dr. Antônio Cícero Araújo (UFAL)



Prof. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli (PPGLL/UFAL)



Prof. Dra. Maria Cristina Lima Paniago (UCDB)

Maceió, 24 de outubro de 2014.

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Dilma Maria dos Santos Cunha

S586h	<p>Silva, Poliana Pimentel.</p> <p>O humor como alternativa para uma produção situada de sentido em Li : uma proposta de estudo em uma escola pública na vila de pescadores no litoral de Alagoas / Poliana Pimentel Silva. – 2014. 200 f.</p> <p>Orientadora: Roseanne Rocha Tavares. Coorientador: Paulo Rogério Stella Tese (Doutorado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2014.</p> <p>Bibliografia: f. 182-187. Apêndices: f. 188-200.</p> <p>1. Humor. 2. Linguística aplicada crítica. 3. Letramento crítico. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 811.11</p>
-------	--

Dedico este trabalho ao meu bom Jesus, meu grande amigo. As duas grandes mulheres que amo, minha mãe Sônia Pimentel e minha vó Ivonete Barros.

AGRADECIMENTOS

Ao meu bom Jesus, por ter me concedido a força necessária durante todo o processo de doutorado.

À minha mãe, pelo apoio e ajuda em todos os momentos que precisei. Por me fazer compreender que o maior bem do ser humano é o acesso à educação.

À minha irmã Juliana Pimentel e minha vó Ivonete Barros dos Santos, pelo carinho e suporte em todas as fases dos meus estudos.

À Profa. Dra. Roseanne Rocha Tavares, pela longa parceria desde a graduação até o doutorado. Pelas orientações, por me ensinar a fazer pesquisa, a ser uma profissional comprometida com minha escola e meus alunos. Obrigada por tudo.

Ao Prof. Dr. Paulo Rogério Stella, pela enorme colaboração nesta pesquisa, pelos momentos de conversas, por suas ideias que me inspiraram a ousar e a me reinventar enquanto professora de inglês. Serei eternamente grata.

Aos meus ex-alunos da Escola Major Nelson Farias, pelas participações nas aulas, por me receber com tanto carinho e por ter embarcado comigo nessa proposta de fazer algo diferente, mesmo diante de tantas dificuldades.

Ao Prof. Dr. Antônio Cícero, pelas leituras desde a qualificação contribuindo para crescimento desta pesquisa.

À Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli e Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago, pela disponibilidade e contribuições.

À Prof. Dra. Rita de Cássia Souto Maior, pelas conversas e sugestões valiosas que me ajudaram bastante neste trabalho. Minha eterna gratidão.

Ao meu namorado Davi Lucas, pelo apoio e ajuda em diversos momentos durante toda esta caminhada. Muito obrigada por todo seu amor e companheirismo.

À minha amiga Ana Cristina, pelo apoio e pelas diversões necessárias que eram sempre bem-vindas. Ao meu padrinho Pe. Rodrigo Rios, pelas orações e interseções. Ao meu querido amigo Prof. Antônio Lima, pelo carinho e incentivo.

Os meus agradecimentos ao Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística e a Universidade Federal de Alagoas.

À FAPEAL, pelo apoio financeiro.

“Humor é a maneira imprevisível, certa e filosófica de ver as coisas.”

Monteiro Lobato

RESUMO

Calcado nos preceitos teóricos da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2006), a presente pesquisa teve como objetivo analisar o humor (BAKHTIN, 2010; BERGSON, 2004; MINOIS 2008) durante as atividades desenvolvidas nas aulas de inglês aliado aos estudos sobre Letramento Crítico (MENEZES DE SOUZA & MONTE MÓR, 2006). Tendo em mente a importância dos aspectos sociais abordados pelo viés do humor, analisamos o desenvolvimento crítico dos participantes como uma prática pós-moderna de sempre pensar e de problematizar questões sobre cultura, cidadania e relações de poder. Sendo assim, o presente estudo nos ajudou a entender o engajamento dos sujeitos em práticas sociais, uma vez que tal abordagem nos desafia tanto a descobrir novas alternativas para o nosso desenvolvimento enquanto cidadãos. No âmbito das pesquisas qualitativas e com base nas referências metodológicas da pesquisa-ação (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2008) a atual pesquisa foi realizada em uma turma de inglês do 9º ano em uma escola pública do povoado de Santa Luzia, município da Barra de Santo Antônio (AL). Isso posto, a temática desse trabalho transitou em torno do estudo da linguagem e dos seus variados conceitos e do reflexo desses conceitos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. No final desse estudo, percebemos que o uso do humor está intrinsecamente associado aos estudos sobre Letramento Crítico, possibilitou aos alunos um ambiente aprazível nos momentos das discussões que abordavam os aspectos sociais, portanto, configurando o humor como um elemento pedagógico significativo no contexto educacional. Por fim, no final desse estudo, mais do que expor teorias e métodos, suscitamos possibilidades pedagógicas que podem nortear o ensino de língua estrangeira dentro de práticas educacionais, a qual os aprendizes possam estar envolvidos em contextos que reclamam trocas de conhecimentos e valores sociais.

Palavras-chaves: Humor; Letramento Crítico; Linguística Aplicada Crítica ao ensino de LI.

ABSTRACT

Based on the theoretical precepts of Critical Applied Linguistics (PENNYCOOK, 2006), the present study aims to analyze the humor (BAKTHIN 2010; BERGSON , 2004; MINOIS 2008) during activities in English classes coupled with studies on Critical Literacy (MENEZES DE SOUZA & MONTE MÓR , 2006). Having in mind the importance of the social aspects addressed by the humor, it was analyzed the critical development of the participants as a postmodern practice to always think and discuss issues of culture, citizenship and power relations. Thus, this study helped us understand the engagement of individuals in social practices, since this approach challenges our status quo to find new alternatives for both our development as citizens. In the context of qualitative research and based on methodological references of action research (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2008) the current study was conducted in one English class in 9th grade at a public school in the village of Santa Luzia , Barra Santo Antônio (AL) . In this sense, the theme of this work moved around the study of language and its various concepts and the impact of these concepts in the teaching and learning of English. At the end of this study, it was noticed that the use of humor intrinsically linked to studies on Critical Literacy allowed to be in a pleasant environment in discussions that addressed social aspects, thus setting humor as a significant pedagogical element in the educational context. Hence, at the end of this study, more than exposing theories and methods, we have raised pedagogical possibilities that can guide foreign language teaching in educational practices, which learners may be involved in contexts that call for knowledge exchange and social values .

Keywords: Humor; Critical Literacy; Critical Applied Linguistics of EL teaching.

RESUMEN

Basado en los preceptos de la Lingüística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2006), esta investigación ha tenido como objetivo analizar el humor (BAKHTIN, 2010; BERGSON, 2004; MINOIS, 2008) durante las actividades desarrolladas en clases de inglés coligado con los estudios acerca de la Literacidad (MENEZES DE SOUZA & MONTE MOR, 2006). Teniendo en cuenta la importancia de los aspectos sociales planteados por el humor, hemos analizado el desarrollo crítico de los participantes como una práctica postmoderna, siempre pensando y problematizando cuestiones sobre cultura, ciudadanía y relaciones de poder. Así siendo, el estudio nos ha ayudado a comprender la participación de los sujetos en prácticas sociales, ya que este abordaje desafía a descubrir nuevas alternativas tanto para nuestro desarrollo como ciudadanos. En el ámbito de las investigaciones cualitativas y basándose en las referencias metodológicas de la investigación-acción (BARBIER, 2007; THIOLLENT, 2008), el trabajo ha sido realizado con un grupo de inglés del 9º grado en una escuela pública del poblado Santa Luzia, en la ciudad Barra de Santo Antonio (AL). Por lo dicho, la temática del trabajo ha transitado alrededor del estudio del lenguaje y sus variados conceptos y del reflejo de estos conceptos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. Al final del estudio, hemos percibido que el uso del humor intrínsecamente agregado a los estudios de la Literacidad ha permitido a los alumnos un ambiente agradable en los momentos de las discusiones que abordaban los aspectos sociales, por lo tanto, el humor se convierte en un elemento pedagógico significativo en el contexto educacional. Finalizando el estudio, más que exponer teorías y métodos, hemos planteado posibilidades pedagógicas que puedan guiar la enseñanza de lengua extranjera dentro de prácticas educacionales, en la que los aprendientes puedan involucrarse en contextos que reclaman cambios de conocimientos y valores sociales.

Palabras clave: Humor; Literacidad; Lingüística Aplicada Crítica a la enseñanza de LE.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Escola Municipal Major Nelson Augusto Farias (Povoado de Santa Luzia – Barra de Santo Antônio/AL).....	16
Imagem 2: Sala de aula da turma do 9º ano	19
Imagem 3: Sala de aula da turma do 9º ano (ângulo diferente)	20
Imagem 4: Processo da Linguística Aplicada Crítica (LAC)	23
Imagem 5: Processo da pesquisa-ação	28
Imagem 6: Objetivos do humor	49
Imagem 7: Historia em quadrinho “Me Tarzan, You Jane”	55
Imagem 8: O processo do ensino de inglês	59
Imagem 9: Texto “How much rice would you like?” retirado do livro Keep in Mind	74
Imagem10: Imagens retiradas da propaganda Be Ok da coca-cola	94
Imagem11: Imagens retiradas da propaganda Be Ok da coca-cola	95
Imagem12: Atividade sobre hábitos alimentares na Escola Municipal Major Nelson Augusto Farias (Povoado de Santa Luzia – Barra de Santo Antônio/AL)	100
Imagem13: Cartoons “Have you ever lied to your parents?” retirado do livro Keep in Mind	120
Imagem14: Tirinha da Turma da Mônica retratando as releituras dos clássicos infantis ..	130
Imagem15: Painel (facebook) produzido pelos alunos do 9º	132
Imagem16: Charge retirada da página do facebook “The people don’t know their true power”	133
Imagem17: Quadrinho elaborado pelos alunos do 9º ano	140
Imagem 18: Quadrinho elaborado pelos alunos do 9º ano	141
Imagem19: Folder desenvolvido pelos alunos do 9º	148
Imagem20: Desenhos produzidos pelos alunos do 9º ano	160
Imagem21: Painel (facebook) produzido pelos alunos do 9º. (ângulo diferente)	165

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Planejamento das Atividades	36
Tabela 2: Diferença entre Leitura Crítica e Letramento Crítico	70

SIMBOLOGIA UTILIZADA NAS TRANSCRIÇÕES

SINAL	OCORRÊNCIA
P	PROFESSOR
A	ALUNO NÃO IDENTIFICADO, INCLUSIVE O SEXO
Ax	ALUNA NÃO IDENTIFICADA
Ay	ALUNO NÃO IDENTIFICADO
As	VÁRIOS ALUNOS AO MESMO TEMPO
Pq	PESQUISADORA
(+)	PARA CADA SEGUNDO DA PAUSA
(0.30)	INDICAÇÃO DO TEMPO APÓS 05 SEGUNDOS
(...)	INDICAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO PARCIAL OU ELIMINAÇÃO
[SOBREPOSIÇÃO DE VOZES
[]	SOBREPOSIÇÕES LOCALIZADAS
(xxx)	INCOMPREENSÃO DE PALAVRAS OU SEGMENTOS
(())	COMENTÁRIO DA TRANSCRITORA
MAIÚSCULA (HIPÓTESE)	ENTONAÇÃO ENFÁTICA
/	HIPÓTESE DO QUE SE OUVIU
:	INTERRUPÇÃO
-	PROLONGAMENTO DE VOGAIS E CONSOANTES
“ ”	SI-LA-BA-ÇÃO
?	CITAÇÕES LITERAIS OU LEITURA DE TEXTOS
@ @ @	SINAL DE ENTONAÇÃO CORRESPONDENTE À PERGUNTA
<@ @>	RISOS
=	TRECHO FALADO COM RISOS
	CONTINUAÇÃO DO ENUNCIADO

* Esta norma foi desenvolvida baseada nos trabalhos dos seguintes autores: Marcuschi (1991), Ochs (1979), Edwards e Lampert (1993).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
<i>Afinal, por que o humor?.....</i>	<i>7</i>
<i>Aspectos teóricos</i>	<i>9</i>
<i>Objetivos específicos e perguntas norteadoras.....</i>	<i>10</i>
<i>O contexto pesquisado</i>	<i>11</i>
<i>Estrutura da tese</i>	<i>12</i>
CAPÍTULO 1: ATIVIDADES EM INGLÊS: PARA A REFLEXÃO CRÍTICA.....	14
1.1 O contexto local do povoado de Santa Luzia	16
1.2 Pesquisa crítica e o ensino de línguas	22
1.3 A pesquisa em ação no ambiente educacional	26
1.4 A voz do aluno na narrativa oral	29
1.5 A elaboração das atividades	35
CAPÍTULO 2: QUESTÕES SOCIAIS EM FOCO: AULAS DE LI COM HUMOR	40
2.1 A fuga do mundo oficial: uma alternativa para o ensino de LI	41
2.1.1 O riso reduzido	44
2.1.2 A função social do riso.....	48
2.1.3 Os elementos linguísticos do humor	54
2.1.4 O humor como recurso pedagógico no ensino de inglês	57
2.2 O humor para os letramentos	64
2.2.1 Novos Letramentos	66
2.2.2 Multiletramentos	67
2.2.3 Letramento Crítico	69
2.2.4 A reflexão acerca das relações globais e locais	78
2.2.5 Cidadania no ensino de línguas	82
CAPÍTULO 3: O HUMOR NA SALA DE AULA: REFLEXÕES COM ALUNOS ..	86
3.1 Interações sociais: “How are you doin’?”	87
As formas de interação no contexto social mediante a perspectiva do humor	88
3.2 Hábitos alimentares: “Is your name on the can?”.....	92
O humor como forma persuasiva nas propagandas	93
3.3 Estrangeirismos: “Teacher tive um insight!”	105
Os estrangeirismos vistos pelo viés do humor cotidiano	106
3.4 Estereótipos: “They speak Brazilian, oops... Portuguese!”	111
A ironia na comédia stand-up	113

3.5 Adolescência – “ <i>Na moral dude!</i> ”	118
O humor na quebra de tabus.....	119
3.6 Contemporaneidade – “ <i>Once upon a time... or was it not?</i> ”	128
As questões da contemporaneidade discutidas com humor	130
3.7 Política – “ <i>Let’s tell a joke?</i> ”	130
Humor e política: piada nacional	131
CAPÍTULO 4: ATIVIDADES DE HUMOR: CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM SALA	138
4.1 A construção da realidade por meio dos aspectos globais e locais	139
4.1.1 “Como vai brother?”: as produções em quadrinhos sobre as interações locais....	139
4.1.2 “The Lucky Toothpick”: costumes locais e globais retratados na produção de propagandas	142
4.1.3 “This is our place”: a criação de folders convite.....	145
4.2 A representação social por meio da reflexão crítica.....	149
4.2.1 “Let's tell a story...”: os aspectos sociais recontados nos clássicos infantis	150
4.2.2 “Being a teenager is...”: a juventude refletida em desenhos e relatos.....	159
4.2.3 “Bullying in schools”: a violência expressada na música	161
4.3 A construção de um sentido de cidadania	163
4.3.1 “Brazilian hell <i>versus</i> American hell”: trocas de experiências por meio do facebook	164
Considerações Finais	167
Referências	182
Apêndices	188
Plano de aula 1.....	189
Plano de aula 2	190
Plano de aula 3	191
Plano de aula 4	195
Plano de aula 5	196
Plano de aula 6	199
Plano de aula 7	200

INTRODUÇÃO

Dentre vários estudos contemporâneos, percebo que o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE) tem se mostrado algo complexo, pois, muitas vezes, esse processo é entendido como uma simples atividade de ensino dos aspectos gramaticais da língua. Essa prática reduz a importância em observar a necessária relação do ensino e aprendizagem de LE com as práticas de linguagem da sociedade. Complexo sim, pois o aluno poderia desenvolver o desempenho em uma nova língua junto aos aspectos sociais contemporâneos, vivenciando, assim, um novo modo de agir e de pensar, como postula Brown (1994), já que a sociedade contemporânea, cada vez mais dinâmica, vem exigindo novas posturas. No que se refere ao professor, entendo que há uma busca, de modo geral, por novas práticas de ensino que sejam mais inclusivas para a promoção do aprendizado do aluno no meio social em que está inserido.

Assim, o processo de renovação, na história e no tempo, reclama por alunos mais participativos e atuantes, por uma escola mais atenta às rupturas com os métodos tecnicistas e por professores mais comprometidos com o desenvolvimento intelectual do aluno.

De certo, tais mudanças vêm ocorrendo de forma tímida. Segundo Rajagopalan (2003), ainda em consequência dos métodos tradicionais, muitos alunos se sentem desconfortáveis na sua própria condição linguística. Porém, entendo que a língua não pode ser vista como acabada, desprovida de influências externas. Assim sendo, diante do que presenciamos na atualidade, parto da ideia de que conceber esse tipo de raciocínio é tornarmos alvos de um pensamento ultrapassado e reféns de pedagogias que não se adequam a uma era cujo traço marcante se faz pelos avanços tecnológicos, pelo acesso rápido e fácil das informações, que pede, cada vez mais, a participação do sujeito na sociedade.

Tendo em mente as transformações pelas quais passamos diariamente, e considerando-nos parte integrante dessa transformação, vivenciamos os conflitos das diversas percepções de mundo. Entendo, desse modo, que o homem incorpora as urgências do mundo dinâmico nas suas práticas sociais de linguagem e se torna, conseqüentemente, emergente nesse ambiente. Por conta disso, assumo neste estudo que há uma necessidade da permanente reavaliação das nossas ações no cotidiano. No que tange as ações pedagógicas, considero que necessitamos voltar o nosso olhar para um ensino mais inclusivo, onde a sala de aula seja o espaço no qual

os alunos sintam-se livres para pensar/(re)avaliar/atuar o/no contexto social em que estão inseridos.

No tocante ao contexto das escolas brasileiras, especialmente as públicas, avalio a difícil realidade concernente ao ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que a falta de investimento do governo em políticas públicas resulta em fatores como: despreparo dos professores, precariedade na estrutura das escolas, exclusão dos alunos dentre outros.

Nesse ínterim, o inglês tem sido alvo das atenções de várias pesquisas, uma vez que, de certo modo, influencia economicamente e politicamente os modos de vida no mundo globalizante.

Todo professor de inglês certamente já deve ter ouvido algumas dessas perguntas: “Por que falar inglês, se nunca vou viajar?”, “Por que falar inglês se nem sei falar direito o português?”. São a partir delas que se inicia o discurso e o processo de auto exclusão pelo aluno. Esse, por sua vez, não consegue relacionar a aprendizagem da língua vista na escola como forma efetiva de entender o mundo e o que acontece a sua volta. Toda essa situação também o impossibilita de participar como cidadão (LEFFA, 2011, p. 20).

De acordo com as OCEMs (2006), há uma dualidade a respeito dos papéis que são atribuídos em relação a Língua Inglesa (doravante LI) na escola regular e no curso particular. A primeira, segundo o referido documento, concentra-se no papel de ensinar apenas os aspectos linguísticos, apoiando-se no discurso de que a escola não apresenta infraestrutura para a concretização do aprendizado da língua. Isso reforça a crença de que o verdadeiro lugar para aprender a língua estrangeira é nos cursos de línguas. Compreendo que essa visão gera uma distorção em relação aos objetivos do ensino da LI na escola, extinguindo a importância desse ensino que visa à formação do aprendiz de modo mais relacionado com as necessidades da sociedade (OCEMs,2006, p. 90).

Portanto, envolvida por essas discussões e pelas minhas inquietações enquanto professora de LI, como explanarei adiante, proponho nesta pesquisa um caminho alternativo para a promoção da formação desse aprendiz mediante atividades com o uso do humor em sala de aula. Assim, é necessário que agora exponha porque o humor foi eleito o centro de atuação nas aulas de LI.

Afinal, por que o humor?

A escolha por trabalhar o humor nas atividades em sala de aula adveio da minha experiência como professora concursada em uma escola pública pertencente à pequena vila de pescadores do povoado Santa Luzia, situado no litoral norte do estado de Alagoas. Durante três anos lecionando naquele lugar, deparei-me com várias situações culturais que me fizeram sentir uma “estranha no ninho”, como o fato de pedir aos alunos que evitassem chamar, aos assobios, grupos de saguins que vinham atrás de comida na janela da sala de aula, por exemplo. Os meus diversos gritos, naquelas situações, eram motivos de riso e ocorriam, principalmente, por não entender que naquela localidade aquilo era normal. Da mesma forma, era natural que os alunos trabalhassem durante toda madrugada na atividade da pesca e, por conta disso, descansarem nas longas horas das aulas de inglês. Pondero hoje que, para eles, talvez, nada daquilo discutido nas aulas fazia o mínimo sentido em suas vidas.

Diante daquela situação, questionava-me em como fazer minha aula envolver mais os alunos uma vez que, do outro lado dos portões da escola, era oferecido um mundo diferente daquele vivido nas aulas de inglês.

Sendo assim, levando em consideração tais situações e repensando a minha prática como professora, em 2011, escolhi um episódio do seriado americano *Friends*¹ com o objetivo de trabalhar o tema sugerido pelo livro didático *Thanksgiving*². Até aquele momento, as aulas estavam sempre voltadas ao uso da gramática relacionada à interpretação de textos ou às práticas de *listening*, o que, até então, como relatei acima, não parecia ser muito atrativo para os alunos.

Com o uso do seriado humorístico naquela aula, percebi o quanto os alunos estiveram mais atentos, devido ao humor que a série apresentava. Lembro-me o estranhamento por parte dos alunos em relação à data comemorada no episódio e isso gerou uma enorme discussão sobre as diferenças entre contextos culturais. Essa foi, portanto, a minha melhor aula durante aquele ano. Percebi que mediante o uso do humor³, as atividades propostas tinham uma melhor aceitação por parte dos alunos e foi dessa experiência que trago, neste estudo,

¹ A comédia americana *Friends* foi criada por David Crane e Marta Kauffman e exibida entre 1994 e 2004. A série gira em torno de um grupo de cinco amigos que moram em Manhattan e lutam para progredir na vida profissional. Os episódios retratam temas como: trabalho, família, responsabilidade, dinheiro, sexo, compromisso, amor e amizade. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Friends>

² Como o próprio nome diz, o Dia de Ação de Graças é um dia onde as pessoas se juntam para demonstrarem a sua gratidão a Deus e outras pessoas pelas bênçãos e coisas boas recebidas durante o ano. Este é um dos feriados mais importantes dos Estados Unidos e Canadá, juntamente com o Natal e Passagem de Ano. Fonte: <http://www.significados.com.br/dia-de-acao-de-gracas/>

³ É importante ressaltar que o humor tratado ao longo da pesquisa emana das propostas das atividades escolhidas, como os textos, seriados, piadas, nas produções orais e escritas dos envolvidos sempre associando aos aspectos sociais

propostas de atividades com o uso do humor aliado a perspectiva dos estudos sobre Letramento Crítico (CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S., 2010; JORDÃO, 2010).

Aspectos teóricos

Encaminhada por uma atitude crítico-reflexiva, dentro de uma prática pós-moderna, discutirei o papel do professor como aquele que propõe mudanças no meio pesquisado através de suas ações. Dentro dessa visão, é necessário refletir sobre as reflexões teóricas da Linguística Aplicada Crítica (LAC) (PENNYCOOK, 2003) que visam, por sua vez, às transformações sociais como fator central das pesquisas qualitativas, envolvendo o contexto escolar. Enveredei por esse caminho teórico-metodológico, pois assumo uma postura de professora-pesquisadora, considerando-me como aquela que investiga e interfere na construção das ações futuras mediante os dados coletados (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2008).

Em relação ao humor, buscarei embasamento nos estudos do teórico russo Bakhtin (2010), em sua obra “A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais”, e, com ele, tratarei da noção de carnavalização, do riso e do riso reduzido na Idade Média e no Renascimento. Além disso, refletirei sobre a função social do riso em Bergson (2004), observando o riso e seu impacto em várias esferas da sociedade, além disso, destaco, neste estudo, alguns elementos linguísticos que caracterizam o humor.

Avalio, nesta pesquisa, o humor como um recurso pedagógico facilitador no processo de ensino e aprendizagem do inglês, posto que a finalidade de uma língua estrangeira na modalidade das escolas públicas visa a contribuir na formação do aluno, não somente no âmbito profissional, mas, também, no âmbito de seu desenvolvimento como peça principal na sociedade contemporânea. Com isso, levei em consideração em minha prática diária os avanços tecnológicos e científicos oriundos do universo pós-moderno e seus impactos tanto no contexto local como global.

Dando continuidade à construção teórica, relacionando à abordagem construída inicialmente sobre o humor, acrescentei a teoria do Letramento Crítico nas reflexões, uma vez que essa defende um ensino para além das habilidades de leitura e de escrita, considerando, principalmente, o envolvimento do aluno em questões sociais. Desse modo, esse aluno não apenas reproduz normas de uma língua, mas reflete, critica e assume posturas que o levem a

atuar no mundo dessa língua e de diversas maneiras. Essa postura pedagógica advém, segundo Lankshear e Knobel (2006), do progresso nos diversos campos do conhecimento que rompe com uma visão rudimentar de ensino atrelado somente à transmissão da construção padrão de estruturas gramaticais, sem que ao menos se leve em consideração a importância da discussão sobre os diferentes registros da língua no cotidiano. Tal pensamento me fez buscar possibilidades de inscrição desse sujeito em momentos pedagógicos que o fizesse pensar sobre/pela/na língua alvo como elemento heterogêneo.

Entendo que, atrelada a uma postura crítica e ao uso das diversas formas do humor no contexto educacional, uma proposta de ensino de LI poderá ser (re)formulada, visto que o humor tem o poder de adaptação aos vários segmentos da sociedade, abrangendo as questões sociais, culturais, econômicas políticas que se estruturam em nosso meio (BAKHTIN, 2010; BERGSON, 2004; MINOIS, 2008). Sendo considerado importante no contexto social, o humor foi utilizado como um possível elemento pedagógico facilitador nas aulas de inglês. Analisei, nessas aulas, o riso, a comicidade e a ironia, integrando-os às discussões que convergiram em temas socioculturais que avalio serem aspectos incondicionais na formação do aprendiz.

Objetivos específicos e perguntas norteadoras

Tendo em vista as atuais discussões que tangenciam ao ensino e aprendizado de línguas estrangeiras em relação à demanda social ao qual nos deparamos na atualidade, proponho um trabalho pedagógico em diálogo com teorias que visam à formação do aluno. Este último observado como um ser crítico e atuante, que reflete e emite opiniões, por meio da sua criatividade, como forma de entender o mundo.

Baseada nas discussões teóricas sobre o humor aliadas a proposta do Letramento Crítico, a pesquisa gira em torno dos seguintes objetivos específicos: a) desenvolver atividades que promovam a reflexão crítica dos aprendizes em relação aos aspectos socioculturais; b) problematizar questões sociais que emanam das atividades com humor mediadas pela perspectiva do Letramento Crítico; c) refletir sobre o papel das atividades com humor como meio de provocar nos aprendizes ações e/ou mudanças na sua formação como aluno; d) contribuir no processo de construção de sentidos por intermédio das atividades que utilizam o humor na educação de inglês.

Sendo assim, meu objetivo é investigar as atividades que utilizam o humor em resposta a ação do aluno em sala de aula, desenvolvendo a sua consciência social (OCEMs, 2006, p. 90), por meio das discussões que abrangem temas como cidadania, aspectos globais e locais, política, estereótipo e tantos outros que surgem dos contextos que são vivenciados diariamente. Para isso, direciono-me de acordo com as seguintes perguntas norteadoras:

1. Como as atividades com o humor são percebidas pelos alunos?
2. Como os aprendizes refletem criticamente questões como cidadania, cultura, relações de poder por meio do ensino de inglês aliado ao humor?
3. Qual a percepção dos alunos nas produções textuais e discursivas a partir das atividades com o uso do humor?
4. Quais são as contribuições e/ou consequências causadas pelo uso do humor no processo de ensino e aprendizagem do inglês?

As perguntas foram respondidas de acordo com os encaminhamentos metodológicos intervencionistas, com indícios da pesquisa-ação, detalhadamente descritos no capítulo metodológico. Sendo assim, os objetivos e as perguntas que foram respondidos com os dados analisados.

O contexto pesquisado

O contexto pesquisado foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental e as atividades foram desenvolvidas no primeiro semestre do ano de 2013 na única turma de 9º ano da escola. Estive, durante todo tempo como professora, descrevendo e analisando a minha prática, e, por isso, em alguns momentos neste trabalho, estarei utilizando a minha voz como aquela que vivenciou cada momento no decorrer desta pesquisa.

É necessário salientar que as aulas compreendiam duas horas todas as sextas-feiras, sempre nas primeiras aulas, o que dificultava a presença de alguns alunos que vinham, muitas vezes, do trabalho. Além disso, antes de iniciar a pesquisa, conversei com os alunos, com a direção e com a coordenação pedagógica sobre a minha proposta durante aquele ano na referida turma, uma vez que precisava da autorização, por meio de uma carta de aceite de todos os envolvidos, inclusive dos pais dos alunos, devido à questão da menor idade.

Com a aceitação dos alunos e o apoio pedagógico da escola, a coordenadora achou interessante fazer uma reunião com os pais, pois, assim, a carta de aceite seria lida coletivamente, uma vez que a maioria dos pais não possuía escolaridade suficiente para a

realização dessa leitura⁴. Além disso, a coordenadora me alertou que deixasse claro aos pais que não haveria nenhuma ajuda de custo, e que a pesquisa não estava vinculada ao programa de assistencialismo do governo federal (Bolsa Família), uma vez que havia uma preocupação desses na possibilidade de perder a bolsa.

Diante desse panorama em relação à descrição do contexto, saliento que foi garantido o anonimato de todos os participantes cujos nomes, ao qual me referenciarei ao longo deste trabalho, foram fictícios. No decorrer da pesquisa o cenário estudado será descrito com maior profundidade, unindo a fala dos alunos e da coordenadora, por meio da análise dos relatos fornecidos.

Estrutura da tese

Levando em conta a aprendizagem do inglês de modo mais inclusivo partindo de atividades que eram embasadas no humor, dispus a presente pesquisa na forma adiante descrita.

No primeiro capítulo, situei a importância da Linguística Aplicada Crítica no campo metodológico da pesquisa-ação⁵, reforcei a necessidade da atuação do professor-pesquisador no contexto analisado, uma vez que meu objeto de estudo é o próprio aluno.

No segundo capítulo, refleti sobre a contribuição do humor interligado aos estudos linguísticos, aos estudos sobre Letramento Crítico e às reflexões sobre a questão da cidadania na educação e sobre os aspectos globais e locais.

No terceiro capítulo, abordei sobre o uso do humor nas aulas de inglês, como um recurso pedagógico associado às questões teóricas do segundo capítulo, visto que o considero como um elemento atrativo para auxiliar nas discussões sobre diversos temas sociais, além de proporcionar outro caminho ao professor para atingir o desenvolvimento do senso crítico do sujeito enquanto cidadão.

No quarto capítulo, analisei as construções de sentidos operadas nas produções realizadas pelos alunos.

Com base nas descrições realizadas anteriormente e com o estabelecimento das questões norteadoras que guiam a tese, nesta primeira parte introdutória da pesquisa tive como objetivo apresentar o caminho percorrido durante o estudo.

⁴Isso ficou comprovado no momento da assinatura, onde boa parte também revelou que não sabia escrever e necessitaria do uso da impressão digital.

⁵ Durante o trabalho usarei os termos pesquisa-ação e prática intervencionista no mesmo sentido.

Desse modo, neste trabalho tento articular a relação entre o humor, nas atividades propostas no processo de ensino e aprendizagem de inglês, e seu reflexo na construção de um aluno mais participativo nas aulas que reclamam trocas de conhecimentos, mediante propostas de um ensino e aprendizagem mais incluyente, compreendendo o indivíduo em suas relações dentro do contexto de sala de aula de LE. Com isso, busco novos caminhos de ensino que levem em consideração a língua(gem) em correlação à ação humana. Se compreendo que estamos, portanto, vivenciando uma transformação na história, a escola, os professores e toda a comunidade, precisa, segundo considero, estar acessíveis a essas demandas e aptos a avaliar criticamente todas essas adequações que perpassam o nosso tempo.

CAPÍTULO 1: ATIVIDADES EM INGLÊS: PARA A REFLEXÃO CRÍTICA

“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda.”

Paulo Freire

Pensar o mundo não como ser em prontidão, mas como elemento em constante mudança, repleto de acontecimentos (BAKHTIN, 2003)⁶, remete-me à figura do pesquisador em volta de questionamentos, incertezas, e instabilidades. Ora, se consideramos elementos que vão além de conceitos estáticos, prontos e acabados; corajosamente, lidamos com um sujeito que sofre as forças de um mundo que operam no sentido de articular, integralizar e homogeneizar. São forças que alimentam a criação da desigualdade, do regionalismo, das hierarquias, do capitalismo e de tantos outros aspectos que tenta nos aprisionar em suas gaiolas. Isso mesmo, corajosamente porque não temos como nosso guia as certezas, dispomos a pensar em diversas formas de rompimento com esse aprisionamento, levando em consideração o ser que possui um posicionamento ideológico e que está inserido em contextos sociais (BAKHTIN, 1986).

Além disso, estamos diante de um “sujeito múltiplo e conflitante” (PENNYCOOK, 2006, p. 83), que necessita fugir, em algum momento, dos padrões e das regras aos quais ele é assujeitado, reconhecendo sua voz e seu poder em resposta às mudanças na sociedade que participa, porém essa transformação, como bem afirma Freire na epígrafe, dar-se-á somente aliada à educação.

Neste trabalho, considere os participantes como partes essenciais para explicar os questionamentos de investigação. O primeiro deles, o aprendiz, participante no mundo, repleto de desejos e necessidades, e o segundo, o pesquisador, indo além da concepção de mero observador, mas daquele que participa e influencia o meio, tentando solucionar não somente seus problemas de pesquisa, mas os do aluno que está inserido no processo (STELLA, 2013). A importância desses envolvidos na pesquisa é intensificada nos estudos da

⁶ É importante salientar que o autor não faz parte da Linguística Aplicada Crítica, porém há pontos em sua reflexão que contribuem para um aprofundamento reflexivo neste trabalho de pesquisa.

Linguística Aplicada Crítica (LAC), denominada como um campo teórico que visa a entender as relações macro e micro construídas na perspectiva de uma abordagem crítica, uma vez que as relações sociais são problemáticas e não superficiais ou estáticas (PENNYCOOK, 2003).

A esse respeito, Pennycook diz que:

Não é suficiente, portanto, meramente fazer conexões entre relações no nível micro da linguagem em contexto e macrorrelações da investigação social. Mais do que isso, tais conexões precisam ser construídas na perspectiva de uma abordagem crítica para as relações sociais. Ou seja, a LAC não está meramente preocupada em relacionar contextos linguísticos da linguagem com contextos sociais, mas, ao contrário, parte do pressuposto de que as relações sociais são problemáticas. (PENNYCOOK, 2003, p. 8).

Diante da reflexão feita pelo autor em relação à LAC, busquei o engajamento do aprendiz dentro dessas problemáticas a fim de entender seu lugar e seu papel no mundo, daí a avaliar a sua relação em diversos contextos sociais que reclamam a sua participação.

Desse modo, a Linguística Aplicada Crítica (LAC) pode ser definida como “um modo de pensar e fazer uma integração reflexiva e contínua de pensamento, desejo e ação” (PENNYCOOK, 2003, p. 25). Ainda segundo Pennycook (2006), o sentido de crítico está inscrito em uma prática pós-moderna problematizadora e, sendo assim, pensamos e questionamos as relações macro e micro sociais que enredam as pesquisas e envolvem as relações humanas e, conseqüentemente, o uso da linguagem.

Assim, a LAC indaga não somente o papel reflexivo do pesquisador, mas também sua predisposição de agir e provocar mudanças no meio, uma vez que esse próprio meio sofre influência de questionamentos e problemas sociais vigentes no mundo, como: as implicações do poder, as desigualdades sociais, a dificuldade no acesso à educação, as questões sobre sexualidade e tantos outros.

Sendo essa pesquisa guiada pelos encaminhamentos da abordagem qualitativa, reconheço esse estudo como uma atividade social, imbuída em um mundo repleto de significados construídos pelo homem, através de relações que podem ser interpretadas em contextos sociais específicos, através da linguagem. Com isso, entendo a linguagem inserida “num complexo mais amplo e que o engloba, ou seja: na esfera única da relação social organizada” (BAKHTIN, 1986, p. 70).

A partir disso, entendo que a flexibilidade desse tipo de olhar vem nos conduzindo a mudanças que envolvem o estudo da linguagem e seu uso no contexto dinâmico e globalizado. Os sentidos das palavras, segundo Bakhtin (1986), são influenciados pelos contextos que, por sua vez, não são entendidos como “simplesmente justapostos, como se

fossem indiferentes uns aos outros”, pelo contrário, “encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN, 1986, p. 107). Levando em consideração o fator social no desenvolvimento da pesquisa, Rampton (2006) afirma que é difícil imaginar outro campo de estudo da linguagem “tão centralmente relacionada com fluidez, marginalidade e transição.” (RAMPTON, 2006, p. 120).

É nesse cenário, analisando os contextos múltiplos com o qual nos deparamos atualmente, que adoto os estudos que envolvem a Linguística Aplicada Crítica (LAC), ligados à “percepção crescente de que é preciso repensar a própria relação ‘teoria/prática’” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 80). Proponho, então, não somente pensar em questões teóricas como finalização de uma prática, em um contexto específico, mas também considero pensar criticamente essas questões teóricas, práticas e as mudanças que esses princípios podem provocar nesse campo de atuação da pesquisa que, no caso deste estudo, é a sala de aula de LI em uma escola do povoado de Santa Luzia.

1.1 O contexto local do povoado de Santa Luzia

Localizada no povoado de Santa Luzia no Município da Barra de Santo Antônio, estado de Alagoas, a Escola Municipal é a única escola de ensino Fundamental de 6º a 9º ano existente na região. A escola está instalada em uma região litorânea, rica em belezas naturais, como praias, comidas típicas, artesanato, pesca e vários outros elementos que sustentam a economia desse pequeno povoado.

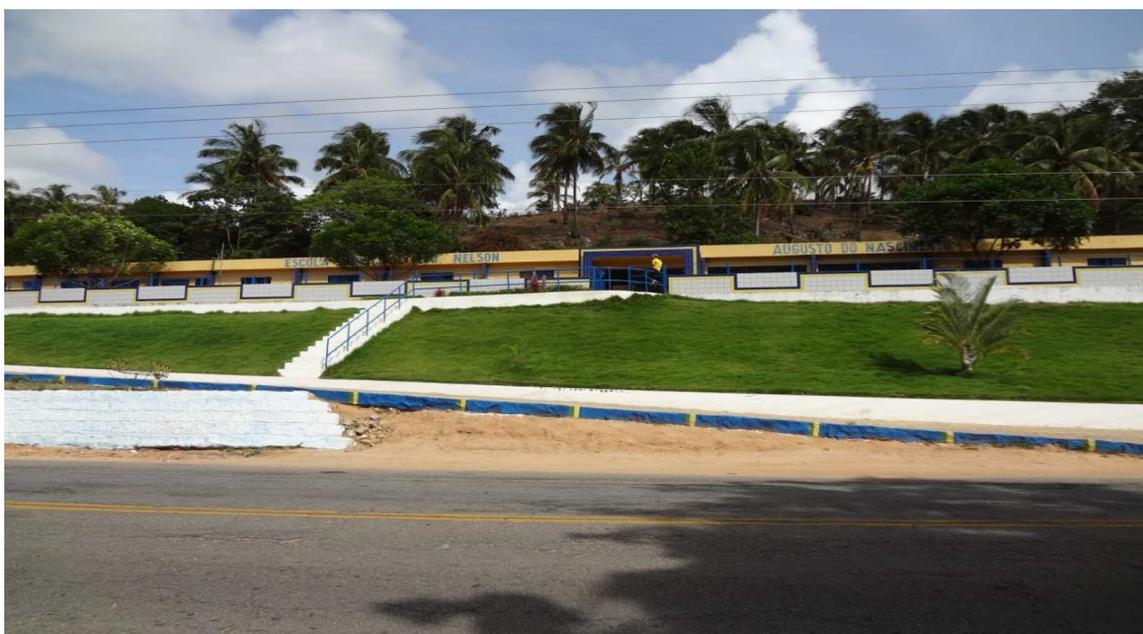
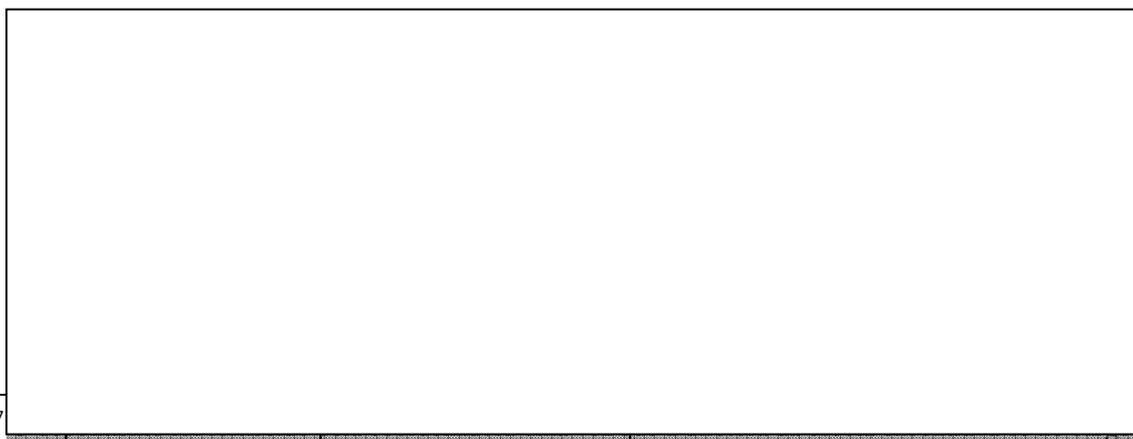


Imagem 1 – Escola Municipal de Ensino Fundamental (Povoado de Santa Luzia – Barra de Santo Antônio/AL)

Fonte: Foto tirada pela autora (2013)

A poucos quilômetros de Maceió, essa região marcada pela prática da pesca, revela os traços culturais bem evidenciados, nos modos de vida e costumes. E, motivada por esses traços, é que me enveredei na busca dos sentidos situados, construindo, com os alunos, um contato com o inglês que pudesse trazer significados efetivos relacionados a suas práticas do cotidiano, uma vez que a maioria já o utilizava em seu contexto de vida. Estou me referindo a alunos que pescam, fazem artesanato, trabalham em restaurantes e guardam carros de turistas e visitantes na alta temporada.

Com base no depoimento da coordenadora⁷ da escola, fornecido no dia 21 de junho de 2013, por meio de um texto digitado e assinado por ela, observei que um dos grandes problemas enfrentados na instituição é a desistência dos alunos durante o ano letivo. Em seu relato, ela afirma que muitos vivem da pesca, para ajudar na renda familiar, e que essa prática acontece muitas vezes no período da madrugada, como consequência esses alunos não conseguem frequentar as aulas pela manhã. No caso das alunas, ainda segundo a coordenadora, a causa está muitas vezes associada ao casamento ou à gravidez precoce, dificultando no prosseguimento da vida escolar. Vejamos trechos do depoimento.



7 apenas há sete meses. Além disso, a coordenadora possui quarenta anos de profissão, sendo treze anos à frente do cargo na Escola Major Nelson Augusto.

Diante da realidade descrita pela coordenadora, alguns professores desenvolvem projetos que visam a estimular os alunos a perceberem seu contexto local, a ver o mundo também como um lugar repleto de oportunidades, encorajando-os a ir além da realidade conhecida por eles.

Apoiando-se na transdisciplinaridade, como forma de refletir sobre diversos temas que avultam da nossa sociedade, há preparações de exposições na escola, onde é discutida a questão da reciclagem, posto que os artesanatos são produzidos a partir das escamas do peixe, das palhas dos coqueiros, dos cocos e de tantos outros recursos. Há também uma preocupação com concursos de poesia, buscando o resgate da escrita e da oralidade dos alunos, e com as danças folclóricas, como o coco de roda e as quadrilhas, objetivando a preservação já que são consideradas traço cultural marcante na região. Esses são alguns exemplos de projetos que visam à participação efetiva da escola, da comunidade e dos alunos em uma parceria cujo objetivo geral é tirar a escola da inércia e estimular os alunos a um engajamento na vida escolar.

Em relação ao projeto de inglês, encontrei grandes dificuldades, dentre elas à estrutura precária e a falta de recursos da escola. As aulas foram ministradas em uma sala com diversos problemas de estrutura, onde ventiladores não funcionavam ou quando funcionavam eram pela junção dos fios descascados, o que colocava em risco a vida dos alunos. Das seis janelas, apenas duas abriam, deixando a sala sem ventilação e escura, pela falta de iluminação. Os quadros eram antigos e a escola não disponibilizava de aparelho de som e nem de DVD (os dois danificados há anos), conseqüentemente não fazíamos o uso da TV, porém havia um datashow, cedido pelo governo federal, devido à escola ter apresentado o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2011⁸, entre as três escolas do município. Os livros didáticos, no ano de 2013, foram distribuídos em um sorteio, uma vez que não havia número suficiente para a quantidade de alunos.

Em um contexto mais amplo, a escola é composta por cinco salas de aulas, uma cozinha, uma sala de informática desativada, pois, segundo o funcionário do próprio município, a instalação elétrica da escola não suporta vários computadores ligados e, além disso, não oferece acesso à internet para pesquisa dos alunos. A escola possui uma única sala

⁸ O município da Barra de Santo Antônio apresenta três escolas de ensino fundamental. A escola analisada neste trabalho, mesmo com toda a precariedade, apresentou um bom desempenho de acordo com o IDEB em 2011 em relação às outras duas escolas. Divulgada sua pontuação, foi premiada com um Datashow naquele ano.

que tanto serve para direção, como para coordenação, secretaria e sala dos professores. Por fim, há também um pequeno espaço para que os alunos possam lanchar nos intervalos. Segundo a coordenadora, esse é certamente uma das maiores dificuldades enfrentadas pela escola.



O relato da coordenadora evidencia as grandes dificuldades em oferecer um ensino de qualidade, mesmo sendo esta a escola que sempre recebe a maior nota na avaliação realizada pelo governo federal (IDEB). A seguir, seguem algumas imagens da sala de aula onde ministrei as aulas de inglês para uma melhor contextualização do relato.

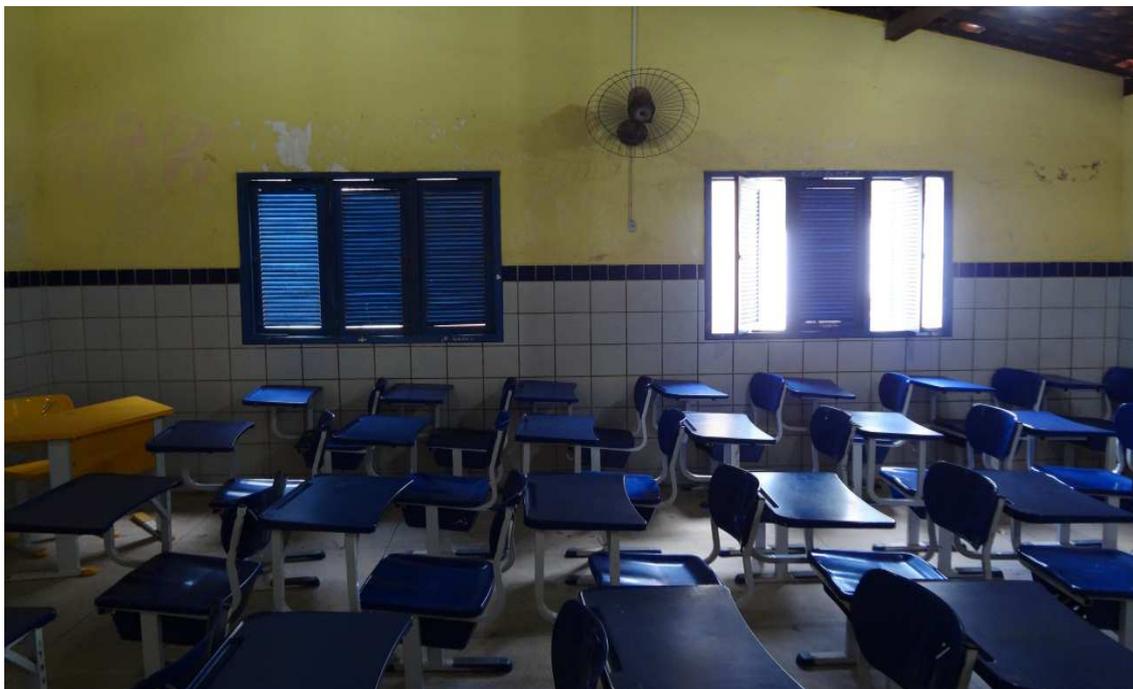


Imagem 2 – Sala de aula da turma do 9º ano
Fonte: Foto tirada pela autora (2013)



Imagem 3 – Sala de aula da turma do 9º ano (ângulo diferente)

Fonte: Foto tirada pela autora (2013)

Tendo em mente os aspectos descritos sobre o contexto pesquisado e com base nas referências metodológicas intervencionistas, realizei esse estudo em uma turma de vinte e cinco alunos⁹. As aulas ocorriam uma vez por semana, com duração de duas horas, e foram realizadas no período de março a junho do ano de 2013. Em todo processo, estive como professora e pesquisadora, analisando a língua(gem) em uso, a produção dos alunos, mediante o humor, e o contexto social no qual os sujeitos estavam inseridos. Com o objetivo de refletir sobre as produções orais e/ou escritas em LI, busquei inicialmente traçar o planejamento de ensino que respaldava essas práticas, com intuito de tornar a aula mais representativa nas vidas daqueles sujeitos, para que não fosse apenas uma disciplina a mais para o qual esses deviam estudar e tirar notas no fim do bimestre.

No primeiro contato com a turma, ao invés do questionário formal, sugeri aos alunos que produzissem um vídeonarrando¹⁰ pequenos relatos sobre a experiência com língua inglesa em anos anteriores e sobre seus anseios em relação à disciplina. A partir das respostas obtidas, iniciei o processo de elaboração das atividades, respeitando a fala do aluno e a grade curricular da disciplina.

Com a utilização de um gravador, gravei sete aulas e todas foram transcritas, além disso, utilizei as anotações de campos que auxiliaram no processo de interpretação do *corpus*.

⁹ No final do semestre, contabilizei dezesseis alunos sendo nove desistentes.

¹⁰ Tanto as narrativas como os resultados obtidos serão apresentados no tópico 1.4 deste capítulo.

Em relação ao tratamento dos dados, operei com a sua triangulação, uma vez que, de acordo com Erickson (1988, p. 14), essa técnica consiste em cruzar os dados transcritos com as anotações de campo, assegurando uma confiabilidade e evidência dos fatos. Sendo assim, as entrevistas, as aulas transcritas e os depoimentos foram relacionados aos objetivos e às perguntas norteadoras que, no fim, não resultou no estabelecimento de verdades, mas na concepção de entendimento e interpretação do contexto educacional de LI ao qual me propus investigar. Com isso, os dados ganharam sentido, mediante a minha interpretação, associada às teorias acerca dos temas que surgiam das falas dos participantes.

As atividades propostas foram produzidas como resposta às necessidades e interesses dos alunos registrados inicialmente nas narrativas, de onde retirei informações como: gosto musical, prazer de desenhar, o uso do celular e das redes sociais para conversar com os amigos etc. Também durante as aulas, levei em consideração o interesse dos alunos em relação aos temas que estavam sendo abordados, servindo como orientação para os exercícios à serem desenvolvidos posteriormente. A cada aula realizada, algumas reflexões eram feitas, pensando, assim, enquanto professora-pesquisadora, no processo de ensino que tinha ocorrido e que poderia gerar a partir de então, como: a. o que tinha acontecido durante as aulas? b. qual tinha sido o engajamento dos alunos em relação às atividades; c. que anotações e impressões poderiam ser registradas? d. qual a possível continuidade desse trabalho? Essas últimas reflexões as quais me refiro não foram gravadas e nem registradas no diário de campo, apenas de modo informal na elaboração de outras atividades, dado as dificuldades encontradas em conciliar todo o processo de pesquisa e a difícil carga horária de trabalho naquele ano.

No ano de 2012, eu já tinha lecionado em aulas de inglês na mesma turma da pesquisa em 2013. Nesse sentido, pude considerar que, como professora, já conhecia as características de boa parte dos alunos e suas dificuldades. Já familiarizada com os diversos aspectos, precisei adentrar nesses com mais profundidade.

Assim, foi necessário vê-los como estranhos, afastar-me em alguns momentos para entender esse outro que impulsionava a rever-me como professora (AMORIM, 2001; THIOLENT, 2008; BARBIER, 2007). Precisei entender a noção de pesquisador como aquele que se confunde com o seu objeto de estudo, criando uma tensão, o amigo e ao mesmo tempo o estranho, que, às vezes, está dentro e outras fora. Desse modo, iniciei no campo de estudo como uma estranha e procurei balancear a amizade adquirida durante o curso da pesquisa com as atividades planejadas para ganhar desses “amigos” um entendimento sobre o processo ao qual estava pesquisando. (DEYHLE, et al., 1992, p. 618). Logo, as atividades

foram organizadas não somente com as necessidades identificadas, mas pelas sugestões dos alunos através de um relato oral realizado no dia 28 de fevereiro de 2013.

Como se tratava de uma pesquisa que envolvia seres humanos, é importante também destacar que obtive a autorização do Comitê em Ética e Pesquisa e a aprovação dos pais dos alunos, através de um termo de compromisso, assegurando-os o anonimato.

1.2 Pesquisa crítica e o ensino de línguas

Rego (2003) afirma que a escola é considerada o ponto de partida para o desenvolvimento humano e constrói a condição cidadã. Acrescento também a essa reflexão, a relevante ação da família que, participando desse desenvolvimento, articula com a primeira as funções sociais, políticas e educacionais no mundo contemporâneo, contribuindo e influenciando na formação do cidadão. Partindo dessa assertiva, entendo a necessidade de tratar o ensino da LI fora dos padrões gramaticais que visa ao preenchimento do aluno somente com conteúdos. Não anulo aqui a importância dos aspectos linguísticos na perspectiva gramatical, no entanto, quando voltamos o nosso ensino somente a ele, perdemos a chance de tratar a LI como via de acesso à reflexão crítica dos aspectos sociais, como a própria cidadania, por exemplo.

Pennycook (2003, p. 27) assevera que o trabalho da LA gira em torno da noção de crítico, no sentido do aluno estar engajado com questões de desigualdade e injustiça. Assim, segundo o autor, “uma visão mais ampla das implicações dessa linha de pensamento poderia nos fazer concluir que crítico nesse sentido significa tornar as desigualdades e as transformações sociais como centrais para o trabalho” (Ibid., p. 27). Para Pennycook (2003), a LAC poderia ser vista como uma abordagem

às questões relacionadas à linguagem que nasce de uma concepção de que vivemos num mundo de dor e que a LA pode ter um papel importante tanto na produção quanto no alívio dessa dor. Mas é também uma visão que não insiste meramente no alívio da dor, mas também na possibilidade de mudança. (Ibid., p. 28).

Ao tentar empreender as práticas de letramentos relacionadas à noção de Linguística Aplicada Crítica (LAC), compreendi ser necessário tomar algumas posturas para compreensão das ações realizadas durante a pesquisa. Traço, logo abaixo, as considerações fundamentais que me embasaram o olhar direcionado ao contexto:

Inicialmente, entendo que o pesquisador assume uma postura de estranhamento, de intervenção, de reflexão crítica e enfrenta a instabilidade do contexto que esse tipo de pesquisa propõe. Nesse caso, o objetivo pode estar direcionado a práticas sociais de múltiplos contextos. Além de todas as ações descritas, acrescenta-se o processo de transformação que, acontecendo ou não, pode ser considerado como uma resposta àquilo que está sendo investigado. É sabido que as ações descritas podem não acontecer de forma linear e que, possivelmente, as atividades serão realizadas de formas aleatórias de acordo com a necessidade que o contexto pesquisado reclama.

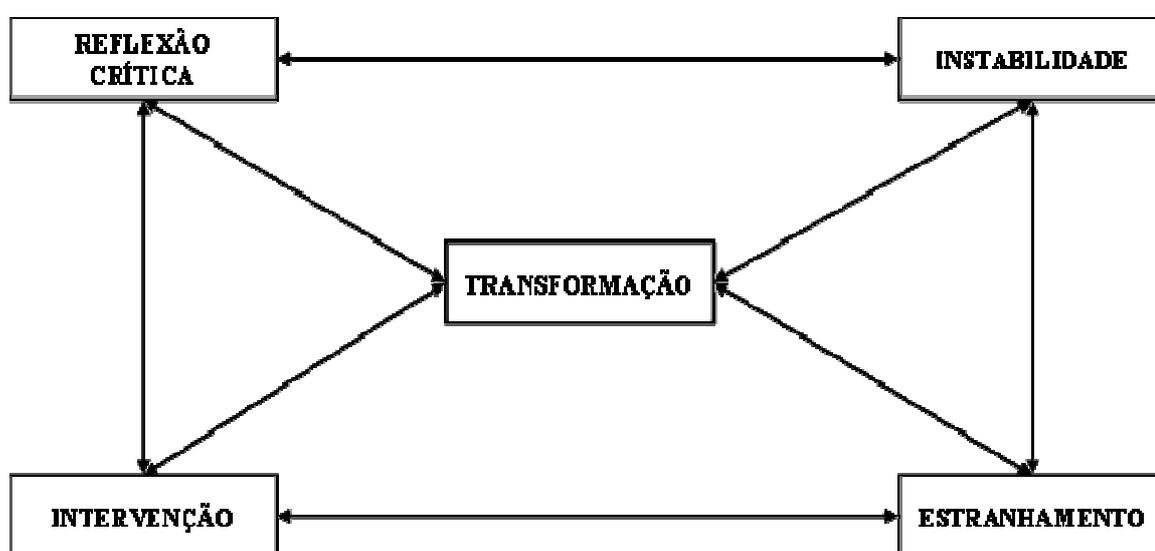


Imagem 4 – Processo da Linguística Aplicada Crítica (LAC)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Pennycook (2003)

Acredito que um dos grandes perigos de se investigar o contexto escolar é levar-se em uma situação de engodo por teorias cristalizadas, ação associada ao trio “confiabilidade”, “validade” e “generalização” (CAVALCANTI, 2006, p. 239). Como já mencionei, estamos lidando com um campo do qual emanam as problematizações sociais e onde a premissa é a atividade no mundo. Sendo assim, a presente pesquisa torna-se uma resposta ao estranhamento para aquilo que parece já ser conhecido.

De acordo com Amorim (2001), nesse tipo de pesquisa o outro se torna um grande enigma. O interessante nesse processo é que o outro passa ser o estranho, mesmo conhecendo-o previamente. Segundo a autora, a percepção do sujeito transforma constantemente a realidade do pesquisador, assim “a estranheza do objeto de pesquisa é afirmada enquanto a própria condição de possibilidade desse objeto” (AMORIM, 2001, p. 6). Amorim também

afirma que o pesquisador desloca-se do seu território para compreender o território do outro, entendendo, dessa maneira, suas razões e ações. Mediante tal comportamento, o pesquisador torna-se estrangeiro no espaço observado, estabelecendo “uma relação de alteridade fundamental que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber. O outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo” (Ibid., 2001, p. 31). A alteridade, portanto, “não se dá como resultado de um trabalho teórico-conceitual, mas através da experiência interior vivida na situação de pesquisa” (Idem., 2001, p. 56).

Ainda no tocante à noção do *eu* e do *outro* na pesquisa, desenvolvo a concepção de excedente de visão, postulada por Bakhtin (2003). Segundo autor, a “minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo” (BAKHTIN, 2003, p. 22). Ora, como posso dar passos largos sem antes conhecer e refletir sobre o horizonte do meu aluno e sua realidade? A pesquisa que desenvolvo move-se ao passo do que vejo no outro e o que nele acabo reconhecendo em mim. Portanto, o meu excedente de visão precisa

contemplar o horizonte do outro indivíduo contemplando sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-se no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento”. (Ibid., 2003, p. 23).

Ao considerar tal visão, avalio que ficamos vulneráveis à infinita diversidade de situações, sendo, portanto, minha ação uma constância estável (BAKHTIN, 2003). Trata-se, enfim, de tomar o olhar do outro para si, considerando suas impressões em relação aos contextos ao qual ele participa efetivamente.

Já a postura crítico reflexiva oferece ao pesquisador a oportunidade de repensar seu papel na pesquisa, no impulso de transgredir as fronteiras da rigidez, das epistemologias e dos enquadramentos fixos que não permitem enxergar o outro além do que já é perceptível. Nesse sentido, o linguista, segundo Bakhtin (2003, p. 326), “se habituou a perceber tudo em um contexto fechado único”. Opondo-se a esta noção, entende-se o pesquisador como parte integrante do mundo, de uma sociedade e que sofre influências do meio, dessa forma este deve ser capaz de problematizar questões já estabelecidas (SIGNORINI, 2006).

A exigência de uma visão crítico-reflexiva do pesquisador é decorrente das mudanças das nossas posturas diante dos contextos sociais. Retomo aqui a citação de Bakhtin (2003, p. 401) quando esse diz que o “mundo como acontecimento (e não como ser em prontidão)” e o

que essa citação nos revela. Entendo, logo, que o mundo se torna, dentro dessa perspectiva, um lugar cada vez mais dinâmico, temporário e, conseqüentemente, compreendo que nosso olhar como pesquisador se institui em movimento, de acordo com a velocidade dessas mudanças. De acordo com Gimenez,

vivemos tempos em que não podemos mais pressupor que haja apenas uma resposta ou uma solução. Começa a se impor a revelação dos mecanismos que sustentam as posições tidas como hegemônicas e inquestionáveis. À medida que nosso olhar sai da sala de aula, deparamos com uma multiplicidade de entendimentos, de percepções sobre o que constitui o mais acertado. Essa profusão que é, ao mesmo tempo, bem-vinda, é também desestabilizadora. Nesse ambiente, só podemos aprender como lidar com as diferenças, encontrar espaços para a constituição de agendas comuns, enfim, só podemos ser democráticos. (GIMENEZ, 2011, p. 51).

Em consonância com a percepção a Linguística Aplicada Crítica, Pennycook (2003) assevera que a mobilidade da práxis, vê as questões relacionadas à linguagem imbricada em “contextos múltiplos, dinâmica e em constante processo de mudança: mais de que um método, um conjunto de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento.” (p. 50). Continuando sua reflexão, o autor acrescenta que

mais do que ver a LAC como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, prefiro vê-la como uma forma de conhecimento antidisciplinar, como uma forma de pensamento e fazer, em permanente questionamento, sempre procurando novos esquemas de politização. [...] essa LAC precisa evitar qualquer construção de um modelo estático e, longe disso, precisa refletir uma abordagem de linguagem e conhecimento em constante movimento. (PENNYCOOK, 2003, p. 50).

O movimento postulado pelo autor explica a instabilidade que esse tipo de pesquisa sugere, haja vista que o outro é considerado como parte fundamental para a interpretação das ações, por isso, segundo ele, não podemos partir de conceitos já estabelecidos e enquadrados em teorias fixas. Nesse sentido, vejo que nosso papel, enquanto pesquisador, direciona-nos a intervenção como meta final em nosso estudo, como nossa atividade social. Por fim, todas as ações previamente discutidas estão no íntimo dos estudos do Letramento Crítico. Nesse sentido, o pesquisador é aquele que vai além do ato de refletir, que intervém no meio analisado.

Sendo assim, ligados à pesquisa de cunho intervencionista, os estudos sobre os letramentos suscitam práticas sociais que evoluem, de certa maneira, a forma como produzimos sentido no mundo por meio dos textos orais, escritos, sonoros e visuais com que temos contato ou produzimos. Trata-se da inclusão do aprendiz no meio social, logo, no seu desenvolvimento enquanto cidadão (L. M. . e MENEZES DE SOUZA & MONTE MÓR,

2006). De acordo com Pennycook (2003), elementos como a globalização, a fluidez, o movimento e as ligações entre tempo e o espaço nos impulsionam a ir além da mera constatação do problema e da sua reflexão. Portanto, o papel do professor gira em torno do seu ato de provocar, de intervir, de sugerir, de conduzir seus alunos na construção de novas realidades e não somente isso. Busca-se observar como tais ações podem despertar a uma mudança na postura do pesquisador na sua percepção em relação ao ambiente analisado, e é esse tipo de abordagem que embasou meu olhar sobre o contexto, os participantes e as ações empreendidas.

É importante salientar que a pesquisa que desenvolvo aqui é de caráter intervencionista com indícios de pesquisa-ação. Entendo que é intervencionista, pois “envolve alguma tentativa de melhorar o desempenho dos alunos” (CONSOLO & VIEIRA-BRANDÃO, 2003, p. 116). O estudo também se alia à pesquisa-ação, uma vez que ambas, intervêm na realidade e avalia, ao mesmo tempo, os resultados dessa intervenção, buscando perceber como as mudanças ocorrem no discurso ou nas ações dos envolvidos na sala de aula. Acreditando que estes elementos são relevantes para o entendimento do lugar do sujeito no mundo dinâmico e globalizado, aprofundarei tais questões no próximo tópico.

1.3 A pesquisa em ação no ambiente educacional

Esta pesquisa encontra-se fundamentada nos princípios teóricos das pesquisas qualitativas, com ações intervencionistas e traços de pesquisa-ação, transitando, desse modo, em torno das problematizações que emergem do contexto do ensino de língua estrangeira. De acordo com Zozzoli (2003) nessa perspectiva metodológica de intervenção enfatiza-se “principalmente o fato de aliar a observação à auto-formação continuada [...], uma vez que, nessa perspectiva, é a partir do que é vivenciado na sala de aula que toda a pesquisa é conduzida e as propostas são elaboradas ou reelaboradas.” (ZOZZOLI, 2003, p. 9).

Segundo André (2004, p. 16), a pesquisa qualitativa nasce de uma necessidade de compreensão dos fenômenos sociais humanos, a qual já não cabia mais nos limites dos métodos positivistas, pois, sendo a ação humana complexa e dinâmica, tornava-se cada vez mais impossível o estabelecimento de leis gerais, como os métodos físicos e naturais.

Abordagem realizada dentro dessa visão segue uma linha metodológica hermenêutica que, na interpretação do cotidiano, ajuda nas inter-relações dos indivíduos. Ainda de acordo

com André (2004, p. 17), a pesquisa é “qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos”. Com o intuito de investigar as relações sociais e promover mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos, Kurt Lewin foi considerado o criador de uma nova forma de pesquisa no âmbito das ciências sociais - a pesquisa-ação (ANDRÉ, 2004) e este é, por sua vez, um paradigma de pesquisa que concebe a noção do pesquisador a busca de transformação social.

Tendo isso em mente, concebo, a partir de Moita Lopes (1996), que a Linguística Aplicada estimula, cada vez mais, a posição do professor-pesquisador, ou seja, de um professor capaz de refletir sua própria prática no seu contexto da sala de aula, elaborando atividades de acordo com a realidade dos alunos e fazendo da sua pesquisa um meio de entender sua prática e tudo o que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Assim, essa tendência de estimular o professor-pesquisador a realizar a pesquisa-ação, com ações de intervenção em sala de aula, pode ser considerada uma grande oportunidade para que esse possa avaliar sua prática e estimular mudanças favoráveis no seu desempenho pedagógico.

De acordo com Barbier (2007), na pesquisa-ação, planejamos a coleta de dados, a análise dos dados e, a partir disso, planejamos as ações futuras, implementando ações e avaliando resultados (ANDRÉ, 2004; BARBIER, 2007; THIOLLENT, 2008). Dessa forma, a pesquisa configura-se da seguinte forma:

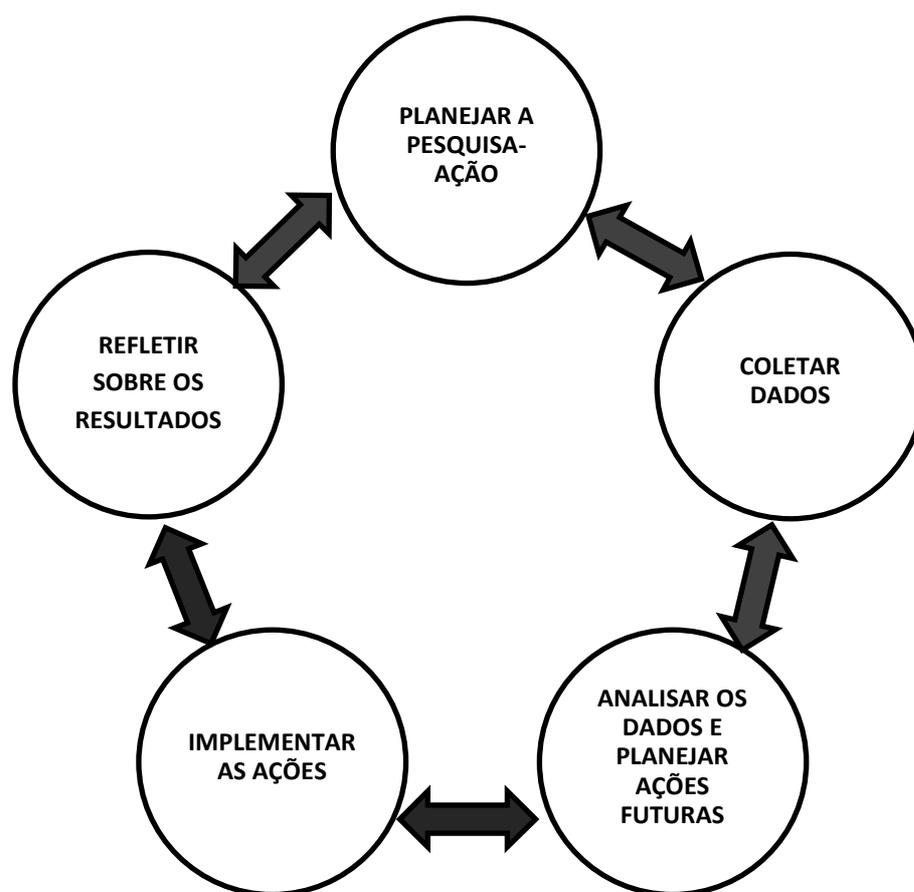


Imagem 5 – Processo da pesquisa-ação

Fonte: Elaborado pela autora com base em Thiollent (2008)

Por um lado, na pesquisa-ação, há um interesse nas questões que dizem respeito à coletividade, buscando ações mais interativas, como discussões em grupo, desempenho dos papéis, conversas aprofundadas e outros (BARBIER, 2007, p. 54). Por outro, o pesquisador encontra-se envolvido na situação estudada, que o faz transitar do papel de observador ao de participante, colocando a importante questão da ação planejada no campo em estudo. No que visa à posição do pesquisador em relação ao meio, Barbier (2007) descreve na seguinte assertiva:

ele se torna (**o sociólogo**) um simples mediador do processo de pesquisa. Seu papel consiste em criar as condições favorecendo uma análise de conjunto do problema em questão e uma tomada de consciência das condições que o criam. Ele é animador de grupo que organiza os temas de discussão e propõe novas pistas a explorar em termos de ação. [...] Ele deve permitir aos participantes expressarem a percepção que têm da realidade do objeto de sua luta ou da sua emancipação. Ele pode interpretar os problemas, esclarecer as questões e as atitudes, assinalar as contradições, explorar os malentendidos. (Ibid., p. 57).

A partir dessas considerações, avalio que, no âmbito das pesquisas educacionais, a reconstrução de novas abordagens de ensino advém dos resultados de pesquisas que buscam uma emancipação dos atores que compõem o cenário educacional, conseqüentemente, abandonando “aquela” visão de atividades que exercem somente a função de transferir ou aplicação de informações (THIOLLENT, 2008). De acordo com esse autor, “no contexto de construção ou de reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal” (Idem., p. 81).

Sendo assim, acredito que professor/pesquisador é conduzido pelos fenômenos e acontecimentos que estão em constante mutação no contexto de sala de aula, não seguindo o ritmo estabelecido por práticas metodológicas tradicionais. Com isso, a pesquisa-ação contempla “uma abordagem “multireferencial” dos acontecimentos, situações, práticas individuais e sociais, o que implica a ultrapassagem de uma perspectiva monodisciplinar” (ZOZZOLI, 2006, p. 131 e 132). Além disso, “pode consistir no conjunto de “resultados”, ou, melhor dizendo, *encaminhamentos* (nunca vistos de forma fechada) de cada pesquisa realizada sobre o tema no mesmo contexto e/ou em diferentes contextos similares.” (ZOZZOLI, 2006, p. 138).

Diante de tudo que foi exposto, as atividades, nesta pesquisa, foram guiadas pelo ritmo contemporâneo que reclama a autonomia dos aprendizes de língua estrangeira e sua atuação no mundo dentro do processo de aprendizagem, e o professor como incentivador, refletindo e agindo acerca do o meio.

1.4 A voz do aluno na narrativa oral

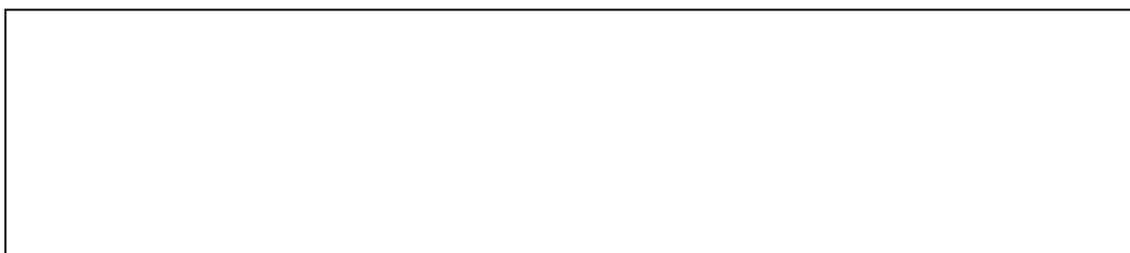
Tendo em vista o aluno como peça central do presente estudo, constatei ser necessário ouvir um pouco da sua história e experiência com a língua inglesa, durante sua vida escolar. Para entender todos estes aspectos, precisei ouvi-los e, para isto, ao invés de questionários prontos, os aprendizes gravaram uma narrativa¹¹, descrevendo as suas experiências em relação à aprendizagem do inglês nas séries anteriores e suas expectativas em como as aulas poderiam ser conduzidas. Como as atividades giravam em torno dos aspectos do humor, planejei em iniciar a pesquisa de forma mais leve e divertida, mas, ao mesmo tempo, levando em

¹¹ Todas as narrativas estão anexadas no pen drive desta tese.

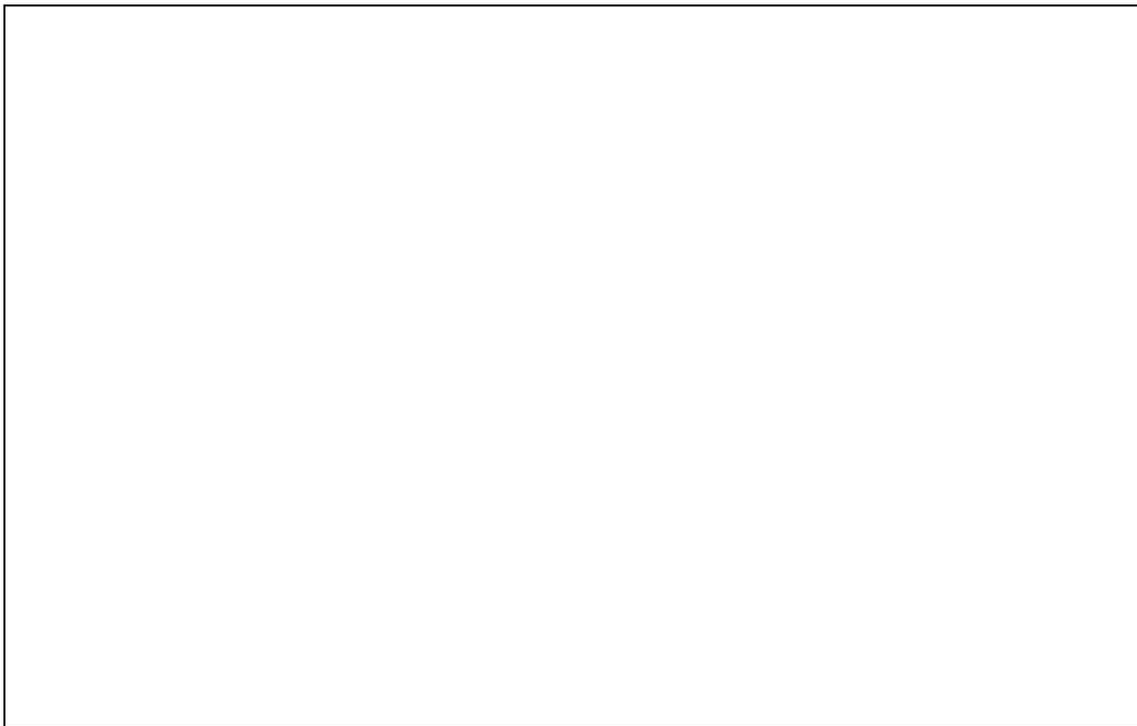
consideração a necessidade em refletir sobre questões que eram importantes para a aprendizagem.

Com a sala de informática desativada, sem o acesso à internet, e visto que, dos vinte e cinco alunos, apenas quatro possuíam internet em casa (dados levantados no início da pesquisa), não havia condições para que eles realizassem, por conta própria, a gravação das narrativas. Sendo assim, levei o notebook para a sala de aula e os orientei, mediante algumas questões, para que descrevessem suas experiências em relação às séries anteriores, de acordo com as seguintes questões: a. qual seria a importância de aprender inglês na região onde eles moram?; b. havia alguma dificuldade em relação à aprendizagem; c. o que gostavam de fazer nas horas vagas; e. o que gostariam de sugerir para as aulas futuras. Pensei, portanto, que essas perguntas os ajudariam a repensar sobre a finalidade de estudar inglês. Vale lembrar que o intuito das questões era orientadoras na narrativa e isso foi dito a eles. Observei que o resultado não foi apropriado ao esperado, pois os alunos responderam a atividade de maneira formal, o que ficou evidente na reprodução dos vídeos.

Analisando as narrativas, primeiramente ficou clara a experiência negativa em relação ao ensino do inglês quando esse focalizava somente os aspectos gramaticais da língua. O desgaste nesse tipo de abordagem ficou registrado na fala da maioria dos alunos. No excerto seguinte, apresento tais pontos ressaltados nos discursos dos alunos Marcos¹² e Leonardo, este último, vale ressaltar, morou durante seis anos na Itália com sua mãe e o padrasto (italiano), possuindo um nível considerado bom em inglês, uma vez que tinha aulas semanais na língua estrangeira na época em que morava fora do país.



¹² É importante ressaltar que todos os nomes dos alunos mencionados na presente pesquisa são fictícios, visto que precisávamos preservar o anonimato dos alunos envolvidos.



Nos trechos acima, os alunos deixam claro a vontade do “*speak English*” nas aulas de inglês, o que não acontecia nos anos anteriores. Marcos é um dos alunos que mais se envolveu nas aulas, o que ficou evidente nas atividades realizadas durante a pesquisa. No caso de Leonardo, a frustração parece ser bem maior, uma vez que vem de uma realidade de ensino diferente que vivia na Itália, “[...] *a comunicação em inglês na sala de aula com os alunos ajudaria a nossa aprendizagem é:: nos facilitaria na comunicação em inglês*”.

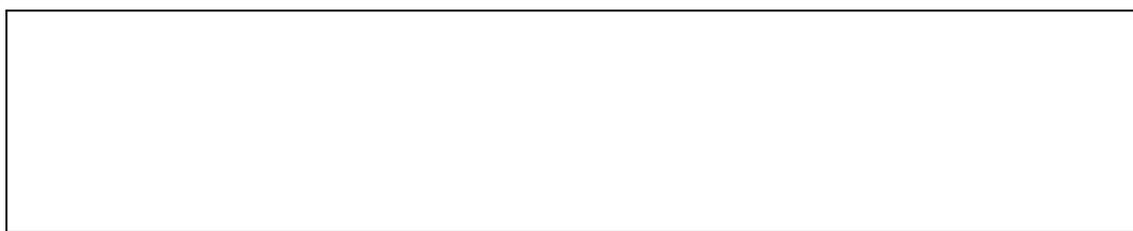
Em contrapartida, é importante salientar que o italiano é língua materna daquele lugar e a realidade da educação na Itália é diferente quando comparada à brasileira, principalmente nas escolas públicas. Porém, o que chama à atenção nas falas de Marcos e Leonardo é a concepção sobre a noção da língua no contexto de aprendizagem da LI, “[...] *eu gostava mais de aula prática, do tipo, speak English*” e “[...] *própria comunicação na sala de aula que ajuda muito, facilita sempre a fala do aluno*”, ressaltando o fato de que os alunos parecem estar conscientes da inércia da escola, principalmente em tentar enquadrá-los num sistema educacional pautado em um ensino tradicional.

Os discursos analisados nos remetem à concepção de que a linguagem só tem sentido em seu contexto social e através de seu uso (SIGNORINI, 2006). Portanto, no caso do inglês, podemos pensar o seu ensino não somente em seu campo estrutural, como também quando seu ensino consegue fazer com que os alunos possam usar significativamente essa língua.

Para isso, a língua deve ser vista como recurso a ser “usada, exibida, explorada, criada e transformada pelos falantes em práticas sociais [...]”. (SIGNORINI, 2006, p. 183).

Outro ponto destacado pelos alunos é a importância do inglês na região, devido à grande quantidade de turistas que frequentam as praias, aos restaurantes da região – uma vez que muitos alunos trabalham como garçons –, e a venda de artesanato.

Apresento as falas de alguns alunos como José, Leonardo e Roberta:



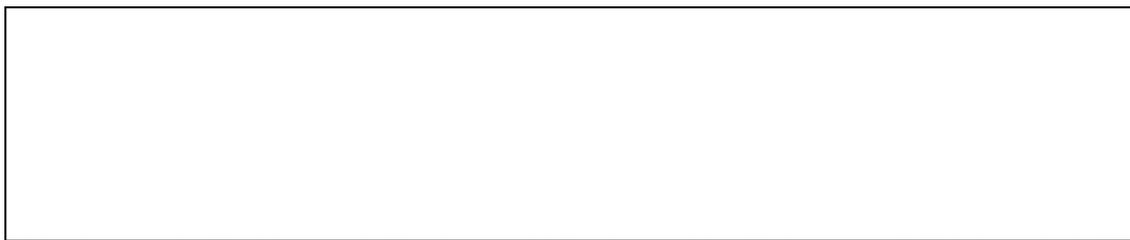
A pescaria é uma das atividades exercidas por José, conciliada ao mesmo tempo, com a de garçom nas altas temporadas. Na sua fala fica evidenciada a importância de conhecer uma língua estrangeira, pois, segundo ele, “*se você não aprende fica rodado*”, ou seja, se você não consegue se comunicar em inglês, conseqüentemente, não haverá oportunidade de emprego na região.

No entanto, Leonardo acredita que não adianta aprender nenhuma língua atualmente porque as autoridades responsáveis pela região não se preocupam com o desenvolvimento do turismo na cidade. É interessante observar o discurso de Leonardo: “*tem, mas não tem muita*

infraestrutura, não adianta de nada aprender inglês, espanhol por que os turista faz de conta própria mesmo”. Ele, enquanto cidadão, reflete sobre o descaso dos políticos no município

E, por fim, Roberta, relatando uma situação vivida com turistas, descreve a dificuldade naquele momento em dar informações solicitadas. Dessa experiência, a aluna conclui o quanto seria importante ter, pelo menos, a noção da língua. Segundo ela: “[...] *o inglês pra gente é bom por que a gente fala com os turistas quando eles perguntar*”. Baseada nas declarações dos alunos, pude me perguntar qual seria realmente a função do inglês nas escolas, a não ser o de “formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70).

Nos próximos trechos retirados das narrativas pessoais, os alunos relatam a dificuldade em se concentrar nas aulas, a falta de materiais, problemas de estrutura tanto da escola, como da sala de aula especificamente:



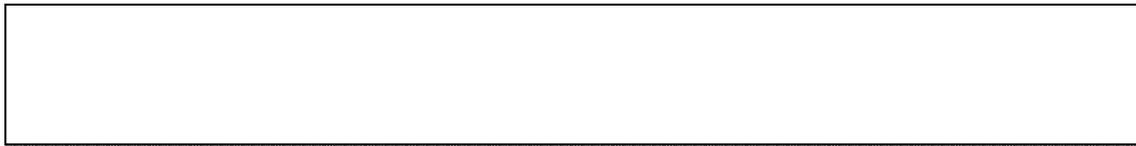
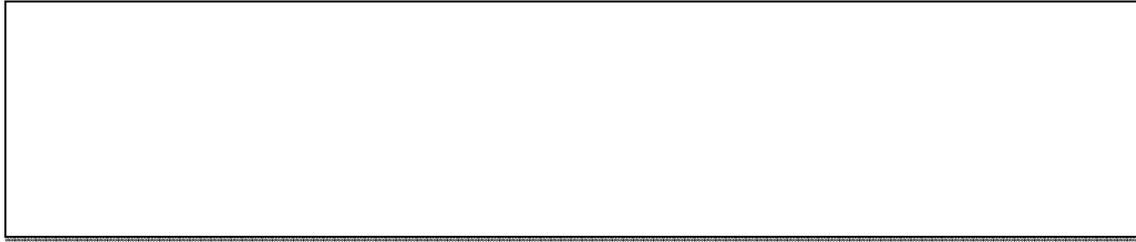
Mais do que só relatar, o sentir na pele os problemas enfrentados por eles ultrapassam o próprio discurso e, por isso, a questão de desigualdade e injustiça, mencionada por Pennycook (2003), interfere fortemente na condição de aprendizagem desse aluno. Além dos fatos relatados por todos os alunos, um aspecto que me chamou a atenção foi a fala do aluno Tiago, quando menciona o professor: “*o fato que dificulta o aprendizado é que a escola não oferece um conforto suficiente tanto para o professor como pra o aluno na sala de aula.*”. O aluno, portanto, consegue perceber que os problemas sofridos por eles estendem-se aos professores, uma vez que a contribuição desse profissional é essencial no processo de ensino e aprendizagem, porém “a situação precária das escolas públicas brasileiras e da educação, de modo geral, contribui para esse estado de coisas.” (GIMENEZ, 2009, p. 108). Isso tudo envolve a falta de um espaço físico para que os professores possam trabalhar, materiais a serem utilizados nas aulas e todos os obstáculos que são enfrentados para por nossa arte em prática, ou seja, a arte de dar aula.

Alinhando-se aos objetivos da pesquisa em provocar nos cidadãos ações e/ou mudanças no seu contexto social, observei, diante dos discursos dos alunos descritos durante o tópico, reforçar-se o desejo de desenvolver na pesquisa um ensino de inglês que transcendesse do plano abstrato para o plano concreto de uso as ações de aprendizagem. Essas ações, a meu ver, significa apresentar possibilidades do uso do inglês em diversos contextos, fazendo sentido na vida desses alunos.

Sendo assim, considere a preferência dos alunos como possibilidades na construção das atividades pedagógicas.

Seguem os seguintes excertos:





Ouvir preferências dos alunos é uma forma mais includente de ensino/aprendizagem, como afirma Leffa (2009). Portanto, de acordo ainda com o autor, “o conteúdo a ser trabalhado com os alunos não precisa ficar preso às regras da gramática, a listas de palavras ou mesmo à determinada habilidade, como a ênfase na leitura [...]. Pode ser além de tudo isso.” (LEFFA, 2009, p. 121). Refletindo sobre tais aspectos no ensino de inglês aliado ao humor, descreverei os planos das aulas realizadas durante a pesquisa no tópico a seguir.

1.5 A elaboração das atividades

Planejadas de acordo com as necessidades previamente conhecidas e pelo relato dos alunos, estruturei sete atividades¹³, sempre construídas de acordo com a análise feita de cada aula anterior e levando em consideração a participação dos alunos nela, suas necessidades, as atividades por eles desenvolvidas e pontos que poderiam ser enfatizados de acordo com a resposta a essas atividades. Com tais aspectos em mente, as aulas podem ser visualizadas no quadro a seguir:

¹³ Todos os planos de atividades encontram-se em anexo neste trabalho.

Quadro 1 – Planejamento das Atividades

DATA	TÓPICOS ABORDADOS	TEMA CENTRAL	OBJETIVO DA ATIVIDADE	ATIVIDADES REALIZADAS	DURAÇÃO DAS AULAS
7/03/2013	“How you doin?”	Interações sociais	Promover nos alunos reflexões acerca das interações sociais.	- Aplicação do quadrinho intitulado: “Me Tarzan, You Jane”.	7/03 – 2 aulas
14/03 e 04/04	“Is your name on the can?”	Hábitos Alimentares	Despertar os alunos para o poder da persuasão nas propagandas.	- Apresentação do vídeo da campanha publicitária da coca-cola “BE OK= 140 HAPPY CALORIES”.	14/03 – 2 aulas 04/04 – 2 aulas
18/04/ 2013	Teacher tive um insight!”	Estrangeirismos	Refletir sobre a influência da língua inglesa no cotidiano.	- Trabalhar com as letras das músicas: “Samba do approach” (Zeca Baleiro) e “Pegadinha do inglês” (Aviões do forró).	18/04 – 2 aulas
02/05/2013	“They speak Brazilian, oops... Portuguese!”	Estereótipos	Discutir sobre a percepção dos estrangeiros em relação à população brasileira.	- Vídeo stand-up comedy (Marcelo Adnet)	02/05 – 2 aulas
09/05/2013	“Na moral, dude!”	Adolescência	Debater problemas inerentes ao contexto dos adolescentes.	- O uso de cartoons /Trecho do diário da Tati	09/05 – 2 aulas
30/05, 06/06/ e 13/06 2013	“Once upon a time....or was it not?”	Questões sociais na contemporaneidade	Tratar das múltiplas questões que envolvem a sociedade contemporânea.	- Assistir um trecho do filme "Hoodwinked Too! Hood vs. Evil" (Deu a louca na chapeuzinho).	30/05 – 2 aulas 06/06 – 2 aulas 13/06 – 2 aulas
20/06	“Let’s tell a joke?”	Política	Discutir sobre a política no Brasil.	- Texto: Piada “Inferno Brasileiro”	20/06 – 2 aulas

Fonte: Elaborado em 2013

Estruturei cada atividade em três momentos: iniciando com os exemplos trazidos pelos alunos, quando a eles solicitados, ou por mim; no segundo momento, introduzia as atividades baseadas no humor, seguida das discussões sobre ele; e, na terceira etapa, solicitava a produção dos alunos em inglês. É importante salientar que, em todas as aulas, eu também tratava sobre um tópico gramatical, visto que, pela orientação da pedagoga, os tópicos gramaticais deveriam ser trabalhados com os conteúdos do livro didático. Porém, sempre abordava esses aspectos de forma indireta, procurando relacioná-los à realidade dos alunos e aos seus conhecimentos prévios.

Ainda em relação às aulas, utilizei diferentes gêneros¹⁴ que representavam o humor, considerando que, a partir desse uso, os alunos poderiam refletir sobre as questões sociais abordadas indiretamente por meio desses gêneros.

Com o quadrinho “Me Tarzan, You Jane”, na aula “How you doin?”, os alunos puderam perceber, de uma forma engraçada, as diferentes maneiras de iniciar uma conversa e isso, posteriormente, possibilitou-me trabalhar com esses padrões a depender dos diferentes contextos sociais. Por fim, a aula pode ser retomada com a produção dos alunos nas quais eles criavam seus próprios quadrinhos, evidenciando as interações do contexto que eles vivenciavam.

Na segunda aula, “Is your name on the can?”, os alunos assistiram ao vídeo da campanha publicitária coca-cola “Be ok= 140 happy calories” que é caracterizada pelas atividades engraçadas e divertidas que os atores praticam nas cenas. Assim, utilizando o verbo modal Can, os alunos puderam relatar as atividades físicas que a propaganda estava sugerindo ao consumidor. Desenvolvi a proposta do vídeo com o intuito de os alunos perceberem que a coca-cola precisava desvincular a sua imagem à questão da obesidade. Mediante a discussão, a proposta estendeu-se por mais duas semanas. Nesse sentido, percebendo o envolvimento dos alunos e suas reflexões sobre as seguintes questões, pedi, na primeira semana, a criação de uma propaganda sobre um produto qualquer, usando a gravação de um vídeo para, logo depois, na segunda semana, criarem um cardápio com refeições típicas da região.

Na terceira aula, “Teacher tive um insight!”, os aprendizes puderam identificar e refletir sobre a presença das palavras em inglês no nosso cotidiano. A proposta da atividade estava relacionada às duas músicas que ressaltam a presença marcante do inglês não somente na nossa língua, mas a sua influência na nossa cultura, são elas: “Samba do approach”, do Zeca Baleiro, e “Pegadinha do inglês”, dos Aviões do Forró, essa última música foi escolhida

¹⁴ Neste trabalho não nos deteremos aos estudos sobre os gêneros. A escolha dos mesmos deu-se pelo fato de tentar levar sempre algo diferente aos alunos.

por sua forma engraçada em descrever uma situação de paquera e devido a sua pronúncia em relação às frases em inglês. Os alunos refletiram sobre o propósito da letra e, mediante a discussão, eles puderam criar as próprias letras e parodiaram sobre temas que para eles eram relevantes.

Com “They speak Brazilian, oops! Portuguese!”, a nossa quarta aula foi conduzida em torno da comédia *stand up*, atuado pelo comediante Marcelo Adnet, a qual faz uma crítica, de forma irônica, ao modo como somos vistos pelos americanos. Nesta aula, os alunos puderam perceber claramente a crítica feita pelo Adnet e refletiram sobre os estereótipos tão marcados quando direcionada aos brasileiros. Os alunos indagaram sobre o não reconhecimento do nordeste quando se pensa no Brasil. Diante do que foi exposto, decidimos criar folders convidando os estrangeiros a conhecer as belezas que são oferecidas pela região, principalmente a região de Santa Luzia e Barra de Santo Antônio, uma vez que os alunos detinham sobre esses lugares maior conhecimento.

Tentando me aproximar da realidade dos adolescentes, na aula “Na moral, dude!”, apresentei um texto do “Diário da Tati” o qual relatava uma divertida história de uma adolescente que se passava por uma americana na praia. Os alunos se identificaram com a linguagem utilizada e pelas situações vividas pela juventude nos dias atuais. A relevância dessa atividade esteve no fato de os alunos relatarem suas experiências e opiniões sobre a atual realidade da maioria dos jovens no Brasil e as dificuldades enfrentadas por esses. Para finalizar, os alunos representaram o que é ser adolescente através de um desenho, seguido de um curto relato sobre a sua condição como jovem. Todos os desenhos estiveram expostos na própria escola em forma de painel.

Na sexta aula, “Once upon a time....or was it not?”, os alunos puderam ver o emprego do passado simples relacionado aos contos infantis. Com o intuito de tentar recriar em inglês o final dos contos, adaptando-os aos aspectos sociais da contemporaneidade, organizei uma sessão pipoca onde os alunos assistiram ao filme “Hoodwinked Too! Hood vs. Evil” (Deu a louca no chapeuzinho). A partir da sessão, os alunos discutiram sobre alguns aspectos do filme: notaram que a história da personagem é narrada de uma forma diferente, pois Chapeuzinho não era mais vista como uma simples e inofensiva criança e nem o lobo, como um ser malvado. Dessa maneira, levando em consideração as releituras dessas histórias, os aprendizes recriaram o final de alguns clássicos, fornecendo elementos cômicos e, ao mesmo tempo, trazendo a realidade atual.

Na última aula, “Let’s tell a joke?”, os alunos interpretaram a piada “O Inferno Brasileiro”. Nesta aula, os aprendizes foram levados a refletir sobre a política no Brasil, as condições de vida dos brasileiros, a visão em relação aos políticos que governam as nossas cidades, estados e país. Como proposta de finalização da aula, solicitei que a turma se dividisse em dois grupos, inferno brasileiro e inferno americano, e utilizando-nos do caróidromo¹⁵ (nomeado de facebook), os alunos deixaram recados entre si relatando sobre a sua visão do inferno na qual se encontravam.

Sendo assim, o humor teve papel fundamental para que pudéssemos discutir temas importantes que estão presentes na nossa sociedade. No que tange a importância do humor visto como elemento social e pedagógico no ensino de língua estrangeira, refletirei sobre seu uso aliado à proposta teórica discutida no próximo capítulo.

¹⁵Mediante a narrativa pessoal, percebi que os alunos gostavam de usar o *facebook*, assim, com o intuito de interagir com eles fora da sala de aula, criei um grupo na referida rede social. Entretanto, os alunos alegaram que não tinham acesso à internet em casa e precisavam utilizar à única *lan house* da região. Já que na escola não havia o recurso disponível, decidir construir tal ferramentana sala de aula através de um procedimento mecânico de imitar o processo de interação na rede.

CAPÍTULO 2: QUESTÕES SOCIAIS EM FOCO: AULAS DE LI COM HUMOR

“O humor é uma forma de dizer algo sério.”
T.S Elliot

Tendo, como ponto de partida, a citação de Elliot: “O humor é uma forma de dizer algo sério”, posso inicialmente afirmar que, ao debruçarmos sobre tal fenômeno, estaremos sujeitos a nos depararmos com ambiguidades que esse nos reserva, haja vista a sua natureza indefinível, uma vez que podemos praticá-lo, reconhecê-lo, mas dificilmente descrevê-lo (MINOIS, 2008).

Sendo assim, considero o humor um elemento fundamental na sociedade. Ele tem o poder de desnudar aquilo que está encoberto por aspectos do poder, do social e, em sua maior parte, visto como discursos sérios, algumas vezes incontestáveis. O humor tem o poder de lidar com assuntos que se instauram em nosso meio e que são vistos como tabus, tornando-se um caminho para se chegar a tais conteúdos, revelando a sua verdade (BRAIT, 2008).

Seria, portanto, o humor a representação da verdade? Não há como responder, nem aqui me proponho a responder a isso. Observo que sua essência social concede o artifício de flutuar sobre o equívoco, sobre o indeterminado, pois, na verdade “ele está a cavalo sobre uma dupla verdade. Serve para afirmar e subverter” (MINOIS, 2008, p. 16).

Entendo que o humor nos permite perceber algo a mais, além do sério, não menos lúcido, nem tão óbvio quanto esse último aspecto faz parecer. A verdade do humor reside nas entrelinhas, é uma forma de pensar inteligentemente, pois o humor nos leva a refletir, a questionar, a acessar nosso repertório de conhecimento e a rever os múltiplos significados que despontam da linguagem. É o humor, profundamente linguístico, que está impregnado dos aspectos sociais, nas relações sociais, no cotidiano, nas ações humanas, opondo-se ao sério, ao inflexível.

Nesse sentido, avalio que o humor e o riso é algo que está presente no íntimo do homem e que seu valor social é relevante ao contexto, no meio em que se relaciona os sentidos. Em contrapartida, considero que para provocar o riso é necessária a utilização de aspectos linguísticos que auxiliem o efeito esperado do humor. Baseada nessa assertiva, tratarei das questões sociais propostas e trazidas nas aulas pelos alunos, concomitantemente com as discussões dos aspectos teóricos aqui desenvolvidos.

2.1 A fuga do mundo oficial: uma alternativa para o ensino de LI

O humor pode ser considerado como elemento que liberta, denuncia, provoca, corrige e tantos outros aspectos que o perpassam como campo social, por isso, como afirma Minois (2003, p. 15), “é um caso muito sério para ser deixado para os cômicos”. Em sua obra *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, Bakhtin reflete sobre algumas questões a respeito da festividade, do riso e da fuga do mundo real, revelando, de forma inovadora, a perspectiva da cultura popular no período da Idade Média e do Renascimento.

As multiplicidades percebidas nas manifestações da cultura popular podem subdividir-se, de acordo com Bakhtin (2010), em três grandes categorias: a das formas dos ritos e espetáculos (festejos carnavalescos, obras cômicas representadas nas praças públicas etc.); a das obras cômicas verbais (inclusive paródicas) de diversas naturezas: orais e escritas, em latim ou em língua vulgar etc.; a das diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro (insultos, juramentos, blasões populares etc.).

Para o teórico russo, o homem encontra-se entre a fronteira do mundo oficial e do mundo secundário, ou seja, numa espécie de dualidade do mundo (BAKHTIN, 2010a, p. 5). O mundo secundário ou não-oficial tornou-se a fuga onde se permite a quebra com vários elementos: o estabelecido, o medo, a discriminação, a rigidez, a seriedade, o dogmático. É neste mundo que se encontram os excluídos, aqueles que estão à margem do mundo oficial, sendo, portanto, o lugar onde todos esses são privilegiados, pois não há hierarquias. Esse mundo não-oficial é o que encontramos, na atualidade, nas festividades do carnaval, ou até mesmo na relação com o futebol. Nessas situações, as pessoas esquecem, por instantes, dos problemas sociais e tudo aquilo que as afligem. Terminado o momento de euforia, o cidadão retorna ao seu cotidiano, ou seja, para mundo oficial.

Bakhtin (2010a) trata a concepção de carnavalização do mundo como “a liberação total da seriedade gótica a fim de abrir caminho a uma seriedade nova, livre e lúcida” (BAKHTIN, 2010a, p. 239), além disso, “permite a sua emersão [de quem] através da explosão do cômico, do grotesco, do caricatural, da paródia” (MORAES, 1990, p. 36). Assim sendo, a carnavalização como crítica social e como instrumento de questionamento em Bakhtin, associa-nos à visão de Bergson (2004), quando esse afirma que o riso “se destina à inteligência pura” (BERGSON, 2004, p. 8). Com isso, “mais do que simplesmente provocar,

o riso é uma forma de contestação, de oposição, de rebeldia, utilizando a capacidade humana de rir.” (MORAES, 1990, p. 36).

Dessa maneira, entendo, a partir de Bakhtin (2010), que as manifestações do carnaval são identificadas como a segunda vida do povo, pois nelas se via liberto da universalidade utópica pregada pelo poder homogeneizante. A subversão dos valores oficiais era permitida, dentro desse segundo mundo. A concepção de carnavalização, para Bakhtin (2010), está associada à reunião de costumes culturais e populares que representam outro mundo. Dissolve-se, portanto, os interesses individuais em favor de um interesse coletivo. Isso se reflete e se constrói no vocabulário, na linguagem corporal, visualizados através das máscaras e fantasias e tantos outros elementos. Assim,

a própria vida que representa, e por um certo tempo se transforma em vida real. Essa é a natureza específica do carnaval, seu modo particular de existência. O carnaval é a segunda vida do povo, baseada no princípio do riso. É a sua vida festiva. A festa é a propriedade fundamental de todas as formas de ritos e espetáculos cômicos da Idade Média (BAKHTIN, 2010, p. 7)

Penso que a descrição feita por Bakhtin, em relação ao carnaval na Idade Média e no Renascimento, mesmo sofrendo uma ressignificação na contemporaneidade, ainda se configura em situações nacionais e internacionais que marcam a história na sociedade. Parto do entendimento de que são aspectos históricos, políticos, religiosos, culturais que são reconstruídos de forma festiva, situações em que se quebram regras e paradigmas e se constroem utopias uma vez estabelecidas no mundo real.

O carnaval, em Bakhtin, segundo considero, pode ser associado ao que conhecemos atualmente em relação a nossas festividades no contexto local e global. O teórico russo aponta que a festividade popular é tomada por um sentimento de libertação no qual tudo aquilo que foi reprimido pode ser dito, mesmo consciente que depois dos festejos tudo voltará ao seu normal. E essa conjuntura também, a meu ver, é encontrada em nosso contexto. Vê-se, portanto, a junção de diferentes camadas sociais unidas através de uma única festa popular que representa a sociedade através do exagero das alegorias, danças, fantasias e vocabulário próprio do festejo.

O mundo da festividade cômica caminha no sentido contrário da atemporalidade e da imutabilidade estabelecida no mundo oficial. A imobilidade conservadora, advinda do Estado e da Igreja, estava diante da alternância e da renovação do plano social e histórico. Essa mudança estava relacionada ao “baixo” material e corporal e os marginalizados no mundo real tornam-se os símbolos principais desse contexto. De acordo com Bakhtin (2010a), acontecia a

inversão do superior e do inferior, ou seja, era necessário “precipitar tudo que era elevado e antigo, tudo que estava perfeito e acabado, nos infernos do “baixo” material e corporal, a fim de que nascesse novamente depois da morte” (Ibid., p. 70). Os rituais no carnaval revestiam-se do antigo para a transformação do novo, impedido pelo regime hierárquico imposto pelo poder maior. Segundo os estudos bakhtinianos, nomeavam-se, por exemplo, o bufão como o rei sagrado, um bispo para rir e todos eles estariam unidos em uma celebração com um único objetivo.

Outro aspecto enfatizado pelo teórico russo está associado ao espetáculo popular que representava a liberdade, mesmo sendo esta parcial. Na contemporaneidade, o carnaval propõe a abolição de um sistema que reprime, propondo a libertação dos sentimentos comedidos. Porém, temendo retaliações, a liberdade só se torna completa quando os indivíduos estão em um contexto festivo popular. Vejamos o pensamento de Bakhtin sobre tal aspecto na Idade Média:

como qualquer outra liberdade, era evidentemente relativa; seu domínio se alargava ou diminuía alternadamente, mas não foi jamais totalmente interdita. Já vimos que essa liberdade, em estreita relação com as festas, estava de certa forma confinada aos limites dos dias de festa. Ela se fundia com a atmosfera de júbilo, com a autorização de comer e toucinho, de retomar a atividade sexual. Essa *libertação do riso e do corpo* contrastava brutalmente com o jejum passado ou iminente (BAKHTIN, 2010, p. 77).

A liberdade relativa, descrita por Bakhtin (op.cit.), pode ser associada ao sistema educacional que encontramos na atualidade. Por exemplo, a ausência do ensino gramatical de forma implícita agregada aos aspectos culturais e sociais, no meu entendimento, ainda é uma resistência por parte da escola. Não obstante dessa realidade, encontra-se a escola na qual desenvolvi a pesquisa.

Na primeira semana de estudo foi solicitado a todos os professores da escola o plano de aula do primeiro bimestre. Como eu não havia mencionado de forma explícita os aspectos gramaticais, a pedagoga me questionou sobre os aspectos gramaticais que seriam cobrados na prova bimestral, uma vez que todos deveriam seguir os conteúdos sugeridos pelo livro didático adotado.

Diante de tal questionamento, veio minha indagação: prova bimestral? Primeiramente, tentei explicar à pedagoga que os aspectos gramaticais estariam imbricados na própria atividade. Em seguida, tentei convencê-la de que não havia necessidade de provas formais, pois os alunos já estariam envolvidos nas discussões sobre os tópicos e, com as produções, eu poderia retirar a média bimestral que a escola solicitava.

A proposta de ensino de LI apresentada a pedagoga oferecia uma ruptura com os padrões do mundo oficial. Haveria a possibilidade de provocarmos a liberdade mediante por meio do humor crítico, uma alternativa de dizer e de pensar sobre o que acontece no mundo. Seria, portanto, uma liberdade conquistada aos poucos, não podendo ser considerada, inicialmente, como totalmente livre, pois havia censuras, provocando, volta e meia, “um cerrar de dentes e uma torcida de nariz”, como bem postula Bucchioni (2012).

De acordo com Bakhtin, a liberdade expressava a possibilidade de assumir novas atitudes em um contexto coletivo e familiar dentro das festas culturais. Com isso, percebo que o riso ganha a função que vai além do puro fazer rir, mas principalmente o de revelar a verdade sobre o mundo. E é nesse contexto que o ensino e aprendizagem de LI, relacionado ao uso do humor poder ser encarado, como uma alternativa para que o aluno construa sentidos a respeito das situações cotidianas no qual ele está inserido.

Com o fim da Idade Média, o riso passa a desempenhar um novo papel no Renascimento, ele “não é excluído como nas obras ‘sérias’; mas, no grotesco romântico, o riso se atenua e toma a forma de humor, ironia ou sarcasmo. Deixa de ser jocoso e alegre. O aspecto *regenerador* e positivo do riso reduz-se ao mínimo” (BAKHTIN, 2010, p. 33). Eis que se estabelece uma nova visão sobre o riso que perde a sua ligação com a concepção de mundo, por sua vez, vinculado ao individual, é um riso silencioso, que “não soa”, um riso sombrio, irônico e é desse lugar que tratarei a discussão no próximo tópico.

2.1.1 O riso reduzido

Historicamente, no século XVII, vive-se o século das luzes visto que a razão torna-se o único caminho para o alcance do conhecimento. Acentua-se a visão de Descartes e a estética do classicismo, a estabilização de uma monarquia absoluta, instaurando uma nova cultura oficial, embebedada do tom sério e autoritário. Mas isso não extingue os aspectos grotescos da tradição cômica, pois esses aspectos ganham outra forma, mais reduzida na vida popular, não representando mais o sopro da vida, como na antiguidade, um modo de vida, uma ferramenta a serviço de uma causa, política, social e religiosa (GRAY, 1999). É, portanto, um riso funcional, a uma necessidade precisa e particular (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN, 2010; MINOIS, 2008).

No Iluminismo, cultivava-se o utopismo abstrato e racionalista. Seguindo a fórmula de Engels, “a razão pensante tornou-se o único critério de tudo que existe” (*apud* BAKHTIN,

2010, p. 101), leva-se em consideração, nessa atmosfera histórica, o enfraquecimento da sociedade, dos costumes do indivíduo contemporâneo da época do consumo, o processo de socialização e da individualização, numa ruptura com o que foi instituído a partir dos séculos (LIPOVETSKY, 2005). O riso reduzido, portanto, volta-se ao mínimo, até a ironia pura, residindo, por sua vez, na agudeza e no radicalismo da negação, enquanto o aspecto renovador e regenerador, vivido na Idade Média, ausentam-se dando lugar ao positivo que é exterior ao riso e confina-se no domínio da ideia abstrata (BAKHTIN, 2010, p. 101 e 102).

Voltando à realidade do contexto aqui pesquisado, entendo que fica evidente a ideia da negatividade (BAKHTIN, 2010), construída na fala da coordenadora em seu depoimento em relação à estrutura da escola: “[...] **não** temos uma biblioteca para colocar os meninos, **não** existe uma sala dos professores, um lugar para os meninos recrear, às vezes **não** tem nem merenda. Nós temos uma sala de sala de informática que **nunca** funcionou [...] a secretária alega que **não** tem recursos para o funcionamento das salas.”. Portanto, diante dos vários *nãos*, posso me perguntar com uma escola, com tantos problemas, consegue ainda manter-se em funcionamento. Entretanto, a oficialidade de que realmente naquele lugar existe uma escola está explicitada em outro trecho, ainda da fala da coordenadora, adiante: “*O que nos entristece é de que das 3 escolas do município esta é a que tem sempre o maior IDEB.*”.

A contradição de um lugar que não oferece a estrutura necessária para o seu funcionamento e, mesmo assim, é considerada como o melhor no município pelo IDEB, remete-me ao caráter irônico, estudado por Bakhtin (2010). Ou seja, mesmo com toda a falta de infraestrutura, a oficialidade, na figura do instrumento de avaliação do governo federal, insiste em reafirmar que, ainda assim, existe uma escola naquele local.

No contexto histórico, entende-se que a negatividade no riso reduzido é visto como um grande marco aos estudos que competem à vida e à cultura popular. Ele não desaparece e nem ao menos é excluído, porém perde seu ar alegre e jocoso, cedendo espaço à ironia e ao sarcasmo, assim “o aspecto *regenerador* e positivo do riso reduz-se ao mínimo.” (BAKHTIN, 2010, p. 33). A referida assertiva reforça a reflexão feita por meio da fala da coordenadora. O *não* que enfatiza toda a dificuldade sofrida pela escola é o mesmo que gera a descrença no que concerne a um ensino de qualidade, porém, considero que o *aspecto regenerador* está na transformação do contexto do aluno pela possibilidade de (re)pensar a realidade.

De acordo com o teórico russo, o processo de decomposição do riso na história adentra a literatura do tempo gerando novos gêneros, como: a literatura cômica, satírica e recreativa, seguindo uma vertente reduzida e aliando-se à linguagem do humor, da ironia, do

sarcasmo, etc., o “riso voltairiano”, elementos esses que dão forma aos gêneros sérios. É importante salientar que o riso não entra em oposição ao sério no geral, mas a um momento histórico determinado, ao sério dogmático e unilateral, predominante na Idade Média (BAKHTIN, 2010). Em relação ao sério, Bakhtin ainda salienta que

o verdadeiro riso, ambivalente e universal, não recusa o sério, ele purifica-o e completa-o. Purifica-o do dogmatismo, do caráter unilateral, da esclerose, do fanatismo e do espírito categórico, dos elementos de medo ou intimidação, do didatismo, da ingenuidade e das ilusões, de uma nefasta fixação sobre um plano único, do esgotamento estúpido. O riso impede que o sério se fixe e se isole da integridade inacabada da existência cotidiana. Ele restabelece essa integridade ambivalente. Essas são as funções gerais do riso na evolução histórica da cultura e da literatura (BAKHTIN, 2010, p. 105).

A partir do que venho discutindo neste capítulo, registro que o didatismo somente por meio do ensino gramatical pode certamente ser correlacionado ao sério. Tal semelhança é comprovada na fala do aluno Leonardo quando salienta que o ensino de LI poderia ser baseado na “[...] *própria comunicação* [...]”. O pensamento do aluno caminha para uma proposta de ensino diferente, revelando o uso da língua em seu contexto real de uso e, conseqüentemente, entendendo o mundo através dela.

Segundo Bakhtin (2010), o riso irônico nos mostra a sua ligação com o momento cômico, ecoado de forma abafada e reduzido a quase nada, atingindo proporções mínimas “é como se víssemos um vestígio do riso na estrutura da realidade a ser representada, sem ouvir o riso propriamente dito” (BAKHTIN, 2010b, p. 190). A consciência reflexiva no Renascimento permitiu que o riso perdesse seu caráter festivo, ao passo que assumiu uma função crítica em relação aos poderes que constituíam a sociedade em si. O uso do riso passa a ser monitorado pelo homem, um riso consciente como finalidades a serem alcançadas tanto no âmbito individual e coletivo. Tendo isso em mente, reforço que o humor no ensino de LI pode ultrapassar a sua função de meramente rir, mas a de um riso consciente que visa à crítica social e a construção do conhecimento.

Segundo Minois (2003, p. 570), o sujeito que faz uso da ironia não pode ser considerado imoral, ao contrário “ele obriga a imoralidade a sair do esconderijo, imitando seus defeitos, provocando-os, parodiando sua hipocrisia, de forma que ninguém mais possa acreditar nela.” De acordo com o autor, o riso do ironista “é sempre calculado, intelectualizado, refletido.” (Ibid., 2003, 570). De acordo com Brait (2008), a ironia

pode ser enfrentada como um discurso eu, por meio de mecanismos dialógicos, se oferece basicamente como argumentação direta ou indiretamente estruturada, como paradoxo argumentativo, como afrontamento de ideias e de normas institucionais, como instauração da

polêmica ou mesmo como estratégia defensiva. É possível, assim, abandonar a série caracterizada como a das figuras de linguagem, da frase de efeito que compõe o texto, e mesmo da comicidade, delineando-se o horizonte de uma outra perspectiva. (BRAIT, 2008, p. 73)

A capacidade do ironista de instaurar polêmica pelo discurso velado pode ser visto como um modo interessante de levar o aluno a refletir sobre o que está por trás daquilo que precisa ser dito. Com isso, a “participação do receptor ganha dimensões tão nítidas como talvez em nenhum outro tipo de discurso” (VOESE, 1990, p. 13), uma vez que ele precisa associar o discurso irônico aos elementos contextuais que estão imbricados na fala do outro.

Assim sendo, as aulas propostas nesta pesquisa iniciam com atividades que utilizam aspectos do humor, levando o aluno a desvelar os seus sentidos. Nesse processo, refletindo criticamente sobre as questões sociais que a atividade propõe, os alunos, mediante a interação e as produções finais em sala de aulas, construíram significados dentro do tema proposto auxiliando, conseqüentemente, no aprendizado.

Esse jogo entre o dito e o não dito retratou o processo irônico, como bem afirma a referida autora, pois o prazer do sujeito em desvendar o que está por trás do efeito irônico é o que causa o riso, uma vez que, ao usar tal recurso em um texto, pode-se referir ao desejo do coletivo e não da realidade propriamente dita. Sugiro poder encaminhar esse olhar em relação a esse desejo do mundo pós-moderno, cheio de efeitos sobre os diversos modos de vida com o qual nos deparamos atualmente.

A individualidade do mundo moderno e todos seus elementos que o caracteriza, desconecta, cada vez mais, o homem do mundo, pois nada é real, concreto, tudo é passageiro, instável, e é, com isso, que a ironia se instaura, pois “a fronteira entre o virtual e o real está cada vez mais fluida” (MINOIS, 2008, p. 571).

Sendo assim, “a atitude irônica torna-se quase obrigatória – questão de sobrevivência para o espírito humano, que deve destacar-se dessa nova vizinhança, para não ser absorvido por ela”, além disso, “[...] a ironia é indispensável para nos manter distantes em relação ao meio, cada vez mais virtual, que nos circunda” (Idem., 2008, p. 571).

Portanto, considero, a partir dessas discussões, que a ironia é necessária no mundo contemporâneo, sua forma de generalização continua a instigar interrogações nesse contexto instável ao qual nos encontramos, principalmente quando remetemos ao ensino de LI.

Ressalto, por considerar importante que se assemelhando ao humor negro, a ironia consegue adentrar a tudo, atacando, escandalizando e, de certo modo, ela se atreve a contestar situações sociais sem medo de ser jugada, por fornecer, a quem faz seu uso, os diversos

efeitos de sentido, seja pelo desligamento de valores sociais, culturais ou por qualquer outra manifestação que permeia a vida diária das pessoas (BAKHTIN, 2010b; BERGSON, 2004; BRAIT, 2008; MINOIS, 2008; VOESE, 1990). Nesse sentido, posso concluir que o riso está impregnado por valores sociais, e esses discutirei a seguir.

2.1.2 A função social do riso

Diante da visão social sobre o humor em Bergson (2004), a primeira indagação que me inquieta sobre o humor está relacionada à sua função em nossa vida.

Todos nós, em algum momento, sentimos a necessidade de rir, e, de alguma maneira, essa necessidade nos move para outro estado de espírito, deslocando-nos para outro espaço, outro contexto. Assim, ao homem é conferida a possibilidade de rir e de fazer rir e a ação, por ser algo natural, tentar enquadrá-la em uma definição, já de antemão, tornaria uma tarefa quase impossível, pois, em sua estrutura íntima, pode nos parecer ampla ou estreita demais, uma vez que nela há diversos aspectos risíveis que fugiriam a nossa atenção.

Mesmo sem uma definição precisa, Travaglia (1990), em seus estudos, estabelece quatro objetivos do humor, são eles:

a) O riso pelo riso: pensar no humor meramente como um exercício de divertir e fazer rir, seria reduzir o seu papel e sua existência no meio social. Com isso, segundo o autor, “a vocação básica do humor é a crítica, como e a denúncia.” (Idem., p. 49);

b) A liberação: o autor postula que toda forma de humor “tem a liberação como objetivo principal ou subsidiário uma vez que sempre há um rompimento da malha da estrutura social em que estamos presos” (Idem., p. 50);

c) Crítica social: fortemente marcada em sua essência, um dos grandes objetivos do humor é a modificação da sociedade por meio da crítica que pode ser política, de costumes, sobre serviços, caráter ou tipo do ser humano e sobre o governo. Assim, “quase sempre mostra o absurdo e o ridículo de muitos comportamentos do homem, para que este veja a necessidade de romper com a estrutura social vigente” (Idem., p. 50);

d) Denúncia: neste último objetivo o autor postula que a crítica está direcionada normalmente aos comportamentos que não são admitidos pelas normas explícitas da sociedade, sendo assim, esses casos podem se tornar uma forma de denúncia “porque além de mostrar o negativo que marca o comportamento é preciso mostrar que ele existe” (TRAVAGLIA, 1990, p. 50).

Com base nos autores descritos acima e baseada na reflexão de Travaglia em relação ao humor, construí uma visualização de seus objetivos, mediante a figura a seguir:

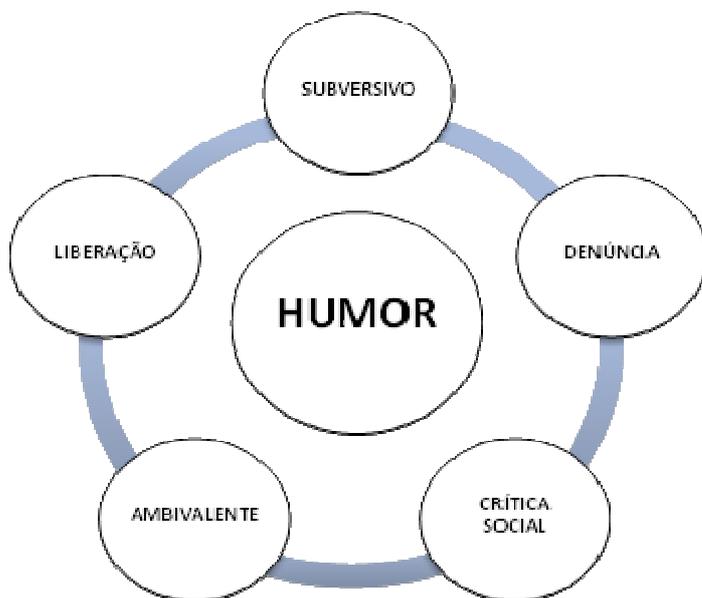


Imagem 6 – Objetivos do humor

Fonte: Elaborada pela autora com base em Bakhtin (2010), Minois (2008) e Travaglia (1990).

A partir do que apresentei acima, considero então que a nós caberia o poder de rir e de fazer rir, pois não há comicidade fora do que é propriamente humano, como bem postula Bergson (2004). O riso e seu poder de paralisar por alguns instantes qualquer tipo de ação ou emoção, envolve-nos de forma desprevenida em algumas situações e, por vezes, sua significação foge ao nosso entendimento, pede nossa cumplicidade em forma de riso e, por fim, é enigmática repleta de sentidos que nos inquietam ou nos incomodam, orbitando entre o dito e o não dito. Contudo, posso afirmar, de antemão, seu caráter ambivalente que o torna sedutor e intrigante em nossa investigação.

Na visão de Bakhtin (2010a), o riso é geral, patrimônio do povo; é universal, atingindo todas as classes sociais sem distinção; e, por último, é ambivalente, alegre, mas ao mesmo tempo sarcástico, nega e afirma, amortalha e ressuscita simultaneamente (BAKHTIN, 2010, p. 10).

O teórico russo deixa claro que o riso extrapola a simples reação individual de somente fazer rir, pois é um tipo de linguagem que pode desempenhar a função de defesa, de ataque, além de marcar uma função social, histórica e cultural. O riso é, portanto, universal, pois nada escapa a ele. Contrapondo ao sério, o autor revela ainda que o “riso é tão universal como a seriedade; ele abarca a totalidade do universo, a história, toda a sociedade, a

concepção do mundo. É uma verdade que se diz sobre o mundo, verdade que se estende a todas as coisas e à qual nada escapa.” (Idem., p. 73).

O riso, como forma de percepção do mundo, tornava-se um instrumento de poder, ou seja, de opinar e mostrar a realidade diante de seus aspectos rígidos e velados pela sociedade. Sendo assim, “o riso popular ambivalente expressa uma opinião sobre um mundo em plena evolução no qual estão incluídos os que riem” (BAKHTIN, 2010a, p. 11). É diante do mundo ao revés que Bakhtin (2010, p. 11) revela duas características importantes em relação ao riso: o caráter universal e ambivalente.

O caráter universal do riso na Idade Média era dirigido contra o todo, e não somente contra um caso particular; o seu grau de relevância era relativamente proporcional à seriedade, porém sua função concernia ao de construir um mundo paralelo que se opunha ao Estado e a Igreja oficial. Nesse sentido, a festividade tinha o poder de “pôr ao avesso” o mundo, contra ao conservadorismo e a atemporalidade, dando ênfase, portanto, a alternância e a renovação tanto no sentido histórico quanto no social.

A meu ver, em relação ao sistema de ensino e aprendizagem, a tentativa de pôr ao avesso aquilo que já está estabelecido certamente não é uma tarefa fácil. Atualmente, é oferecido um sistema pronto de ensino onde o conhecimento é repassado ao invés de ser construído aos poucos com o próprio aluno. Isso posto, entendo que a fuga de um ambiente pedagógico conservador e atemporal pode ser uma possibilidade de oferecer ao cidadão o direito de (re)pensar criticamente questões socioculturais, provocando, assim, uma renovação no modo de ensinar e aprender.

Ainda em relação ao riso como elemento social, Bakhtin nos revela que o cenário vivido na Idade Média favorecia a ligação do riso com o baixo material e corporal. Como bem postula o autor, o baixo visava à degradação, inversão de posições entre superior e o inferior hierárquico, ou seja, elementos da festa popular que davam o “ar” a uma mudança social que, por sua vez, não era permitida no mundo real. O riso, nesse contexto, compete não somente ao simples papel de fazer rir e de se divertir, mas a sua função na vida do povo, uma função social. Tal afirmação pode ser evidenciada através da reflexão feita por Bakhtin quando esse diz que

o riso tem um profundo valor de concepção do mundo, é uma das formas capitais pelas quais se exprime a verdade sobre o mundo na sua totalidade, sobre a história, sobre o homem; é um ponto de vista particular e universal sobre o mundo, que percebe de forma diferente, embora não menos importante (talvez mais) do que o *sério*; por isso a grande literatura (que coloca por outro lado problemas universais) deve admiti-lo da mesma forma

que ao sério: somente o riso, com efeito, pode ter acesso a certos aspectos extremamente importantes do mundo (2010a, p. 57).

A característica universal do riso assemelha-se à seriedade, pois ela abarca a totalidade do universo, a história, toda a sociedade, a concepção de mundo. É uma verdade que se estende a todas as coisas e à qual nada escapa (BAKHTIN, 2010, p. 73). O riso, portanto, consagra-se no seu meio natural, na sociedade, confirmando mais uma vez sua natureza social (BAKHTIN, 2010; BERGSON, 2004). Se pararmos para refletir, notaremos que rimos quando há uma ruptura com situações que parecem normais, dessa forma, há um deslocamento do nosso olhar para aquilo que nos parece estranho, fora do comum, de maneira que possamos refletir sobre os acontecimentos que se desdobram a nossa volta, de situações sociais que são imutáveis que “são fórmulas, molduras prontas onde à comicidade se inserirá” (BERGSON, 2004, p. 34). Essa comicidade, oriunda do riso, apropria-se da vida, imitando-a, ao mesmo tempo, chamando atenção em relação a pensamentos, posturas e opiniões rígidas que nos tentam manter reféns. Portanto, o riso trouxe a lucidez através da alegria.

Associado a um instrumento de libertação nas mãos do povo, o riso poderia ser visto como forma de manifestar e denunciar os padrões sociais que são impostos pela manipulação do poder político e pelas camadas sociais que detêm o poder.

Compreendo que nos dias atuais tal arma encontra-se a nossa disposição contra modelos prontos de formas de pensamento, opiniões, modos de vida, de consumo e tantas outras engrenagens que tentam se instaurar lentamente no nosso cotidiano. Nesse sentido, os aspectos cômicos nos encaminham a um exercício de reflexão, pois há neles uma tentativa de nos tirar de um status de letargia, de aceitação em relação a tudo que nos é imposto de forma silenciosa.

Logo, essas características me auxiliaram na construção das atividades da pesquisa, posto que o nosso papel enquanto educadores é instigar o aluno a avaliar o mundo a sua volta por meio de diferentes primas.

Assim sendo, reforço a postura do riso como elemento social, “o riso venceu o medo existente”, revela-nos Bahktin (2010a), assinalando que

não é a sensação subjetiva, individual, biológica da continuidade da vida, é uma sensação social, universal. O homem ressentido a continuidade da vida na praça pública, misturado à multidão do carnaval, onde seu corpo está em contato com os das pessoas de todas as idades e condições; ele se sente membro de um povo em estado perpétuo de crescimento e de renovação. É por isso que o riso da festa popular engloba um elemento de vitória não somente sobre o terror que inspiram os horrores do além, as coisas sagradas e a morte, mas também sobre o temor inspirado por todas as formas de

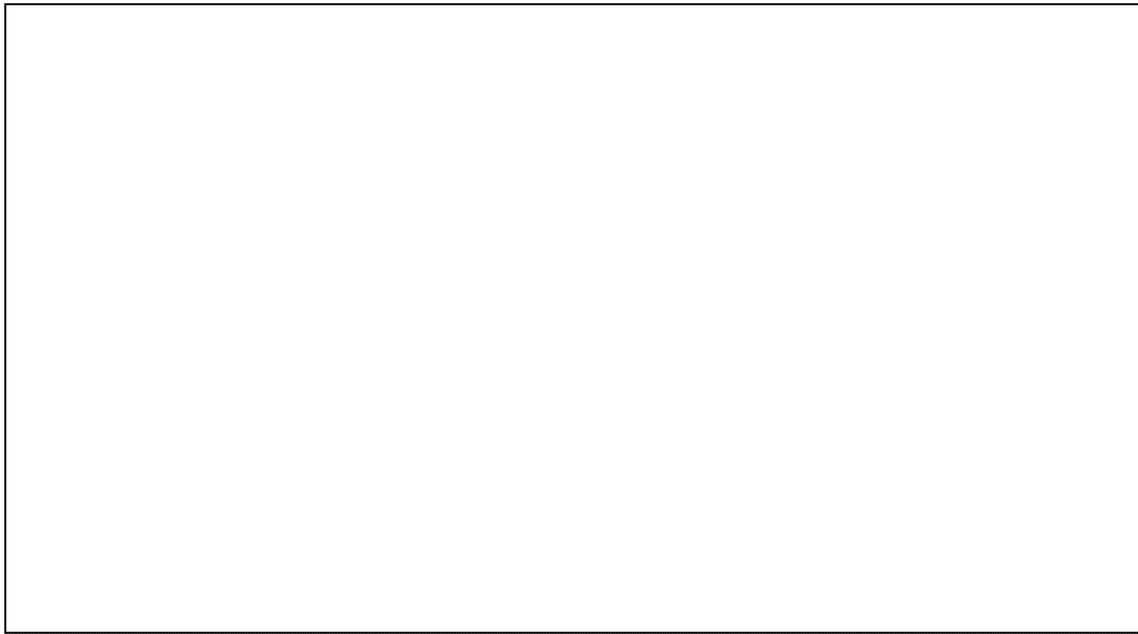
poder, pelos soberanos terrestres, a aristocracia social terrestre, tudo que oprime e limita (BAKHTIN, 2010a, p. 79 e 80).

Por meio do riso, a verdade sobre o mundo foi desvelada e, junto a ela, o prazer da liberdade, mesmo sendo essa relativa, uma vez que a realidade é o lugar de retorno de todas as pessoas que nela, em algum momento, puderam manter-se distante. E é nesse limiar – em que a verdade do riso opõe-se à mentira e a tudo aquilo que oprime, enfim, a todo tipo de comportamento ou de poder que oprime o povo – que se dá a reação da população. Essa se coloca diante dos aspectos rígidos, estereotipados e inflexíveis da opressão, contrapondo-se ao que é imutável e manifestando-se mediante ao riso em busca da liberdade (BERGSON, 2004). Concluo, portanto, que é o riso assumindo várias funções no mundo social.

Tentando descrever o riso, Minois (2008) assevera que este esconde seu mistério, ou seja, algumas vezes apresenta-se com traços de agressividade, de certo sarcástico, amigável, ambíguo, ambivalente, toma formas de ironia, e tantos outros (MINOIS, 2008, p. 15 e 16).

Percebo, com Minois (2008), que o riso nos transporta para uma situação de engodo, principalmente no século XXI, onde rimos das excentricidades do mundo global, muitas vezes do vazio que ele nos oferece. Rimos, portanto, para nos pouparmos da fadiga de viver, entramos no jogo, no compasso da mesma dança porque nosso riso não é solitário, ele pertence a um grupo social (MINOIS, 2008). Essa percepção em Minois é descrita da seguinte forma: “O humor universal, padronizado, midiático, comercializado, globalizado, conduz o planeta [...] O mundo deve rir para camuflar a perda de sentido. Ele não sabe para onde se encaminha, mas vai rindo” (MINOIS, 2008, p. 554). E o autor continua afirmando que “o humor moderno (...) incide não mais sobre este ou aquele aspecto da vida, mas sobre a própria vida e seu, ou ausência de sentido.” (Idem., p. 569). A perda de sentido e o riso coletivo de um grupo social, mencionados por Minois, pode ser visualizada na aula do dia 4 de abril quando tento refletir com os alunos sobre o vídeo “The Lucky Toothpick” (O Palito da Sorte).

Contextualizando a aula citada, solicitei a turma à produção de um vídeo com o intuito de convencer o consumidor da aquisição de um produto criado por eles mesmos. Porém, percebi que a propaganda O Palito da Sorte apresentava fortes cenas de violência, que, para minha surpresa, pareceu ser normal tanto para o grupo de alunos que o produziu como para o resto da turma que assistiu ao vídeo. Após a reprodução do vídeo, perguntei aos alunos por que as cenas de violência pareciam ser algo tão normal para eles. A discussão pode ser visualizada no excerto a seguir:



No trecho descrito, retomo a discussão sobre a banalidade da violência tratada pelos alunos. Por mais que os referidos eventos ocorram com frequência no dia a dia, levo-os a perceber que não precisamos aceitar com naturalidade e, conseqüentemente, podemos nos sensibilizarmos com os efeitos causados pela violência.

A fala de José remete a perda de sentido sobre as coisas do mundo, como revela Minois (2008). O aluno diz: “*Não é **normal** não professora? ((o aluno indaga)) Um dia desse o cara de moto entrou alí naqueles espinhos (xxx) fui lá, ainda ajudei tirar a moto, mas deixei o cara lá sofrendo (xxx) é **normal**.*”. O *normal* para o aluno configura-se ao caos enfrentado pela sociedade no mundo contemporâneo. Outro aspecto a ser observado no trecho acima, “[...] *mas deixei o cara lá sofrendo[...]*”, está associado a visão do aluno ao cômico grotesco (BAKHTIN, 2010), advindo da imagem produzida com base no exagero em meio à ridicularização, em relação ao sofrimento do homem acidentado, respaldado pelo riso dos outros alunos, como em: “@@@”, ou seja, como registro do riso coletivo de um grupo social (MINOIS, 2008).

Diante do relato do aluno, percebo como a individualidade, marca do mundo contemporâneo, vêm causando impactos no que diz respeito às novas conotações que se configuram nos valores sociais. Esta visão de mundo do aluno cria possibilidades de discussão na sala de aula, oportunizando-o a perceber novos olhares sobre a situação narrada, fazendo-o repensar criticamente e a reposicionar-se diante do fato.

Com as considerações feitas até o presente momento, acredito que o riso aliado ao processo de ensino de ensino e aprendizagem de inglês, pode ser um caminho pedagógico eficaz para a integração dos alunos nas aulas visto que promove uma participação efetiva desses personagens em relação às discussões sobre os aspectos sociais.

2.1.3 Os elementos linguísticos do humor

A língua em si não apresenta traços do humor (DUBINSKY & HOLCOMB, 2011; PROPP, 1992), porém, ela reflete, segundo Propp (1992), o lado espiritual de quem fala, a imperfeição de quem fala.

Ora, se o humor é refletido na linguagem do ser humano, podemos afirmar que esta última encontra-se no seu íntimo. Sendo assim, considero que a linguagem, mediada pelo humor, é um mecanismo que visa a desnudar as imperfeições do homem, uma vez que “a língua constitui um arsenal muito rico de instrumento de comicidade e zombaria” (PROPP, 1992, p. 119). Os instrumentos ao qual o estudioso se refere estão atrelados aos paradoxos, as hipérboles, as paródias e as repetições.

Os paradoxos, por exemplo, são “aquelas sentenças em que o predicado contradiz o sujeito, ou a definição o que está para ser definido.”(PROPP, 1992, p. 124), além disso, “podem ser expressos também pensamentos sarcásticos e de escárnios” (Idem., p. 125). Com tal definição, percebo uma estreita aproximação com algumas formas de ironia, em palavras de Propp (1992), “diz-se algo positivo, pretendendo, do contrário, expressar algo negativo, oposto ao que foi dito”. (PROPP, 1992, p. 125). Diante desses recursos, a comédia *stand up* e as piadas com o teor político, são fortes exemplos de gêneros cômicos que fornecem tais características com a finalidade de provocar o humor.

Outro aspecto a ser considerado são as hipérboles que, de acordo com Propp (1992) e Bakhtin (2010a), são elementos importantes que constituem a essência cômica. Para Propp, o exagero está presente na caricatura e nos personagens, ou seja, extrapola o real e invade o mundo do fantástico. Porém, adverte ainda o autor, seu uso excessivo pode comprometer, muitas vezes, a realização do humor. Já para Bakhtin, o exagero está associado ao grotesco, ao “baixo” corporal, ou seja, a tudo aquilo que vai além do corpo físico ou abaixo da cabeça, como: excreções, excrementos, os órgão digestivos, sexo, que causam o efeito cômico, assim, “o exagero é de um fantástico elevado ao extremo, tocando a monstruosidade” (BAKHTIN, 2010, p. 267).

A hipérbole, citada por Propp (1992), fica bem evidenciada na fala dos alunos em diversos momentos das aulas analisadas. Na aula *How you doin'?*, o referido elemento linguístico é utilizado pelos alunos para fazer referência a Jane. A figura da personagem é tida como diferente para a turma, uma vez que a imagem conhecida é de uma mulher jovem e bonita. Porém, na história, Jane aparece gorda e velha, o que parece ser motivo de riso. Segue o quadrinho:

Me Tarzan, You Jane¹⁶

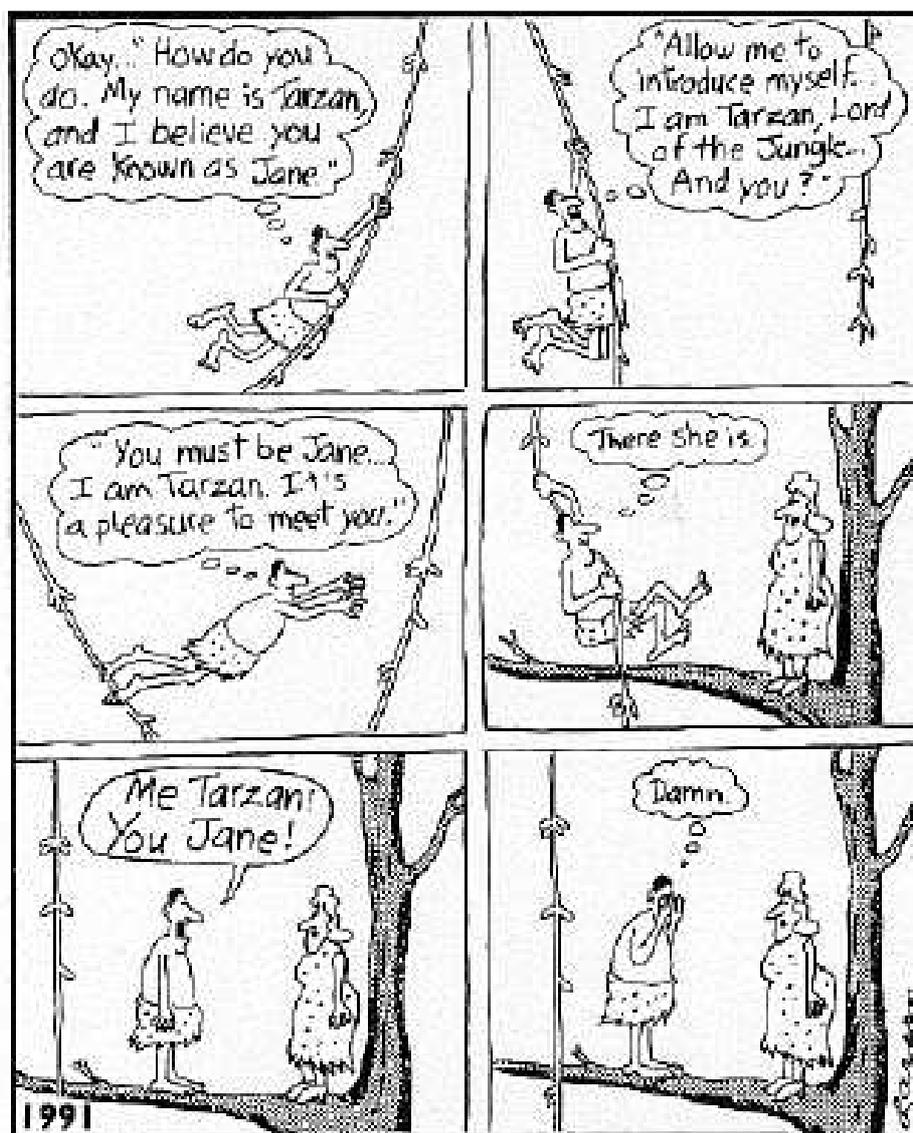
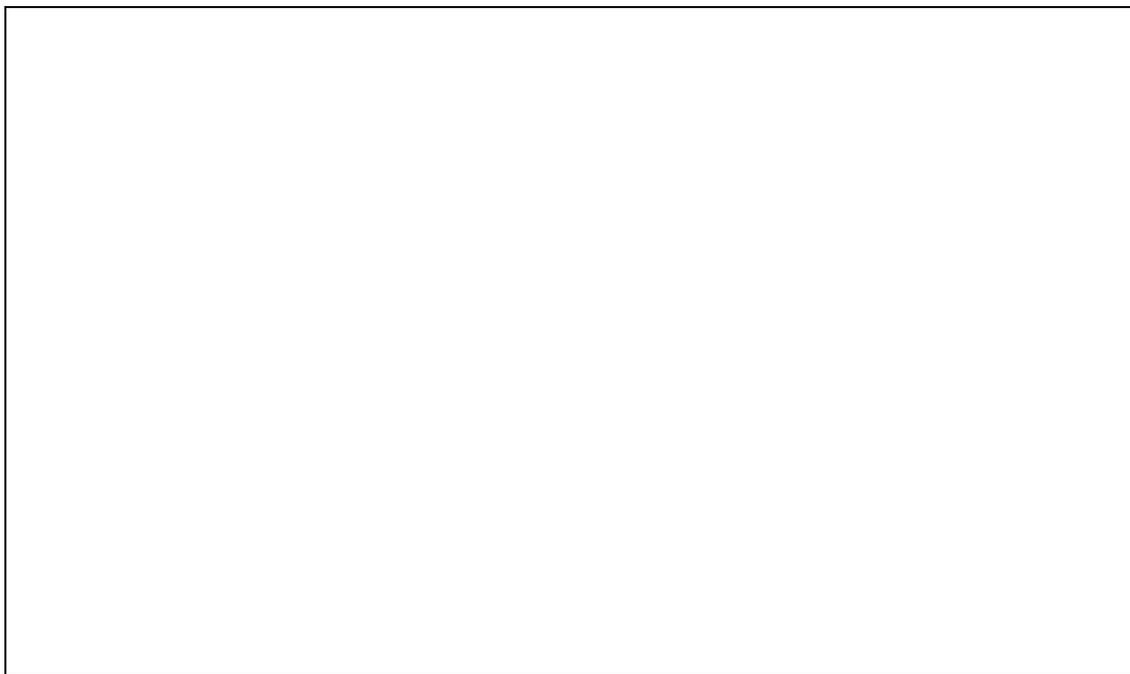


Imagem 7 – Historia em quadrinho “Me Tarzan, You Jane”

¹⁶ Me Tarzan! You Jane! "The Far Side" by Gary Larson.

Nesse caso, a história gira em torno da frustração do Tarzan por não conseguir usar a linguagem formal com Jane. O trecho, a seguir, exemplifica o que foi mencionado.



No final da transcrição, observo a discussão dos alunos em torno das prováveis percepções do Tarzan em relação ao físico de Jane. A referida conversa acontece, pelo humor, esse provocado mediante a forma caricaturizada dos personagens. Na história original são apresentados dois protagonistas com a estrutura física contrária ao que podemos visualizar no texto acima. Assim, a utilização desse exagero das formas físicas de Jane e do Tarzan é também um fator que provoca a comicidade de ambos. De acordo com Propp (1992), a hipérbole na caricatura dos personagens constitui a essência cômica, com isso os alunos compreendem essa relação entre os personagens “*porque ele achou ela feia*”/ “*ele achou ela linda*”. Por fim, a fala de Tiago em relação à Jane “[...] *Ela tem um bundão @@@*”, retoma a noção do grotesco, em Bakhtin (2010a), este último também associado aos elementos linguísticos, que validam a comicidade, pois o *bundão* da personagem está imbuído no exagero, no hiperbolismo, no excesso, na zombaria e na ridicularização do sujeito.

Ao contrário das hipérboles, as paródias não são exclusivamente gêneros da atualidade, seu início deu-se em Aristóteles quando esse as utilizava como forma de sátira social, atrelada a imitação, a zombaria, levando, então, ao riso. Considerando à noção de paródia carnavalesca em Bakhtin (2010), esta é considerada ambivalente e aliada a “sátira menipéia”, pois “é organicamente estranha aos gêneros puros (epopeia, tragédia), sendo, ao

contrário, organicamente própria dos gêneros carnavalizados” (BAKHTIN, 2010b, p. 145). Para o teórico russo, esse último apresenta algumas características importantes como a ruptura ousada com o mundo real e a apresentação de elementos de oposições e contrastes. Nesse sentido, posso afirmar que as releituras das histórias de contos de fadas, por exemplo, rompem com o mundo sério, com o mundo fantástico, revertendo os papéis dos personagens, oferecendo-os posturas cômicas.

Por último, a repetição é outro processo cômico, tratado por Bergson (2004), como um dos principais elementos que criam a comicidade. Portanto, este elemento busca repetir os mesmos eventos situacionais em diversas ocasiões. Segundo o autor, as repetições podem acontecer de uma mesma situação, e, ainda sim, continuará com seus traços de cômicos. Além disso, esse recurso linguístico pode aparecer como ênfase das mesmas palavras, expressões, jargões, mostrando a mecanização do personagem, pois, segundo Bergson, o riso é a mecânica aplicada no ser vivo. (BERGSON, 2004). Por fim, vejo as repetições em diversos contextos que tentam promover um momento de comicidade, bem como os refrãos de músicas, jargões, piadas e diversos gêneros que abordam o humor.

Outro fator essencial, não mencionado por Propp (1992), é a compreensão cultural do humor como forma de auxílio no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Por um lado, podemos considerar o riso como acesso para retratar a cultura do outro, costumes de uma determinada época, o modo de pensar e de agir. Por outro, o humor pode ser prejudicado quando não há um prévio conhecimento dos aspectos culturais da língua alvo por parte do sujeito. No caso de algumas atividades, o uso do humor passa a não fazer sentido para o aluno, pois este não consegue associar os seus efeitos ao tema proposto.

Isso posto, buscarei os aspectos linguísticos arrolados neste tópico nas análises das atividades propostas na turma de inglês em questão, considerando que tais elementos são relevantes para o comprometimento da realização do humor como forma de facilitar o ensino de LI neste contexto de estudo pesquisado. Inclinando meu olhar para o ensino e aprendizagem de línguas, tratarei do humor como um aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem de inglês.

2.1.4 O humor como recurso pedagógico no ensino de inglês

O humor é uma experiência que vivenciamos, está impregnado na natureza humana, na nossa consciência envolvendo os fatores morais e a conduta da vida do homem. Esses

aspectos são, portanto, “probleminhas” de interesse dos homens desde Aristóteles, quando já se observava que o homem é o único ser que ri. Bergson relaciona o riso aos aspectos sociológicos e vê essa relação como “uma espécie de gesto social. Pelo medo que inspira, ele reprime excentricidades, mantém em vigília e em contato recíproco certas atividades secundárias que correriam o risco de adormecer ou isolar-se.” (BERGSON, 2004, p. 14 e 15).

Corroborando com Bergson (2004), a capacidade de rirmos de nós mesmos e das coisas em nossa volta, aponta-me uma nova forma de reflexão: a de compreender e de rever os processos de significados como eventos em nossa vida e em nosso meio. E não somente isso, também como forma de entender como somos afetados pelas mudanças no mundo.

A comédia imita a vida, o nosso cotidiano, os nossos hábitos, a nossa forma de pensar, como somos atingidos por novas mudanças. O humor nos retira da nossa distração. Nesse sentido, afirma o autor: “não vemos as coisas mesmas; limitamo-nos, no mais das vezes, a ler etiquetas coladas sobre elas” (Ibid., p. 114). É visando essa noção da linguagem do humor, ligado ao social, que me inspirou o tratamento de alguns aspectos no âmbito do risível e de como os alunos conseguem produzir sentidos através das inferências (VOESE, 1990), a partir das atividades propostas nas aulas de inglês.

Defendendo uma prática de inclusão, Leffa (2011) adverte que dentro da atual situação das escolas públicas brasileiras, o discurso por uma educação mais inclusiva, apregoado pelos documentos oficiais como o PCNs, contradiz-se quando não se oferece condições mínimas para um ensino de qualidade. Parece-nos então, na realidade da escola estudada, estarmos diante da política do fingimento, no qual o poder público finge que se preocupa, reafirmando uma inserção que não se realiza, uma vez que não há investimento nas escolas, afetando a todos aqueles que estão envolvidos no ambiente escolar.

A negatividade, registrada na fala da coordenadora, estende-se a dos alunos, porém aliada ao discurso da necessidade, como podemos observar nas narrativas dos alunos José e Ana: “[...] **tamoprecisando** de livro, **tamoprecisando** que reforme o colégio, que **arrume** os quadro, os ventilado, muitas coisas. [...]”/ “[...] aqui dificulta um pouco por que:: **não** tem materiais, **não** tem livro, **não** tem ventilação e também atrapalha um pouco o calor que tira a concentração do estudo também.”

Diante de tais problemas, acentuo a dificuldade de pôr em prática um ensino mais inclusivo, quando me deparo com tanta necessidade (e negatividade) na qual as escolas públicas brasileiras se encontram inseridas atualmente. Porém, mesmo com as barreiras encontradas diariamente, o professor pode ser capaz de descobrir possibilidades no intuito de

oferecer uma proposta de ensino, na qual o aprendiz é motivado a produzir sentidos, ao mesmo tempo em que interfere na sociedade em que se encontra.

Considero, portanto e de acordo com Assis-Peterson e Silva (2006, p. 98), que a “concepção de linguagem associada à realidade social leva a uma ressignificação da aprendizagem e ensino de língua estrangeira”. Assim, passa-se a enxergar o aprendiz como aquele cheio de ansiedades, desejos, dificuldades, com características e costumes próprios. Sendo assim, “a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar* sendo” (FREIRE, 1987, p. 73, grifo do autor). Dessa forma, posso entender que a produção de conhecimento se conduz pela relação entre reflexão e prática, e, através delas, pela mediação do professor nesse diálogo na qual a língua ganha sentido na vida dos alunos (FREIRE, 1987; PAIVA, 2006).

Entendendo esse processo não como um ato solitário, mas como meio de participação e colaboração entre professor e aluno e sua relação com o meio social, destaco o ensino associado aos seguintes aspectos:

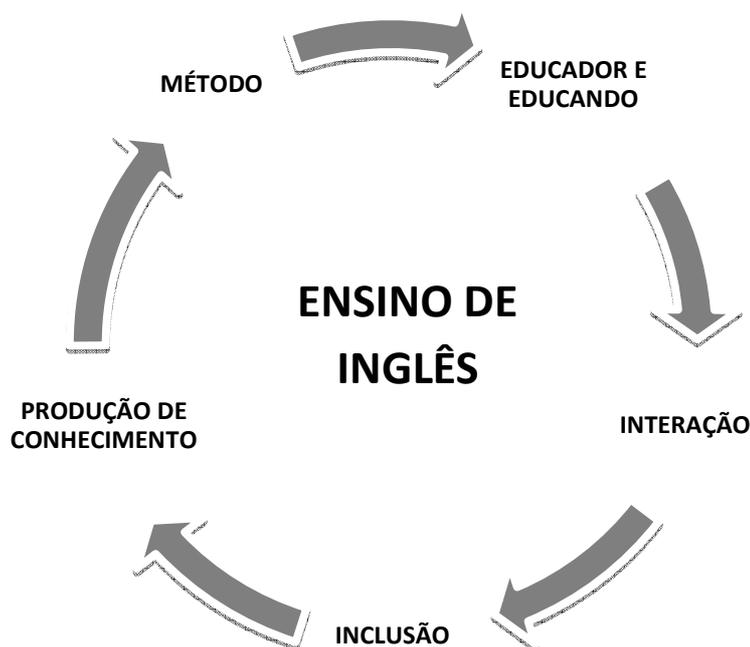


Imagem 8 – O processo do ensino de inglês

Fonte: Elaborada pela autora baseado em Freire (1987), Assis-Peterson e Silva (2006) e Leffa (2009)

Refletindo sobre a concepção bancária da educação, em relação à ideia que professor deposita o conhecimento no depositante, Freire (1987, p. 56) advoga que ambos “co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só

de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” e acrescenta que o educador “já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 1987, p. 68). Nesse sentido, o ensino e aprendizagem tornam-se uma via de mão dupla, onde o conhecimento é construído mediante a interação entre os envolvidos.

É desse lugar que posso imaginar a utilização do humor como elemento pedagógico capaz de incutir no aprendiz a usar a imaginação e entender a tensão que esse elemento propicia em certos contextos. Perceber, por exemplo, como esse recurso pode ser visto como forma de resistência e de refúgio para o que não pode ser dito de forma explícita e, dessa maneira, tal procedimento pedagógico poderia também levar o aluno a perceber os espaços vazios nos discursos.

A referida prática ficou comprovada na aula “*Is your name on the can?*”, quando peço aos alunos que fiquem atentos à propaganda da coca-cola “Be ok = 140 happy calories”. A aula propunha uma reflexão sobre os aspectos relacionados a calorias, saúde e felicidade, itens tratados na propaganda. Com isso em foco, retirei um trecho da referida aula na qual os alunos conseguem questionar criticamente os aspectos mencionados.



O não dito, na referida propaganda, pode ser visto como uma forma de nos convencer sobre a confiabilidade de um produto consumido e respeitado mundialmente, porém, também

somos convidados a enxergar, através do humor, a não fossilização das coisas que estão a nossa volta.

Esse olhar deslocado pelo riso moderno, desprendido de uma visão estática do mundo, é notado pelos alunos quando guiados pelas perguntas propostas pela atividade. Ao perguntar “[...] *Caloria feliz? Como a caloria é feliz se pra gente é ruim?*”, desperta no sujeito o lado crítico de autoquestionar, de avaliar o discurso do outro e não tomar como verdadeiro tudo aquilo que nos é oferecido. O anúncio, por sua vez, possui marcas de um momento globalizante com o qual nos deparamos hoje: “*happy calories*”, “*optional calories*” e “*open hapiness*”, desse modo somos orientados e seduzidos pela “felicidade” que as superpotências nos disponibiliza. Portanto, a reflexão alcançada pelos alunos atingiu o objetivo proposto pela atividade.

Diante de tal discussão, acredito que o ensino pode enveredar por caminhos que levem a uma aprendizagem agradável, que proporcione ao aluno ultrapassar não somente as suas dificuldades em relação à língua, como também desenvolver uma percepção crítica diante de um mundo multifacetado, com significados múltiplos (L. M. . e MENEZES DE SOUZA & MONTE MÓR, 2006).

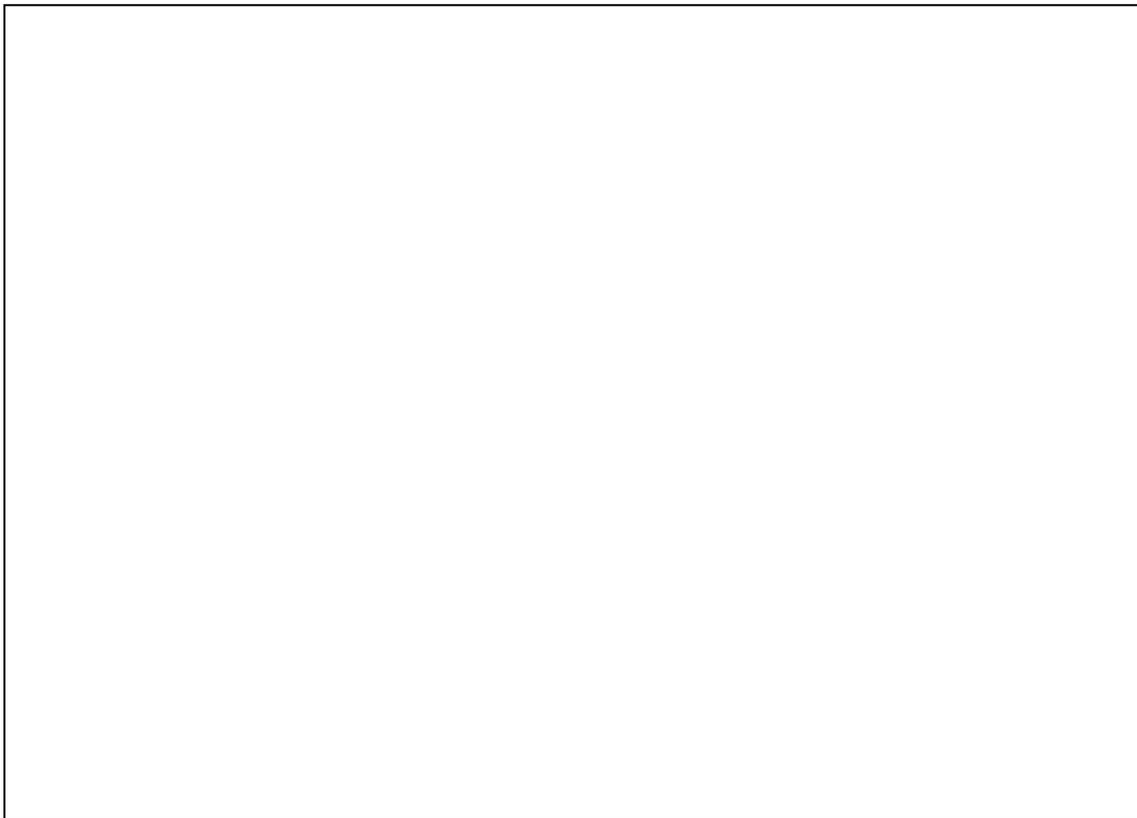
Em contraposição à mobilidade que confrontamos atualmente, Fabrício (2006, p. 60) acredita que a inconstância “permite a proliferação, a ampliação e a multiplicação de perspectivas”, portanto são essas perspectivas que precisam ser apresentadas e inseridas na realidade dos aprendizes. Percebendo que o humor é um instrumento que facilita o desenvolvimento dessa percepção crítica, Bruner (2002, p. 3) elenca alguns benefícios que auxiliam nesse processo:

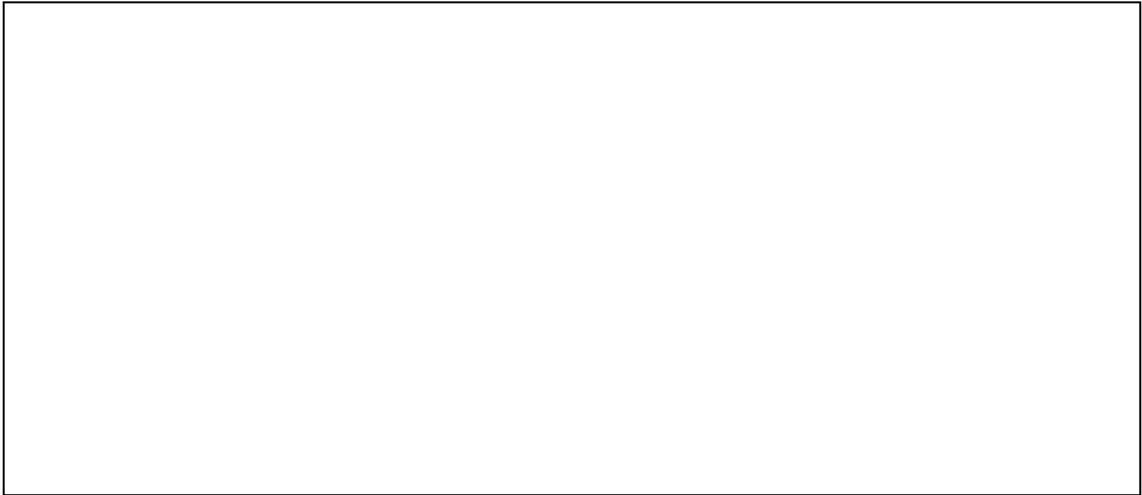
- Atenção - Humor estimula os alunos a sentar e ouvir.
- Conexão - O humor pode ajudar os alunos a ver padrões, conectar com exemplos de conceitos ou encontrar inconsistências.
- Criatividade e pensamento crítico – Baseado em William Fry (apud, BRUNER, 2002), a “criatividade e humor são idênticos. Ambos envolvem trazendo juntos dois itens que não têm uma ligação óbvia, e a criação de um relacionamento.”
- A coesão social - Cada sala de aula é uma comunidade de aprendizagem. Humor ajuda a construir o sentido de comunidade e cria relacionamento entre professor e estudantes.

- Avaliação - Humor é um tipo de sonar o ensino. A capacidade para rir em níveis de tensão na sala, a presença de distrações, e, geralmente, o nível de engajamento que os alunos trazem para a tarefa de aprendizagem.
- Conscientização de si e dos outros - Construção de auto-conhecimento é um dos objetivos fundamentais da educação.
- Diversão - Humor levanta o ânimo de uma atividade desafiadora e torna mais fácil executar as tarefas atribuídas (RONALD DIETER, 1998 *apud* BRUNER, 2002).

Como então falar com jovens sobre aspectos sociais sem perder a seriedade que esses fatores possuem, em sua natureza, e, ao mesmo tempo, sem tornar a aula um tanto entediante? Levando em consideração todos esses benefícios citados anteriormente, o professor em sua prática poderá perceber no uso do humor um caminho eficaz para determinados contexto em que poderá ser utilizado.

Menciono a aula “*How you doin’?*”, no momento em que proponho aos alunos trabalharem as diversas formas de iniciar uma conversa. No trecho, retirado da aula e apresentado abaixo, os alunos são incentivados a dar exemplos dos diferentes tipos de conversas em contextos sociais:





Associando os benefícios do humor arrolados por Bruner ao trecho descrito, analiso os seguintes aspectos: os alunos estão **atentos** ao chamamento da professora no momento em que são solicitados a dar exemplos; os alunos conseguem **conectar** exemplos previamente conhecidos “*e ae?*”; usam a **criatividade** “<@ qual foi garotão @>”; criam uma **coesão social**, estabelecendo uma interação com a professora: “*e aí professora, namorando muito?*”/ “*aí vocês já querem saber demais @@@*”; verifico, através da **avaliação**, que os aprendizes já utilizam palavras em inglês para se comunicar “*como vai brother?*”; os alunos durante a discussão estão **conscientes** da construção da sua aprendizagem; e, por fim, os alunos se **divertem** durante o próprio processo de aprendizagem “<@ ‘namorando muito?’ @> *e aí professora, namorando muito? (xxx) mais ou menos*”/ “*E a senhora? professora e a senhora?*”/ “*aí vocês já querem saber demais @@@*”/As: @ahhhhhhhh@.

O contexto de ensino, que reclama uma abordagem séria em sua totalidade, corre o risco de reter, estabilizar, de volta-se para o pronto, para o concluído em sua obstinação e autopreservação, por isso, segundo Bakhtin (2003), o riso suprime o peso do sério e do perigo das coisas.

Considerando a realidade dos nossos alunos e seus interesses, é possível tratar o sério de forma mais atrativa, envolvente e dentre tantas formas, o humor pode ser um grande aliado. Todo nosso discurso está atrelado a uma perspectiva de concepção de mundo social que nos acorda para “a **possibilidade de e responsabilidade por** mudanças e construção de valores, sentidos e futuros sociais possíveis.” (FABRÍCIO, 2006, p. 58).

Nesse sentido, advirto que essa noção é indispensável às áreas de investigação, como no caso o ensino de línguas, “que se vêem comprometidas com a investigação das transformações sociais contemporâneas” (Idem., p. 58). A produção de conhecimento pelos

alunos pode ser mediada de acordo com a proposta dos estudos sobre o Letramento Crítico que, dentre os seus vários segmentos de estudo, sugere a descentralização da produção de conhecimento, não somente pela mediação da escrita e da leitura, mas também de seus diversos aspectos modais e sobre esse tema tratarei no próximo tópico.

2.2 O humor para os letramentos

Durante os últimos tempos, presenciamos uma forte ênfase nos estudos e nas pesquisas que se referem à teoria do Letramento no âmbito educacional. Esse estudo vem sofrendo algumas mudanças não somente em relação ao seu termo, como também na sua essência, visando aos novos contextos, novas realidades. Não assumo que se trata da substituição de um pensamento velho por um novo, pois teria que definir a concepção desses termos por meio de diversos olhares, mas ao contrário, avalio que tais mudanças estão atreladas, como ressignificação, às novas formas de percepção do mundo.

Fazendo um caminho inverso no tempo, encontramos a distinção de Alfabetização e Letramento. A primeira designada para “aquele que aprendeu a ler e a escrever” (SOARES, 2009, p. 19), porém seu aprendizado encontra-se somente ao nível da descodificação das palavras, enquanto o Letramento era visto como “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Idem., p. 18).

Ainda ligado à concepção de leitura e escrita, Freire (2001) revela a noção de alfabetização além da simples descodificação de palavras, incluindo o exercício, como formadora da cidadania, ou seja, o sujeito no “gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (FREIRE, 2001b, p. 25).

A conscientização do aprendiz como cidadão está na prática realizada em sala de aula que visa ao alcance da construção de conhecimento por parte do aluno, conservando-se a seguinte organização: “pensamento, linguagem, concretude, apreensão do concreto, abstração, conhecimento” (Idem., p. 29). Por isso o autor ainda defende que ensinar não pode ser visto como um simples processo “de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal [...]” (FREIRE, 2001a, p. 264).

Freire defende a noção de letramento, dentro dessa mesma prática, associada à oportunidade do sujeito saber o que falar sobre o mundo e o que realmente significa essa condição, ou seja, como “um ato humano que implica reflexão e ação” (FREIRE, 1972, p. 7).

Ainda para o autor, *speaking the world* não será um ato verdadeiro se não estiver relacionado “com o direito de auto-expressão e do mundo-expressão, de criar e recriar, de decidir e escolher e, finalmente, participar de processo histórico da sociedade.” (Idem., p. 7). Sendo assim, exige um movimento dialético do agir ao refletir e da reflexão para uma nova ação (FREIRE, 1972). É nesse curso que a prática de letramento ganha sentido no processo de educação e na formação do aprendiz como cidadão. Diante desse posicionamento, Freire (1972) define o processo de letramento relacionado

a falar do mundo para transformar a realidade, e para o papel do homem nessa transformação. Percebendo a importância dessa relação é indispensável para quem está aprendendo a ler e escrever, se realmente estamos comprometidos com a libertação. Tal percepção vai levar os alunos a reconhecer um direito muito maior do que o de ser alfabetizados. Eles acabarão por reconhecer que, como os cidadãos, eles têm direito a ter voz (FREIRE, 1972, p. 7)

Sob minha perspectiva de estudo, fica evidente o discurso do autor em relação à noção de leitura e escrita, pois essas são incorporadas à noção de letramento, como forma de o homem entender o mundo, avaliando seus direitos no mundo, ao mesmo tempo, em que ganha voz na luta por esses direitos. Seguindo a visão do educador, nos últimos anos, o processo de ensino e aprendizado relacionado à ação e reflexão puderam galgar novos caminhos até o período atual. Centrar esse processo somente na leitura e na escrita tornou-se insuficiente diante da inserção do uso das novas tecnologias, da percepção do mundo, da relação com as pessoas e de repensar o nosso poder enquanto cidadãos no mundo.

Na concepção de Gee (2008, p. 31), letramento deve estar inserido no sentido “social e cultural, não apenas em termos de uma habilidade que reside na mente das pessoas”, ou seja, no seu campo psicológico. O autor segue afirmando que “qualquer visão de letramento é inerentemente político, no sentido de envolver relações de poder entre as pessoas”. Assim, conceber a leitura e a escrita somente como habilidades adquiridas é desassociá-las de seu ambiente social. Então pergunto o que restaria do seu uso? Há uma razão para sua utilidade na sociedade: “as pessoas usam o poder das palavras e ideias para transformar as realidades das suas vidas” (LANKSHEAR, 1987, p. 1). Com isso em mente, tratarei a seguir do avanço ao que se refere ao sentido de letramento na atualidade.

2.2.1 Novos Letramentos

Mediante tais acontecimentos, o termo *literacy* vem como outra realidade social em que não basta apenas ler e escrever, é preciso também ler e escrever nas diversas práticas sociais nas quais estamos inseridos. Com isso, na década de noventa, Lankshear e Knobel (2007) enveredam seus estudos guiados pela epistemologia digital, fazendo referência a noção de *new literacy*, (novos letramentos) e aliando-se a condição de não linearidade encontrada nos ambientes virtuais.

A proposta dos novos letramentos vem com intuito de revigorar novos caminhos na educação que visam a “mostrar preocupações pedagógicas-filosóficas, em uma percepção crítica da sociedade onde vivemos, para o desenvolvimento de pessoas que interagem nestas sociedades tendo mais capacidades de escolha e tomada de decisão” (MONTE MÓR, 2011, p. 317). Compreendo que há uma tendência a desenvolver uma visão crítica do aprendiz em relação a novas perspectivas, a outras oportunidades. Além de tudo, essa condição abre espaços para que o aluno reflita seu papel no mundo e descubra formas de agir sobre ele.

Diante desta visão, Monte Mór (2011, p. 313) defende que o ensino tanto no fundamental, quanto no médio e nas universidades deve ser repensado, atendendo assim, “às expectativas das novas sociedades e de suas necessidades”. Segundo a autora, a mudança da sociedade traz consigo novas realidades e esse novo contexto precisa ser repensado e considerado para que possamos lidar com ele e adaptá-los às aulas de línguas. Tal pensamento pode ser visto no seguinte excerto:

quanto às mudanças no ensino e da educação, a sociedade vem transformando as línguas, as modalidades de comunicação, meios de comunicação, de interação, de construção do conhecimento, ao mesmo tempo que é dialeticamente transformado por estas novas linguagens, novas modalidades de comunicação, formas de comunicação, de interação, de construção do conhecimento. A busca por uniformidade do conhecimento e por uma orientação padrão de ensino deve, portanto, sucumbir a uma diversidade de possibilidades pedagógicas e curriculares que parecem ser mais congruente com as mudanças descritas. Percebe-se que neste processo o predomínio e domínio de metodologias tornaram-se menos importante do que a necessidade reexaminar práticas, com o apoio de pedagogias e filosofias de ensino (MONTE MÓR, 2011, p. 313 e 314).

Entendo que a uniformidade do conhecimento opõe-se, segundo a referida proposta, à ação e à reflexão em contextos que exploram aspectos socioculturais (GEE, 2008; KNOBEL, 2006; LANKSHEAR, 1999; STREET, 2003, 1984), diante das novas realidades mediadas pelas modernizações que a sociedade oferece e da preocupação em relação a sua inserção no contexto educacional (L. M. . e MENEZES DE SOUZA & MONTE MÓR, 2006; L. M.

MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2011; MÓR, 2007). Embora a concepção das práticas de letramentos esteja associada fortemente às tecnologias, Lankshear and Knobel (2004) chamam à atenção para o fato de que esses novos aparatos não sejam somente associados ao uso do computador, sendo assim, outras práticas textuais diversificadas não serão excluídas, pois “têm importantes lugares integrais nos caminhos que muitas pessoas negociam suas vidas quotidianas contemporâneas, mas que não são (necessariamente) mediadas pelas novas tecnologias” (LANKSHEAR AND KNOBEL, 2004, p. 1). Esses autores acrescentam que a noção de “novos” letramentos somente associados às tecnologias pode provocar o desvio do olhar dos pesquisadores “a partir de algumas práticas sociais mediadas texto altamente ‘contemporâneos’ e deslegitimar seu significado como objetos de pesquisa de letramento que olha para o futuro, bem como para o presente.” (Idem., p. 1).

A proposta dos novos letramentos refere-se ao ensino não somente no seu âmbito reflexivo, mas atuante. Sendo assim, o aluno precisa estar vulnerável às novas realidades que o mundo oferece, compreendendo-o não com o peso do método x ou y, mas como molde às necessidades dos nossos aprendizes, ou seja, dos adolescentes com interesses diversos próprios da idade e de suas diversas realidades.

2.2.2 Multiletramentos

Ainda na década de noventa um grupo de pesquisadores denominados *New London Group* iniciam uma discussão em torno da teoria sobre letramento, associada ao multiculturalismo, multilinguismo e a multimodalidade. Dentro dessa perspectiva, havia uma preocupação com a marginalização dos aspectos linguísticos e culturais dos países que não eram considerados hegemônicos. Sobre isso, Kalantzis & Cope (2011) consideraram que

o termo ‘Multiletramentos’ refere-se a dois principais aspectos dos usos da linguagem nos dias de hoje. O primeiro constitui a variabilidade na produção de sentidos em contextos sociais e culturais específicos. Essas diferenças se tornam ainda mais significativas para o âmbito das comunicações. [...] O segundo aspecto surge em parte das características das novas mídias de comunicação e informação. O sentido é construído em formas cada vez mais multimodais – nas quais modos representacionais escritos interagem com padrões espaciais, táteis, gestuais, auditivos e orais de significação. (KALANTZIS & COPE, 2011).

De acordo com esses autores, os multiletramentos estão associados às multiplicidades culturais e às formas de linguagens que são trazidas com as diversas representações culturais.

Além disso, eles estão atrelados também às formas de linguagem do meio midiático. Transpondo essa ideia de letramentos relacionados a uma pedagogia, Kalantzis & Cope (2011) rompem com a ideia de letramento voltado para o ensino tradicional de leitura/ escrita e ensino de norma padrão da língua, e associam os multiletramentos à capacidade dos alunos de criar e recriar sentidos diante do conhecimento. Retomando esses aspectos, os autores sugerem quatro orientações, são elas: 1) Prática Situada; 2) Instrução Explícita; 3) Abordagem Crítica; e 4) Prática Transformadora.

A primeira, Prática Situada, representa o aluno envolvido em práticas significativas que consideram seus interesses, suas necessidades socioculturais e suas identidades. Outro fator importante nessa pedagogia está associado ao conhecimento prévio do aluno e a aproximação com o novo. O segundo elemento, Instrução Explícita, se enquadra ao processo de conhecimento no qual o aluno se apropria do saber teórico e de seus conceitos, sendo capaz, dessa forma, de se deslocar do mundo experiencial para o conceitual, logo, construindo uma compreensão sistemática e analítica por meio da metalinguagem. A terceira, Abordagem Crítica, permite ir além da representação do texto lido, ou seja, o aluno é capaz de considerar os aspectos socioculturais, políticos, econômicos e tanto outros que visam à construção do próprio conhecimento. Este, portanto, é o que se aproxima da proposta de Letramento Crítico que será dotado nesta pesquisa. Por último, a Prática Transformadora, que se constitui como baseada na capacidade do aluno de (re)criar sentidos em outros contextos culturais, em outras perspectivas, registro que este último também é relevante neste estudo uma vez que considera o olhar deslocado do aluno indo além dos limites do texto ou da atividade apresentada nas aulas.

Kalantzis & Cope (2011) salientam que estas orientações não necessitam ser utilizadas de forma sistemática, mas sim, de acordo com as necessidades encontradas dentro do contexto trabalhado. Por fim, revisitando estes aportes teóricos que dão aos estudos sobre o letramento uma nova roupagem, e considerando em cada um deles elementos que são importantes na discussão deste trabalho, correlaciono-me a uma proposta teórica independente, que assume um papel relevante no desenvolvimento das aulas, refiro-me aqui ao Letramento Crítico.

Levando em consideração o ambiente social em que o aluno está inserido e todas as questões que se avultam dela, posso afirmar que o humor associado aos estudos sobre uma forma crítica de letramento, pode ser capaz de levar o aluno a relacionar diversos temas, como os aspectos socioculturais, políticos e de cidadania. Estou me referindo a um humor

contemporâneo, revestido de um tom imperativo social generalizado, onde tudo é tratado de forma humorística, como: título e subtítulos da imprensa, slogans das manifestações, boletins meteorológicos, vulgarização científica, publicidade, desenho animado, cinema, política, pedagogia (MINOIS, 2008, p. 620). A sociedade conferiu ao humor contemporâneo um lugar importante, revelando diferentes interpretações e mentalidades sobre os acontecimentos que o regem.

Sendo assim, considero que imbricados a uma proposta de ensino a favor da inclusão, como sugere a proposta dos letramentos, o professor e a escola precisam ser “condizente com as necessidades da sociedade em que vivem, de uma sociedade que tem as suas próprias características, porque é interpelada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução”(L. M. . e MENEZES DE SOUZA & MONTE MÓR, 2006, p. 97) e de aprendizes que reflitam sobre essas questões, entende-se que mediante a sua relação com o uso do humor em aulas de inglês, tais aspectos podem ser tratados de forma interessante e aprazível para o aluno de inglês.

2.2.3 Letramento Crítico

Visando a uma postura crítica dos alunos que revela construção de sentidos, de valores e de identidades, a presente pesquisa envereda pelos estudos sobre Letramento Crítico por acreditar que o aprendiz pode ser capaz de problematizar, de se opor a determinado pensamento, de suspeitar e de questionar de determinados significados.

Primeiramente, a visão de crítico que assumo é diferente da postura freireana, em seus estudos sobre a pedagogia crítica, que, fundamentada numa noção emancipatória do sujeito, objetiva o desenvolvimento de uma consciência crítica contra situações opressivas (CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S., 2010). Com base nas reflexões de Jordão (2010), elaboro uma distinção entre os dois termos. Para essa autora, a pedagogia crítica leva os alunos ao “caminho da libertação que seus professores, pensadores críticos, evidentemente já trilharam: o caminho da conscientização e da luta contra as injustiças e a opressão” (p. 436). Diferentemente da pedagogia crítica, o Letramento crítico é visto como uma alternativa que

pondera sobre os diferentes percursos que podemos trilhar no processo de compreensão e valoração de diferentes formas de conhecimento e modos de conhecer, assim como sobre as pessoas que (re)produzem esses mecanismos (JORDÃO, 2010, p. 436).

Influenciada também pela teoria social crítica, de acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2010), vejo que é necessário distinguir entre leitura crítica e o letramento crítico. Segundo os autores, a leitura crítica compete ao “processo de avaliação da autenticidade ou validade do material e da formulação de uma opinião sobre ele.” (p. 1). Nessa perspectiva, é esperado que o leitor identifique a intenção do autor, as validades das informações e emita opiniões sobre a posição do autor no texto. Já no Letramento Crítico, os significados advindos do texto são múltiplos, uma vez que se considera o contexto sociocultural e histórico em que o texto foi produzido e no qual o leitor está inserido.

Para ilustrar as diferenças entre leitura crítica e letramento crítico, Cervetti, Pardales e Damico (2010, p. 8) apresentam o quadro abaixo que reproduzo para discussão:

ÁREA	LEITURA CRÍTICA	LETRAMENTO CRÍTICO
<i>Conhecimento</i>	O conhecimento é adquirido através da experiência sensorial no mundo ou através do pensamento racional; uma separação entre fatos, inferências e julgamentos assumida pelo leitor.	O conhecimento não é natural ou neutro; o conhecimento é sempre com base nas regras discursivas de uma determinada comunidade, portanto, ideológica.
<i>Realidade</i>	A realidade é diretamente cognoscível e pode, portanto, servir como uma referência para a interpretação.	A realidade não pode ser conhecida de forma definitiva, e não pode ser capturada pela linguagem; decisões sobre a verdade, portanto, não pode ser baseada em uma teoria de correspondência com a realidade, mas em vez disso deve ser feita localmente.
<i>Autoria</i>	Detectar as intenções do autor é a base para os níveis mais altos de interpretação textual.	O significado textual é sempre múltiplo, impugnado, cultural e historicamente situado, e construído dentro das relações diferenciais de poder.
<i>Objetivos Instrucionais</i>	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação.	Desenvolvimento da consciência crítica.

--	--	--

Quadro 2: Diferença entre Leitura Crítica e Letramento Crítico

Fonte: CERVETTI, PARDALES & DAMICO (2001).

Logo, com base nesta última orientação, assumo neste estudo a noção de crítico como uma ação que pode levar o cidadão à transformação por meio das ligações que se estabelecem no meio social, como: relações de poder, de conhecimento, de cultura, de cidadania, entre outros.

Desse modo, penso que trazer a questão da criticidade para a sala de aula é fazer com que o aluno perceba as mudanças sociais que estão a sua volta e as interferências delas no seu meio. O mundo, na atualidade, segue rumo às novas formas de vida, de relações entre as pessoas, de valores e, ao mesmo tempo, há uma expectativa de que possamos nos moldar às suas exigências. Daí surgem dois caminhos que indico a seguir: 1. reproduzir o discurso e ações daquilo que nos são oferecidos; 2. propormos uma postura que busque (re)construir discursos e ações paralelas às forças hegemônicas.

É necessário, pois, criar espaços dentro da nossa prática pedagógica para que o aluno possa ir além da mera substituição de estruturas gramaticais. Entendo que é preciso considerar que na sala de aula, existem pessoas com culturas e história de vidas diversas. Há algumas ações pedagógicas que ratificam o apagamento da diversidade, como, por exemplo, avaliar que o mesmo texto será interpretado da mesma forma por todos. Essa é uma forma homogeneizante de pensar a educação. De acordo com Jordão (2007), é importante a construção de um ambiente aberto para que seja possível trabalhar

diferenças em um ambiente seguro, no qual os participantes sintam-se suficientemente confortáveis para expressar seus entendimentos do mundo e construir novos entendimentos, sem receio de serem menosprezados ou ignorados. Isso equivale a dizer que, mesmo sendo aberto, um espaço como este não prescinde de regras: embora não haja a prescrição de valores morais ou perspectivas específicas para pensar ou agir fora do espaço construído pelo grupo, dentro dele é fundamental que as perspectivas éticas estabelecidas pelo grupo sejam respeitadas (JORDÃO, 2007, p. 37).

No ambiente aberto, ao qual se refere à autora, existe a possibilidades do conhecimento ser construído, uma vez que esse é produzido em arenas de confronto por meio da linguagem. Essa última, por sua vez, segundo Bakhtin (1986), vista como uma “arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios” (p. 14). É, portanto, entre a relação dos conflitos de ideias, de percepções, de conceitos, de valores, de relações de poder que posso entender a complexidade do mundo e tento transformar as coisas em nossa volta. Nesse sentido, o ensino e aprendizagem de LI pode ser um espaço favorável para que a realidade

seja construída, para que as diferentes visões de mundo possam ganhar forma e onde a voz do aluno seja valorizada. De acordo com Jordão (2007), no espaço da sala de aula, as diversas perspectivas de pensamento podem ser

percebidas e confrontadas, entendendo esse processo como dialógico e constante, como um processo em que os sujeitos envolvidos têm papel ativo na transformação ou manutenção das estruturas sociais (p. 25).

Uma possibilidade de desenvolver tal reflexão crítica com os alunos pode ser concebida pelo Letramento crítico, uma vez que "ensinar e aprender a ler é sobre ensino e aprendizagem pontos de vista, expectativas culturais, normas de ações sociais e consequências" (GREGORY & CAHILL, 2009, p. 7).

Assim sendo, essa proposta de ensino visa a desviar o aluno dos lugares estáticos em que a sociedade tenta estabelecer sentidos determinados, fixos e neutros, levando esse aluno a desnaturalizar, através da criticidade, aquilo que parece estar pronto e estável.

Ainda sobre o dado apresentado, considero que a voz do aluno Leonardo explicita o seu descontentamento em relação ao ensino de inglês, porém, ao mesmo tempo, sugere o que poderia ser feito para uma mudança na realidade: "*Muitas coisas **poderiam mudar, mas nem tudo é como queremos, como a **comunicação em inglês na sala de aula com os alunos, ajudaria a nossa aprendizagem nos facilitaria na comunicação em inglês.*****". A voz de Leonardo evidencia o que os nossos alunos já refletem criticamente e que se arriscam a oferecer possíveis mudanças dentro de suas realidades locais vivenciadas. A experiência do aluno o impulsiona a buscar estratégias para melhorar a sua condição no processo de aprendizagem dentro da sua escola. A atividade por meio da leitura, por exemplo, pode ajudar a

uma pessoa a aprender sobre o mundo, entender a intenção de um autor, e decifrar se a informação é válida ou digno de ceticismo. Como resultado, o conhecimento é obtido através de um processo de produção de sentido, dedução, ou análise racional da realidade. A realidade é o referente supremo para interpretação (e serve como base para os julgamentos sobre o valor ou a correção de interpretações concorrentes), e não há uma separação entre fatos, inferências e julgamentos dos leitores (CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S., 2010, p. 7)

De acordo com a atividade proposta, analiso que se dá espaço ao aluno a não somente aprender a criticar os textos, mas também a envolvê-lo em uma ação social decorrente da sua interpretação sobre aquilo que está sendo discutido. Com isso, alinho-me ao pensamento de Stella e Tavares (2012) quando afirmam que o ensino de inglês

deve focalizar as práticas de letramentos como práticas de produção de sentido envolvendo os meios de produção, circulação e recepção de informações em seus vários suportes. Isso implica uma visão de língua clara e um viés pedagógico diferenciado para os processos relacionados aos letramentos. (STELLA E TAVARES, 2012, p. 957)

Uma tentativa de envolver o aprendiz nessa ação social pode ser exemplificado na proposta da aula “*Is your name on the can?*”:

Essa aula foi dividida em dois momentos, a primeira no dia 14 de março, iniciada com a atividade baseada no humor da propaganda da coca-cola, e a segunda no dia 11 de abril, esta por sua vez, uma continuidade do que havia sido trabalhado na aula anterior. A divisão deu-se pelo interesse demonstrado pelos alunos sobre o tema no primeiro momento quando trabalhei os hábitos alimentares. Com isso, percebendo um grande engajamento dos alunos, estendi a discussão sobre o referido tema. Sendo assim, levando em consideração os distúrbios causados pelos hábitos alimentares, resolvi tratar com os alunos algumas questões propostas pelo livro *Keep in mind*¹⁷(CHIN & ZAOROB, 2009). Iniciada a atividade com o humor do vídeo da coca-cola no decorrer das três semanas, achei interessante saber a posição dos alunos sobre tais aspectos por meio do texto “*How much rice would you like?*”.

¹⁷ Livro didático da educação básica selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

**Unit
4**

How much rice would you like?

Get in the mood

1 Look at the billboard and the poster for two campaigns. What are the campaigns about? Who are they for?

Too much...

FAT CHANGE

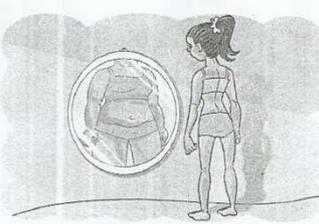
Obese children are a good bet for
type 2 diabetes. Heart disease. Stroke.
Cancer. Sleep apnea. Depression.

Source: MetroWest Community Health Care Foundation.

Too little...

Anorexi Bulimi-Kontakt: Support for people
with eating disorders

Source: Anorexi/Bulimi-Kontakt. Available at:
<www.adpunch.org/entry/anorexi-bulimi-kontakt-support-for-people-with-eating-disorders/>.
Accessed on: May 28th, 2008.



2 In your opinion, are the two campaigns important? Are they effective? Why?

Food for thought

- 1 Por que a obesidade é tão frequente nos dias de hoje? De que maneira o que comemos e nosso estilo de vida influenciam nosso peso?
- 2 A primeira imagem aponta algumas das consequências do excesso de peso. Você consegue pensar em outras?
- 3 Analise a segunda imagem. Você acha que há uma pressão social para que tenhamos determinada aparência? Explique.
- 4 Você conhece alguém que tenha problemas de excesso de peso ou anorexia? Sabe como poderia ajudar essa pessoa?

Your body is your home. Take good care of it.

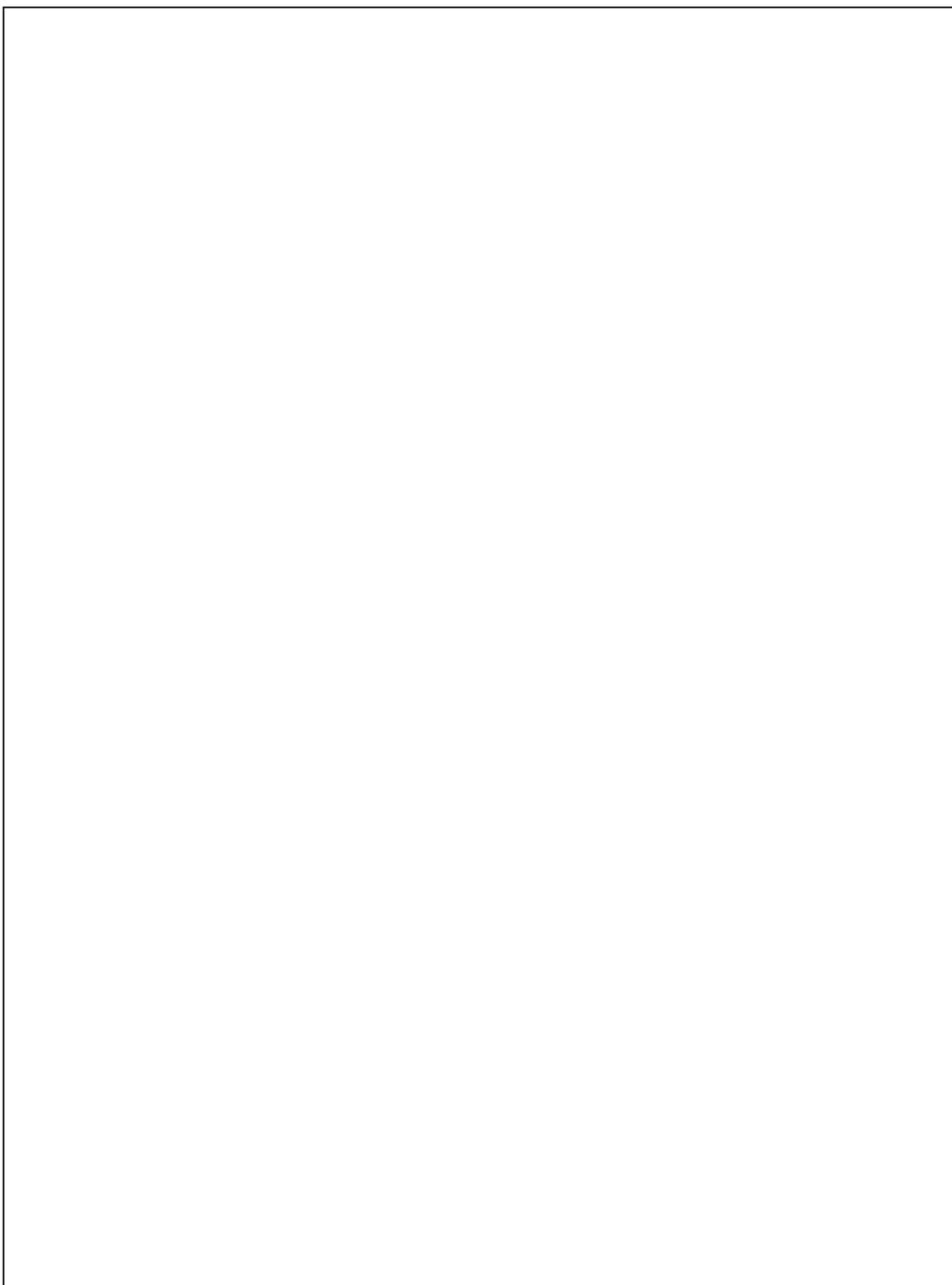
45

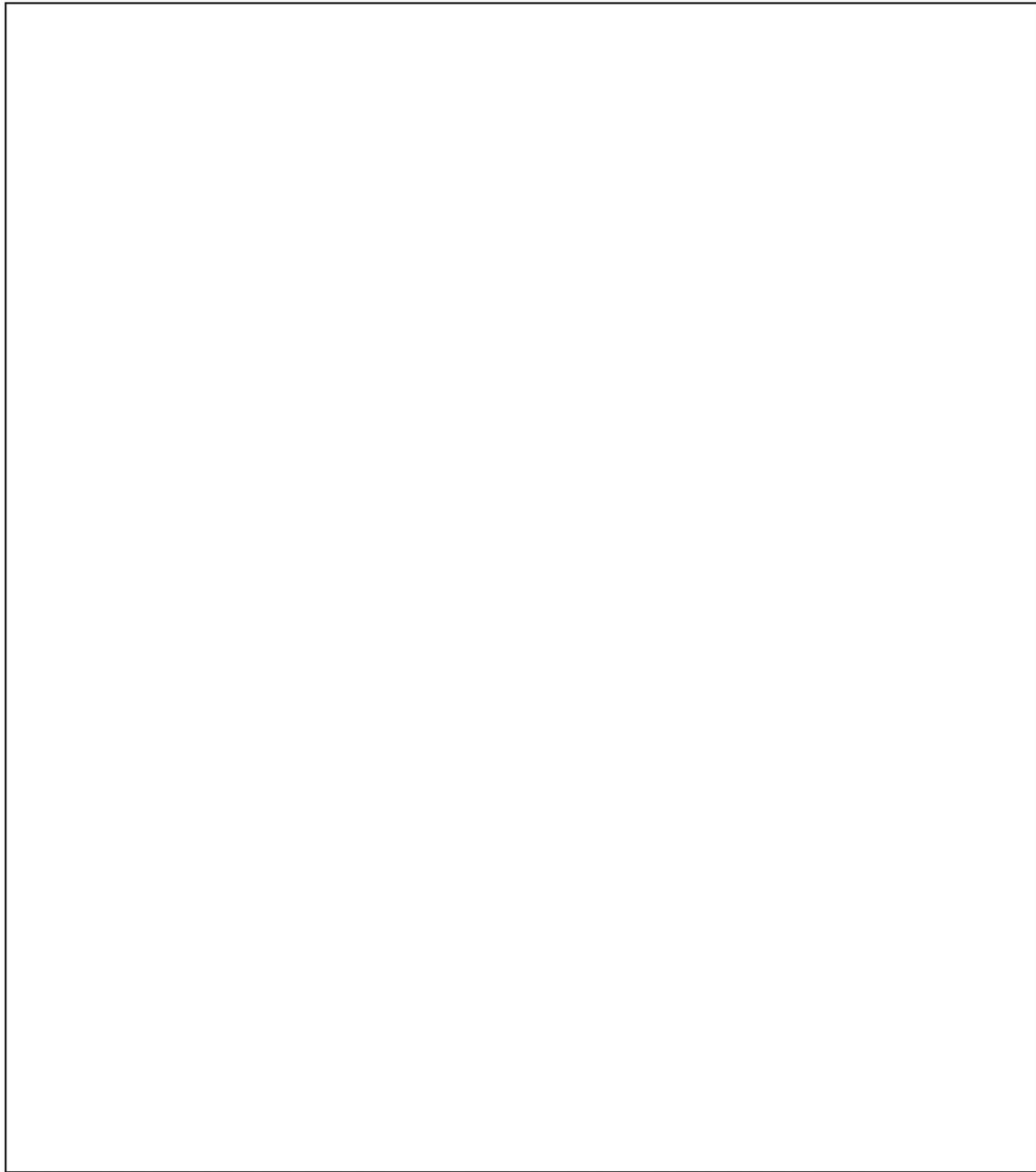
Imagem 9 - Texto “How much rice would you like?” retirado do livro Keep in Mind.

Os aprendizes respondem positivamente a proposta dos textos, reconhecendo a finalidade de cada um, sem tentar traduzir, o que normalmente aconteceria em aulas anteriores. Assim sendo, no mundo globalizante, cheio de padrões, podemos encarar vários segmentos que permeiam às nossas vidas, principalmente a dos jovens, quando relacionados à estética.

Diante de tais problemas, notei que os alunos enveredam a discussão por dois campos: 1º - pelas causas da obesidade; e 2º. pelos padrões de beleza que são exigidos às mulheres na contemporaneidade.

Conhecendo alguns costumes alimentares típicos da região, acreditei que naturalmente tais exigências não haviam chegado de forma acentuada ao pequeno povoado de Santa Luiza, no mais uma pequena interferência nos modos de vida da população. Porém, diante das falas das alunas Laura e Roberta, percebi que traços dessa modernidade encaminham a vida de várias meninas daquele lugar. Apresento um trecho da discussão:





A longa passagem transcrita deixa clara a influência dos valores sociais que são tidos como cruciais na nossa sociedade. Os alunos conseguem abstrair do texto os problemas que são ressaltados pelo autor: *“por causa do avanço da tecnologia. Porque ficam usando o computador, leva uma vida sedentária”*. Com isso, os alunos compreendem que o problema da obesidade está vinculado também a longo período ao qual nos dedicamos aos aparelhos eletrônicos, não levando em consideração as práticas de esportes e de outras atividades que não estejam vinculadas ao mundo virtual.

Outro fator também observado é a associação dos padrões de belezas que ditam como as mulheres modernas devem se comportar, se vestir e fisicamente, como devem se

apresentar: “[...] a pessoa gorda dá raiva” / “[...] eu sou light”. Os espelhos, que somente refletem a beleza de atrizes e cantoras, levam as meninas a uma alimentação não balanceada; o desejo de ser olhada pelo *POVO* inverte os valores que realmente podem fazer a diferença, sejam eles: a inteligência, honestidade, a conduta no dia a dia diante as pessoas e tantos outros. Inegavelmente, concluo que estamos vivendo uma situação no cenário global onde se vive para o outro e em dependência da visão do outro.

Com base na análise feita, percebi o engajamento da turma em expor suas opiniões sobre o tema proposto. Inicialmente, para problematizar tais questões em sala de aula, preocupei-me em repensar as minhas aulas, levando em consideração o que seria interessante e relevante para a vida dos alunos.

Sendo assim, entendi que o grande objetivo da aula foi o de encorajá-los a ter uma posição crítica diante do texto, realizando, ao mesmo tempo, questionamentos a fim de construir e reconstruir novos sentidos, novas formas de ver e agir no mundo. Tal ação fica evidente em um momento específico da aula, quando incentivo os alunos a se posicionarem sobre os valores estéticos: “*P: Que coisa hein? Será que esses valores são tão importantes assim?*”/ “*Tiago: o que importa não é a estética, é a saúde*”./ “*P: ahhh, concordo. Agora qual seria o conselho que vocês dariam para meninas que deixam de comer para ficarem magras?*”/ “*Leonardo: VOCÊS SÃO LINDAS*”/ “*Tiago: elas estão iludidas fessora*”/ “*As: @@@*”.

O objetivo era tornar a aula de inglês um espaço no qual os alunos pudessem refletir mediante o humor. Esse último elemento não se fez presente somente na proposta do vídeo “Be Ok” da coca-cola, mas também na utilização, durante a fala dos alunos, “*peixe-boi causa obesidade*” / “*elas estão iludidas fessora*”/ “[...] *subir e descer essa ladeira aí*”, como modo de abrir caminhos para que eles pudessem expor a sua visão sobre o assunto. De um modo geral, compreendi que o educando torna-se capaz de interpretar criticamente e pensar por si próprio, negociando sentidos que são significativas para ele.

Sendo assim, a abordagem do Letramento Crítico, aliada à aprendizagem do inglês, é adequada para atingir este objetivo, uma vez que, aos alunos sejam oferecidas ferramentas para que ele possa produzir seu conhecimento em relação ao que está acontecendo em sua volta.

Com isso, percebo que as atividades aqui propostas podem ser um caminho inicial, percebendo neles os contextos múltiplos e as diversas leituras sobre o mundo por meio de uma consciência crítica.

2.2.4 A reflexão acerca das relações globais e locais

As diversas propostas que os estudos sobre o Letramento Crítico nos apresenta, podem ir além do ensino de inglês para passar no vestibular ou para conseguir um bom emprego, pois constato que há, nessa proposta, possibilidades de diálogos entre os mundos das relações interpessoais, entendo que essas influenciam o nosso cotidiano e o estilo de vida que adotamos. No cerne dessas questões, concebo que o ensino de língua pode direcionar o olhar do aprendiz para que se torne mais consciente das multiplicidades do mundo e reflexões sobre seu papel e seu lugar como cidadão nesse mundo. Além disso, esse papel incita o questionamento sobre as contribuições que esse mundo tão amplo pode oferecer ao contexto no qual o sujeito está inserido, ou seja, em seu contexto local. Todos esses aspectos, a meu ver, devem ser ressaltados no ensino de línguas como uma proposta de pensar criticamente e interagir com o ambiente desordenado que nos é apresentado diariamente.

Para adentrar em tal discussão preciso compreender que o ensino e a aprendizagem de uma língua podem estar associados à noção transgressiva (PENNYCOOK, 2006). Transgredir é poder ir além dos limites das fórmulas de ensino prontas a serem aplicadas, é considerar a relação entre o local e o global (BAUMAN, 1999, 2001; BHABHA, 1998; BRYDON, 2010; GIDDENS, 1991; HALL, 1997; KUMARAVADIVELU, 2006; ORTIZ, 2006; PENNYCOOK, 2006), é o modo de pensar a cultura e a fluidez de suas relações, o uso da linguagem e seus significados múltiplos em diversos contextos e tantos outros elementos. Assim,

as horas de sala de aula precisam ser usadas de forma a despertar no aprendiz o desejo de ultrapassar os limites de tempo e espaço da sala de aula, em busca de novas experiências com a língua. (PAIVA, 2006, p. 35).

De acordo com Brydon (2010), o mundo contemporâneo exige letramentos avançados, incluindo a capacidade de pensar criticamente, de contextualizar, de adaptar-se e de interagir com os outros, dentro e fora da sua comunidade de origem (BRYDON, 2010, p.12). Além disso, os letramentos visuais, os multilingues, cross-culturais e letramentos interdisciplinares, todas as formas de letramentos, no geral, precisam ser compreendidas como meios de prática social. Essas práticas de letramentos, principalmente quando nos referimos à criticidade requerem

a imaginação para ver a si mesmo e suas práticas habitadas através dos olhos do outro. Isto pode ser um processo difícil e um desafio. Aprender o inglês como língua adicional pode ajudar os alunos a desenvolver os múltiplos letramentos dentro dos contextos locais específicos em que vivem e trabalham. (BRYDON, 2010, p. 12).

Algum tempo atrás, a relação entre o global e o local poderia ser entendida como dois polos opostos. O global caminhando em paralelo em relação às propostas das identidades locais, pois se via o capitalismo global como “um processo de ocidentalização- a exportação de mercadorias, dos valores, das prioridades, das formas de vida” (HALL, 1997, p. 85). Em contrapartida, segundo o mesmo autor, as consequências da globalização estão estendendo seu efeito por toda a parte, inclusive no próprio ocidente, porém a “periferia” também está vivendo seu efeito pluralizador, embora num ritmo mais lento e desigual” (Ibid., 1997, 86).

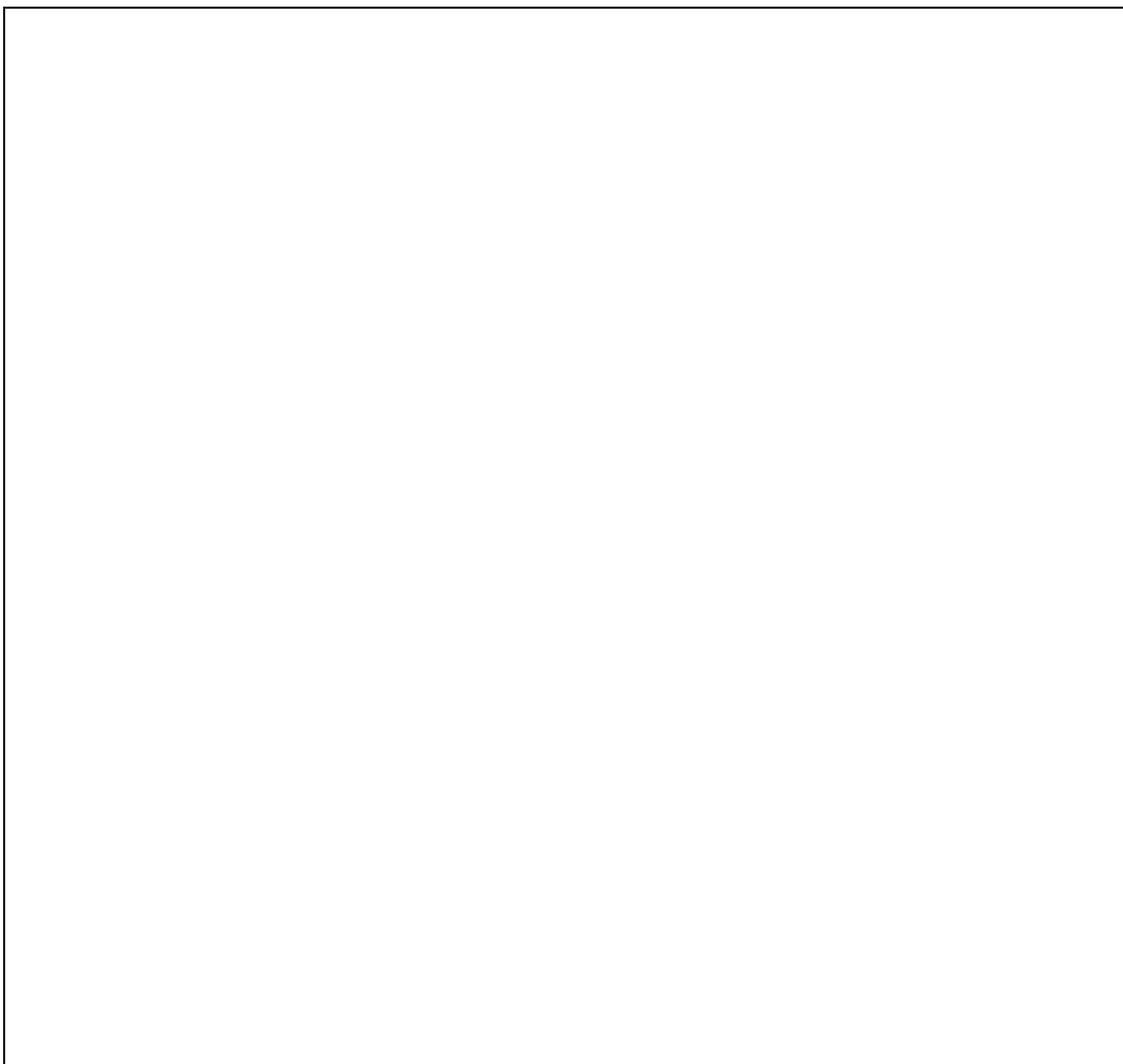
Uma das grandes preocupações sobre o efeito da pós-modernidade, oriundos da globalização, é a homogeneização cultural. De acordo com Giddens (1991), esta pode ser caracterizada “por uma evaporação da *grand narrative* – o “enredo” dominante por meio do qual somos inseridos na história como seres tendo um passado definitivo e um futuro predizível”. A esse pensamento, o autor acrescenta que “a perspectiva pós-moderna vê uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento, na qual a ciência não tem um lugar privilegiado.” (GIDDENS, 1991, p. 12). Por sua vez, na percepção de Bhabha (1998), esse “além” que reclama a concepção do pós-moderno reside

na consciência de que os “limites” epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas. [...] É nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante [...] (Ibid., p. 23 e 24).

A partir dessas reflexões, concluo que o movimento descontínuo e incerto que retrata a pós-modernidade, inculca uma mudança na forma de vida que está atrelada aos aspectos tradicionais que regem a ordem social. A escola, por sua vez, tenta permanecer associada à mumificação de métodos e abordagens que não anseiam ao diferente, ao novo. Os profissionais atualmente estão sendo intoxicados com diversas formações tecnicistas que os impedem de se interrogarem e de repensarem seu trabalho. Na realidade, a instituição escolar tenta nos impor regras de dominação, impedindo o sujeito de pensar além do que é permitido. Desse modo, concebo que há uma tentativa de diluir os aspectos tradicionais com os reagentes do novo, na pós-modernidade e toda sua carga de intencionalidade e extencionalidade (GIDDENS, 1991).

Na presente pesquisa, identifico dois elementos importantes, imbricados na fala dos alunos, que estão associados aos elementos globais e locais: a diversidade linguística e cultural, atrelada à vivência dos costumes locais; e o uso do inglês como aspecto agenciador

da ascensão profissional ou da necessidade de se comunicar em outros países. O primeiro elemento mencionado pode ser identificado no trecho da aula “*Is your name on the can?*”, quando tento trazer à discussão os aspectos alimentares:



Com base no trecho transcrito, parece-me que o mundo que sustenta o discurso dos padrões, da modernidade e do consumismo aparenta ressoar levemente seus gritos de ordem na região de Santa Luzia: “*P: How often do you go to McDonald's?*”/ “*Tereza: <@ oxenenhuma@>*”. De acordo com Bauman (2001, p. 139), quando a dominação consiste no nosso próprio poder de escapar, conseguimos o “direito de decidir sobre a velocidade como que isso será feito – e ao mesmo tempo de destituir os que estão do lado dominado de sua capacidade de parar, ou de limitar seus movimentos ou ainda torna-los mais lentos”. A luta contra a aceleração da dominação está na recusa do cidadão em escolher aquilo que fará parte, ou não, da sua prática diária, e, para isso, o cidadão precisa está consciente de suas escolhas e

consequências. Tal assertiva fica evidente na fala dos alunos: “<@oxe nenhuma@>”, “*não muito*”, “*sometimes*”.

Percebo que a rigidez que compete à tradição dá lugar à fluidez que advém da produção humana, das mudanças entre as relações humanas, dos avanços tecnológicos que acarretam no derretimento da solidez na modernidade (BAUMAN, 2001). As nossas ações e comportamentos, dentro de uma visão clássica, permitiam-nos fixarmos e moldarmos os lugares onde vivíamos, de acordo com a noção de civilização que estava no âmago da noção de sociedade. O que podemos vivenciar hoje é a tentativa de transposição de valores que nos cabe ao sermos avaliados e separados como correto ou não, como bom ou não, e que, de certo modo, nos liberta de nossos apoios estáveis em relação às tradições e estruturas sociais já previamente estruturadas.

Essa ideia de localidade é compreendida por Giddens (1991), diante do advento da modernidade, na qual, segundo o sociólogo, há um crescente avanço em relação ao espaço e ao tempo fomentando relações entre outros “ausentes”.

Nesse sentido, em “condições de modernidade, o lugar se torna cada vez mais fantasmagórico: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles” (Idem., p. 27). São as influências de uma modernidade dinâmica que promovem uma relação mais íntima com vários fatores externos ao local. Sendo assim,

o lugar se tornou fantasmagórico porque as estruturas através das quais ele se constitui não são mais organizadas localmente. O local e o global, em outras palavras, tornaram-se inextricavelmente entrelaçados. Sedimentos de ligação íntima ou identificação com lugares ainda persistem. Mas eles mesmos estão desencaixados: não expressam apenas práticas e envolvimento localmente baseados, mas se encontram também salpicados de influências muito mais distantes. Até a menor loja vizinhança, por exemplo, pode muito bem obter suas mercadorias de todas as partes do mundo. A comunidade local não é um ambiente saturado de significados familiares, tidos como garantidos, mas em boa parte uma expressão localmente situada de relações distanciadas. E todos os que vivem nos diferentes locais das sociedades modernas estão cômicos disto (GIDDENS, 1991, p. 110).

Destaco, assim, que as questões, tratadas por Giddens, precisam ser trabalhadas no processo de ensino do inglês, para que seja possível gerenciarmos essas diferenças entre o global e local e suas relações no mundo jovem, ao qual nos deparamos atualmente e isso não parece ser um papel fácil. Porém, como professores e conhecedores do ambiente escolar, entendo que haja uma possibilidade de ação que nos permita julgar as necessidades que avultam da realidade global que são exigidas e que nos proporcione observar o real contexto

que dirá que tal atividade funcionará ou não dentro daquele ambiente. E se não, é necessário mostrar ao mundo a nossa releitura, o nosso fazer diferente, não o desmerecendo ou minimizando, como uma tentativa de melhoramento do ensino da língua estrangeira nas escolas públicas vigentes no nosso país.

Essa visão realista, a meu ver, auxilia-me na valorização da cultura do aluno e daquilo que ele tem a nos oferecer. Essa postura resgata o valor da inclusão dos aprendizes não somente na esfera escolar, mas também na sua própria percepção de mundo.

Nesse sentido e de acordo com as OCEMs, o professor “mais do que reforçar apenas os valores sociais do momento, valores que são, reconhecidamente, interpelados pelo movimento econômico-cultural da globalização” (p. 96). Valores que podem levar o professor a uma reflexão

sobre os diferentes valores do que é global (universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais) e do que é local (regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com características próprias), levando-nos a pensar sobre a perspectiva hierárquica entre esses dois *modus vivendi* e a relativizá-la (L. M. . e MENEZES DE SOUZA & MONTE MÓR, 2006, p. 96).

Ainda de acordo com o documento, a percepção da cultura do “outro” torna-se uma possibilidade de refletir como esses outros lugares estão influenciando seus próprios meios de convivência. Entender que essa distância do outro se encontra tão próxima e, de certo modo, que ela influencia, de forma silenciosa, o meio local. Nesse sentido reforça-se uma política educacional “condizente com as necessidades da sociedade em que vivem, de uma sociedade que tem as suas próprias características, porque é interpelada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução.” (L. M. . e MENEZES DE SOUZA & MONTE MÓR, 2006, p. 97).

Partindo dessas reflexões, tratarei, no próximo tópico, dos elementos que surgem no mundo pós-moderno, relacionando-os com a concepção de cidadania, no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

2.2.5 Cidadania no ensino de línguas

Proponho que uma discussão sobre a questão da cidadania nas escolas, no contexto atual, requer ir além da noção dos deveres morais e cívicos que os nossos alunos eram

obrigados a engolir, sem o direito de questionar *sobre* ou o *porquê* de tantas normas impostas, gerando, assim, um sentimento de patriotismo. Os direitos e deveres ainda continuam a existir, porém, a forma como são encarados na atualidade nos fazem repensar em novas posturas. Diante disso, a figura do cidadão pós-moderno remete-nos a busca de novas atitudes diante dessas transformações.

Certamente, o progresso da ciência e da tecnologia vem mudando o modo como encaramos o mundo no nosso cotidiano, com isso o acesso da população a todos esses novos recursos e avanços nos remete a um novo caminho de ensino que almeje não somente a conscientização, mas a solução de problemas, uma vez que ansiamos um acesso “de maneira clara e acessível, ágil e de alta visibilidade, a qual permita ao cidadão comum entender a importância da ciência e da tecnologia para a sociedade” (SENAPESCHI, 2003 p. 21).

Visando a formação do aluno, considero que o papel da língua estrangeira abrange não somente o ensino de aspectos gramaticais ou dos aspectos culturais da língua alvo, mas também a percepção do que é ser cidadão. Assim sendo, esse ensino causa uma ruptura com pensamentos doutrinários sobre tal conceito e, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEMs) (2006) acreditam que essa olhar homogêneo sobre cidadania vem sofrendo mutações ao longo do tempo, assim sugerem que

“ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania (OCEM, p. 91).

Calcada nos questionamentos acima, entendo que compete ao ensino da língua estrangeira avivar ao longo do processo de ensino e aprendizagem a compreensão do lugar que este aluno ocupa no mundo e todas as transformações sofridas que orbitam em todo dele, ao mesmo tempo, refletindo se o sujeito está “incluído ou excluído do processo social e cultural que analisa; enfim, esse procedimento é uma forma de gerar oportunidades para o desenvolvimento da cidadania.” (OCEM, p.93).

De acordo com Martins (2003, p. 60), a relação do homem com o mundo por intermédio da linguagem “possibilita ao homem afastar-se do mundo, bem como retornar a ele para transformá-lo. Nessa dimensão comunicacional homem-mundo revela-se a historicidade e a racionalidade do homem.”. Segundo ainda esse autor, é através da linguagem que o sujeito consegue interpretar, enunciar, argumentar e abstrair, com isso, consegue

relacionar-se com seus semelhantes e como forma de sobrevivência haja vista o fluxo de novos ares advindos com a globalização gerando uma “tensão entre a competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades caracteriza um tempo de crise, em que aos paradigmas conhecidos não trazem a certeza, mas a busca de um modelo referencial que seja satisfatório, que mostre a certeza.” (Ibid., p. 63) e, além disso, trazendo uma tensão entre o local e o global e sua relação. É, portanto, o período histórico da pós-modernidade que visa à integração entre os aspectos políticos, culturais, econômicos que atingem a vida do sujeito como todo e a relação que estabelecida com a sociedade.

Diante dos acontecimentos pós-modernos, pede-se um maior diálogo entre os educandos, vistos, por sua vez, como agentes capazes de provocar transformações sociais no mundo. Para isso, o acesso aos recursos que são indispensáveis ao sujeito na sociedade precisa ser garantido, o que não configura a atual realidade do mundo contemporâneo. Sendo assim, de acordo com Martins (2003),

o homem somente adquire a condição de cidadão quando tem acesso aos bens que são necessários a sua existência física, a bens simbólicos necessários a sua existência subjetiva e a bens políticos necessários a sua existência social; cabe à educação subsidiar o homem com fundamentação teórica que lhe permita construir modelos referenciais para interpretar a realidade em que vive (MARTINS, 2003, p. 66).

Com base na citação acima, concluo que por meio da educação é conferido o poder de intermediar o caminho do aluno para o alcance da cidadania, levando-o à conscientização das diferenças entre as pessoas, cujas características precisam ser respeitadas e valorizadas. Além disso, concebo que é preciso refletir sobre a inclusão de uns e a exclusão de outros, o que provoca as disparidades sociais. Revendo tais aspectos, observo que se espera do ensino de todas as disciplinas, inclusive do de língua inglesa, a consideração da “dimensão político social do educando [...], os conhecimentos do cotidiano e as habilidades de cada um [...] deve dar ênfase aos conteúdos procedimentais e atitudinais e ao incentivo à construção do conhecimento” (Ibid., p. 67).

Com essas reflexões, concluo ainda que a educação pode ser vista mediante a reflexão e ação, como bem defende Freire (1970). Alinhando-me à discussão da seção 2.4.1, sobre o pensamento do referido educador, compreendo que a busca pela cidadania dar-se-á pela comunhão entre essas duas ações a fim de transformar o mundo, pois, de acordo com Freire, estamos diante de uma educação libertadora em relação aos oprimidos e, assim,

através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de

homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação- ninguém se liberta sozinho-, também não é libertação de uns feita por outros (Ibid. p. 53)

A maior preocupação desse autor é a forma como as aulas são direcionadas. Ora, se a finalidade é a promoção da libertação do aluno, não se pode “começar por aliená-los ou mantê-los alienados” (FREIRE, 1990, p. 67). Quando os aprendizes são condicionados à reflexão, almeja-se a humanização daquele sujeito que passa a entender seu papel e seu lugar no mundo. Diante disso, “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (Ibid., p. 67).

Por fim, diante do que foi exposto, trarei no próximo tópico tais reflexões inculcadas dentro das análises das aulas desenvolvidas no primeiro semestre do ano de 2013, com os alunos do 9º ano, e a proposta de atividade que utilizava o humor articulada com as reflexões dos estudos sobre o Letramento Crítico em aula de língua inglesa.

CAPÍTULO 3: O HUMOR NA SALA DE AULA: REFLEXÕES COM ALUNOS

*Mas o negócio não é bem eu, é Mané, Pedro e Romão,
Que também foram meus colegas, e continuam no sertão
Não puderam estudar, e nem sabem fazer baião.*

João do Vale

É fato que o acesso à educação é um direito de todo cidadão e são vários documentos oficiais que corroboram com tal afirmativa. Porém, em termos mundiais, com os avanços na tecnologia e na ciência do mundo pós-moderno, parece-me que esse direito habita no abismo entre aquele que necessita de um ensino de qualidade e a vontade dos que fazem a educação.

Podemos afirmar dezenas de vezes que o aluno precisa assumir um posicionamento mais crítico nas aulas de inglês, que precisa compreender seu papel no mundo enquanto cidadão, todavia, enquanto não entendermos que um ensino de qualidade pode ser diferencial na vida do sujeito, entendo que haverá vários Manés, Pedros e Romões à margem de uma vida democrática, não conhecedores dos seus direitos e deveres.

Levando em consideração o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa como uma disciplina altamente excludente, vejo a necessidade de repensar qual a sua verdadeira finalidade na vida dos aprendizes, discutindo constantemente diversos caminhos pedagógicos e as suas implicações no contexto atual. Assim, o ensino do inglês, nas escolas públicas, na atual conjuntura, precisa ser dinâmico e envolvente, e não somente um ensino rudimentar voltado somente as estruturas gramaticais.

Envolvida por tais pensamentos, acredito que o humor pode configurar um elemento pedagógico importante no que tange ao ensino de inglês no cenário atual na perspectiva do letramento crítico. Desse modo, dividi sete aulas em tópicos, e, no decorrer delas, relatei a minha experiência como professora e a dos alunos da escola estadual Major Nelson Augusto, conforme disse anteriormente.

Para as respectivas análises, descrevi algumas observações que auxiliaram na interpretação das aulas. Cada atividade que apresento vem acompanhada com um quadro que descreve as etapas das aulas e seus objetivos. É importante salientar que as produções mencionadas no final de cada atividade proposta serão analisadas no capítulo quatro, pois levarei em consideração as construções de sentidos desenvolvidas pelos alunos. Assim sendo, explicitarei neste capítulo as observações sempre com a proposta inicial da pesquisa, a discussão dos alunos e a função do humor neste processo.

3.1 Interações sociais: “How are you doin’?”

Geralmente quando iniciamos a primeira aula de inglês, seja ela em um curso de línguas ou na escola, somos condicionados a trabalhar com tópicos como: “*Introducing Yourself*” ou “*Greetings*”, e, com eles, o audacioso verbo *to be* que se tornou o vilão pela trajetória da vida escolar do aluno, principalmente no que diz respeito às turmas regulares do ensino básico das escolas regulares.

Mas por que será tão difícil compreender tal conteúdo? Onde será que estamos errando? Certamente já nos martirizamos com estas perguntas e, refletindo sobre elas, propus adentrar neste universo propondo uma aula com duas atividades que utilizam o humor.

No primeiro momento, introduzi a temática da aula e pedi aos alunos que apresentassem exemplos de como normalmente iniciam uma conversa em diversos contextos locais. Em seguida, apresentei um trecho do episódio da série americana *The Big Bang Theory*¹⁸ que retrata a dificuldade de dois cientistas ao iniciar uma conversa. No segundo momento, interpretamos, conjuntamente, a história em quadrinho “*Me Tarzan, You Jane*” sobre as quais os alunos puderam discutir e levantar algumas questões pré-estabelecidas e direcionadas de acordo com o encaminhamento das discussões. O quadro a seguir resume as etapas da aula.

Aula 1- “How are you doin’?”	
Objetivos	Promover reflexões acerca das interações sociais.
Expectativas	1. Falar sobre diferentes formas de iniciar uma conversa 2. Expressar opiniões 3. Interpretar o texto abordado 4. Refletir sobre os aspectos sociais abordados nas atividades 5. Identificar a diversidade cultural por meio da linguagem, levando em consideração a influência global sobre a localidade estudada.
Aspectos Linguísticos	1. Verbo <i>to be</i> 2. Compreensão de expressões em inglês mediante o uso do contexto

¹⁸ Comédia americana que retrata a vida de quatro cientistas contrastados comicadamente com as habilidades sociais e o bom-senso de uma garçonete.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/The_Big_Bang_Theory, acesso dia 28 de agosto de 2013.

	3. Percepção da linguagem formal e informal
Materiais utilizados	1. Episódio da série “The Big Bang Theory”, ¹⁹ 2. Quadrinho “Me Tarzan, You Jane”
Etapas da Aula	1. Prática oral exemplificando as formas de iniciar uma conversa 2. Prática de listening utilizando um trecho da série The Big Bang Theory 3. Interpretação do quadrinho “Me Tarzan, You Jane” 4. Discussão guiada pelas perguntas sobre o texto 5. Reflexão crítica sobre os aspectos sociais que o texto abordava 6. Criação de histórias em quadrinho desenvolvendo diversos momentos de interação em diferentes contextos sociais associados ao dia a dia dos alunos.
Duração	2 aulas (50 minutos cada)

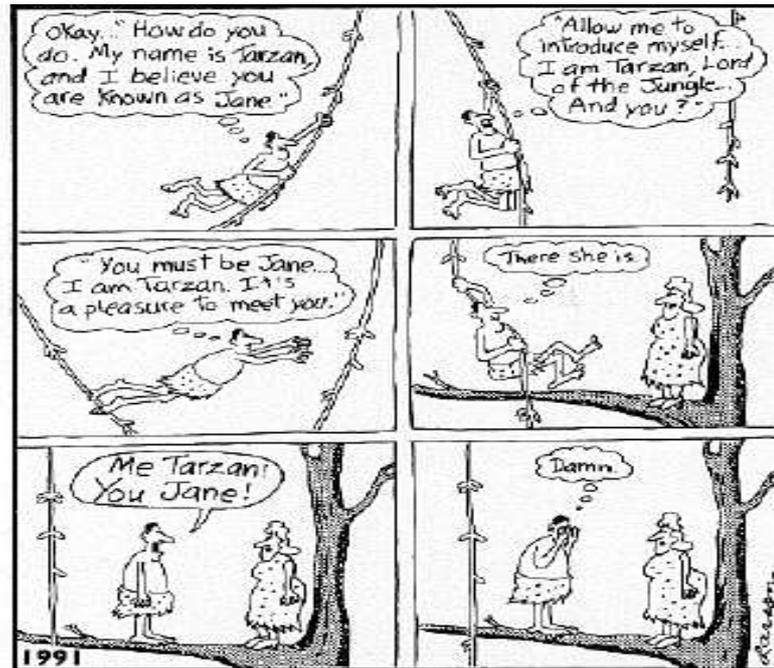
As formas de interação no contexto social mediante a perspectiva do humor

O início da aula deu-se com a reprodução de um trecho da série humorística The Big Bang Theory. A minha intenção era que, nessa passagem, os alunos percebessem como os três cientistas tinham dificuldades em manter uma conversa informal com uma mulher, criando assim uma situação cômica. A cena é utilizada apenas para que os alunos sintam-se à vontade para dar exemplos. Ressalto a minha dificuldade em estabelecer um momento de interação com os alunos, porém alguns se arriscam e demonstram interesse em participar da aula, apresentando seus exemplos. Como o objetivo é alcançado, inicio a segunda etapa da atividade com o quadrinho “Me Tarzan, You Jane” que apesar de já ter sido analisado por certo aspecto no capítulo anterior, reapresento-o aqui sob outra perspectiva de análise que aprofunda, a meu ver, o que já foi discutido.

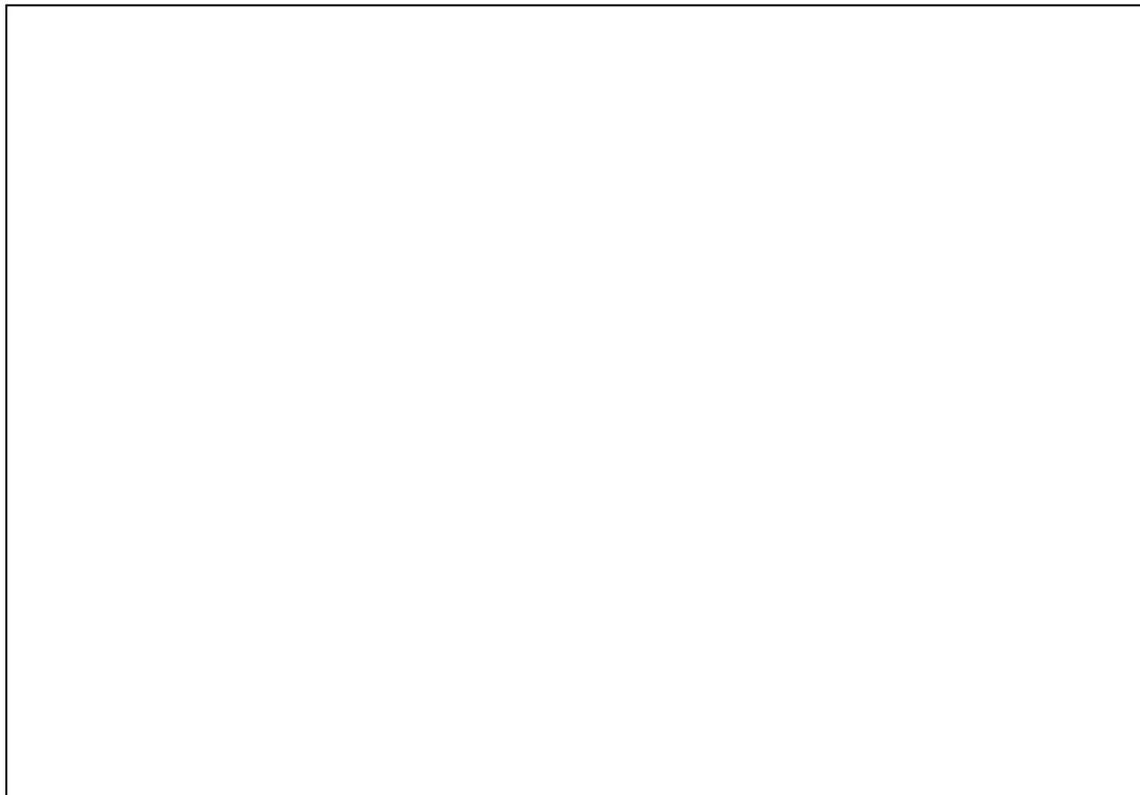
O humor na atividade “Me Tarzan, You Jane” aconteceu por meio de dois aspectos: o primeiro pela ação atípica do Tarzan em conquistar a Jane mediante o jogo da linguagem formal e informal, mesmo reconhecido tradicionalmente pelo seu modo rude. O segundo, na linguagem caricaturada dos personagens (PROPP, 1992), que confere a comicidade do quadrinho. No final do episódio, a frustração do Tarzan no uso da informalidade alcança a sua finalidade que se concretiza no riso dos leitores.

¹⁹Comédia americana que retrata a vida de quatro cientistas contrastados comicamente com as habilidades sociais e o bom-senso de uma garçonete.
Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/The_Big_Bang_Theory, acesso dia 28 de agosto de 2013.

Me Tarzan, You Jane



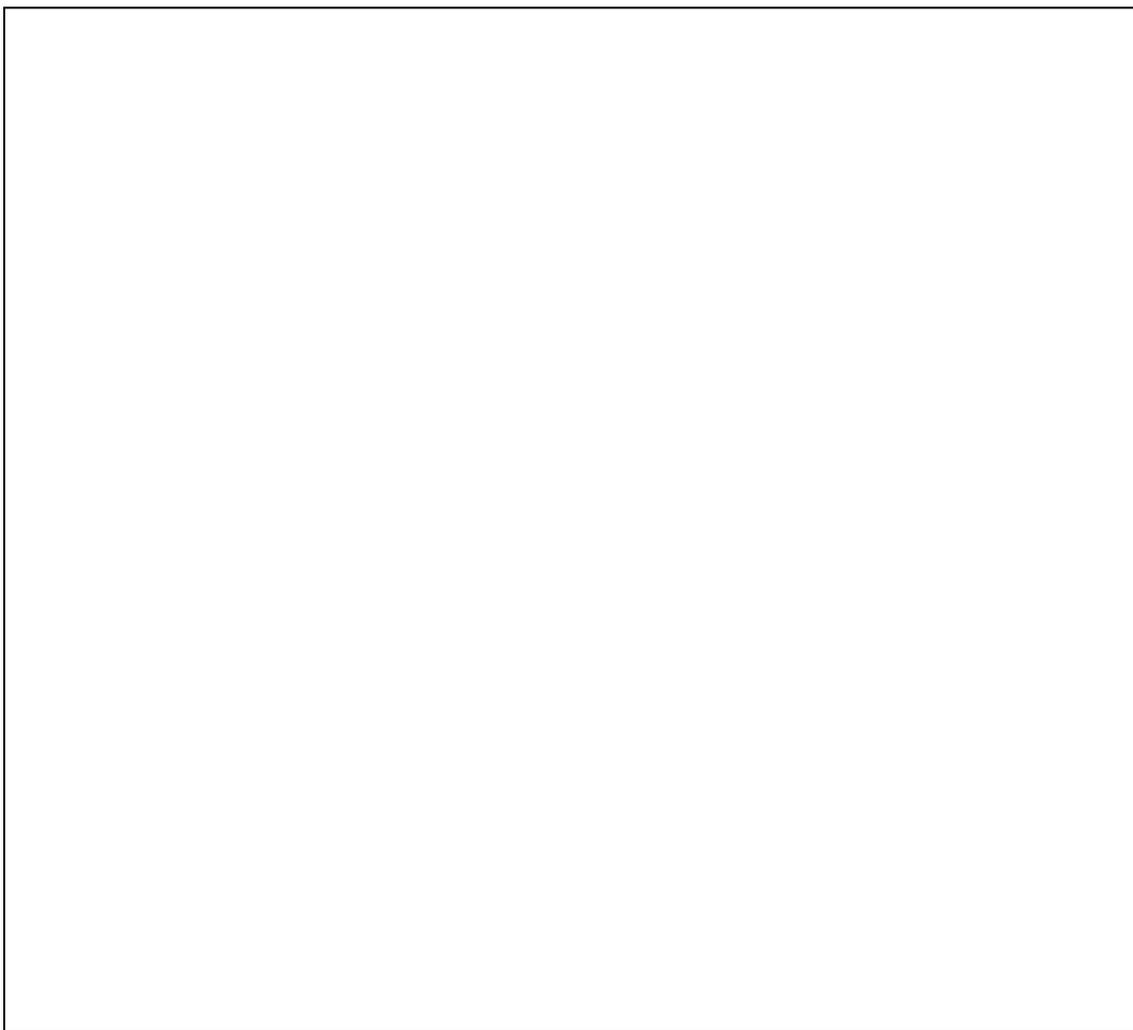
Os alunos, portanto, conseguem perceber, no primeiro momento, a diferença entre as duas linguagens utilizadas pelo personagem.



A proposta inicial do texto é levar o leitor a entender o uso dos dois tipos de linguagem usados pelo personagem, logo, identifico na fala de José “*é porque ele é mais formal*”/“*ele é mais matuto*”, que a proposta inicial do texto foi alcançada, pois esse observa o fato da utilização da linguagem no quadrinho estar bem articulada ao contexto da história, o que, a meu ver, facilita a inferência sobre as ações dos personagens, sem que o aluno precise fazer uso somente da tradução literal.

Portanto, o humor dá-se pela falha da formalidade diante da Jane, visualizado no uso da expressão “Damn”. A dificuldade em entender a referida expressão leva os alunos a pesquisarem nos dicionários, até mesmo através do celular.

Nesse momento, peço que fiquem atentos ao contexto e à expressão de desapontamento do personagem, logo os aprendizes, mesmo com dificuldades, conseguem fazer a interpretação, porém, sugerem que a referida expressão, utilizada pelo Tarzan, poderia nos levar a outros significados. Vejamos no excerto a seguir:





Na discussão sobre a cena 2, percebo que a expectativa em relação à proposta inicial da atividade foi além do proposto. Notei que houve uma maior interação e uma predisposição de ir além do texto, principalmente, em relação ao conhecimento linguístico da expressão “Damn”. Formando hipóteses e fazendo deduções dentro do contexto, os alunos constroem diversos desfechos condizentes a proposta da historinha, como: *“é porque ele esqueceu... não consegui se lembrar (xxx)”*, *“porque ele achou ela feia”*, *“ele achou ela linda”*.

Dessa forma, posso considerar que o humor conseguiu nesta atividade ser um elemento significativo para a promoção da integração desses alunos no andamento das atividades propostas. A entrega do aprendiz neste ambiente com o uso da comicidade, como postula Bruner (2002), estimula, cada vez mais, a construção do conhecimento dentro do ambiente social como a sala de aula.

Neste caso, o conhecimento pode ser construído através da interação entre os alunos, ou seja, a aprendizagem pode ser adquirida no momento em que os alunos compartilharam informações, mediante diferentes visões sobre o mesmo contexto. (JORDÃO & FOGAÇA, 2012; JORDÃO, 2007).

É, portanto, pelo viés da proposta do Letramento Crítico, que pude problematizar as questões sociais que estavam incutidas no humor. Porém, é importante salientar que somente a presença do texto não fará que haja uma reflexão crítica, é necessário incutir nos alunos a prática de ir além do que o texto está oferecendo. No caso do quadrinho Me Tarzan, You Jane, a liberdade de interferir na interpretação, permitiu que os próprios alunos buscassem nos elementos linguísticos possibilidades para diversos desfechos a história.

Indo além, os alunos puderam refletir sobre as formas de interação na sua própria cultura, o que me permite enxergar a realidade em seus aspectos múltiplos dentro de prática habitadas, onde estes trabalham, convivem, tecem relações sociais, localizadas com os outros

sujeitos da região e compartilhando uma cultura que é própria do local (BRYDON, 2010; GIDDENS, 1991). Tal assertiva pode ser identificada no discurso local dos alunos “*é porque ele levou uma barrada*”. Levando em consideração esses elementos, estudar uma língua estrangeira pelo prisma do seu próprio lugar em referência a cultura da língua estrangeira pode ser significativa tanto para o educando como para o professor.

Para finalizar, a proposta da atividade que utilizou o episódio da comédia “The Big Bang Theory” e os aspectos do humor no quadrinho “Me Tarzan, You Jane” pode ser resumida no quadro a seguir:

Percepção sobre interações	
Resultados esperados	Apresentações de expressões usadas nas interações conhecidas pelos alunos.
Conhecimento em construção	A utilização do contexto para refletir o uso da linguagem formal e informal. Além disso, os aspectos culturais locais.
Resultados obtidos	A utilização do contexto para a interpretação do quadrinho foi além da expectativa inicial, principalmente a análise de possíveis desfechos da história com a utilização da expressão “Damn”.

3.2 Hábitos alimentares: “Is your name on the can?” - Parte 1

Com o intuito de desvincular a sua imagem ao problema da obesidade, as campanhas publicitárias da coca-cola tentam induzir os seus consumidores a práticas de exercícios físicos atrelados ao discurso da felicidade que entendo, portanto, como um fala deslumbrante no cenário que se estabelece na atualidade. O humor na propaganda é utilizado como forma de convencer sobre a confiabilidade do produto, por meio da linguagem imperativa, visualizada com frequência durante o vídeo. Outro ponto que observo está atrelado à preocupação de transmitir ao consumidor, com o uso do humor, a sensação da alegria, leveza e bem-estar.

A aula que analisarei foi iniciada no dia 14 de março com a seguinte dinâmica: foram coladas no quadro diversas gravuras que remetiam a algumas habilidades, como *cooking*, *dance*, *play soccer*, *fishing* e *surf on the net*.

Cada aluno foi orientado por mim a dirigir-se ao quadro e revelar, oralmente e em inglês, a sua habilidade. Dei alguns exemplos, dentre eles, o seguinte: *I can dance forró*.

Conhecida como “warm-up”, com essa atividade, tive o objetivo de envolver os alunos e saber sobre as suas preferências em relação a time de futebol, à pesca (prática recorrente de alguns alunos), ao prato regional preferido, entre outros aspectos.

No segundo momento, reproduzi o vídeo da campanha publicitária coca-cola “BE OK= 140 HAPPY CALORIES”, solicitando aos alunos que relatassem as atividades físicas que a propaganda sugeria ao consumidor. Em seguida, direcionei algumas questões para discussão coletiva. Partindo do que relatei, em resumo, a aula configurou-se dentro das seguintes etapas:

Aula 2- “Is your name on the can?”	
Objetivos	Promover reflexões sobre o poder de persuasão nas propagandas.
Expectativas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falar sobre habilidades 2. Expressar opiniões sobre os hábitos alimentares 3. Interpretar a propaganda 4. Refletir sobre a persuasão nas propagandas 5. Relacionar mediante os conceitos sobre os aspectos globais e locais a diferença entre os hábitos alimentares da região de Santa Luzia e os produtos industrializados ou considerados como <i>fast food</i>.
Aspectos Linguísticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verbo modal can 2. Compreensão de expressões em inglês mediante o uso do contexto 3. Percepção da linguagem usada na propaganda
Materiais utilizados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Imagens para identificação das habilidades 2. Propaganda “Be ok = 140 Happy Calories”
Etapas da Aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prática oral expressando as habilidades 2. Prática de listening utilizando a propaganda “Be ok” da coca-cola 3. Interpretação da propaganda 4. Discussão guiada pelas perguntas sobre o vídeo 5. Reflexão crítica sobre o discurso da coca-cola 6. Criação de um produto e a sua venda por meio da gravação em vídeo.
Duração	4 aulas (50 minutos cada)

O humor como forma persuasiva nas propagandas

Levando em consideração o recurso persuasivo utilizados nas propagandas, selecionei um vídeo da coca-cola (veiculada em janeiro do ano de 2013). Nela eram apresentadas diversas atividades praticadas de forma divertida, o que fazia, a meu ver, com que o problema

abordado pudesse ser transmitido de forma mais descontraída. Com isso, registrava-se a ideia de que podíamos encontrar, na bebida, uma caloria considerada positiva:



Imagem 10 – Imagens retiradas da propaganda Be Ok da coca-cola.

O discurso da coca-cola nasce e ganha força na era da globalização, pois esta “tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades [...] mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas” (HALL, 1997, p. 94). Outro fator a ser observado é o consumismo de importação de valores, das prioridades, das formas de vida ocidental (HALL, 1997). Somos frutos de uma sociedade moderna que dá ênfase às prioridades instantâneas e à busca incessante pela felicidade. (BAUMAN, 2001). Essa importação de valores, em relação ao inglês, ainda é adquirida pelas pessoas, como forma de alcançar status ou de acesso ao mundo do trabalho. Tal consideração pareceu ficar mais evidente na fala de Leonardo que transcrevo adiante:



A visão de Leonardo parece estar presa a uma antiga ideia de aprender o inglês para viajar. Entendo que essa é uma visão realista que nos remete às necessidades do mercado profissional ou ainda ao desejo de se comunicar em outra língua etc. Porém, como bem postula as OCEMs, esta é uma necessidade parcial, haja vista que a língua abre portas para que o cidadão possa dialogar também com outras culturas, ou seja

essa reflexão pode nos ensinar sobre os diferentes valores do que é global (universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais) e do que é local (regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com características próprias), levando-nos a pensar sobre a perspectiva hierárquica entre esses

dois modos de vida e a relativizá-la. (L. M. . e MENEZES DE SOUZA & MONTE MÓR, 2006, p. 96).

Com o objetivo de amenizar os efeitos provocados pelo mundo pós-moderno, analiso o que segue como sugestão de atividades veiculada pela propaganda publicitária:

As atividades praticadas da propaganda “Be ok” da coca-cola

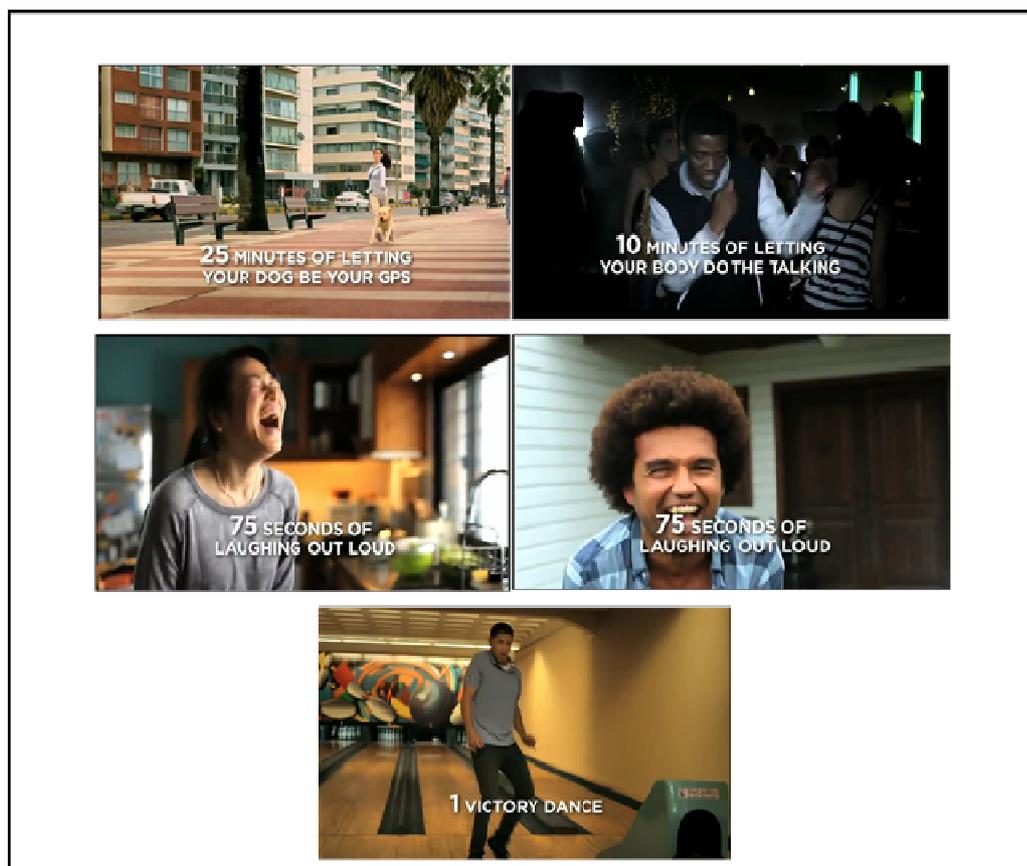
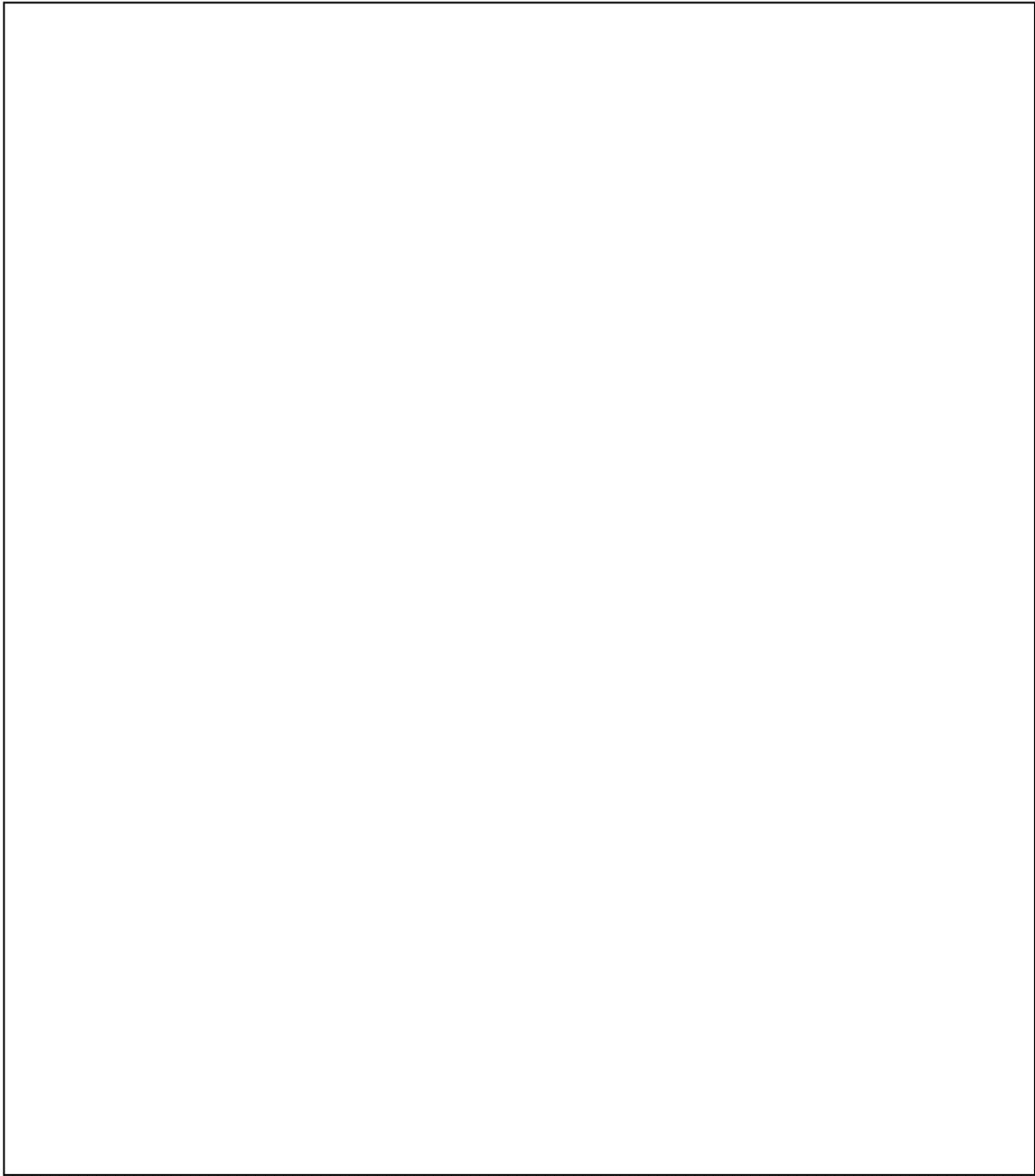


Imagem 11 – Imagens retiradas da propaganda Be Ok da coca-cola.

Em relação à propaganda da coca-cola, senti que o efeito do humor não conseguiu atingir a todos os alunos. Percebi, por exemplo, que, durante a reprodução do vídeo, os alunos ficaram dispersos. Por conta disso, precisei mencionar sobre a importância da propaganda para que pudéssemos refletir sobre ela posteriormente. Porém, quando os alunos foram convidados a expor os seus pontos de vista sobre o vídeo, percebi uma maior interação. Neste momento, o assunto abordado pelo anúncio despertou o interesse dos envolvidos, isto pode ser comprovado pelo fato de que a aula estendeu-se nas duas semanas seguintes, com outra produção dos aprendizes como foi dito. Retirado da primeira aula, apresento a reflexão dos alunos no trecho abaixo.

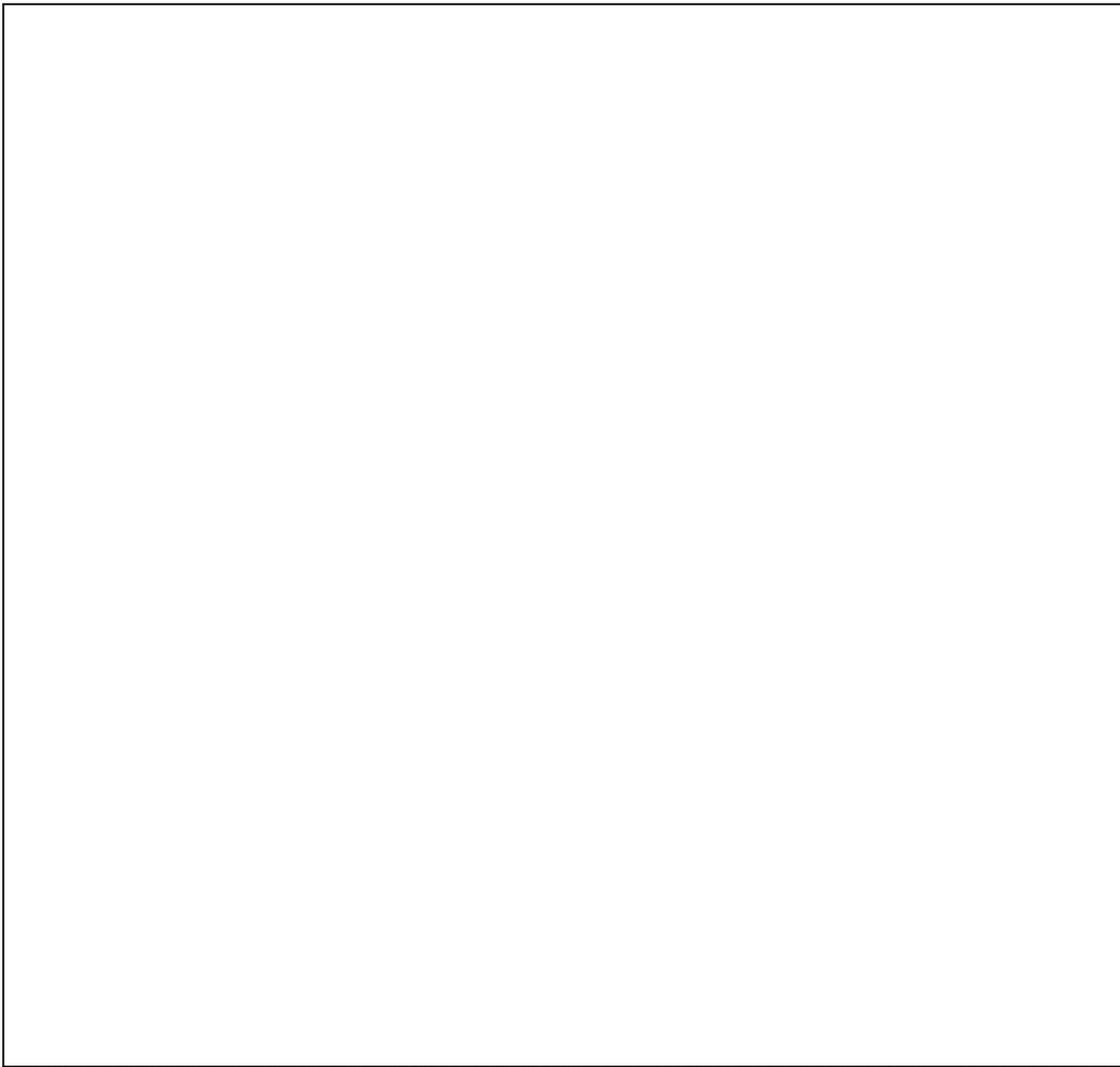


O não dito na referida propaganda está encoberto por uma das faces do humor que se empenha a nos assujeitar às condições que a sociedade globalizante nos oferece. Por um lado, vejo uma das faces, utilizada pela propaganda, como forma de convencer da confiabilidade de um produto consumido e respeitado mundialmente, por outro, sou convidada a enxergar outra modalidade do humor cujo objetivo nos relaciona a não fossilização das coisas que estão a nossa volta. Esse olhar deslocado pelo riso moderno, desprendido de uma visão estática do mundo, é percebido pelos alunos, quando guiados pelas perguntas propostas pela atividade, como demonstrarei a seguir.

Ao perguntar “[...] *Caloria feliz? Como a caloria é feliz se pra gente é ruim?*” despertei, nos sujeitos envolvidos naquela situação de interação, o lado crítico de auto questionamento, de avaliação do discurso do outro e da não acomodação do que é apresentado como verdadeiro (CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S., 2010). O anúncio, por sua vez, possui marcas de um momento globalizante, “Happy calories”/ “Open happiness”/ “To spend on extra happy activities”, com qual nos deparamos hoje: somos orientados e seduzidos pela “felicidade” que as superpotências nos disponibiliza.

Outro ponto que descrevo da cena 1 é o humor que transparece no vocabulário local dos alunos. Em todo o processo da pesquisa esta marca cultural ficou bastante evidente; posso destacar tal sinal na fala do aluno José “*Só no “acocho” ((gesticula)) a pessoa esmagrece*”. Essa variação da linguagem pode ser um forte elemento para identificarmos o pertencimento identitário do sujeito em seu território local, assim as “diferenças no vocabulário não estão limitados a afiliações regionais. Eles podem também indicar uma adesão social ou cultural de um falante.” (DUBINSKY e HOLCOMB, 2011, p. 146).

Em outro momento, solicitei aos alunos que falassem sobre os hábitos locais, relacionados à proposta de vida da propaganda. Nesse momento, a participação dos aprendizes foi mais intensa, pois eles trouxeram à tona aquilo que era conhecido e familiar, tornando o momento esse ensino e aprendizagem um processo natural. Como a atividade final estava relacionada à produção de uma propaganda, direcionei meu trabalho pedagógico com a turma num movimento de reação cultural, tentando depreender o significado local da prática globalizante envolvida no sentido, ou nos sentidos, veiculados na propaganda. Para essa discussão, apresento um fragmento retirado da aula:



Do trecho acima, posso destacar dois pontos: 1º - a questão da religiosidade presente na cultura local; e 2º- a valorização do produto típico da região “*eu não bebo porque sou evangélico, eu gosto de guarina*”. Nesse sentido e de acordo com Giddens (1991, p. 105), “as cosmologias religiosas proporcionam interpretações morais e práticas de vida pessoal e social, bem como do mundo natural, o que representa um ambiente de segurança para o crente.” Sendo assim, a religião torna-se um meio organizador dos membros que vivem naquele local e que passam a imagem de confiança e segurança. Tais aspectos são marcas constantes nos discursos dos alunos durante diversos momentos ao longo do trabalho.

No tocante à valorização do produto, percebi que a maioria prefere a água de coco por ser um produto comum da região, saudável e barato, todavia percebi também que a influência do global em relação ao local poderia se dar de forma mais tímida, no entanto atuante. Considero esse registro na fala de alguns alunos, principalmente no discurso de João quando

sugere que “[...] a pessoa compra uma ((coca-cola)) e compra quatro reais de pão, mete pra cima, oxe é bom demais”.

Diante das discussões dispostas neste tópico, demonstrei a importância de avaliar o nosso ensino enquanto professores de línguas estrangeiras, apresentando a cultura do outro em relação à cultura materna, não como forma excludente, mas valorizando-a e inserido nela aquilo que pode ser interessante para a vida do estudante.

Por fim, acho importante dizer que a propaganda finaliza a construção de seu sentido reforçando a noção de felicidade e levando o consumidor a perceber que este sentimento tão almejado na era pós-moderna pode ser encontrado no prazer de ingerir a coca-cola.



Vejo a auto-afirmação do indivíduo refletido “no direito de os indivíduos permanecerem diferentes e de escolherem à vontade seus próprios modelos de felicidade e de modo de vida.” (BAUMAN, 2001, p. 38). Sendo assim, ainda segundo Bauman (2001), o “mundo cheio de possibilidades é como uma mesa de bufê com tantos pratos deliciosos que nem o mais delicado comensal poderia esperar provar de todos. [...] A infelicidade dos consumidores deriva do excesso e não da falta de escolha.” (BAUMAN, 2001, p. 75).

Sobre esse último trecho, ressalto a discussão para a preparação das atividades de produção em Língua Inglesa (LI), principalmente o trecho em que Tereza questiona: “*Caloria feliz?*”. Sua pergunta revela-me a voz que profere o estranhamento de sentidos. A proposta de produção que seguiu reviveu esses fenômenos graças ao trabalho coletivo implementado nessa turma de LI que, além de estar envolvida com o conhecimento que construía na língua alvo também estava envolvida com a descoberta e desvelamento desses discursos que não eram trazidos para serem aceitos, mas sim para serem compreendidos no âmbito global e local.

- “*Is your name on the can?*” – Parte 2

Como professores, costumamos definir no nosso plano de aula todos os processos que deverão ser, supostamente, seguidos no decorrer da nossa prática dentro do plano pedagógico. Porém, quando o centro da nossa prática é o aluno, passamos a estar mais atentos as suas necessidades. Considerando tal preocupação, inferi na primeira parte da atividade, ocorrida no dia 14 de março, quando tratei sobre o consumo da Coca-Cola, os hábitos alimentares. Assim sendo, desenvolvi uma dinâmica no dia 04 de abril, envolvendo diversos alimentos, a fim de resgatar o conhecimento de mundo dos alunos relacionando, ao mesmo tempo, aos advérbios de frequência em inglês. Desse modo, duas equipes foram formadas e os representantes de cada grupo deveriam separar os alimentos em duas categorias: *healthy and not healthy*. Os alimentos selecionados foram: maçã, banana, nachos (doritos), batatinha frita, suco de laranja, Coca-Cola, geleia de morango, chocolate, iogurte e um produto do McDonald's.



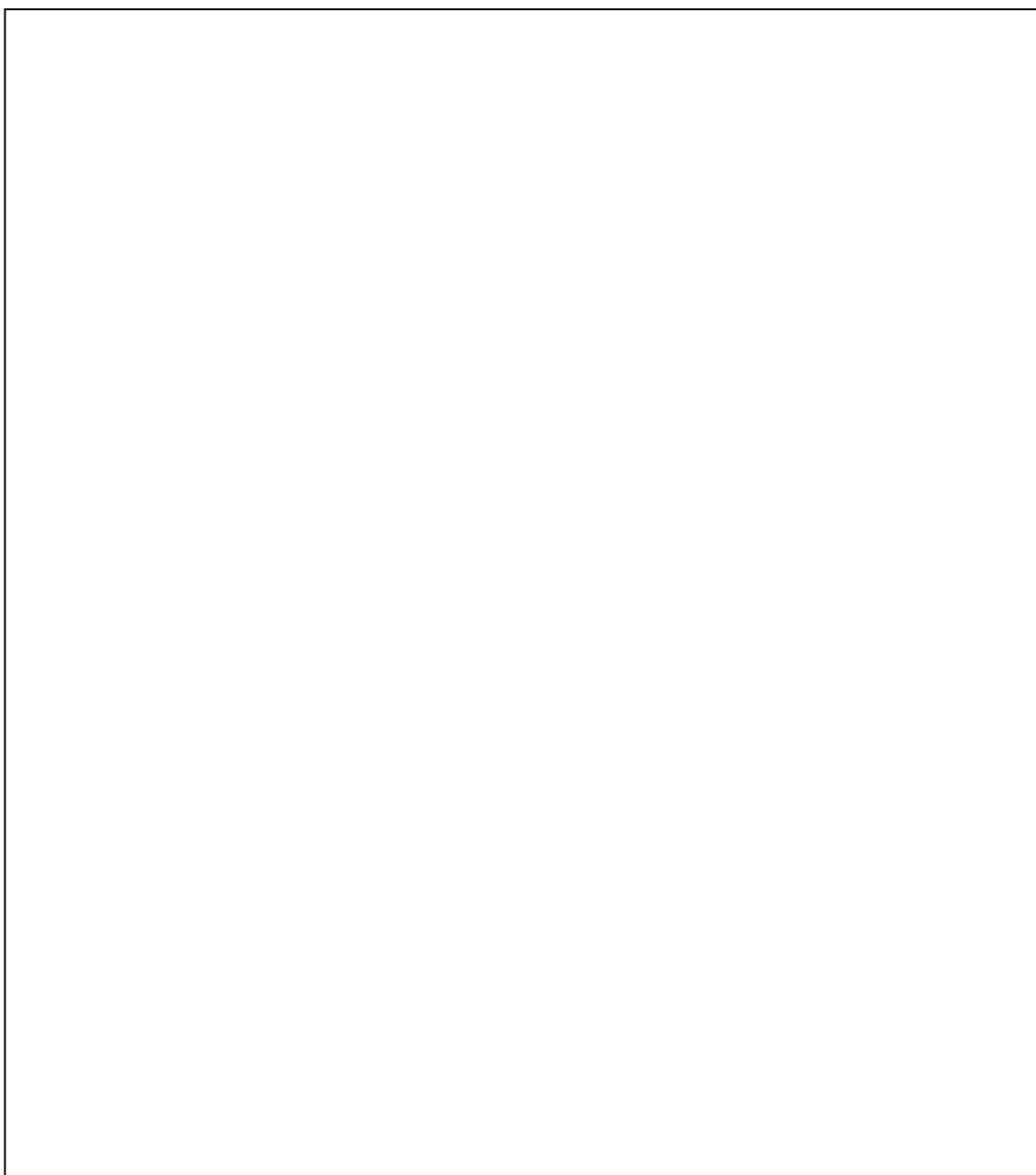
Imagem 12 – Atividade sobre hábitos alimentares na Escola Municipal Major Nelson Augusto Farias (Povoado de Santa Luzia – Barra de Santo Antônio/AL)

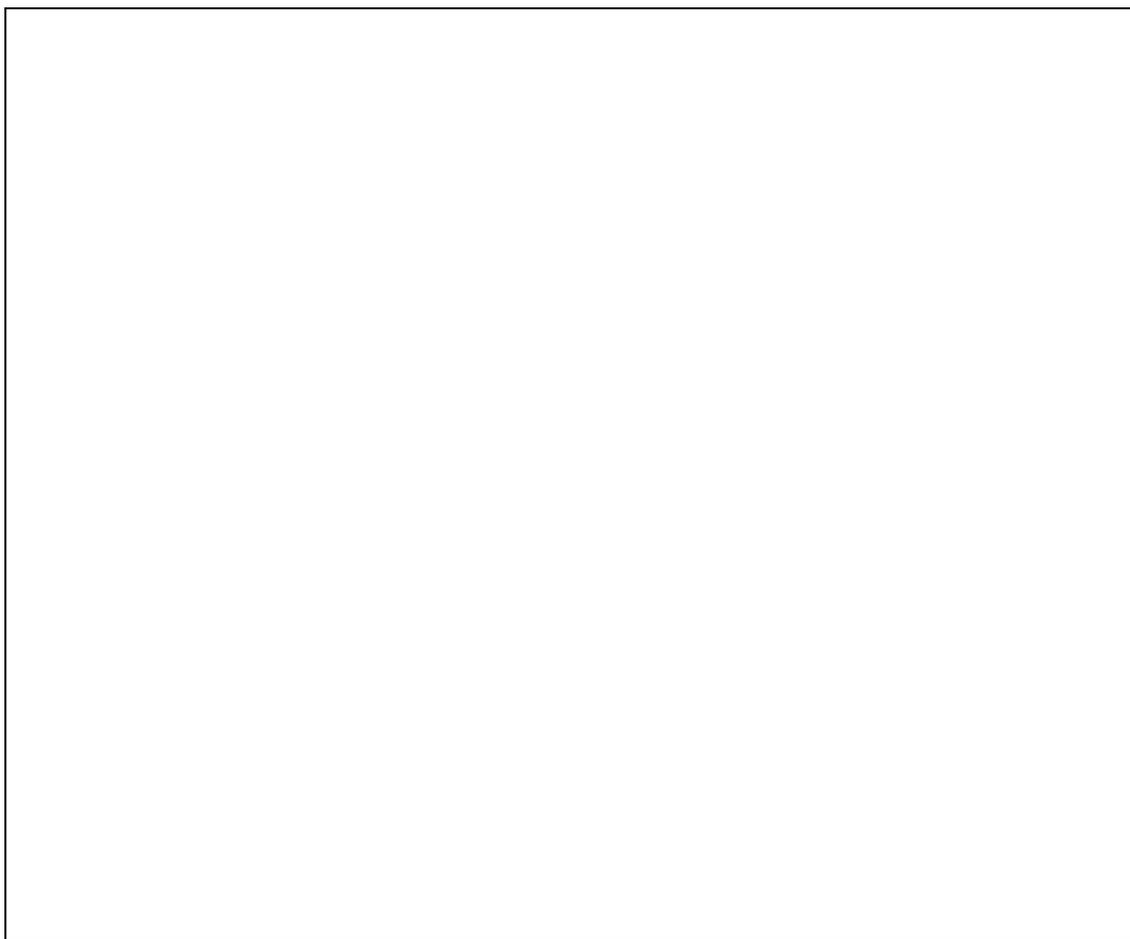
Fonte: Foto tirada pela autora (2013)

Utilizando o tema sobre os hábitos alimentares, minha proposta, com a referida dinâmica, visava a uma preparação dos alunos para a produção de um cardápio. Percebi que, durante a produção dos cardápios, minha posição que seria assimétrica em relação a posição

do aluno se torna menos marcada como principal. O aluno e a professora são dois agentes em interação, cujos interesses e conhecimentos eram negociados e estabelecidos durante a construção desse exercício.

Com base nos costumes locais e no conhecimento entre os alunos, pedi que criassem cardápios sugerindo alimentos referentes ao *breakfast*, *lunch*, *snack* e *dinner*. Durante a elaboração, naturalmente foi estabelecido uma relação de troca de conhecimentos entre os envolvidos, evidenciando que o ensino e aprendizagem podem ser construídos desta relação, sem perdas, mas, pelo contrário, com ganho para ambos os lados. Demonstro dois momentos da aula nas cenas 1 e 2:





O meu estranhamento em relação aos alunos comerem peixe pela manhã, na cena 2, suscitou uma discussão entre eles sobre os tipos de peixes que eles costumam pescar, ficando evidente o forte traço cultural na fala do aluno José: “*oxe e não é não? Tem comida melhor do que peixe?*”. Para mim, ficou evidente na fala desse aluno a identificação com a pesca, vista como principal atividade econômica na região. A ligação do aluno à profissão remete-me à discussão sobre a relação entre os aspectos globais e locais. Observo que, nesse contexto, mesmo com a diversidade de opções profissionais oferecidas pelo mundo globalizado, o aluno prefere relacionar a sua escolha ao seu estilo de vida local. A escolha é reforçada na sua resposta: “*P: Can you fish?/ José: Eu? Eu dô aula.*”.

Outro ponto que destaco se relaciona à noção do que é caro e barato para os alunos. Nas concepções de José e Paulo, todo alimento saudável tem um custo alto: “*tainha é comida de rico*”/ “*porque é um peixe saudável*”. Tal reflexão é vista novamente na fala de Paulo, na cena 3: “*camarão é comida de restaurante fessora, é pra quem pode*”.

Os pensamentos de José e de Paulo me fizeram refletir sobre a concepção dos valores dentro de uma cultura local, ou seja, no mundo macdonizado, dos alimentos rápidos e dos

valores nutritivos baixos. Os alunos, a meu ver, estabeleceram uma reflexão entre os dois tipos de alimentos e o seu valor dentro da sua própria realidade, neste caso o *fast food* e outros alimentos que são típicos da região: “*P: vocês não comem sandwich and burer!*”/ *José: NÃO FESSORA, é bom carne dos sol, carne de porco*” . A conversa, portanto, evidencia cada vez mais a sua própria identidade local como tudo aquilo que os constituiem naquela região, dentre os seus valores e aspectos culturais.

Ainda na cena 3, percebo a construção de conhecimento estabelecida entre professora e aluno: “*P: And DINNER?/ JOSÉ: cuscut com jabá/ P: hã?/ MARIA: @@@/ JOSÉ: sabe não o que é? / P: sei não/ PAULO: charque / P: ahhh /JOSÉ: charque. Ó a senhora não sabe e eu sei (xxx)*”. O meu estranhamento em relação à comida, além de provocar o riso dos alunos, e entendo isso como um modo de estreitar relações através da afetividade no qual facilita a troca de saberes, confirma o que Freire pronuncia sobre a relação entre professor-aluno no processo de aprendizagem:

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. [...] O educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (FREIRE, 1987, p. 68).

Nesse sentido, compreendo que o ensino de inglês ficou imbricado nessa via de mão dupla, ou seja, ficou estabelecido no espaço em que o outro só faz sentido quando relacionado à minha prática diária. Tal aceção se confirma no trecho abaixo, ficando em evidência, mais uma vez, o valor cultural local.



(continuação cena 3)

JOSÉ: bolo de coco

P: @@@ peraí. Existe realmente esse flau de macaxeira?

As: EXISTE ((o aluno Leonardo ainda duvida dos colegas))

TIAGO: flau de coconut

P: coconut flau. Muito bem

((os alunos ainda continuam na discussão sobre o flau e na aula seguinte o aluno leva à escola para comprovar.))

LEONARDO: pizza, hot dog

P: certo. Tem mais alguma coisa que é típico da região?

LAURA: cajuína

MARIA: é GUARINA

No excerto acima, os alunos são levados a expor novamente os aspectos culturais da região, desta vez com a questão do “flau de macaxeira”, conhecido pela maioria dos alunos. A discussão sobre o flau é marcada pelo estranhamento por parte do aluno Leonardo e pela professora, provocando o humor em todo processo: “Leonardo: <@ macaxeira oia@>”/ “José: NÃO EXISTE NÃO?”/ “As: @@@”/ “Leonardo: flau de macaxeira?”/ “Ay: existe só aqui em Santa Luzia”/ “As: @@@”/ “P: @@@” .

Percebe-se, ao longo da nossa conversa, que os alunos já arriscam a pronunciar algumas palavras em inglês e associá-las ao contexto que a atividade reclama. Desse modo, compreendo que os aprendizes encontram-se engajados em ambientes de “interação, negociação de sentido, aprendizagem das normas que regem essa comunidade” (PAIVA E OLIVEIRA, 2011, p. 41), principalmente, quando a questão cultural da língua alvo não os é imposta como forma de substituição ao estilo de vida, isso fica evidente na minha pergunta aos alunos, que descrevo abaixo:



De acordo com o trecho acima, percebi que os alunos conseguiram refletir sobre os hábitos alimentares de forma a relacionar ao seu próprio costume diário. A aprendizagem do inglês tornou-se, nesta segunda parte da atividade, um momento de troca de valores, de costumes e de reflexão o que podia ser interessante ou não na vida dos mesmos. Tal ação segue a proposta dos estudos sobre o Letramento Crítico que visam ao engajamento dos alunos nesse processo de construção de conhecimento.

Diante da cultura dos alunos, ficou evidente o quanto pude aprender sobre os costumes locais, o que reforça a noção do professor-pesquisador como aquele que precisa caminhar por duas vias, como bem afirma Amorim (2001), deslocando-se do seu próprio território para o território do outro, como forma de entendê-lo melhor. Por fim, apresento o quadro com o resultado da atividade sobre os hábitos alimentares:

Percepção sobre hábitos alimentares	
Resultados esperados	Demonstração sobre o conhecimento alimentar da região.
Conhecimento em construção	Identificação dos alimentos que são considerados saudáveis na região aos alimentos com baixo valor nutritivo.
Resultados obtidos	A utilização do vídeo “ <i>Be ok</i> ” da coca-cola, a leitura do texto “ <i>How much rice would you like?</i> ” e a construção do cardápio permitiu aos alunos refletir criticamente sobre os benefícios e consequências de um determinado hábito alimentar.

3.3 Estrangeirismos: “Teacher tive um insight!”

Influente ou não, os estrangeirismos fazem parte da nossa vida, do nosso cotidiano. Imbricados de valores culturais, sociais e econômicos, utilizamos e incorporamos na nossa língua materna, sem, nem ao menos, na maioria das vezes, sabermos o seu significado, vivenciando uma guerra em torno da língua. Inicialmente posso definir estrangeirismo como: “palavras e expressões de outras línguas, usadas correntemente em algumas áreas do nosso cotidiano” (FARACO, 2002, p. 9). Segundo Faraco (2002), a preocupação em relação ao uso do estrangeirismo começa quando se observou que a quantidade de palavras usadas pelas ruas em outras línguas poderia descaracterizar a língua portuguesa, “pondo em risco o nosso patrimônio cultural” (Idem., 2002).

Entre tantos aspectos trazidos com a globalização, certamente os estrangeirismos podem ser vistos como uma constata nos processos culturais, acelerando as vias de

colonização e de miscigenação entre as culturas, provocando, por fim, mudanças na vida social de um povo.

Assim, empréstimos de palavras que se incorporam à língua materna permitem, por certo, o início de relações de território, a própria globalização e sua noção de vários acessos de comunicação entre as pessoas, oportunizando uma maior relação entre as sujeitos, trocas de informações e de valores. Ressalto o que assevera Hall quando concebe a noção de globalização como “processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de tempo espaço, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado”. (HALL, 1997, p. 71).

Com base nas reflexões anteriores, propus trazer essa discussão para a sala de aula por meio de duas canções. No quadro a seguir, resumo as etapas da aula.

Aula 3 - “Teacher tive um insight!”	
Objetivos	Refletir sobre a influência do inglês no cotidiano.
Expectativas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer os estrangeirismos 2. Expressar opiniões 3. Interpretar as músicas 4. Refletir sobre a influência dos estrangeirismos no dia a dia e sua influência na língua materna
Aspectos Linguísticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender o significado as palavras dentro do nosso contexto
Materiais utilizados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabalhar com os exemplos de estrangeirismos trazidos pelos alunos através de recortes, propagandas, etc. 2. Reproduzir as músicas selecionadas
Etapas da Aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prática oral na apresentação dos exemplos sobre estrangeirismo 2. Prática de listening utilizando as músicas “Samba do approach” e “Pegadinha do inglês”. 3. Interpretação das canções 4. Discussão guiada pelas perguntas sobre os estrangeirismos utilizados nas músicas 5. Reflexão crítica sobre o uso dos estrangeirismos 6. Criação de um letra musical usando o tema estudado
Duração	2 aulas (50 minutos cada)

Os estrangeirismos vistos pelo viés do humor cotidiano

No cerne dessas questões, propus que os alunos fossem levados a discutir essas noções por meio de duas músicas que, de certo modo, provocam o humor por fazerem uso de contextos reconhecidos pelos alunos, porém de uma forma inusitada, são eles: “Samba do approach” do Zeca Baleiro, retratando a valorização por parte dos brasileiros em relação à cultura europeia; e “Pegadinha do inglês” dos Aviões do forró, abordando uma cena de conquista.

Assim sendo, os vídeos das duas músicas foram reproduzidos em sala de aula para que eles pudessem identificar o uso dos estrangeirismos. Seguindo a estrutura inicial das aulas até agora, também a dividi em três momentos: no primeiro, pedi que os alunos identificassem por meio de recortes, propagandas, etc., exemplos com o uso de estrangeirismos; no segundo momento, a execução das músicas seguida de discussão; e, por fim, no terceiro momento, os alunos criaram músicas com estilos musicais diferentes e/ou parodiaram outras utilizando alguns estrangeirismos exemplificados na aula.

Inicialmente, os alunos apresentaram rapidamente alguns exemplos de estrangeirismos, na sua maioria em inglês, que haviam pesquisado na semana anterior a aula. Expliquei a definição do termo e a sua presença constante no nosso dia a dia, sejam eles em textos, lojas, supermercados, revistas, jornais e tantos outros. Com base na explanação, reproduzi o primeiro vídeo “Samba do approach”, do Zeca Baleiro. Por um lado, notei que os alunos sentiram uma grande dificuldade em entender algumas palavras que não eram comum para eles, o que definitivamente não garantiu o humor, porém a atuação dos cantores Zeca Baleiro e Zeca Pagodinho durante o clipe causou certo interesse neles e, em alguns momentos, o riso. Acredito que o áudio deveria ter sido reproduzido antes do vídeo, assim os alunos estariam mais familiarizados com as palavras, e, conseqüentemente, com o clipe, sendo assim, a atuação dos cantores causaria o humor. Por outro lado, a música “Pegadinha do inglês” conseguiu provocar o humor, uma vez que os alunos reconheceram o contexto, principalmente pela repetição do refrão que procurava enfatizar o regionalismo na pronúncia das palavras em inglês.

Como já havia dito, na primeira música, houve maior dificuldade ao abordar suas questões em sala de aula, mesmo considerando evidente a ênfase do compositor na utilização de várias línguas estrangeiras. Talvez, o contexto cultural abordado pelos compositores não tenha se aproximado da realidade dos alunos. Com isso, sem esse entendimento, o humor não pôde ser vivenciado. Contudo, os alunos conseguiram relacionar os seus significados devido ao processo das aulas anteriores, comprovando que a utilização do humor na sala de aula pode

facilitar a aprendizagem de uma língua estrangeira, o que fica evidenciada no seguinte excerto:



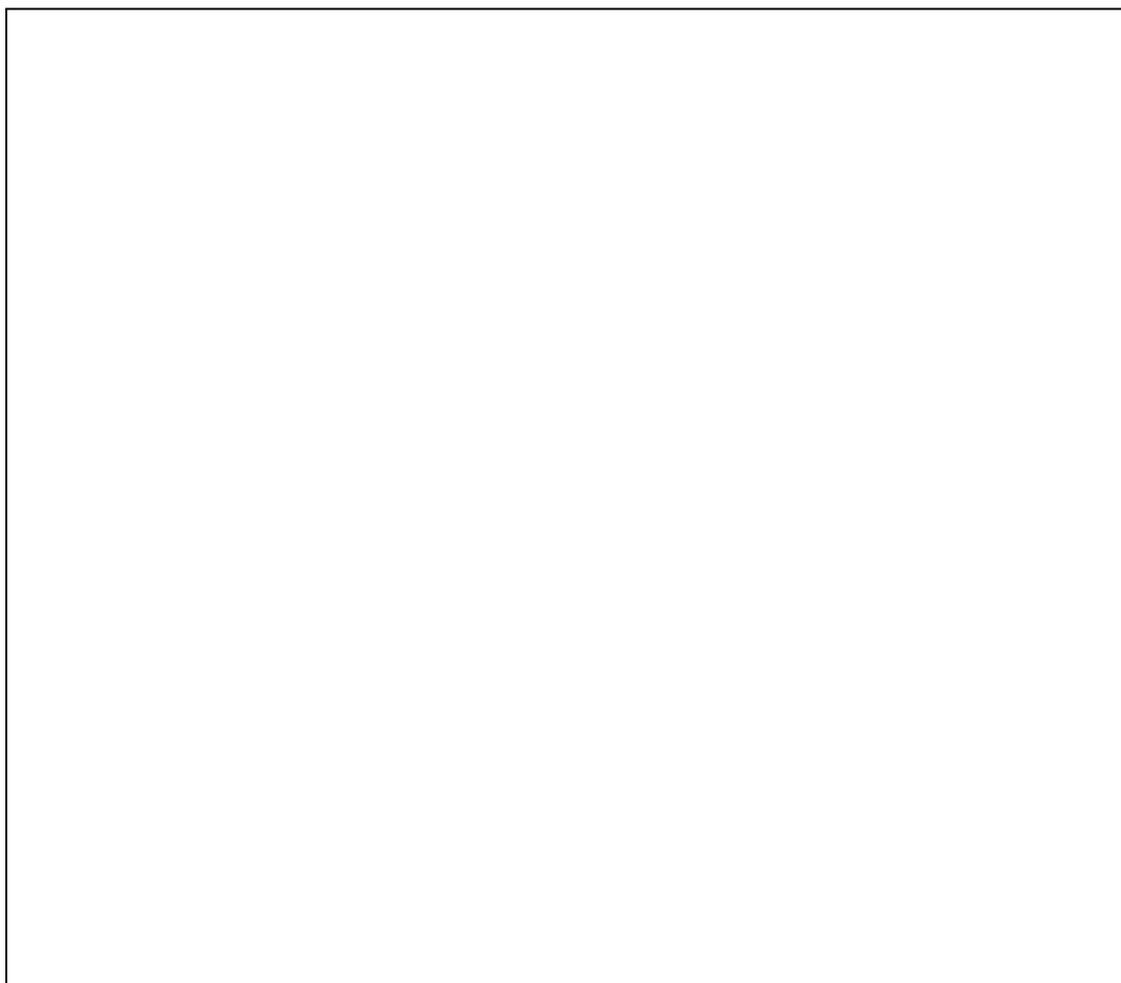
Mário consegue fazer referência ao que aprendeu em momentos anteriores “*conheço. Lunch*”, O que me impulsiona a considerar que o processo de aprendizagem pode ser construído e reconstruído ao longo do processo de ensino, “na inter-relação entre os sentidos atribuídos pelo sujeito às suas experiências e os sentidos disponíveis na coletividade” (GIMENEZ, 2011, p. 52). Para tanto, quando tornamos o aluno parte desse processo garantimos uma assimilação mais concreta da língua.

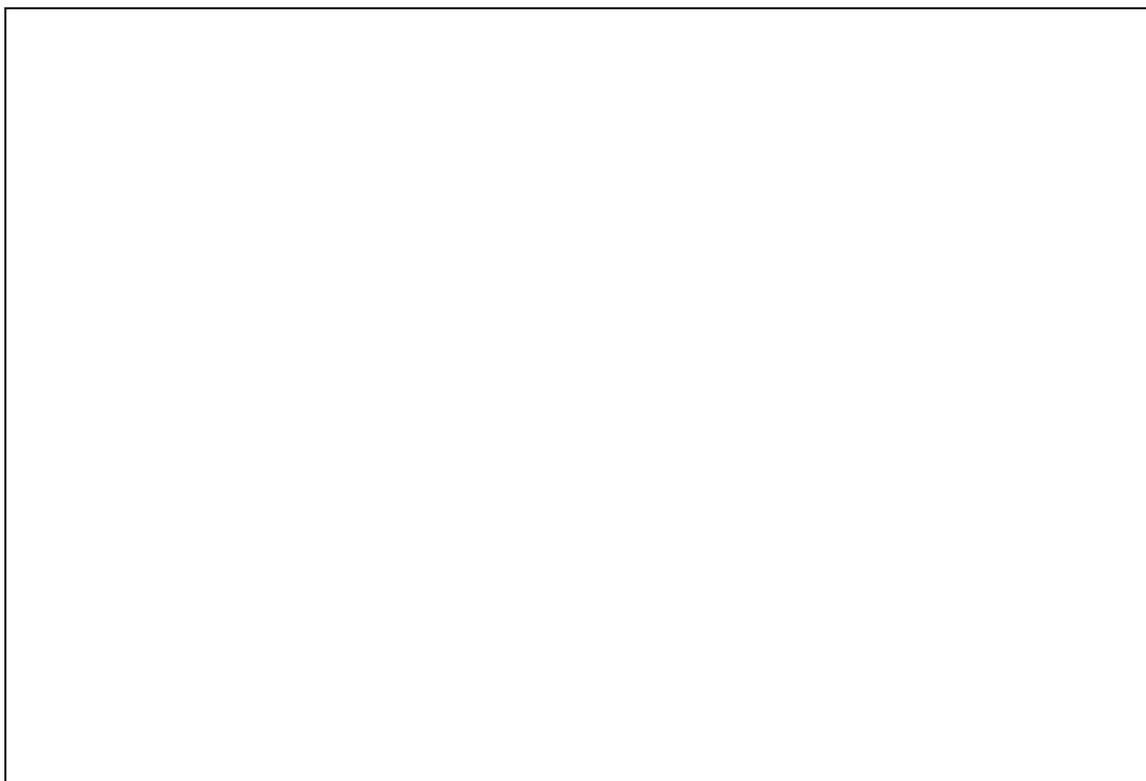
Já com a segunda música, talvez porque se tratasse de um assunto conhecido que envolvesse o gosto musical da maioria dos alunos, pude notar uma maior participação da turma. O humor, como já mencionado, deu-se mediante as repetições das palavras pronunciadas em inglês pelos cantores. De acordo com Bergson (2004), a repetição é um recurso linguístico com diversas funções, sendo uma delas a ênfase de algumas expressões, de jargões, etc. Logo, o uso desse artifício fornece ao discurso do sujeito o foco central da atenção do leitor ou ouvinte (DUBISNSKY E HOLCOMB, 2011). Demonstro abaixo a discussão:



Ainda de acordo com Bergson (2004), a repetição das palavras é uma forma de promover momentos de comicidade por meio da ênfase. A percepção da diferença, da variação fonológica do inglês, causa certo estranhamento na percepção de Leonardo “[...] *Muito estranho nordestino falando em inglês.*” e José “<@*oxe o cara fala diferente as palavras*@>”. A interferência da língua materna na pronúncia dos cantores e, ao mesmo tempo, a incorporação do regionalismo no inglês, é certamente impactante para os alunos que não possuem, até então, um contato frequente com a LI.

Finalizado a execução das duas músicas e com suas impressões, peço aos alunos a interpretação das duas letras e um posicionamento de como elas se relacionam entre si. Neste momento, os aprendizes só conseguem compreender a última música e como há uma insistência em resgatarmos aos aspectos tratados pela primeira letra, a turma responde com um enorme silêncio. Explico aos alunos a intenção dos compositores da primeira música e decido aprofundar as questões relacionadas aos estrangeirismos com base na segunda canção.





O prestígio do inglês é considerado não somente no seu uso, mas nos valores que são designados a tudo que vem do seu país de origem. A colonização, como bem postula Hall (1997), pode também acontecer de forma silenciosa, costumes que são inseridos lentamente sem nos darmos conta das modificações que causamos ao aceitá-las em nosso meio local. Na fala dos alunos, tal pensamento se evidencia em vários momentos, são eles: “*porque as americanas são boas*”. Com isso, percebo que o aluno valoriza o perfil da mulher americana; falar inglês “*é mais chique*”, “*é mais estiloso*” ou ainda consideram que falar “*café da manhã*” pode ser “*coisa de pobre*”. As construções de sentidos elaboradas pelos aprendizes me mostram que, ainda sim, a valorização da cultura do outro pode valer a pena quando se trata de *status*. A própria letra da música revela tal pensamento: uma mulher que passa por americana na tentativa de conquistar um rapaz.

Outro ponto que ênfase está vinculado à percepção dos alunos quando se dão conta que usam palavras em inglês no dia a dia e de como essas palavras estão associadas ao discurso da comunidade local, como o caso da palavra *playboy*, de acordo com os alunos, “*um cara descolado*”, “*garoto que só anda nas peças*” ou que “*só anda na capa*”. Percebo, com eles, que a palavra já foi incorporada à linguagem da região, talvez pela influência do estilo da ostentação e o seu significado associado ao contexto local.

Intuo também a valorização da linguagem estrangeira na fala dos alunos e para eles revelo esse significado. Interessante que eles somente percebem isso quando chamo atenção: “P: *Vejam a valorização da língua estrangeira quando vocês dizem isso, percebem?*”/ “*Laura: é verdade*”. O reconhecimento de Laura sobre o engrandecimento da LI no seu dia a dia é relevante, uma vez que, a aluna passa a refletir essa influencia do inglês na nossa língua e o espaço que ela vem ganhando não somente na sua incorporação na nossa fala, mas, no status que oferece no ato de uso.

Finalizada a aula, analiso que os alunos, mesmo sem a realização do humor na primeira música, conseguem ir além da mera interpretação das músicas. Eles consideram a discussão sobre a agregação dos estrangeirismos na língua materna e a posição que ela confere na sociedade. Posto isto, apresento um resumo sobre os resultados alcançados dentro do que foi proposto nessa aula:

Percepção sobre estrangeirismos	
Resultados esperados	Interpretação do uso de palavras de outras línguas nas músicas abordadas, seguido de suas interpretações guiadas pelas perguntas formuladas.
Conhecimento em construção	Apresentação dos vídeos <i>Samba do approach</i> e <i>Pegadinha do inglês</i> ; a função de outros idiomas no uso da língua materna.
Resultados obtidos	Reconhecimento da valorização da língua estrangeira quando incorporada ao português. Além disso, a problematização do status que o inglês oferece no seu uso.

3.4 Estereótipos: “They speak Brazilian, oops... Portuguese!”

O riso e seu poder de subversão designam o sujeito a dizer de forma elegante o que, muitas vezes, não pode ser dito de forma explícita. Portanto, um traço forte dessa descoordenação de ideias, advinda do uso do humor, se realiza no uso da ironia. A sua utilização em diversos contextos sociais pode ter tom denúncia, crítica, revolta ou até mesmo de expressão do pensamento. Constituído desses aspectos, o gênero da comédia stand-up²⁰ tem

²⁰Comédia stand-up é um termo que designa um espetáculo de humor executado por apenas um comediante, que se apresenta geralmente em pé (daí o termo 'stand-up'), sem acessórios, cenários, caracterização, personagem ou o recurso teatral da quarta parede, diferenciando o *stand up* de um monólogo tradicional. O próprio material tem uma metodologia própria de organização, em tópicos, não obstante sendo bastante factual. O estilo é também chamado de *humor de cara limpa*, termo usado por alguns comediantes. O humorista *stand up* não conta piadas

atraído as atenções da mídia ao longo dos últimos anos por seu modo descontraído em descrever o cotidiano. Na atualidade, podemos enxergar nos humoristas como “palhaços rituais” cuja função é fazer-nos entender o lugar do riso na sociedade (MINOIS, 2003).

Diante de tais aspectos, proponho na quarta atividade a análise do stand-up “Adnet em Londres”, representado pelo próprio comediante Marcelo Adnet. Trabalhando com o tema estereótipos, propus três momentos para a aula: o primeiro, um episódio do “Verão de casal” do programa Verão MTV do ano de 2013, no qual os comediantes Dani Calabresa e Marcelo Adnet representam um casal de americanos em uma praia do Rio de Janeiro; no segundo momento, reproduzimos a comédia stand-up “Adnet em Londres” no qual o ator, de forma irônica, aborda questões de comportamento dos turistas no Brasil, em especial, no Rio de Janeiro, uma vez que, grandes eventos estariam para acontecer, como a Copa do Mundo e as Olimpíadas; e, no terceiro momento, a proposta de elaboração de folders convidando os turistas de todo mundo a conhecerem as belezas do nordeste. No quadro abaixo, apresento as ações realizadas:

Aula 4 - “They speak Brazilian, opps... Portuguese!”

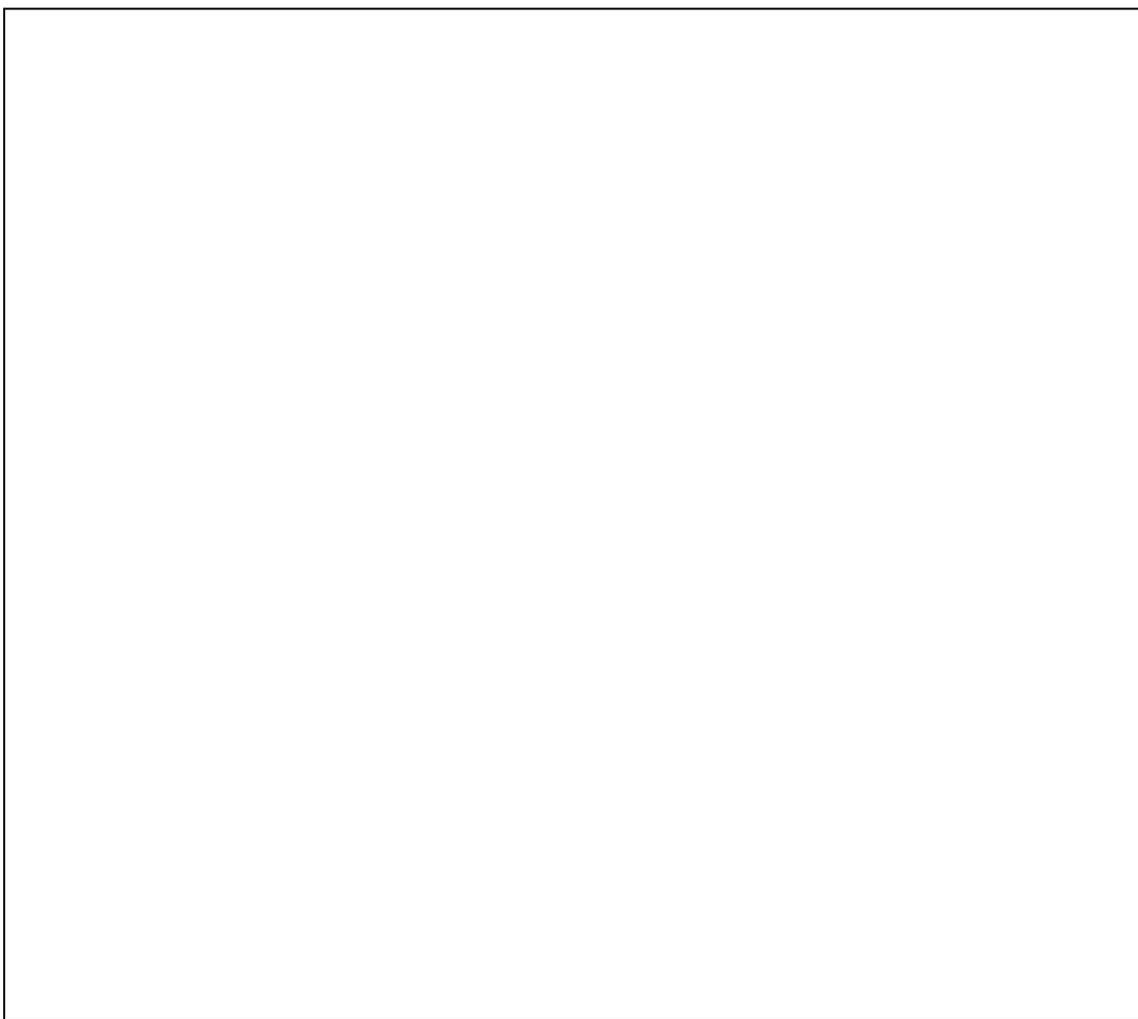
Objetivos	Discutir sobre a percepção dos estereótipos em relação ao Brasil.
Expectativas	1. Reconhecer os estereótipos por meio da ironia da comédia stand up 2. Expressar opiniões 3. Interpretar os dois vídeos 4. Refletir sobre a ação dos estereótipos na nossa cultura e sua relação com a cultura da língua materna.
Aspectos Linguísticos	1. Situações no presente simples. 2. Produção escrita em inglês
Materiais utilizados	1. Reproduzir vídeos com a comédia stand-up
Etapas da Aula	1. Prática de listening utilizando os vídeos “Verão de casal MTV” e “Adnet em Londres” 2. Discussão guiada pelas perguntas sobre os vídeos reproduzidos 5. Reflexão crítica sobre a presença dos estereótipos nas culturas 6. Criação de um folder
Duração	2 aulas (50 minutos cada)

conhecidas do público (anedotas). O texto é sempre original, normalmente construído a partir de observações do dia a dia e do cotidiano.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Com%C3%A9dia_stand-up Acesso: dia 4 de agosto de 2013.

A ironia na comédia stand-up

Inicialmente, expliquei aos alunos a questão dos estereótipos tão presentes nas culturas em todo mundo. Posteriormente, reproduzi o primeiro vídeo: “Verão de casal”, do programa Verão MTV. Nele, um casal americano, na praia da cidade do Rio de Janeiro, bebe caipirinha, e é explorado com valores absurdos, são assaltados de forma “discreta” e, com isso, reforçam a imagem solícita dos brasileiros. Confirmando a nossa primeira conversa sobre os estereótipos, os alunos percebem, inicialmente, as seguintes particularidades:



A exaltação do corpo “mulher boa” / “gostasas por causa da bunda”, traz à tona novamente a discussão sobre o grotesco em Bakhtin (2010a). A imagem vulgar da mulher brasileira, reconhecida pelas grandes proporções do seu corpo é, portanto, motivo de zombaria, ou seja, provoca o humor. É a caricatura já desenhada na imagem daqueles que não

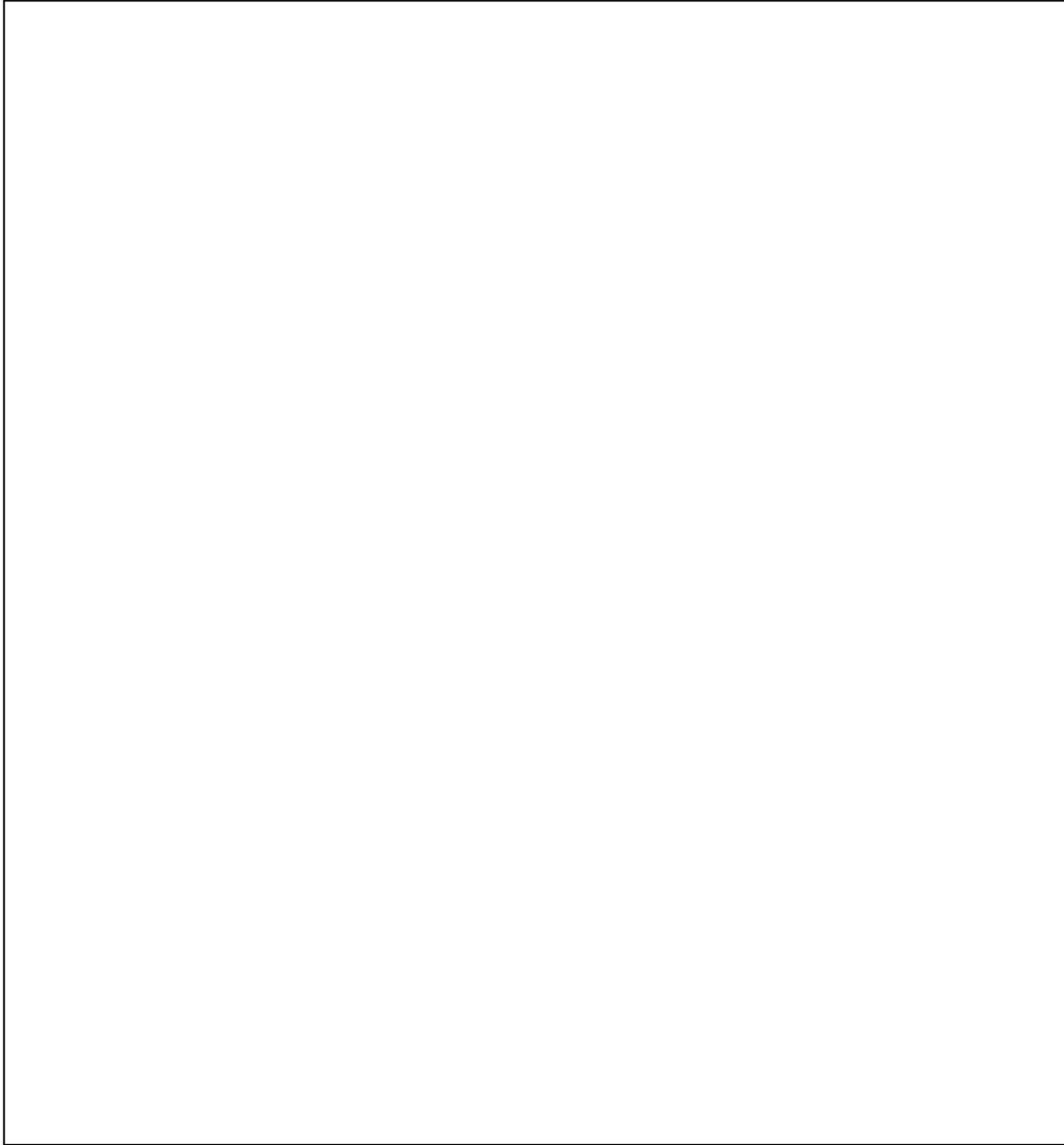
conhecem o Brasil, a imagem vendida como forma de atração e cartão de visita àqueles que desejam visitar o país.

Dando continuidade a atividade, os alunos estiveram atentos à segunda etapa realizada com a exibição da comédia stand-up “Adnet em Londres”. O vídeo foi gravado em Londres e o ator Marcelo Adnet, de forma irônica, retrata algumas situações vividas por ele. Algumas são: a visão dos estrangeiros em relação aos brasileiros, como devem se comportar quando em visita ao Brasil no período da Copa do Mundo e das Olimpíadas e outras questões culturais ligadas à noção dos estereótipos. Com a proposta do vídeo, os aprendizes conseguem participar de forma satisfatória na discussão sobre o tema proposto, ao mesmo tempo que questionam sobre a razão pelo qual são atribuídos aos brasileiros tais valores: “*PAULO: Ipanema. O povo pensa que só tem essas praias é?*”.

De acordo com Bhabha (1998), a noção dos estereótipos está relacionada ao discurso dominante que usa a estratégia da marginalização, vista de forma discriminatória e que, de certo modo, mapeia os lugares demarcados dentro da sociedade. É, portanto, “uma forma de discurso crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural” (BHABHA, 1998, p. 107). Desse modo, o estereótipo caminha de forma contrária a noção de fluidez diante da realidade pós-moderna, pois, visa à fixidez dos elementos sociais, como isso

o estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais. (ibid., 1998, p. 117)

Observei que a forma como o comediante expõe tais situações, relacionadas aos estereótipos, garantiu o humor de modo a provocar o envolvimento dos alunos nas discussões propostas por meio do gênero apresentado. Tal consideração pode ser correlacionada ao que acontece na Cena 2:

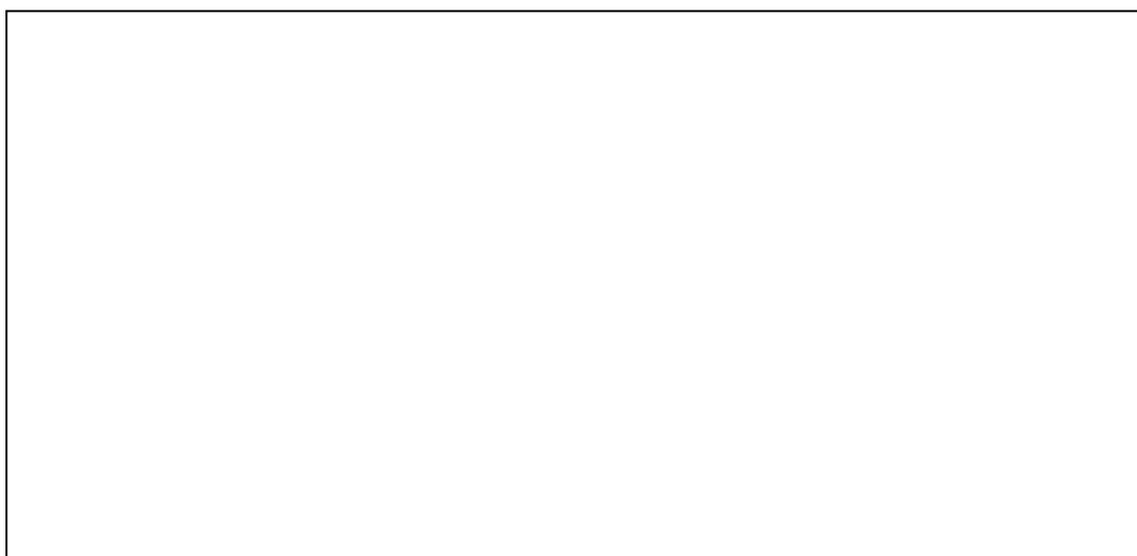


Considero que fica evidente como o uso do humor em sala de aula pode ser uma alternativa interessante, principalmente quando tentamos envolver nossos alunos em questões sérias que dizem respeito ao meio social ao qual eles fazem parte. A tentativa de fazê-los refletir sobre essas questões de forma espontânea, pode ser vista como um grande avanço dentro das diversos estudos pedagógicos que nos são apresentados. O próprio aluno percebe o tom de ironia feita pelo comediante: “*faz várias ironias né?*”, e chegar a esta conclusão pode ser interpretada como resultado das aulas anteriores nas quais os alunos foram convidados/incitados a pensar e refletir criticamente sobre diversas questões que constituem nossa sociedade. Sublinho a forma como essa nova prática de pensar está sendo feita: sem a imposição de práticas mais tradicionais. Essa postura encaminha minha prática para novos

rumos no que concerne ao ensino e aprendizagem de línguas. Sendo assim, o humor aliado ao desempenho dos alunos e a reflexão sobre tais questionamentos, é vivenciado pelos aprendizes, conseqüentemente, garantindo a aprendizagem.

O recurso irônico utilizado pelo ator e reconhecido pelo aluno, em relação ao tema tratado, é uma forma de criticar aquilo que está escondido e que de certo modo não pode ser revelado de forma explícita. O seu uso, portanto, como afirma Minois (2003), é usado de forma fria, calculada, intelectualizada e refletida, causando um sentimento de incertezas, deixando ao interlocutor o papel de atingir as devidas interpretações. Outro ponto que destaco é o comentário do aluno acerca dos elementos utilizados pelo comediante: “Ay: *de forma irônica, ele exagera*”. A observação do aluno em relação ao exagero é também o desvelamento de uma marca do discurso irônico pois, de acordo com Bergson (2004), em todas as esferas, sejam elas, no humor, na comicidade, na ironia, pode-se dizer que no exagero é possível interpelar pequenas situações transpondo-as de um modo grandioso, sendo que na ironia tal ação é feita de forma sutil.

Dando continuidade a nossa conversa, impulsiono os alunos a se posicionarem em relação às questões que estão sendo discutidas, principalmente de acordo com os estereótipos. Neste momento, notei que os aprendizes contemplam além do que eu esperava, o que me faz concluir que os momentos pedagógicos anteriores contribuíram para que eles pudessem estar mais acostumados com o estilo das aulas, ou seja, se apresentam como mais incluídos na prática. Justifico, com um exemplo mais concreto, a minha afirmação





Outra noção de valor é evidenciada pelo aluno Leonardo, quando afirma que não aprecia nem todos os elementos que caracterizam o Brasil. Neste momento, sou questionada pelo aluno: “*Mas professora brasileiro verdadeiro é isso*”, mas o que é ser verdadeiro no mundo tão miscigenado ao qual nos encontramos? Uma pena que tal indagação não foi feita aos alunos, no momento, apenas respondi com outra pergunta: “*Todo mundo que mora no Afeganistão é terrorista?*”, relembro a concepção dos estereótipos que interferem no nosso modo de olhar o outro. Seguindo a mesma linha de raciocínio, outro aluno replica “*todo mundo que é turco é pechincheiro?*”, daí o aprendiz se convence “*é mesmo*”, o que leva os que estão em volta às risadas.

A indagação do aluno é certamente o fruto da contemporaneidade, do discurso hegemônico que tenta nos moldar cada qual em seus lugares determinados e nos confunde os valores sociais. A visão homogênea está contida na história da humanidade que tenta se projetar em alguns setores da sociedade, como a escola, porém tal visão tenta ser desfeita na percepção do outro em torná-la diferente, daí a noção de ser contemporâneo (GIDDENS, 1991). Mas, afinal, onde me encontro nesse contexto? Perante a minha indagação, fica evidente para o aluno como abuso do meu jeito de ser diferente em relação a como deve agir um brasileiro, mesmo levando-o a perceber que não preciso seguir os padrões estabelecidos para me considerar brasileira.

Logo após a discussão, tentei construir junto aos estudantes uma conversa sobre o tema que o gênero *stand-up* propunha, desse modo, a responsabilidade de ensinar e de aprender não permaneceu concentrada somente no figura da professora, mas o próprio aluno assume a responsabilidade da sua própria aprendizagem. O que podemos observar é a

construção de conhecimentos vinculada à colaboração de ambos os envolvidos: aluno e professor, o que implica a evolução desse aprendiz enquanto ser social, não somente reflexivo, mas atuante, visto que o exercício de tomada de decisões e de expor sua posição em relação a determinado tema inicia-se neste processo em sala de aula.

De certo que o pluralismo cultural está presente no estudo de qualquer língua estrangeira e deve ser apresentado ao aluno como forma de lidar com o mundo multifacetado em suas diversas esferas. Porém, como já foi mencionado neste trabalho, não podemos esquivar a cultura do aluno como uma realocação para a cultura da língua estrangeira. São valores, portanto, que precisam ser apresentados e discutidos, para que o aluno possa criar seu espaço rumo à construção de novos sentidos. De acordo com a reflexão acima, apresento as minhas considerações sobre a análise da aula.

Percepção sobre estereótipos	
Resultados esperados	Interpretação dos vídeos “Verão de Casal” e “Adnet em Londres” com base na formulação de perguntas pré-estabelecidas.
Conhecimento em construção	Apresentação dos vídeos <i>Samba do approach</i> e <i>Pegadinha do inglês</i> ; a função de outros idiomas no uso da língua materna. A representação cultural mediante a valorização dos estereótipos.
Resultados obtidos	Tentativa de desconstrução sobre os estereótipos brasileiros. Reflexão sobre as diferenças e a valorização da cultura local.

3.5 Adolescência – “Na moral dude!”

O humor além das suas diversas funções, já discutidas no capítulo teórico, consegue dialogar com diversos temas que, aos olhos de alguns grupos sociais, são considerados tabus. Sendo assim, o humor abre caminhos que rompe com a cultura do silenciamento, servindo como meio para se discutir diferentes temas sociais.

Guiada por essas questões, delinee a quinta atividade, trabalhando com as experiências dos jovens no contexto atual. Considerando o desgaste do tema produzido em sala de aula, ou fora dela de modo tradicional, tentei, através do gênero diário, incutir nos alunos a discussão sobre tais questões, invocando novamente aspectos do humor e, ao mesmo tempo, reclamando o comprometimento e a conscientização dos mesmos em relação ao assunto.

Sendo assim, planejei a quinta atividade da seguinte forma: primeiro passo, a leitura de *cartoons*, seguida do tema “*Have you ever lied to your parentes?*”, retirados do livro *Keep in mind*; o segundo passo, a leitura de um trecho do livro “*Diário da Tati*”, atuado pela atriz Luiza Périssé, no qual se retrata a experiência de uma jovem em situações do cotidiano. Seguem minhas orientações sobre a aula.

Aula 5 - “*Na moral dude!*”

Objetivos	Discutir sobre temas que são inerentes ao contexto dos adolescentes
Expectativas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falar sobre temas que estão relacionados à adolescência 2. Expressar opiniões sobre os temas 3. Interpretar os <i>cartoons</i> selecionados e o gênero diário 4. Refletir criticamente sobre namoro, gravidez precoce, drogas, etc. e suas consequências na vida dos jovens
Aspectos Linguísticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formas da linguagem oral 2. Produção escrita em inglês
Materiais utilizados	<ol style="list-style-type: none"> 1. O uso dos <i>cartoons</i> “<i>Have you ever lied to your parentes?</i>” retirado do livro <i>Keep in Mind</i> 2. Texto do livro <i>Diário da Tati</i>
Etapas da Aula	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura dos <i>cartoons</i> seguido de discussão guiada pelas perguntas dos textos 2. Leitura do trecho retirado do livro <i>Diário da Tati</i> 5. Reflexão crítica sobre os temas ressaltados nas leituras dos textos 6. Produção de um desenho seguido da reflexão “<i>Ser adolescente é...</i>”
Duração	2 aulas (50 minutos cada)

O humor na quebra de tabus

No primeiro momento, solicitei a leitura dos *cartoons*, buscando entender os temas abordados. A escolha do referido gênero está associada ao uso do jogo de palavras, expressões e situações que, para que se realize o humor, só podem ser entendidas por meio do contexto (DUBINSKY & HOLCOMB, 2011). Mesmo com dificuldades, em relação ao texto em inglês, os alunos, de acordo com as práticas de leitura das aulas passadas, conseguiram trabalhar com os elementos necessários, operando com inferências a partir do contexto, da linguagem não verbal e do reconhecimento de algumas palavras. Para Dubinsky e Holcomb (2011), o contexto facilita o entendimento do humor, pois existe uma grande diferença entre a

expressão linguística literalmente transcrita e sua intenção, quando inserida dentro de um evento conversacional. No uso do gênero *cartoon*, o contexto é essencial para que os alunos possam inferir o que está sendo ensinado. Sendo assim, apresento a seguir o referido gênero:

Unit
11

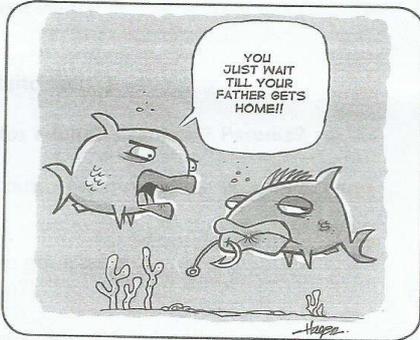
Have you ever lied to your parents?

Get in the mood

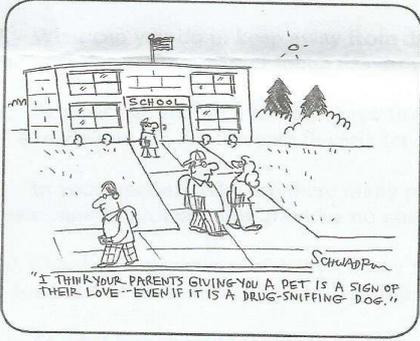
1 Read the cartoons. Check the teenage experiences that they discuss.



"Whatever it is you're making, Dad, may I use it tonight?"



YOU JUST WAIT TILL YOUR FATHER GETS HOME!!



"I THINK YOUR PARENTS GIVING YOU A PET IS A SIGN OF THEIR LOVE--EVEN IF IT IS A DRUG-SNIFFING DOG."



'YOU NEVER LIKE ANY OF MY BOYFRIENDS'

<input type="checkbox"/> dating	<input type="checkbox"/> having sex	<input type="checkbox"/> trying alcohol
<input type="checkbox"/> getting a piercing	<input type="checkbox"/> driving	<input type="checkbox"/> getting a tattoo
<input type="checkbox"/> trying drugs	<input type="checkbox"/> staying out late	

Other: _____

2 Compare your answers with those of a classmate.

3 Discuss with your class. What are the implications of the issues listed?

121

Imagem 13 – Cartoons “Have you ever lied to your parents?” retirado do livro *Keep in Mind*.

De acordo com as interpretações, procurei envolvê-los em uma conversa bem informal. Para isso, as carteiras foram dispostas em círculo como estratégia de prepará-los para o segundo passo da atividade. No primeiro *cartoon*, encontramos um tipo de paródia, aspecto linguístico do humor, no qual há uma ligação entre duas eras bem distintas na história: a era neolítica, com a invenção da roda, e o momento atual, com o avanço tecnológico dos automóveis. A narrativa orbita no interesse da jovem pelo carro construído pelo pai para que ela possa utilizá-lo.

Nesse momento, pergunto a turma quais são as opções de lazer nos fins de semana, além das praias, na região, uma vez que a realidade do povoado é bem diferente comparado ao da capital. Assim procedendo, obtenho a seguinte informação:

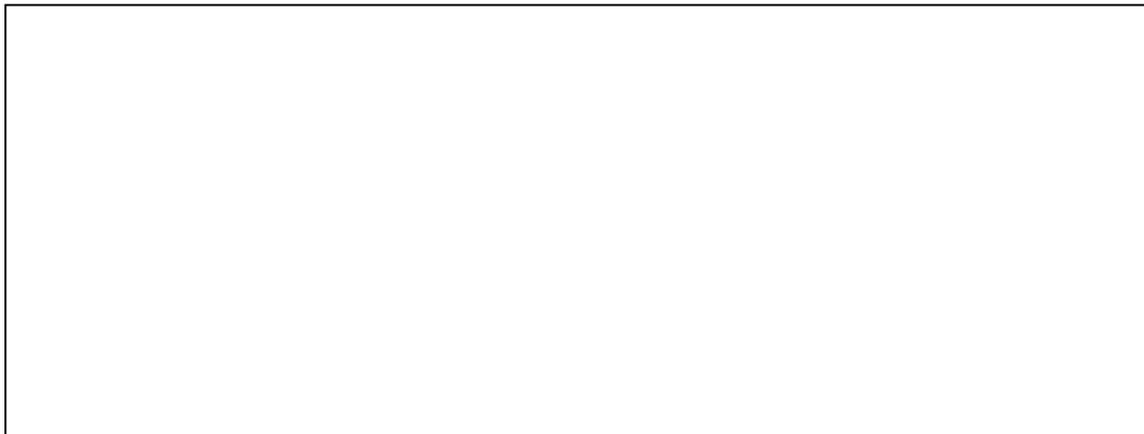


Há uma distância relacionada à realidade dos jovens da capital em relação à do povoado. Fico surpresa, como a pequena distância entre os dois municípios, Maceió e o Povoado de Santa Luzia, pode instituir duas culturas tão diferentes. Por exemplo, há tempos que não ouço a palavra *seresta*, pelo menos não proveniente de um adolescente de 14 anos, e, por isso, minha surpresa ao ouvir o relato. Entre as várias diferenças culturais as quais me deparei durante os três anos que lecionei nesta escola.

Ainda sobressaltada com a declaração dos alunos, estive atenta para mais confissões que poderiam vir adiante, desse modo, segui com o segundo *cartoon*. O humor no texto está imbricado na utilização da linguagem em relação ao evento conversacional, próprio dos seres humanos, representados pelos animais. Segundo Dubinsky e Holcomb (2001), esse jogo da comunicação humana incorporada às convenções sociais no meio animal, causam a estranheza do leitor, provocando o humor. Considerando tais recursos, pergunto aos alunos o que eles conseguem abstrair do texto, logo, considerando o contexto, alguns remetem o uso do anzol ao *piercing*, a partir daí esboçam as suas primeiras impressões:



Nessa interação, fica evidente a questão do valor moral sobre o uso do *piercing*, A preservação da identidade dos valores locais é algo perceptível na postura do pai da aluna e na atitude dos próprios colegas da sala de aula. Tal afirmação é comprovada no momento quando pergunto em relação às tatuagens, apresento um trecho da discussão.





Os valores culturais e sociais que encontro na fala dos alunos revelam a noção de que “o homem pode e a mulher não”, ou seja, a mulher é dona de casa e isso a impossibilita conciliar suas atividades com os estudos. Enquanto isso, ao homem cabe o papel de trabalhar para manter o sustento da família. O lugar da mulher, nesse contexto local, desde cedo, é regido pelos valores tradicionais, que nos remete a uma sociedade plenamente patriarcal, com papéis bastante demarcados. Além disso, o aluno apresenta uma concepção bastante incisiva sobre a figura da mulher que usa tatuagem: “mulher com tatuagem pra mim é (XXX) ou rodada”, o discurso segue com a aprovação dos demais, regido pelos aplausos e com o apoio explícito de Diogo: “APOIADO”.

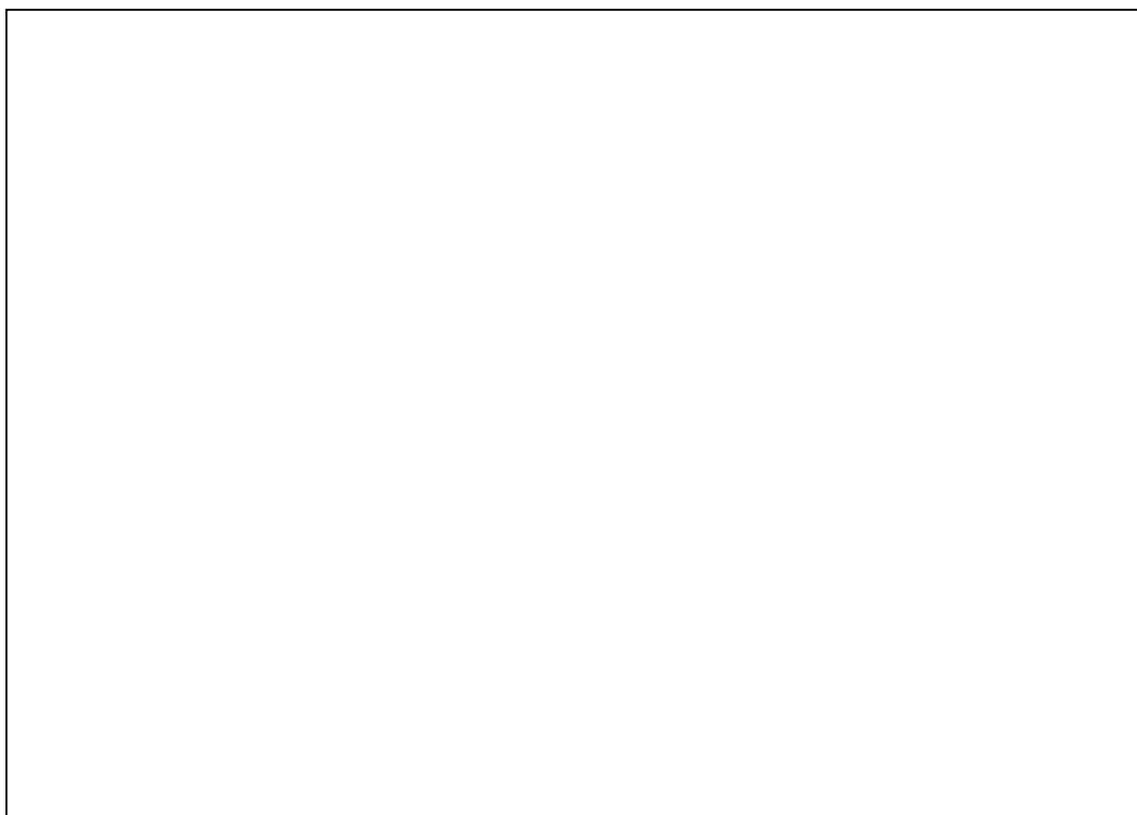
Decorrente dessa cultura patriarcal, algumas meninas, segundo dados coletados, decidem fugir de casa para casar e ter filhos, tal afirmação pode ser encontrada no depoimento da coordenadora: “Há também uma prática de fugirem de casa, mas ficam sempre pela mesma região (para os pais isso é normal, questão cultural), é a partir daí que os rapazes começam a trabalhar como mototaxista, vão pescar. As meninas vão ser dona de casa logo cedo ou vão fazer artesanato [...]”. É uma prática corrente nesta comunidade e o pensamento dos homens que podam a liberdade da mulher é um contraste desigual ao que está sendo oferecido no cenário globalizante.

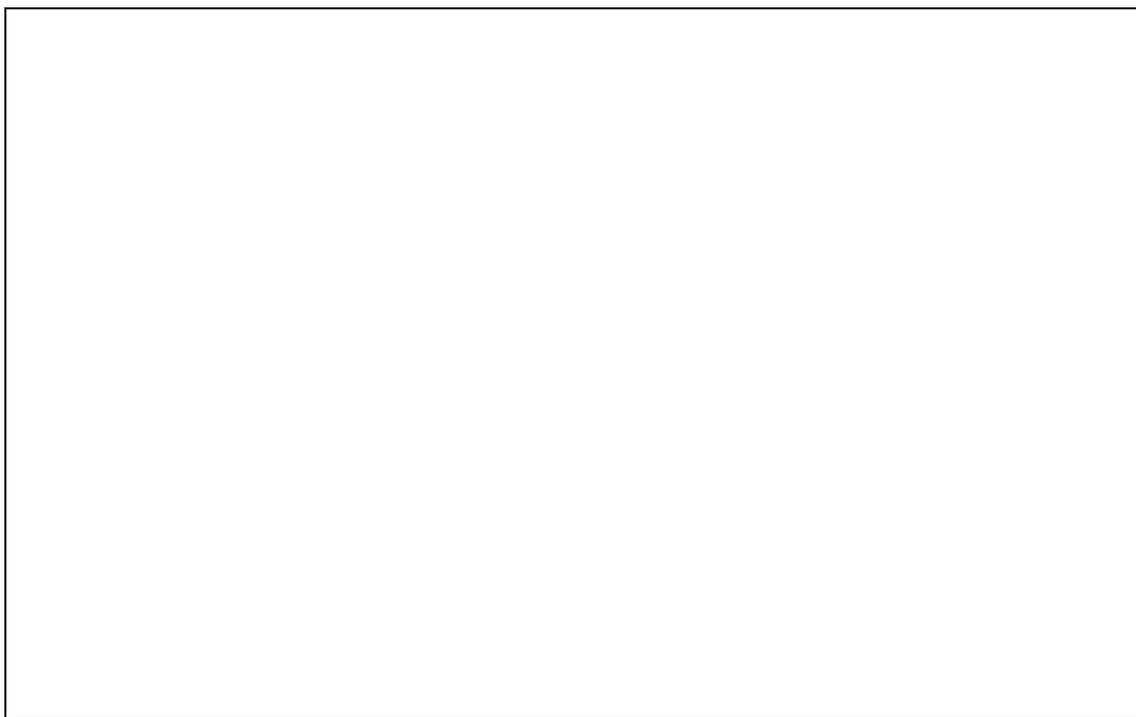
Outro ponto que destaco nesse momento da aula é a referência ao uso da tatuagem ligado à figura do bandido. Para Tiago, a polícia é a instituição que representa o poder, pois mantém a ordem, e para a qual se deve total respeito. Assim, a indagação: “a policia ver o

cara de tatuagem vai pensar logo o quê?”, remete-me a interpretação sobre o preconceito instaurado pela generalização em relação àqueles que usam tatuagem e que, necessariamente, não seriam bandidos. Com o encaminhamento da atividade, os aprendizes são levados a repensar sobre os referidos questionamentos.

Com o penúltimo *cartoon*, os alunos imediatamente fazem associação ao uso de drogas, porém não discutem a referida questão e já esperam pelo último texto, provavelmente, por estar vinculado ao tema namoro. Logo, com o penúltimo texto não consegui promover uma discussão. Na sequência, no último *cartoon*, o perigo incorporado na figura da morte, apresenta o paradoxo, mencionado por Propp (1992), a respeito da representação romântica do namorado. O humor, portanto, revela-se na utilização do personagem da morte como forma de alertar o leitor jovem sobre os perigos atrelados às más influências.

Diferentemente das outras aulas, os estudantes já conseguem utilizar alguns recursos linguísticos para compreender a mensagem do texto, o que considero um grande avanço quando comparo ao que aconteceu na primeira atividade descrita da pesquisa. Quando direcionados ao último texto, as alunas explicam porque a questão do namoro é tão importante na vida das adolescentes na região de Santa Luiza, o que transcrevo abaixo:





O diálogo acima mostra alguns momentos conflitantes de uma reflexão que gira em torno de três elementos: crença, linguagem e discurso. A crença revela a concepção de mundo dos alunos que, por sua vez, através da linguagem e do discurso, materializam-se, ou seja, não se pode ignorar “o fato de que tudo que expressamos por meio da linguagem [...] deixa aflorar um conjunto de representações e ideias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo” (SIQUEIRA, 2009, p. 83). Nesse sentido, o ensino de LE não pode ser visto como um espaço de alienação, mas como um chamamento as questões sociais que surgem do nosso meio, logo a voz do aluno deverá ser considerada e não ignorada.

Tal reflexão pôde ser justificada com base em diversos momentos da Cena 4. O discurso dos alunos Tiago, Maria, Joana e Juliana revelam, mediante o uso da linguagem, construções de sentidos fortemente marcados por norma tradicionais de condutas, dentro da localidade na qual esses sujeitos pertencem. Inicialmente, os discursos de Tiago e Maria me chama a atenção pela concepção de “ser adolescente” nos dias atuais: “*porque o adolescente não tem a mente muito boa, só faz besteira*” e “*engravidar as menina de menor*”.

Na sequência, proponho um aprofundamento sobre tais opiniões “*Mas menina de menor não sabe também o que está fazendo?*” e, neste momento, a minha postura como professora é explorar a questão levantada pelos alunos de forma cuidadosa, levando em consideração, ao mesmo tempo, a idade dos alunos, a maturidade sobre o assunto, mas nunca

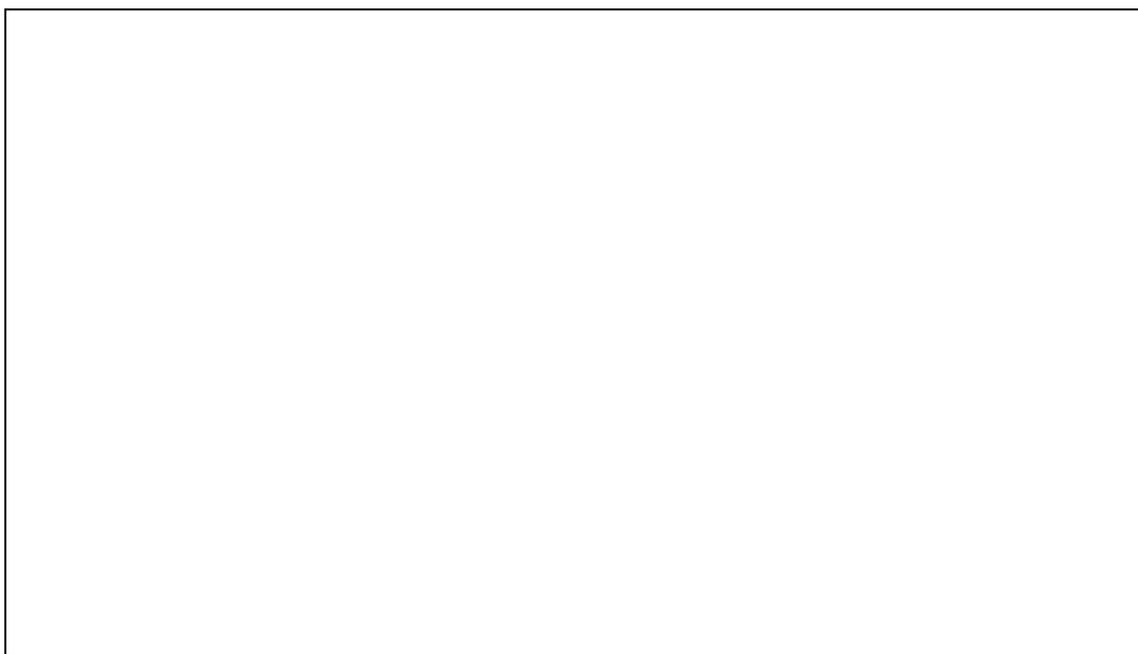
como um “arroubo típico da idade ou uma atitude impensada. Guardadas as devidas proporções, adolescentes sabem o que estão dizendo e fazendo.” (SIQUEIRA, 2009, p. 84).

É estimulada por tal indagação que o discurso de Joana se estabelece e de forma incisiva ganha os ouvidos da turma, tal assertiva fica evidenciada na sequência dos aplausos: “*eu acho assim, há muitas meninas grávidas porque elas querem, por consciência delas, entendeu? ((os alunos aplaudem)) Ninguém (OBRIGA) elas engravidarem, fazem isso porque elas querem, a consciência é delas*”. A reflexão da aluna, aliada ao da professora, certifica o que diz Siqueira “todo professor que reflete, exercita tomadas de consciência, insere-se numa busca por alunos reflexivos, sejam eles quem forem.” (Ibid., 2009, p. 85).

Em outro momento, na mesma Cena, a noção de liberdade concede uma reflexão contrária ao que os tempos atuais sugerem, Juliana acredita que o casamento pode ser uma forma de conquistar a liberdade não adquirida na casa dos pais: “*eu quero ir para um show com o namorado aí a minha mãe não deixa, fora de casa é muito mais fácil sair*”. A possibilidade de expressar o seu posicionamento em relação a um estilo de vida, avesso ao que propõe a sociedade pós-moderna, advém de uma oportunidade de ensino de LE que cogita “educar, confrontar pontos de vistas, [...] nos nossos alunos a partir de aulas hoje tão esvaziadas de criatividade, subjetividade e senso crítico.” (SIQUEIRA, 2009, p. 85).

Seguindo a proposta do Letramento Crítico, aliada ao uso do humor, os alunos refletem sobre as realidades discutidas nos *cartoons*, mas desenvolvendo a responsabilidade diante do meio social no qual estão inseridos. Assim, o uso do humor passa a ter um papel fundamental como forma de acesso a visão dos alunos, segundo Bakhtin (2010a), através do riso o homem pode se libertar, mesmo que seja por alguns momentos, ele se livra das regras, dos tabus, das hierarquias.

A descrição sobre a vivência dos alunos, dentro da cultura, encaminha a turma a repensar as diversas situações difíceis em que os adolescentes podem estar envolvidos e a conscientização sobre essas consequências. O amadurecimento sobre algumas ideias que almejam o desenvolvimento crítico desses sujeitos, certamente, deve estar associado ao papel da escola junto à prática do professor, visto que um dos grandes objetivos da instituição está associado à formação do cidadão (MARTINS, 2003; L. M. . e MENEZES DE SOUZA & MONTE MÓR, 2006). Com isso, finalizo a discussão sobre tabus com os alunos e contemplando sobre a formação do cidadão, pergunto aos alunos qual a importância de votar, uma vez que a conscientização pode ser iniciada na escola. Neste momento, consigo prever qual seria a resposta dos alunos, pela atual situação em que o município se encontra.



Penso que a concepção de valor elucidada pela aluna Maria não compete somente a um desgaste ao contexto político vivido pela região, mas estende-se a todo plano nacional. Quando perguntados sobre a concepção de cidadão, percebi que os alunos reconhecem que há direitos e deveres, porém o dever é anulado com o seguinte pensamento: “*Votar pra quê? Vota porque quer.*”, e justificado pela noção que “[..] os político TUDO ladrão.”. Diante de tais indagações, peço para que os alunos reflitam sobre a colaboração dos deveres e direitos, uma vez que, quando exerço o meu papel votando, tenho pleno direito de exigir. No entanto, a discussão não consegue ir a diante devido ao amadurecimento dos alunos no que concerne a visão do homem enquanto cidadão.

A proposta inicial da atividade era desenvolver a discussão através do texto Diário da Tati, no entanto, a aula ganha um novo rumo com a proposta dos *cartoons*. Como a discussão sobre os temas abordados, ganhou um enfoque maior, o texto do livro “Diário da Tati” apenas foi lido pela turma e, como se tratava de uma situação engraçada com o uso do inglês, o trecho selecionado garantiu o humor pretendido, porém não ganha destaque na aula. O humor do texto está vinculado à linguagem própria dos adolescentes usada pela atriz e o diálogo em inglês que ela tenta estabelecer com o garoto na história entre outros elementos que são reconhecidos pelos alunos.

Por fim, apresento uma visão geral sobre a aula analisada no quadro abaixo:

Percepção sobre adolescência	
Resultados esperados	Interpretação com base na formulação das perguntas pré-estabelecidas sobre os <i>cartoons</i> e o texto retirado do livro Diário da Tati; Noções sobre as questões que estão relacionadas à adolescência.
Conhecimento em construção	Leitura dos <i>cartoons</i> problematizando as questões abordadas, ao mesmo tempo, relacionando a realidade dos jovens na localidade de Santa Luzia.
Resultados obtidos	Reconhecimento dos problemas enfrentados pelos jovens na atualidade; discussão sobre o papel da mulher na sociedade e o perigo da discriminação na cultura local.

3.6 Contemporaneidade – “*Once upon a time... or was it not?*”

Abordando questões que estão em evidência na contemporaneidade, na aula “*Once upon a time...or was it not?*” (Era uma vez... ou não era?), utilizamos novas práticas de releitura das histórias infantis na atualidade para abordar questões sociais, culturais e econômicas pelo viés do humor, uma vez que a inversão dos papéis dos personagens nos contos podem garantir a comicidade.

Os clássicos infantis contados e recontados ao longo dos tempos vêm ganhando vários desfechos e se adaptando à realidade de cada tempo. Sendo assim, cada versão, sejam eles nos cinemas ou nos livros, abordam diferentes aspectos sociais, novas morais, troca de papéis entre os personagens - a mocinha torna-se a vilã, os bandidos são injustiçados entre tantos outros elementos que são inseridos para dar uma nova roupagem às histórias infantis. De acordo com Moreno e Amodeo (2010), as releituras na contemporaneidade

são decorrentes das inúmeras experiências culturais possíveis entre os homens, os contos assemelham-se e/ou aproximam-se na medida em que concebidos pelo próprio homem que cria formas de apreensão da realidade circundante. (p. 4)

As novas tramas seguem os ares dos tempos pós-moderno, aliado ao uso de uma linguagem mais atual e de recursos tecnológicos imbricados de diversos sentidos sociais e ideológicos. Muitos desses contos são criados com o toque de humor para que tais questões possam ser abordadas de modo diferente do tradicional, uma vez que alcança crianças, jovens e adultos. No âmbito dos estudos bakhtinianos sobre o riso na Idade média e no renascimento, considero essa nova reescrita como uma forma de paródia (gêneros carnalizados), cujo

enfoque linguístico é estabelecer uma ruptura com o mundo real oferecendo aos personagens elementos cômicos constituídos pela oposição e contraste em relação à história original.

Seguindo o plano de aula, no primeiro momento, apresentei a tirinha Turma da Mônica como modelo da proposta de incorporação das historinhas clássicas às mais contemporâneas; no segundo momento, os alunos assistiram ao trecho do filme "Hoodwinked Too! Hood vs. Evil" (Deu a louca na chapeuzinho!) e, nesse momento, ficou evidente a maneira como a história é narrada diferentemente do clássico já conhecido. No terceiro momento, partindo desse estranhamento, solicitei aos alunos que criassem um livrinho redirecionado os finais das histórias infantis, de acordo com as questões sociais que avultam do nosso dia a dia. Sendo assim, foram criadas as seguintes histórias: política mediante a história do Pinóquio, os aspectos culturais pelo prisma da Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mal inserido no contexto da desigualdade social, por uma vida melhor desenvolveu-se a história da Alice perdida em São Paulo e, por fim, o consumismo retratado na história da Cinderela. As etapas desenvolvidas durante a atividades encontram-se detalhadas no a seguir:

Aula 6 - "Once upon a time... or was it not?"

Objetivo	Discutir sobre as múltiplas questões que envolvem a sociedade contemporânea.
Expectativas	1. Falar sobre temas sociais por meio das histórias infantis. 2. Refletir criticamente sobre os temas abordados nas histórias criadas.
Aspectos Linguísticos	1. Gramática: Past Simple 2. Produção escrita em inglês
Materiais utilizados	1. O uso dos cartoons da tirinha da Turma da Mônica 2. O uso do filme "Hoodwinked Too! Hood vs. Evil!" (Deu a louca na chapeuzinho!)
Etapas da Aula	1. Leitura e interpretação da tirinha da Turma da Mônica 2. Reprodução do filme 3. Produção das histórias infantis utilizando diferentes desfechos 4. Apresentação das produções
Duração	6 aulas (50 minutos cada)

As questões da contemporaneidade discutidas com humor

Inicialmente, apresentamos aos participantes um exemplo da tirinha retirado da internet, onde consta dessa nova proposta de releitura entre os elementos clássicos e os mais contemporâneos. A tirinha serviu como exemplo para iniciarmos o processo de construção das historinhas.



Copyright ©1997 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

6285

Fonte: <http://clubamiga.blogspot.com.br/2011/03/dois-porquinhos-e-um-cascao.html>

Imagem 14 – Tirinha da Turma da Mônica retratando as releituras dos clássicos infantis.

Os alunos conseguiram identificar, rapidamente, que na historinha clássica dos três porquinhos há inserção de um elemento contemporâneo, sendo este o personagem do cascão da Turma da Mônica. Acredito que poderia ter problematizado a tirinha acima na aula, por meio de perguntas formuladas, estimulando as possíveis interpretações sobre o tema sugerido.

Como a proposta da aula é voltada para a produção dos livrinhos²¹ pelos alunos, a primeira etapa da aula não se configurou em uma discussão sobre a tirinha, esta apenas acontece na apresentação das releituras feitas pelos grupos no último processo. Assim, acredito que não se faz necessária apresentação do quadro com o resumo dos resultados desta primeira ação.

3.7 Política – “Let’s tell a joke?”

Particularmente, a última aula me fez repensar os motivos os quais anulamos a capacidade dos nossos alunos em relação a questões como: a criatividade, a reflexão crítica sobre questões sociais e a produção de atividades. Acredito que a dúvida gerada não está relacionada diretamente aos estudantes, mas sim a nossa capacidade em oferecermos caminhos alternativos para que se alcance a aprendizagem. Com isso “Let’s tell a joke?”

²¹ As produções encontram-se no quarto capítulo.

(Vamos contar uma piada?), criamos tal alternativa em torno do uso de uma rede social construída pelos alunos.

Delineando uma discussão sobre a política no contexto nacional, solicitei na aula anterior que os alunos pesquisassem algum elemento cômico que estivesse relacionado ao assunto proposto. Considerando a pesquisa dos alunos, dividimos a aula em três momentos: o primeiro, com a interpretação de uma imagem cômica; no segundo, a leitura e interpretação da piada “O inferno Brasileiro”²²; e, por último, o exercício envolvendo o *facebook*.

A aula envolveu momentos como a interpretação de um gênero do humor e, ao mesmo tempo, buscou-se a prática da escrita em inglês. Segue a seguir as etapas da aula.

Aula 7 - “Let’s tell a joke?”

Objetivo	Discutir sobre a política no Brasil
Expectativas	1. Falar sobre política e a importância de votar 2. Refletir criticamente sobre a charge e piada “O Inferno Brasileiro” 3. Discutir sobre aspectos sociais e de cidadania que estão relacionados à política.
Aspectos Linguísticos	1. Produção escrita em inglês
Materiais utilizados	1. O uso da charge retirada do facebook 2. O uso da piada “O Inferno Brasileiro” 3. O uso do facebook criado pelos alunos
Etapas da Aula	1. Leitura e interpretação da charge e da piada 2. Produção de mensagens em inglês
Duração	4 aulas (50 minutos cada)

Humor e política: piada nacional

Como já comentei no início deste trabalho, tentei inicialmente criar um grupo no *facebook* com a turma pesquisada, porém, os alunos não acessavam com frequência a rede, pois a maioria não tinha acesso à internet em casa, utilizando-se, na maioria das vezes, da única *lan house* que havia na região.

²² Fonte: <http://www.piadasonline.com.br/MostraPiadas.asp?O-Inferno-Brasileiro>, Acesso: 8 de junho de 2013.

Considerei, inicialmente, que as interações por meio da rede social seriam interessantes, pois levariam os alunos a postarem comentários em inglês sobre alguma música, um livro, sobre as aulas ou auxílio nas correções de textos. Porém, diante das condições encontradas, construímos a nossa comunidade social na sala de aula, o que deixou em evidência a criatividade dos alunos durante o processo da construção do painel.

A dificuldade dos alunos em acessar o *facebook* não os impediu que as atividades deixassem de ser realizadas, com isso, a solução encontrada foi a adaptação da referida rede social. Corroborando com a reflexão de Menezes de Souza e Monte Mór (2006), em virtude de que precisamos conectar as tecnologias ao contexto ao qual elas estão inseridas. Nesse caso, adequamos tal elemento, tão utilizado nos dias de hoje e tão pertencente ao mundo de relações dos jovens, a condições dos aprendizes.



Imagem 15- Painel (*facebook*) produzido pelos alunos do 9º.

Durante quase todo o bimestre os alunos foram motivados a deixarem recados em inglês uns aos outros utilizando o painel, fazendo com que houvesse um estímulo para que a escrita na língua inglesa fosse iniciada de forma a atender aos interesses dos alunos, de maneira prazerosa e divertida. Com isso, mensagens, felicitações, declarações e incentivos eram deixadas nas caixinhas identificadas com o nome de cada um e quando havia dúvidas relacionadas à escrita, os alunos questionavam na aula seguinte. Certamente, considero que o interesse na atividade facilitou todos os processos pelos quais as produções na língua estudada passou, o que pode ser verificado nas elaborações dos trabalhos anteriores.

No primeiro momento da aula, os alunos mostraram as pesquisas solicitadas (vale ressaltar que poucos fizeram, alegando que não tinham recursos para fazer o que havia sido pedido). Dentre as imagens, escolhi uma charge pelo fato de a maioria dos alunos não entenderem o que se passava. Sendo essa retirada, segundo o aluno, diretamente do *facebook*, vejamos:

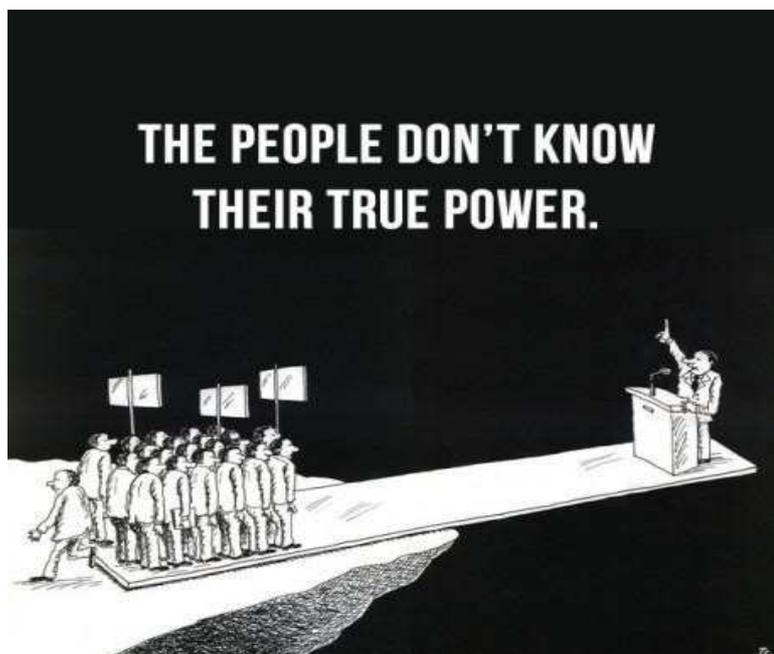


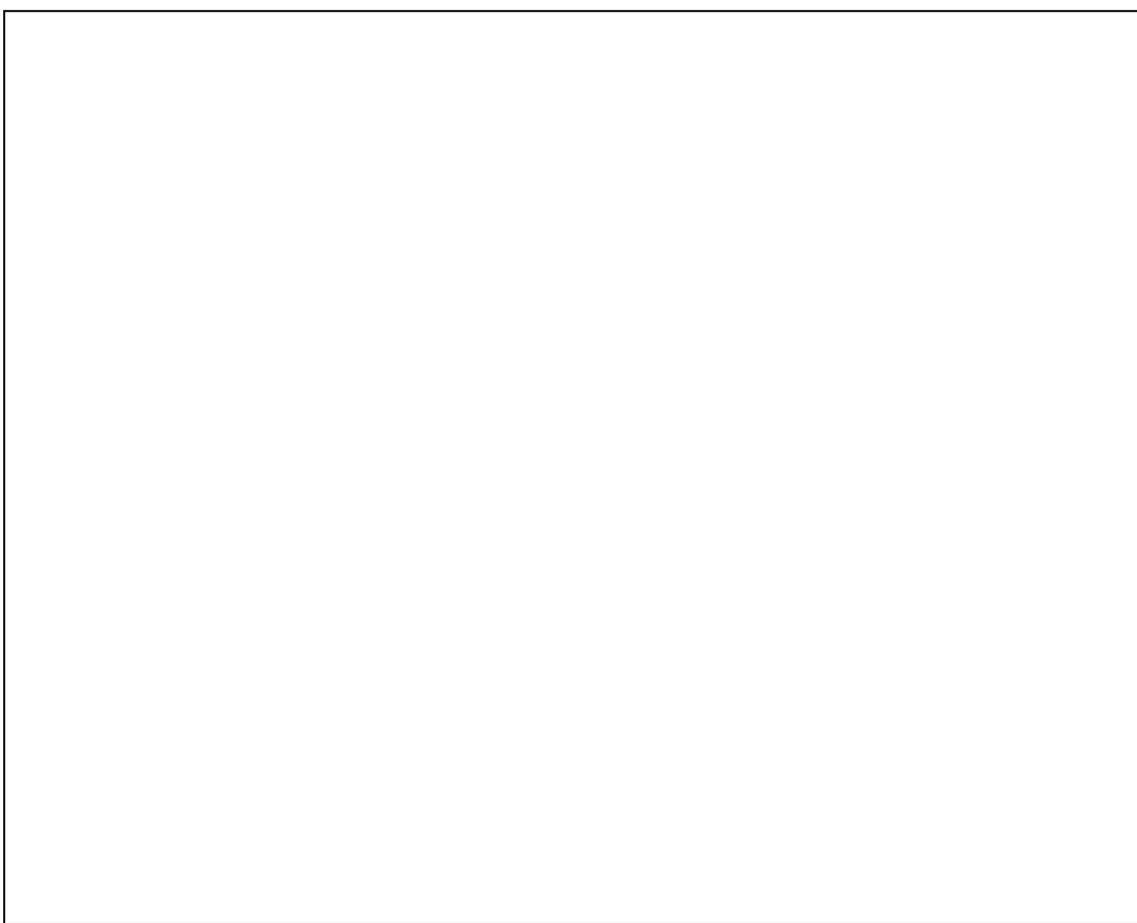
Imagem 16- Charge retirada da página do facebook “The people don’t know their true power”

Relacionada à política, a linguagem humorística pode ser utilizada como forma de subverter ações, rever tomadas de decisões e de reestruturar a crítica social. Nesse caso, considerei necessário que os alunos estivessem atualizados com os últimos acontecimentos, lembrando que o humor, principalmente quando se trata dos fatos políticos, só teria eficácia diante da atualização desses eventos e os recursos linguísticos utilizados não seriam suficientes para o seu entendimento.

Através da comicidade, podemos entender a mentalidade de uma época cercada de mudanças em todos os aspectos socioculturais. Raskin (1985) assevera que o humor político procura atingir líderes, partidos, instituições ou grupos políticos, na realidade seu principal objetivo é tratar, pelo viés das piadas, *charges*, *cartoons* e tantos outros, as ideias políticas e a vida da sociedade que vive sob um determinado regime político. O autor acrescenta que a mensagem típica de uma piada política, por exemplo, o de qualquer outro gênero “é que um líder em particular ou figura política, um grupo político, suas ideias ou o modo de vida caminham em oposição ao que deveria fazer ou agir.” (RASKIN, 1985). Portanto, é a

comicidade do fato exposto, dentro desses moldes, que levará o leitor ao riso. No caso da charge, o humor se faz presente na leitura crítica da própria imagem.

Trabalhando a charge trazida pelo aluno, percebo, inicialmente, que os mesmos não conseguem entender o fato do personagem está se retirando da multidão e, nesse momento, faço com que eles percebam que o político está à beira de um precipício e que o fato do homem estar saindo explicaria a frase *“The people don’t know their true power”*. Por essa falta de entendimento, o humor na charge não aconteceu inicialmente e apenas prossigo com a discussão trazida pela imagem. Por fim, fica claro para a turma que as nossas ações podem fazer diferença nas nossas escolhas. Segue um excerto da discussão:



Mesmo com a dificuldade na interpretação da imagem e da frase, percebo que os alunos conseguem associar o que está se passando com a mensagem final, isto é, que o poder do voto cabe aos cidadãos e tem poder. Tal dificuldade de entendimento é notória no trecho acima, cuja discussão gira somente, na maior parte do tempo, entre dois alunos, e, mesmo

assim, com os encaminhamentos feitos pelos meus questionamentos. Por não ser um tema constantemente tratado, a complexidade deste faz com que eles permaneçam calados boa parte do tempo, contudo insisto na discussão com a leitura da piada “O Inferno Brasileiro”.

A piada abordada foi trazida pelo aluno Leonardo, como sugestão para a aula, a partir da orientação da professora. Achei interessante, mesmo sendo em português, a comparação entre os dois infernos e a humor crítico que a palavra “merda” acentua na piada. Mesmo com a sugestão do aluno, senti uma enorme dificuldade para sustentar a discussão sobre o tema, isso pode ser visto durante o desenvolvimento da aula. Primeiramente, apresento a piada sugerida pelo aluno.

O Inferno Brasileiro

O infeliz pecador morreu e foi parar na porta do Inferno. Lá um capetinha auxiliar lhe fez a seguinte pergunta:

– Você quer ir pro inferno brasileiro ou para o inferno americano?

E o infeliz, pergunta:

– Qual é a diferença?

– Bom. Existe um muro que separa os dois infernos. No inferno brasileiro, você terá que comer uma lata de 20Kg de merda no café da manhã, no almoço, e no jantar.

– Depois o diabo te espeta até a fogo infernal, e lá você irá dormir. No americano, é igual, só que ao invés de uma lata, você terá que comer somente um pires.

O infeliz não pensou duas vezes, e foi para o inferno americano.

Chegando lá, reparou que estavam todos cabisbaixos e tristes. Enquanto isso, no outro lado do muro, ouvia-se um som de pagode, muitas gargalhadas, enfim, uma festa muito animada. Não se contendo, o infeliz sobe no muro e chama alguém.

– Ei, como vocês conseguem festejar? Aqui o pessoal come um pires de merda e vive triste, enquanto vocês comem uma lata de 20Kg e vivem dando risada!

– Bom, é que aqui é Brasil, né? Um dia falta lata! No outro falta merda! No outro, o diabo não vem! No outro é feriado! No outro, falta lenha pro fogo e assim vai. E é só festa!

O final inesperado gera, no aluno, outros olhares para o desfecho da piada. A finalização é uma forte característica do gênero, pois “Obtêm-se efeito cômico transpondo para outro tom a expressão natural de uma ideia.”(BERGSON, 2004, p. 94). Segundo Bakhtin (2010a, p. 239), o humor na piada tende a “inculcar a convicção, diametralmente oposta, da intangibilidade e imobilidade do regime e da verdade estabelecidos, e, de maneira geral, da

perenidade e da imutabilidade de toda ordem existente”. Ora, a piada fere a noção de uma nação mantedora da ordem social, do funcionamento de todos os gestores que administram a nação, portanto, a piada “O Inferno Brasileiro” garante o humor por esse desvio de olhar para aquilo que não deveríamos esperar nos nossos representantes, ou seja, o descaso com a sociedade.

De acordo com o Bakhtin, na Idade Média a duplicidade da visão do mundo está associada à visão séria das autoridades e a visão cômica do povo (BAKHTIN, 2010a). Não obstante, parece-me que tais visões estendem-se ao contexto atual, o sentimento de impotência às tomadas de decisões pelos políticos, confere-nos o riso em forma de protesto, de cobrança e de criticidade, ou seja, o nosso riso é um gesto social (BERGSON, 2004). Tal ação social, utilizada nas manifestações ocorridas em todo o Brasil no primeiro semestre do ano de 2013, por exemplo, reflete ações de cobrança e de criticidade. Diante de tais circunstâncias, pergunto-me qual a contribuição da escola nessas manifestações, posto que o prenúncio dessas revoltas deveria ocorrer inicialmente na sala de aula, espaço social legitimado a discussão sobre os aspectos sociais-culturais-econômicos-políticos, já que os alunos eram protagonistas dos movimentos sociais. Na discussão que apresentei anteriormente, o riso é a resposta da reflexão dos alunos sobre o tema, o que pode ser verificado no trecho a seguir:



Interessante como os alunos na primeira atividade não conseguem desenvolver a reflexão por se tratar de questões que ainda não são vivenciadas por muitos deles, como o ato de votar. Entretanto, na segunda atividade, os alunos reconhecem os problemas sofridos pela escola como: a estrutura e de recursos didáticos que poderiam ser sanados com o apoio da secretaria de educação e pela prefeitura do município.

Sendo assim, o papel do cidadão é retratado além dos princípios cívicos e da propagação da nacionalidade na vida desses estudantes. Ainda que torne difícil o entendimento sobre a concepção sobre o termo cidadão, a prática e a vivência já mostram que os alunos já começam a refletir o seu papel na sociedade e a perceberem os bens básicos que devem ser garantidos ao cidadão, como bem postula Martins (2003).

A partir de tal entendimento, o ensino, como bem propõe as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), deve estar calcado em uma aprendizagem no qual o aluno possa refletir sua condição no mundo, incluindo-o no processo social e cultural gerando oportunidades ao desenvolvimento à cidadania. Com isso, garantiremos aprendizes capazes de transformar, se não o mundo, pelo menos o seu ambiente local, esse processo inicia-se na escola começando não por aliená-lo, como bem defende Freire (1970), pelo contrário, libertando-o no âmbito de uma educação que o faça refletir, agir e reagir sobre o meio social.

Com base na aula analisada, apresento a seguir, o resumo sobre os resultados apresentados na referida aula:

Percepção sobre política	
Resultados esperados	Interpretação da charge e da piada “O inferno brasileiro”.
Conhecimento em construção	Leitura da charge problematizando o propósito da imagem; leitura da piada relacionando aos problemas políticos no âmbito nacional e local.
Resultados obtidos	Reconhecimento dos problemas causados pelas administrações políticas e as consequências delas no nosso dia a dia; reflexão sobre o voto e a papel do cidadão.

CAPÍTULO 4: ATIVIDADES DE HUMOR: CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM SALA

*“Isto é o que eu concebo como função química do humor:
mudar o caráter do nosso pensamento.”*

Lin Yutang

No primeiro momento, ao iniciar a pesquisa, pensava em como alcançaria os meus objetivos em discutir aspectos sociais, culturais e tantos outros por meio das atividades com humor nas aulas de inglês. Logo depois, planejei ações na sala de aula para que os alunos não ficassem somente na esfera da reflexão. Essas ações deveriam promover mudanças de atitudes e redirecionamento de olhar o mundo estabelecendo uma relação mais crítica com os significados. Portanto, através das atividades propostas e descritas anteriormente, pude investigar como os alunos criavam sentidos diante de tudo àquilo que estava sendo discutido durante as aulas.

Era, então, a vez de deixar o aluno ser, e por meio do humor, tentar mudar o caráter do pensamento com a construção das atividades, referindo-me a epígrafe de Lin Yutang, isto é, de entender a percepção do aprendiz na criação de músicas, propagandas, nas histórias em quadrinhos, e etc. Acredito que, em alguns momentos, a liberdade de exposição da turma foi controlada, sugerida, ou até mesmo repreendida, afinal sou fruto também de um sistema educacional tradicionalista, e essas atitudes, enquanto professora, às vezes invadiram as minhas aulas: foi inevitável.

Trazendo a citação de Freire (1960, p. 65), “reflexão crítica é agente transformador, pois ela conduz à prática”, tentei ser sensível ao rumo que as discussões estavam seguindo para perceber, a partir delas, como as atividades poderiam ser produzidas pelos alunos.

Realizadas as produções analisei como as construções de sentidos foram construídas pelos alunos, o que eles tinham entendido, se através do humor compreenderam a proposta apresentada e como a criticidade sobre os temas tratados foram abordadas nas produções. Diante de tais indagações, neste capítulo continuarei analisando as falas dos alunos, mas agora nas suas produções, buscando ver como estes conseguiram relacionar os sentidos às suas realidades.

Considerando o Letramento Crítico como um processo indissociável do contexto sociocultural em que são construídos (CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S., 2010), afirmo que a construção de sentidos pode ir além daquilo que o autor sugere. Considerando isso, o aluno consegue trazer informações que podem se contrapor ou adicionar sentidos ao tema sugerido. De acordo com Monte Mór (2010, p. 445), a construção de

significados (*meaning making*) consiste em expandir o conhecimento e a compreensão sobre a realidade, além de avaliar a “concepção de verdade, numa ideia de que essa não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade, devendo ser compreendida dentro de um contexto localizado.” Tendo em mente as reflexões acima, retomo as discussões sobre os aspectos sociais, globais e locais e de cidadania.

Isso posto, inicio a apresentação e as análises das atividades sugeridas nas aulas de LI distribuídas em três categorias, são elas: *A construção da realidade por meio dos aspectos globais e locais*; *A representação social por meio da reflexão crítica* e, *A construção de um sentido de cidadania*.

4.1 A construção da realidade por meio dos aspectos globais e locais

Os traços marcantes nos aspectos culturais de Santa Luzia sempre foi um dos pontos motivadores na construção das atividades. Pensava como seria interessante o aluno refletir sobre o seu modo de vida nas aulas de inglês, incluindo com isso, os costumes alimentares, o artesanato, a atividade da pesca, a dança folclórica e tantos outros elementos que caracterizam aquele pequeno povoado. Indo além, pensar criticamente como os aspectos de um mundo tão globalizado, ao qual nos encontramos, pode provocar impactos no ambiente local.

Diante dessas questões e depois das discussões nas atividades propostas em sala, trago a seguir exemplos de atividades que evidenciam os aspectos locais diante das influências globais nas produções em quadrinhos, na criação de propagandas e na elaboração dos folders convite.

4.1.1 “Como vai brother?”: as produções em quadrinhos sobre as interações locais

Depois de refletir sobre os aspectos interacionais na linguagem que aparecem no texto “Me Tarzan, You Jane” na aula “How you doin?”, surge o meu interesse em investigar quais as significações que os alunos tinham desenvolvido durante a atividade. Sendo a primeira produção a construção de uma nova proposta de aula mediante o humor, deixei os alunos livres para que pudessem criar suas histórias em quadrinhos. Ressalto que não houve apresentação das produções, apenas uma análise daquilo que os alunos se propuseram a desenhar, de acordo com o texto analisado. Ilustro com dois exemplos logo abaixo:



Imagem 17 – Quadrinho elaborado pelos alunos do 9º ano.

solicitados a desenvolver a sua própria história em quadrinhos, utilizando os contextos de interações que são conhecidos por eles.

É neste trabalho que percebo a construção de sentido pelos alunos, dado pelo fato da boa parte das interações criadas possuírem uma relação com o ambiente comum aos sujeitos: o centro da cidade de Maceió, a praia e o povoado de Santa Luiza onde boa parte reside.

Um aspecto bastante representativo nas produções está vinculado à importância da praia para os alunos, sendo esta, um aspecto local frequentemente vivenciado e conhecido pela população. A praia, portanto, tem um destaque cultural importante, pois, representa a possibilidade de lazer e fonte de renda para as famílias naquela região.

Outro ponto que nos chama atenção na segunda produção é a forma como os personagens se apresentam, tanto na sua forma física como na sua maneira de se vestir. O personagem Edson Love representa, na sua figura “descolada”, a descrição da imagem dos garotos na região, podemos entender melhor tal afirmação mediante as discussões no capítulo anterior que envolve o fator da ostentação dos bens materiais, como o celular que aparece no diálogo acima e o uso de acessórios sendo eles, o colar com o crucifixo e o boné.

Com isso, a produção dos alunos com diálogos em inglês, relacionado ao contexto familiar, mostra a possibilidade de direcionarmos o ensino de inglês de uma forma mais concreta. Os aspectos gramaticais saem do nível abstrato para a prática, de forma a ser relacionado ao seu uso em situações que podem ser compreensíveis e vivenciadas pelos aprendizes. Na produção apresentada, fica evidente o uso do verbo *to be*, por exemplo, na elaboração dos quadrinhos, assimilado pelos alunos não pelo método tradicional, cujo enfoque de ensino baseia-se na exposição dos aspectos gramaticais, mas por meio de exemplos práticos do dia a dia.

Portanto, o uso do humor nesta atividade funcionou como um meio de promoção em relação a uma aula mais interativa e inclusiva, através deste recurso, os alunos conseguiram relacionar os aspectos sociais, como: a figura física dos personagens, contribuir para a interpretação dos possíveis desfechos da história, e, além disso, os aspectos gramaticais no âmbito das situações do cotidiano, o que fez mais sentido para os alunos.

4.1.2 “*The Lucky Toothpick*”: costumes locais e globais retratados na produção de propagandas

A produção dos vídeos surgiu na evidência do poder de persuasão utilizada nas propagandas da coca-cola visualizada na aula “Is your name on the can?”. Para a atividade três equipes confeccionaram vídeos²³ com produtos diferentes, utilizando os recursos persuasivos, na tentativa de convencer o consumidor. As orientações para a elaboração da propaganda aconteceram da seguinte forma: a turma foi dividida em grupos, cada grupo desenvolveu um produto, na sequência, pedi que os alunos que elaborassem as falas em inglês que seriam utilizadas na propaganda para que pudessem ser corrigidas (a correção e dúvidas em relação à pronúncia aconteceu durante a semana) e, por fim, a apresentação dos vídeos na aula seguinte.

Finalizado o processo, três propagandas foram produzidas em inglês: o palito da sorte, a guarina mágica e Samsung Galax. O primeiro anúncio está vinculado a um palito que traz sorte a quem o mantém sempre com ele; o segundo vídeo propõe a solução para aqueles que têm dificuldade em falar inglês e, por fim, a propaganda de um celular com vários recursos modernos para o consumidor.

Dentre as três, selecionei o primeiro anúncio a ser detalhado na referida atividade.

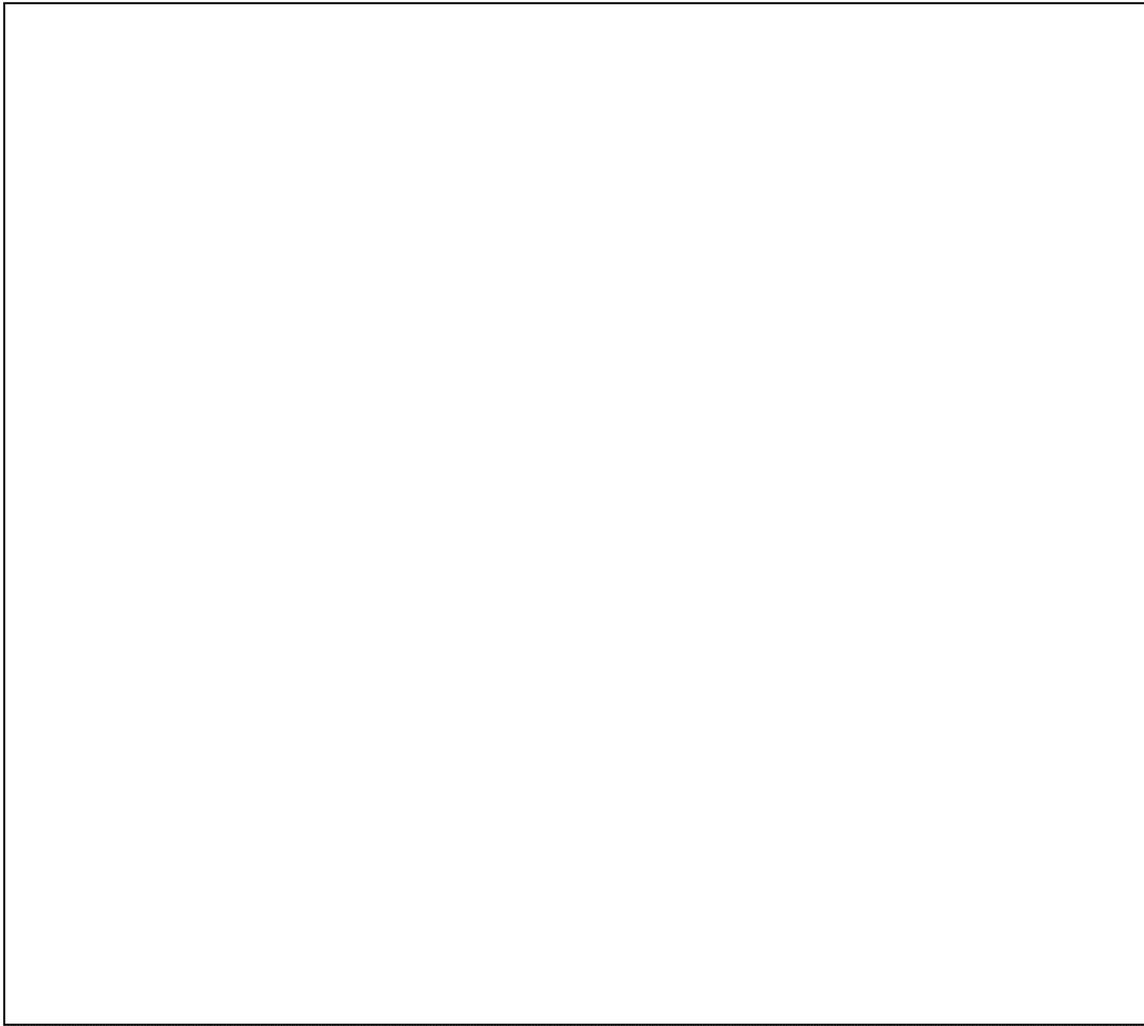
Em particular tratarei do vídeo “The Lucky Toothpick” (O Palito da Sorte) haja vista as cenas violentas apresentadas pelos alunos e o que isso pode significar na discussão que estabeleço na pesquisa. Em um resumo breve, a propaganda retrata dois trágicos acidentes, retirados da internet, envolvendo motos. Os alunos tentaram persuadir o consumidor da seguinte forma: o primeiro acidente aconteceu porque o sujeito não tinha o palito da sorte, resultando na sua morte; no segundo, o sujeito se salva do acontecimento por possuir tal produto.

Durante a apresentação do vídeo, fiquei surpresa com a vibração da turma em relação à sequência dos acidentes. Naquele momento, senti um forte incômodo pela normalidade com a qual as cenas de violência estavam sendo tratadas pela maioria dos alunos. Impulsionada a discutir com a turma sobre questões de violência, na aula seguinte apresentei o episódio do seriado “Everybody Hates Chris”²⁴ (Todo mundo odeia o Chris). Levando em consideração todas as violências sofridas pelo personagem, os alunos foram conduzidos a refletir sobre alguns desses aspectos.

²³ Os vídeos encontram-se anexados ao trabalho.

²⁴ Everybody Hates Chris conta história da vida da família Rock entre os anos de 1982 a 1987, focando em um membro em especial, Chris Rock. Chris vive situações corriqueiras da vida de um adolescente, tanto em ações em que a história realmente acontece quanto em pensamentos e conclusões expostas de forma humorística e muitas vezes exageradas.

Fonte: 28 de julho de 2013 http://pt.wikipedia.org/wiki/Everybody_Hates_Chris



Com o olhar incisivo de alguns alunos em tentar me convencer sobre a naturalidade que a violência precisa ser encarada, percebo que o discurso de Mário atinge um lugar importante no âmbito dos estudos sobre humor diante do seu comentário na presente pesquisa: *“chega deu uma dor quando o carro bateu na moto, eu preferia que o carro batesse em mim e não na moto”*. A fala do aluno, sequenciada pelo riso “@@@”, reporta-nos ao humor negro, entendido, por Minois (2003), como uma vacina contra o desespero. Segundo o autor, este “tratamento preventivo permite afrontar o absurdo fundamental do ser, preservar o sorriso em qualquer circunstância, sem medo e sem ilusão. Lúcido, realista, compassivo e sorridente [...]” (MINOIS, 2008, p. 425). É, portanto, a realidade do grotesco chocante, marcado pelo exagero em excesso, por sua vez “um fantástico levado ao extremo, tocando a monstrosidade.” (BAKHTIN, 2010, p. 267).

A percepção dos envolvidos é causada pelo alto índice de violência que assola o estado de Alagoas e na própria região. Além disso, a audiência dada aos programas policiais

não somente no âmbito regional, mas nacional, de forma imparcial, adentra no cotidiano das pessoas de modo a desenvolver tal formação do sujeito. Em entrevista, quando questionado sobre a escolha da moto no vídeo, o aluno Marcos ressaltou que, o sonho da maioria dos jovens na região é possuir uma moto, uma vez que está associada à aventura e à ostentação. Esse último aspecto, nascido nas periferias, introduz um modo de vida na atualidade que visa a enaltecer o dinheiro, o luxo, carros, motos e a riqueza. No imaginário dos consumidores, há uma necessidade de reclamar para si a fuga da marginalidade, renovando um modo de viver, evidenciando a diversidade cultural.

Calcado em Lampert (2005), a visão dos alunos é consequência do mundo pós-moderno. A televisão, instrumento forte de comunicação, consegue manipular o sujeito através de programas de má qualidade. Assim sendo,

a televisão, além de confundir qualidade de vida com quantidade de coisas, oferece cursos audiovisuais de violência. O crime tem uma audiência garantida e é um dos maiores sucessos na telinha. Os filmes, geralmente produzidos nos Estados Unidos e exportados aos países periféricos, são uma exaltação à violência. O conteúdo – chave da televisão é a violência, que pode ser identificada em filmes, telejornais e programas humorísticos. Os humorísticos, geralmente, tentam passar aos telespectadores valores morais e éticos e, na sua grande maioria, expõem ao ridículo uma imagem estereotipada. [...]. Muitas vezes a vida privada de uma pessoa pública é explorada. Vivemos uma cultura violenta, produzida e difundida por uma vasta gama de instâncias sociais: família, escola, instituições religiosas, clubes, partidos políticos, sindicatos, mas, principalmente, pelos meios de comunicação, destacando-se a televisão (LAMPERT, 2005, p. 16 e 17)

A televisão, portanto, raramente permite um espaço para uma atitude reflexiva, o seu papel está vinculado em transformar às necessidades reais em artificiais, como descritos pelo autor no excerto anterior. Nesta atividade, fica evidente que mediante o seriado humorístico conseguimos tratar de questões sérias de uma forma a alcançar os interesses dos alunos.

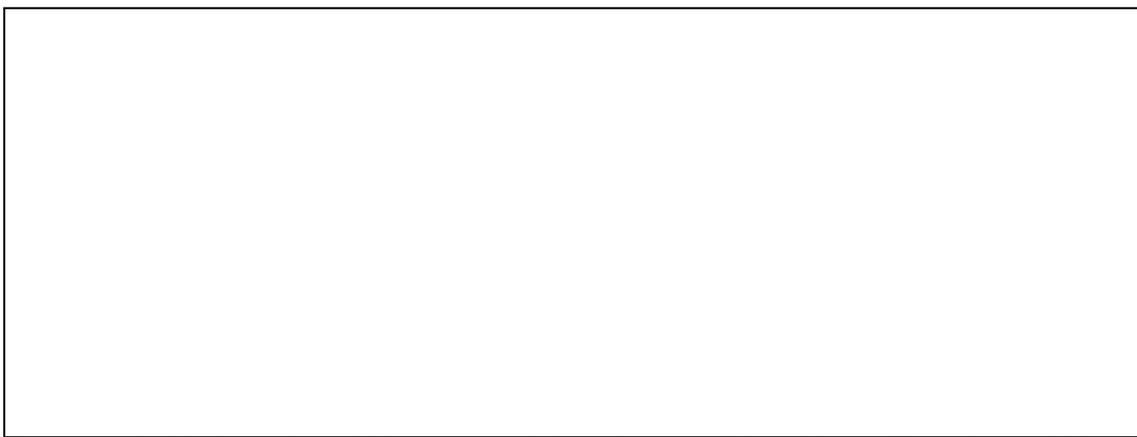
Corroborando mais uma vez que a função do humor pode ir além do fazer rir, servindo como um recurso pedagógico que deve ser usado com certa frequência (BRUNER, 2002), promovendo o desenvolvimento da visão de mundo do aluno aliado ao ensino da língua estrangeira.

4.1.3 “*This is our place*”: a criação de folders convite

A ideia de criar folder nasce durante a aula “They speak Brazilian, oops... Portuguese” com a comédia stand-up. No momento de discussão sobre a visão daqueles que moram em

outros países em relação ao Brasil, os alunos se questionam sobre a referência imediata em relação à cidade do Rio de Janeiro e seus costumes quando se referem ao país. Diante da indagação da turma, sugeri a criação de folders convidando os que vêm de fora a conhecer as belezas naturais do nordeste.

Levando em consideração os dois eventos que irão acontecer no país (Copa do Mundo e as Olimpíadas), os alunos são motivados, mais uma vez, a valorizar a cultura local. Isso aconteceu mediante o questionamento do aluno Paulo na Cena1: “[...] *O povo pensa que só tem essas praias é?*”. Como foi ressaltada a notoriedade da cidade do Rio de Janeiro quando relacionado ao Brasil, os aprendizes criaram folders convidando os turistas de todo mundo a conhecerem a cultura do nordeste. Como esperei, colocaram em destaque os elementos culturais que tecem a realidade local, são eles: a água de coco, a comida ao coco, as danças folclóricas, as praias, o artesanato e tantos outros. Quando sugerida a atividade, foi notória a exaltação dos alunos em relação à abordagem dos aspectos regionais ao qual eles pertencem.



O discurso da aluna na cena 1, fez-me refletir sobre os aspectos culturais dentro desse cenário pós-moderno ao qual vivenciamos. Quando Maria pergunta se o coco de roda, dança típica da região, pode ser incluído no folder “*Pode ser o coco de roda fessora?*” e, na sequência, revela seu contentamento com o tema “*Aê fessora, agora me alegrei fessora @@@*”, fica evidente a sua inquietação local em lidar com costumes que estão enraizados na sua própria cultura e que ainda não se perderam neste multiculturalismo que são oferecidos como uma proposta de civilização. O pertencimento identitário da aluna ao seu ambiente nos remete a reflexão de Bauman da seguinte forma:

a realidade de viver na estrita proximidade de estranhos parece algo que chegou para ficar; assim, exige que se desenvolvam ou se adquiram habilidades que possibilitem a coexistência diária com modos de vida diferentes dos nossos; uma coexistência, além disso, que se mostrará não

apenas sustentável, mas mutuamente benéfica – não apesar das diferenças que nos dividem, mas em função delas. (BAUMAN, 2013, p. 38).

Durante a elaboração dos folders em inglês, um dos envolvidos sugeriu que poderíamos acrescentar algumas regras de preservação das praias. Essa preocupação estava sendo bastante discutida na época, devido ao crescente acúmulo de lixo encontrado na praia de Carro Quebrado, considerada uma das mais bonitas do litoral norte, localizada município da Barra de Santo Antônio. A sugestão do aluno foi aceita pelo grupo, uma vez que a renda de muitas famílias é oriunda da pesca e do turismo, principalmente da praia de Tabuba e Carro Quebrado. Ao ressaltar a preocupação com a preservação do meio ambiente, o aluno exerce o seu papel enquanto cidadão (MARTINS, 2003), mesmo que inconscientemente. Sendo assim e a partir da proposta do aluno, criamos algumas dicas de preservação que poderiam ser colocadas nos folders. Segue, então, um dos trabalhos elaborado pela turma:

THIS IS OUR PLACE

Visit Tabuba Beach



Eat fish in coconut *dona*



drink our coconut water



LET'S TOGETHER SERVE OUR BEACHES

- 1 Look for the nearest trash can
- 2 Always carry a bag to store your trash.
- 3 Take off your feet Help maintain the healthy

Imagem 19 – Folder desenvolvido pelos alunos do 9º.

A produção acima é marcada por elementos que retratam a cultura dos alunos e sua história, ou seja, a comidas com peixe, a praia da região (Praia de Tabuba) e a água de coco.

Reafirmo, portanto, a proposta de ensino que promova a inclusão, mostrando as diversidades culturais múltiplas, inclusive a do próprio aluno. Assim, o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira pode estar vinculado à realidade local dos sujeitos. Passando, portanto, a assimilar o uso da língua saindo do nível abstrato para o concreto, favorecendo ainda mais a integração e a aquisição do conhecimento da LE, no caso, o inglês.

4.2 A representação social por meio da reflexão crítica

Um dos grandes desafios do professor de LI é tentar retratar os aspectos sociais que circulam e interferem diariamente na vida das pessoas. Refletir as práticas sociais, por meio do ensino e aprendizagem de línguas, pode ser um caminho promissor para que o aluno entenda como as hierarquias na sociedade são construídas e funcionam. Considerando que o papel da escola é fazer com que o educando entenda o seu papel na sociedade e na condução de suas práticas dentro dela, pensei como seria interessante o aluno expressar em inglês o seu conhecimento sobre o mundo, baseado nas discussões durante as aulas, de uma maneira diferente, ou seja, por meio do humor.

Esse diferente surge com a proposta da aula “*Once upon a time ... or was it not?*”, quando apresento aos alunos as diferentes releituras dos clássicos infantis na contemporaneidade. Com isso, os alunos seguem esse mesmo processo, porém fornecendo seu olhar crítico ao final das histórias da Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Branca de Neve, Alice no País das Maravilhas e Pinóquio.

Outra proposta surge da aula “*Na moral dude!*”, com a interpretação de quatro *cartoons* que abordam temas vividos pelos adolescentes na atualidade. Baseado na discussão construída durante a aula, sugeri aos alunos que relatassem o tema “*Being a teenager is...*”, de acordo com sua experiência e, ao mesmo tempo, retratando essa experiência com um desenho sobre o tema proposto.

Por fim, trabalhando o humor nas músicas por meio do tema estrangeirismos na aula “*Teacher tive um insight!*”, achei que fosse interessante a turma criar letras de músicas ou paródias, utilizando o emprego de palavras em inglês.

4.2.1 “Let's tell a story...”: os aspectos sociais recontados nos clássicos infantis

Inicialmente, na aula “Once upon a time....or was it not?”, expliquei aos alunos como a produção das histórias seria realizada. Na primeira etapa, a turma foi dividida em grupos e, na sequência, escolhemos os clássicos das histórias infantis. Na segunda etapa, sugeri como seria interessante trazer, nas produções, os aspectos sociais que havíamos discutido nas aulas anteriores. Na terceira etapa, os grupos iniciaram, na sala, o desenvolvimento das histórias e, durante a semana, eu fazia a correção dos textos e algumas sugestões em relação ao título, na própria história, por exemplo.

Um dos alunos ficou encarregado de confeccionar os livrinhos e a escola coube o papel de fazer cópias para a referida turma. Na quarta etapa, a turma apresentou as composições. Por fim, além da dificuldade na escrita, houve uma resistência por parte dos alunos em discutir os temas, com isso só obtive a explanação geral do que se trava a história. Tal consideração ficou clara nas curtas transcrições.

Finalizada todas as etapas, apresento a primeira produção “The Politics of Pinocchio”. A história leva em consideração a característica principal o clássico Pinóquio, um boneco de madeira cujo nariz cresce quando menciona alguma mentira. Os alunos associaram a história à corrupção política no cenário nacional, estruturando o enredo na condição de Pinóquio como político. Exponho, a seguir, a produção:

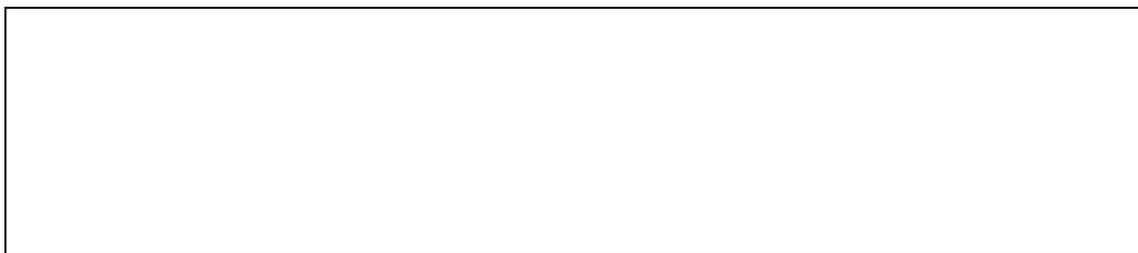


THE POLITICS OF PINOCCHIO

Once upon a time a wooden puppet named Pinocchio who decided to be a politician. The problem was that every time his lied his nose grew... But neither he nor people cared because they just paid attention to his pretty little nose than in his proposals. So, the Pinocchio was elected and people suffered. Butas they saying, hereitishere we payandPinocchihad asad ending: nofamily,no money and nofriends.

De acordo com os alunos, a corrupção estaria associada às escolhas que fazemos ao elegermos os políticos que irão nos representar. Estar atento às propagandas eleitorais é uma grande oportunidade de avaliarmos as propostas dos candidatos e discernirmos sobre aqueles que melhor se apresentem. Eles deveriam, segundo os alunos, prover as necessidades do povo

e melhorar as condições da população em geral. Outro fato que destaco é a ênfase dada pelo aluno Leonardo, não somente na historinha, mas no seu discurso, em sala de aula, em relação ao seguinte ditado “O que aqui se faz aqui se paga”:



É interessante observar como a construção de sentido dos alunos, por meio do uso do humor, pode ser um caminho mais fácil para alcançar uma percepção crítica sobre fato político, ou seja, a todos é conferido o poder de participar, das escolhas dos nossos representantes, enquanto cidadãos. O uso do humor associado às questões políticas é uma forma de manter-se sóbrio ao erro em candidatar o político que nada faz ao povo, portanto o humor é um meio de escape, é a construção do segundo mundo, como bem afirma Bakhtin (2010a, p. 10), sendo ele “uma paródia da vida ordinária, como um mundo ao revés”, é lugar onde esquece por alguns instantes das mazelas do mundo.

Defendendo a concepção de que o humor pode está enraizado no contexto político, Minois (2003) acredita que ele tornou-se o instrumento de luta contra o poder. A reflexão anterior pode ser associada à reeleitura feita pelos alunos da história de um Pinóquio político que desvia o olhar do povo para o seu nariz, ao invés das propostas como candidato à representação do povo. Com isso, corroborando com o discurso de Minois (2003), a face do humor pode subverter diversas situações, por um lado escondendo e por outro revelando. A reflexão crítica do grupo revela o que está subtendido no humor “*A gente tem que prestar mais atenção no horário político porque é a nossa única oportunidade de ver o que os políticos têm a oferecer, depois não adianta reclamar*”. Considero que o objetivo da proposta é alcançado pelos alunos. Sendo assim, percebo como a atividade de pensar criticamente, em relação aos aspectos sociais que fazem parte da vida dos alunos, alia-se também com a proposta pedagógica de ensino e aprendizagem de inglês sob a orientação de uma percepção crítica de interação com o mundo e decisões.

Na segunda produção, a história da Branca de Neve é descrita a partir do casamento com o príncipe encantado. Na história original, a personagem, ao vagar pela floresta, depara-se com uma casa onde passa a morar com sete anões. Levando em consideração esta última

informação, os alunos intitulam a história como “A Branca de Neve e seus sete filhos”.
Vejam os:



THE SNOW WHITE AND HER SEVEN KIDS

Once upon a time a beautiful woman saved by his prince with a kiss... They got married and after that they got seven kids, the prince didn't help her, he just wanted to drink his beer and watch his Flamengo football team on TV. So, she gave him a stack of dish to wash and she had fun with her friends.

A realidade da Branca de Neve, criada por um grupo de alunas, parece retratar a condição das mulheres no povoado de Santa Luzia. A história reflete a situação de uma dona de casa, com vários filhos e um marido que, em especial, na narrativa, não colabora com os serviços domésticos.

Terminada a leitura, as alunas não quiseram se aprofundar sobre as questões tratadas na narrativa. Dessa forma, tentei levar a temática para ser discutida com a turma e não obtive boa participação. O trecho a seguir dá uma amostra interessante sobre o posicionamento de José:



O discurso incisivo de José reflete a condição da maioria das mulheres que, por uma questão cultural daquela região, acaba por silenciar o desejo de continuidade na vida profissional. Distante da prática, a história da Branca de neve, criada pelos estudantes, consegue se libertar dos valores que a mulher é imposta pelo feitiço patriarcal.

Usando o humor, a personagem consegue subverter os papéis, diferentemente da vida real de muitas delas, pois não conseguem se desprender dos valores apregoados pela hierarquização da comunidade local. É interessante como a subversão acontece da mesma forma para o marido: “*So, she gave him a stack of dish to wash and she had fun with her friends.*”

Essa subversão é alcançada dentro de uma história, fora do mundo real, de acordo com Bakhtin (2010a), associado à noção de carnavalização. A vida é representada por alguns instantes, a segunda vida do povo liberta através do riso, durante o carnaval, e, como qualquer outra liberdade relativa, perde seu valor com o retorno da vida cotidiana. A desvalorização da mulher aparece nos estudos de Rebelais, ligado à visão cômica popular, quando já na Idade Média a figura ambivalente da mulher configurava-se na

função de materialização, rebaixamento e ao mesmo tempo de renovação da vida, onde elas se opõem à mediocridade do parceiro (marido, amante, pretendente), à sua avareza, ao seu ciúme, estupidez, hipócrita bondade, falsidade, à velhice estéril, ao heroísmo de fachada, ao idealismo abstrato, etc. (BAKHTIN, 2010, p. 209).

A imagem da mulher na cultura popular cômica está associada a sua função geradora, incapaz de exercer qualquer ofício que não remetesse aos assuntos domésticos e a vida cristã, esse pensamento é identificado na narrativa: “*They got married and after that they got seven kids, the prince didn’t help her, he just wanted to drink his beer and watch his Flamengo football team on TV*”. O seu idealismo abstrato e sua falta de conhecimento aos assuntos que circulavam na sociedade eram duramente criticados pelas camadas superiores. O seu papel e sua “capacidade” reduzida traduzia-se em um caminho fechado às grandes áreas, como a política, a literatura, a ciência, as artes entre outros espaços. Na atualidade, vê-se a mulher como umas das grandes lideranças, o seu heroísmo abstrato na Idade Média se concretiza na atualidade e nas várias funções que ela consegue desempenhar no seu cotidiano.

Portanto, em pleno século dos avanços tecnológicos, das interconexões entre culturas e formas de pensamentos, parece que o discurso do aluno José, “[...]tem que ficar em casa sim. Olhe quando a mulher se casa não é pra estudar não, é pra nada, tem que ficar em casa pra o homem trabalhar”, não se enquadra as novas transformações desse mesmo mundo, não entendendo que grandes dessas mudanças estão atribuídas a influência feminina.

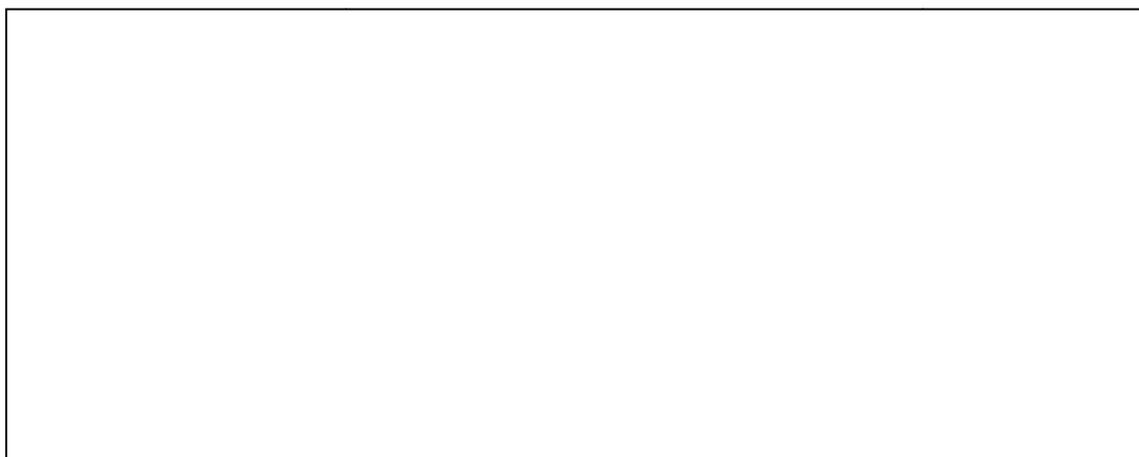
Em seguida, retratando a desigualdade social advinda, principalmente, dos problemas socioeconômicos, desenvolveu-se uma diferente trama para a história da Chapeuzinho Vermelho e do Lobo Mal. A versão original do autor Charles Perrault, autor do conto, tinha como intuito “convencer as meninas europeias do século XIX de que não deveriam “dar ouvidos aos lobos da floresta” (TEIXEIRA & MOURA, 2012, p. 59). Porém, a mesma história é contada pelos alunos de forma bastante singular, a protagonista une-se ao Lobo Mal no mundo do crime para “se dar bem na vida”, uma vez que, a venda dos doces não é mais uma forma vantajosa de ganhar dinheiro. Apresento a narrativa:



WHO'S AFRAID OF THE BIG BAD WOLF?

Tired of having few profits on the sale of sweets due to the increase in sugar, flour and other products, the little RedRiding Hood stumbled into the crime with the Bad Wolf. Both made a great team in the world of the crime, but they were caught by the Federal Police for pirating cds and dvds. In the end, both were accused, arrested and came to the conclusion that crime does not pay.

Os alunos tentam reproduzir, mediante a narrativa, um fato muito comum em todas as regiões do país, a venda ilegal de cds e dvs piratas. A venda dos produtos mencionados é garantia do humor na historinha, ou seja, a retirada dos doces, próprios do conto original, para a venda de produtos ilegais convergindo com a realidade atual. Esta prática faz parte do contexto dos alunos e é trazida como experiência para a composição do livro. Noto que a reflexão feita pelos alunos sobre tal tema é entendida da seguinte forma:



Percebo a forma como os alunos conseguem refletir sobre as questões sociais que estão imbricadas em suas vidas. O desemprego, conseqüentemente a “*mente vazia*”, segundo José, é certamente um grande fator para que o sujeito possa estar envolvido em práticas ilícitas. Entretanto, os estudantes chegam à conclusão que apesar das dificuldades, ainda sim, a melhor maneira para o sustento advém do trabalho, tal assertiva encontra-se na noção do “*trabalhar direitinho, certinho*”.

A degradação da vida humana pode ser retratada, via humor, como foi descrito por meio da narração: “*Tired of having few profits on the sale of sweets due to the increase in sugar, flour and other products, the little Red Riding Hood stumbled into the crime with the Bad Wolf*”. De acordo com Bergson (2004, p. 4), “a ação humana provoca o riso. O homem tem o poder de transformar uma situação dramática em uma comédia”, diante disso, atribui-se ao humor a função social (BAKHTIN, 2010a; BERGSON, 2004; MINOIS, 2008), levando-nos a refletir a nossa condição no meio social através do riso. Com isso, os alunos conseguem conduzir criticamente a história de modo a retirar dela uma moral, revendo às questões que estão próximas a realidade deles: “[...] *que o crime não compensa é: melhor trabalhar direitinho, certinho do que tá metido nessas coisa que não dá futuro*”.

Na sequência, encontramos a historinha intitulada “Alice lost in São Paulo”. A referida narrativa retrata a típica imagem da imigração às cidades grandes como São Paulo. Mesmo vivenciando, atualmente, o movimento inverso, os alunos ainda acreditam que para almejar melhores oportunidades profissionais provavelmente dar-se-á em cidades onde as chances de empregos são maiores. Tal visão está imbricada na resposta da aluna quando questiono a razão da escolha da cidade de São Paulo: “*Por que a cidade é melhor do que a dela ((a aluna se refere à Wonderland)) tem mais oportunidades*”. A partir do exposto, apresento a próxima criação.



ALICE LOST IN SÃO PAULO

Once upon a time, a girl named Alice who left the Wonderland to try a new life in São Paulo. Arriving there, searching a job, found her lost in that big city. And she met a handsome guy who helped her to know the city. She got married, had kids and lived happily ever.

É interessante observar que a felicidade é garantida em torno dos elementos, como o emprego e a constituição de uma família. Diante da realidade local e dos valores que sustentam a cultura da região de Santa Luiza, pude perceber que o *final feliz* é o retrato das mulheres que casam e têm filhos, ou ainda aquelas que decidem sair para outras cidades, estados ou até mesmo países, como é o caso da Itália, destino certo de muitas mulheres, prática corrente que visa a condicionar as famílias que ficaram uma melhor qualidade de vida.

As que não conseguem, destinam suas vidas ao casamento e à criação de filhos. No depoimento da coordenadora, fica evidente tal prática: *“Vale lembrar que a população é andarilho, pela falta de recursos financeiros, não há no município emprego, muitos vão para Goiás, Mato Grosso e São Paulo e várias meninas para a Itália. Alguns nem voltam.”*. Neste caso, a composição do grupo sobre a vida da Alice segue o modelo tradicional dos contos de fada.

Como já mencionei, as consequências com a evolução da globalização, vêm reformulando a vida das pessoas por todo o mundo, porém como bem assevera Hall (1997), a periferia também vive seu momento de evolução, no entanto, o seu processo ocorre lentamente, de forma desigual. A história recriada da Alice reflete a imagem da maioria da população da pequena comunidade de Santa Luzia, que busca melhorias em outros lugares, onde talvez o acesso aos bens básicos e de direito ao cidadão, possam ser adquiridos de uma maneira mais fácil, diante das oportunidades que determinada região, como São Paulo, por exemplo, pode oferecer.

Por fim, finalizamos a atividade com a última historinha “The Cinderella Consumerist”. Nessa narrativa, os alunos associam o famoso sapato de cristal dado pelo príncipe encantado com o consumismo crescente da personagem. Como na Branca de Neve,

os aprendizes criaram o *final feliz*, torna-a o retrato do consumismo desenfreado, causando um final engraçado e inesperado à personagem. Segue, portanto o conto:



THE CINDERELLA CONSUMERIST

Once upon a time, a very poor girl named Cinderella who got married a rich prince who gave her a beautiful shoe and a credit card. She bought many shoes and dresses and for her beautiful dresses and shoes, she photographed for magazines covers. But, the card broke and the prince went bankrupt. So the beautiful princess turned to be poor again.

O tema abordado pela equipe é significativo, visto que o consumismo é considerado um dos elementos cernes ligados ao contexto da globalização. No mundo onde tudo é descartável, incapaz de satisfazer os desejos do homem moderno que é bombardeado pelas propagandas, mudando, conseqüentemente, a sua forma de pensar, controlado e seduzido por tantas novidades a sua volta, torna-se, portanto, vulnerável ao mercado consumidor. Na realidade, a pós-modernidade trouxe com ela preocupações com valores vazios, avaliando a realidade atual podemos dizer que vivemos

os tempos hipermodernos exigem hipermercados e shoppings centers cada vez mais gigantescos e sofisticados, que atendam às necessidades de uma clientela cada vez mais hiperindividualista, pragmática, que vê o consumismo como forma de compensação, como saída para a angústia existencial, para preencher a vacuidade do presente e do futuro, bem como o prazer associado às mudanças [...]O homem, que perdeu seu referencial de valores, é levado pela superficialidade e utilidade dos artigos industriais, não necessariamente indispensáveis à vida e à sobrevivência da espécie (LAMPERT, 2005, p. 15 e 17).

A vida gira em torno do ato de comprar, o consumo é orientado pelos desejos, pela sedução sempre crescente estimulando cada vez mais o querer desordenado. A narrativa sobre a Cinderela criada pelos alunos deixa claro este aspecto: “[...] *Cinderella who got married a rich prince who gave her a beautiful shoe and a credit card. She bought many shoes and dresses*”. O humor se instaura na composição por meio do cartão de crédito, elemento fortemente ligado ao consumo.

Para o Bauman (2001), estamos diante de uma sociedade pós-moderna que envolve não produtores e, sim, consumidores. Assim, o sujeito conta “com a aprovação social das

ambições, sem medo de ser desprezado, rejeitado e posto na linha. O que passar acima desse limite é luxo, e desejar o luxo é pecado.” (BAUMAN, 2001, p. 90). O autor remete as necessidades estabelecidas pelo estilo de vida de uma sociedade capitalista. Somos uma sociedade descartável, o sujeito experimenta e descarta pelo simples desejo de saciar uma vontade inesgotável, mantendo o vício dos valores pós-modernos.

A transposição da história da Cinderela ao contexto dos dias atuais conota a libertação da pobre jovem doméstica, simples e gentil que se vê apaixonada por um príncipe rico e, que por sua vez, perde todo seu encanto devido à vida de conforto e de luxo. O mundo encantado da princesa orbita de acordo com as facilidades, o poder de consumo descontrolado e estampado nas famosas capas de revistas, passando a ditar moda, desejando, portanto, o luxo, como bem afirma Bauman (2001). Esses elementos trazidos na releitura da Cinderela são compatíveis à realidade do mundo pós-moderno que discutimos no presente trabalho, refere-se, também, as vozes que ecoam do discurso colonial, pois são eles que tentam encaminhar o curso do estilo de vida na atualidade. Eles tentam estabelecer sistemas de administração e instrução,

apesar do jogo do poder no interior do discurso colonial e das posicionalidades deslizantes de seus sujeitos (por exemplo, efeitos de classe, gênero, ideologia, formações sociais diferentes, sistemas diversos de colonização, e assim por diante), estou me referindo a uma forma de governamentalidade que, ao delimitar uma “nação sujeita”, apropria, dirige e domina suas várias esferas de atividade. Portanto, apesar do “jogo” no sistema colonial produz o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um “outro” e ainda assim inteiramente apreensível e visível (BHABHA, 1998, p. 111).

A tentativa de saciar os desejos da personagem, mediante o consumo dos bens valorizados no universo da cinderela, auxilia-nos a discutir com nossos alunos como esses elementos tão valorizados no mundo contemporâneo que nos cegam diante de alguns princípios sociais realmente deixam de ser valorizados na constituição do ser humano (BAUMAN, 2001; LAMPERT, 2005).

Por fim, com base nas releituras das narrativas infantis, posso concluir que os alunos conseguiram associar o humor às historinhas desenvolvidas, tratando de temas que são considerados relevantes na sociedade. Além disso, no final de cada apresentação, puderam extrair uma moral associada a cada tópico abordado. Assim, a proposta do exercício consegue fazer com que os alunos extrapolassem os aspectos gramaticais, sem fazer uso dos métodos tradicionais em sala de aula. Portanto, eles refletem criticamente, associam à realidade e, como isso, o aprendizado da língua inglesa passa a ter sentido para estes alunos.

4.2.2 “*Being a teenager is...*”: a juventude refletida em desenhos e relatos

Nessa atividade relembramos as situações tratadas pelo texto e as discussões realizadas através do humor dos *cartoons* na aula “Na moral, dude!”. Solicitei aos alunos que descrevessem o que é ser adolescente relacionando a questão à elaboração de um desenho que retratasse sua resposta. Envolvidos por todos esses aspectos na referida aula, senti que os alunos ressignificaram as ideias expostas, o que garantiu o objetivo geral do exercício proposto. Vejamos duas produções selecionadas:

Be a teenager is...



**Being a teenager is to be a servant
of God**

*I want to be a preacher of God's
word to win souls for the kingdom of
heaven. This is what I want to be in
my adolescence.*

9/05/2013

**Being a teenager is to take
responsibilities early**

*My life as a teenager is a little good
and a little bad because I wanted to be
an adult to help my mother and my
father. That is my life.*

09/05/2013

Be a teenager is...

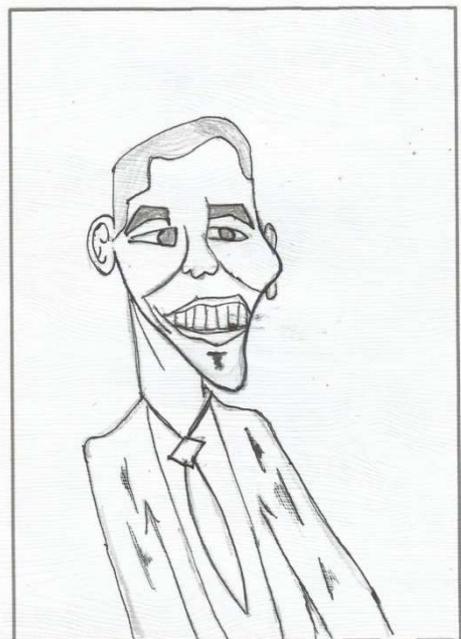


Imagem 20 – Desenhos produzidos pelos alunos do 9º ano.

Os dois exemplos retratam as condições de vida e a religião dos sujeitos, aspecto fortemente marcado na região. No início da tese esclarecemos as condições econômicas da maioria das famílias de Santa Luzia e as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Nos dois textos elaborados pelos os alunos, ficam evidentes duas visões de mundo: no primeiro exemplo, *“Being a teenager is to be a servant of God”*, vê-se a construção de um mundo ideal na era globalizada, onde os valores religiosos ainda podem ser considerados elementos de apoio. A igreja assume um papel centralizador na vida religiosa do aluno, pois estabelece um pacto em adquirir almas para o reino do céu. Na segunda produção, *“Being a teenager is to take responsibilities early”*, nota-se a ideia de um mundo real, o aluno vai de encontro ao discurso individualista apregoado na atualidade. O educando demonstra a preocupação em torna-se adulto para que conseguir ajudar a família, ou seja, o seu discurso está atrelado à uma responsabilidade com o outro que ainda não o foi conferida.

Sendo assim, percebi que o uso do humor nas aulas de inglês fez com que o impacto dos temas discutidos fosse atenuado. Por fim, percebi que os aprendizes estiveram envolvidos nas três atividades propostas devido, principalmente, ao uso dos gêneros característicos do humor. Nesse sentido, a reflexão sobre os temas sociais e a aprendizagem do inglês corrobora com a fala de Siqueira (2009) quando esse diz que essa é uma forma de tratar

de uma oportunidade para realmente educar, confrontar pontos de vista, instigar o senso de cidadania nos nossos alunos a partir das aulas de LE, hoje tão esvaziadas de criatividade, subjetividade e senso crítico. Ou seja, emerge a possibilidade de trazeremos para o centro das discussões as mensagens sociais e ideológicas externadas nas mais variadas situações e que são usualmente neutralizadas em prol de uma metodologização excessiva do processo de ensino e aprendizagem e dos conteúdos aparentemente inocentes hospedados no “mundo plástico” do livro didático (SIQUEIRA, 2009, p. 85).

A visão do autor pode ser considerada uma resposta às buscas por novas possibilidades pedagógicas que provoquem a inclusão do aluno em aulas mais atrativas e que correspondam as exigências do mundo atual. Portanto, levando em conta os valores sociais que avultam na contemporaneidade e as novas práticas de releitura das histórias infantis na atualidade, desenvolvi a sexta atividade.

4.2.3 *“Bullying in schools”*: a violência expressada na música

Repensando na discussão sobre as problemáticas que surgem na adolescência, nessa atividade propus a elaboração de músicas, ou paródias, a partir de temas que estivessem de

acordo com o conhecimento prévio dos alunos. Também solicitei que utilizassem os estrangeirismos na composição das canções. Para esse último momento, algumas músicas foram apresentadas, porém o rap sobre *bullying*²⁵ na escola ganha evidência pela letra, uma vez que se volta para o uso da violência na solução de problemas. Os alunos que criaram o rap são os mesmos alunos que montaram o vídeo da propaganda “The Lucky Toothpick”, aqui exponho um trecho do rap:

“O bullying é inocente brincadeira de adolescente pra chamar atenção de gente grande que não tem consideração./ Vítimas a sofrer, agressores a rir, esses agressores, vamos banir, não estou de brincadeira os agressores temos que banir./Stop com o bullying at school, com o bullying at school/ Meu brother, parece que não tem uma solução/ Estamos vendo, os garotinhos chorando, gemendo, não ri mais./Os boyzinhos tão pra ver, eles vão sentir, quando minha raiva aqui explodir.”

A contemporaneidade conserva, em seu tempo, um mundo vazio, visto que os valores são tratados na superficialidade, o sentido a vida é dado de forma descompromissada, à entrega do homem ao prazer, o consumo e o individualismo (SANTOS, 2004). Cunhado por Bauman (2001), a nossa atualidade pode ser definida como uma transição do estado sólido para o líquido, o sujeito pós-moderno é tomado pelas incertezas e pelas inseguranças, é questionador sobre as verdades impostas por uma sociedade dominadora. E, nesse compasso, a pós-modernidade vem mudando o cenário econômico, a mobilidade na esfera do poder, a estrutura familiar, as diferentes formas de relacionamentos, o bombardeio de informações na era digital e a instituições sociais, como por exemplo: a escola. Portanto, o vazio que postulado por Bauman está imbricado no discurso e nas ações dos nossos alunos, prova disso está na propaganda do palito da sorte e rap sobre *bullying*. Como professor, nosso papel é refletir com nossos alunos sobre as diversas realidades que presenciamos a fim de descobrir alternativas no relacionamento com o outro e nas múltiplas situações sociais com as quais nos deparamos diariamente.

²⁵Letra composta pelo aluno Marcos.

Considero que é nesse ambiente de intensas mudanças que o sujeito pós-moderno está inserido. Desse modo, as diversas alianças e rupturas com o diferente, acarretam em uma perda em relação às referências identificatórias do homem, portanto é nesse ambiente que o *bullying*, tratado na letra da música do aluno Marcos, se instaura. Tendo isso em mente, posso comparar tal prática comum na pós-modernidade que visa a excluir, de forma agressiva, aqueles que o sociólogo Bauman chama de “estranhos”. Segundo o autor

todas as sociedades produzem estranhos. [...] são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo – num desses mapas, em dois ou três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo que fazem atraente o fruto proibido; se, em outras palavras eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos. (BAUMAN, 1998, p. 27)

Diante de tais reflexões, vejo que na letra da música apresentada pelo referido aluno, ecoa um grito de mudança “*chamar atenção de gente grande que não tem consideração.*”, posto que a escola, considerada uma instituição social, reproduz comportamentos sociais e, na maioria das vezes, estabelece uma educação padrão, fechando os olhos para aqueles alunos que se encontram em situações desiguais, logo, enaltecendo aqueles que não são estranhos, como define Bauman (1998).

Mais uma vez o reflexo da violência tanto no âmbito local como em todo o estado pode ser apreendido nas atitudes dos alunos. Retratado em vídeos ou em letras de músicas, os sujeitos são chamados a encarar os problemas sociais que estão acontecendo em sua volta, provocando, assim, a interdisciplinaridade. No caso do inglês, os alunos usam os estrangeirismos já imbricados na própria língua, porém, depois da discussão sobre o seu uso no meio social, os aprendizes passam a utilizá-la de forma mais consciente, o que me leva a alcançar o objetivo proposto pelo exercício.

4.3 A construção de um sentido de cidadania

Concebendo que a educação formal funciona com a preocupação na aprendizagem das regras gramaticais e esse é um tipo de ensino relacionado ao conhecimento instrucional. Dele,

o aluno pode sair com diversas informações, porém a sua formação como cidadão fica esquecida no meio de tantas atividades tradicionais.

Pensando de um modo diferente desse modelo de ensino tradicional, apresento uma proposta de atividade na aula “Let’s tell a joke?” que direciona a educação para a cidadania. A minha intenção, através dessa atividade, era tentar fazer com que o aluno pudesse refletir sobre seu papel como cidadão no mundo e na sua localidade. Neste sentido, ressalto o que propõe as OCEMs em relação a um ensino voltado para a formação cidadã. Segundo essas orientações:

entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania (L. M. . e MENEZES DE SOUZA & MONTE MÓR, 2006, p. 91).

Acreditando que se podemos construir a cidadania na relação que estabelecemos com o outro no meio social, e não como um elemento pronto, e considerando a busca constante pelo conhecimento para entender o que se passa a nossa volta, propus investigar com a turma pesquisada, o que eles entendiam por cidadania com base na piada interpretada na aula “*Let’s tell a joke?*”, utilizando o *facebook*.

4.3.1 “Brazilian hell versus American hell”: trocas de experiências por meio do facebook

Esta atividade nasce da culminância da aula sobre a piada Inferno Brasileiro, já discutida na aula sobre humor e política, seguindo as seguintes etapas: os alunos concentraram-se em dois grupos, um sendo o inferno brasileiro e os segundo o inferno americano. De acordo com a compreensão da piada analisada, eles trocaram mensagens em inglês compartilhando informações sobre a experiência de viver nos dois infernos. As trocas de mensagens foram feitas através do *facebook*, para que assim, pudessem praticar a escrita, refletindo, ao mesmo tempo, sobre as questões políticas e as condições de vida no Brasil e nos Estados Unidos.



Imagem 21- Painel (facebook) produzido pelos alunos do 9º. (ângulo diferente)

É importante salientar que tentei corrigir as algumas mensagens quando os alunos solicitavam a minha ajuda. As construções de sentido pelos alunos ficam evidentes nas mensagens compartilhadas, vejamos algumas:

Mensagem 1: Come to hell because Brazil has many beautiful women here. Here is if you were in paradise, with many beautiful people. We don't have a goodhealth system and public schools. The politics steal, butit all endsin celebration!

Mensagem 2: Here in hell Brazilian has only pagode every day and beautiful woman. This is good.

Mensagem 3: Here at American hell is all too calm, you have nothing!

Mensagem 4: Here at American hell everything works! No hunger and poverty. Life is better here.

Considerando algumas dificuldades na escrita, os alunos se arriscam a deixar mensagens uns aos outros, mesmo que algumas dessas escritas estivessem em português e inglês. Outro aspecto que destaque está vinculado à dificuldade dos educandos em lidar com o assunto, por conta disso, poucos entendem o objetivo da atividade. Das mensagens produzidas, quatro foram selecionadas por mim para a exposição e análise: Na mensagem 1, o

aluno(a) encontra na ironia uma forma de descrever a realidade do inferno brasileiro, sendo esse um recurso utilizado como tentativa de aliviar a sobrevivência no contexto social ao qual está inserido (MINOIS, 2003), tentando assim, pormenorizar as dificuldades enfrentadas por ele(a) no dia a dia. Na mensagem 2 e 3, observamos a descrição de dois infernos que apresentam contextos divergentes: na primeira, mais uma vez a ironia presente no discurso do aluno(a), identificado pelos recursos linguísticos “*only*” e “*This is good*”.

Além disso, há uma retomada as discussões sobre os estereótipos realizadas na aula 4, quando reafirmam a imagem do Brasil para muitos estrangeiros como “[...] *has only pagode everyday and beautiful woman*.”. Na mensagem 3, identifiquei um descontentamento do sujeito ao descrever o inferno americano como um lugar onde o sistema político e social funciona e, por isso, conseqüentemente, na visão do aluno, o inferno é caracterizado como um lugar sem muitos atrativos comparado ao Brasil. Por último, na mensagem 4, segue uma oposição a mensagem 3. Nela, o aluno avalia que as ações políticas adotadas pelo inferno americano são eficazes ao ponto de conseguir erradicar problemas sociais que são tão importantes para um país “*Here at American hell everything works! No hunger and poverty*”.

Por fim, percebi uma grande dificuldade ao tratar sobre a questão da cidadania com alunos. Porém, mesmo não havendo uma prática corrente durante os anos anteriores em relação à abordagem do tema, os alunos conseguiram associar a própria vivência no contexto local aos elementos ressaltados pela piada. Com isso, a aprendizagem da língua ultrapassou o nível meramente gramatical e alcançou outros propósitos que estão presentes na realidade dos alunos, como: refletir sobre questões políticas, sobre a condição da cidadania. Além disso, eles puderam, através da escrita em inglês, expressar o seu entendimento sobre aspectos sociais gerais, como citados, e mais específicos advindos de sua realidade no povoado de Santa Luzia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante quatro anos de reflexões teóricas, preparações de atividades, análises dos materiais produzidos e da turma pesquisada, repensando os objetivos gerais e específicos e buscando responder as perguntas norteadoras que guiam este trabalho, parece chegar ao fim a minha caminhada dentro desta proposta de trabalho. Não irei findar todas as discussões, pois deixo lacunas que podem ser preenchidas em pesquisas futuras, o que apresento aqui é um possível encaminhamento para os estudos que concernem ao ensino e aprendizagem de LI nas escolas brasileiras, especialmente as públicas.

O objetivo desta pesquisa foi refletir sobre a formação do aluno, abordando, ao mesmo tempo, temas sociais, culturais e históricos, na atualidade, com a utilização de atividades com humor por meio do ensino de LI. Para desenvolver essas questões foi necessário repensar a minha prática como professora naquele contexto social e sugerir atividades interativas, com o uso do humor, para que houvesse maior inclusão da turma durante as aulas de inglês.

A ideia de inclusão advém do desejo de desenvolver no aluno a capacidade de refletir criticamente sobre os assuntos que convergem na sua própria realidade, como os efeitos do mundo contemporâneo modificam o contexto local, os modos de interação com as pessoas, as posturas diante de situações que reclamam nossas atitudes e refletir sobre os valores sociais que parecem estar em mutação no mundo atual. Reclamando o uso dos vários aspectos do humor, percebi a potencialidade da sua abrangência quando se propõe em lidar com assuntos da atualidade, presente no uso das propagandas, textos, músicas, política e tantos outros. Constatei que, na atualidade, o humor é uma maneira eficaz de abordar sobre o sério, fazendo-nos refletir sobre o que está encoberto, o não dito.

Retomando algumas discussões...

Nesta pesquisa intervencionista, realizada em uma escola pública do estado de Alagoas, busquei propor atividades com o uso do humor, visando a desenvolver novas práticas pedagógicas que visam à formação cidadã do aprendiz (L. M. . e MENEZES DE SOUZA & MONTE MÓR, 2006). Para tanto, almejei alcançar os objetivos gerais e específicos, recorrendo a aspectos teóricos da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2006), aos estudos sobre humor (BAKHTIN, 2010; BERGSON, 2004; MINOIS, 2008) e as

reflexões sobre o Letramento Crítico (CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S., 2010; JORDÃO, 2007; MONTE MÓR, 2011).

Associando aos elementos teóricos citados, apresentei, ao longo desta tese, momentos das aulas gravadas, sempre estabelecendo uma discussão entre os planos de aula com base no humor, o contexto social local em relação ao global, as falas dos alunos e da professora nos momentos de interação sobre os temas sugeridos e as produções dos alunos.

Sob essa orientação, no primeiro capítulo, assumindo uma atitude crítica-reflexiva, dentro de uma prática pós-moderna, discuti o papel do professor como aquele que propõe mudanças no meio pesquisado através de suas ações. Dentro dessa visão, baseada nas considerações teóricas da Linguística Aplicada Crítica (LAC) (PENNYCOOK, 2003), que visa às transformações sociais como fator central das pesquisas qualitativas, envolvendo o contexto escolar, assumi uma postura de professora-pesquisadora, ou seja, postura daquela que investiga e interfere na construção das ações futuras mediante os dados coletados (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2008). Apresentei, também, o contexto pesquisado e os seus personagens que emprestam a sua voz para relatar suas experiências como alunos diante de suas dificuldades com a aprendizagem de LI e dizer como elas poderiam ser realizadas. Acrescento a isso, o registro do importante relato da coordenadora que ajuda a entender o funcionamento da escola e a realidade dos alunos na região do povoado de Santa Luzia. Finalizada essa sondagem, dispus as ações realizadas nas aulas e as apresentei sempre em relação aos temas abordados com o intuito de despertar o senso crítico do aluno por meio do humor.

Tendo em mente os aspectos do humor e da consciência crítica, discuti, no segundo capítulo, “Questões sociais em foco: aulas de LI com humor”, a oficialidade do mundo real em oposição ao secundário e a concepção do riso reduzido (a ironia) nos estudos de Bakhtin (2010a) em seu texto sobre Rabelais. Com base na percepção de humor para o sociólogo na antiguidade e no renascimento, pude fazer um contraponto com a realidade da escola investigada, sinalizada também no discurso da coordenadora e dos próprios alunos. Percebi categoria da negatividade, traço marcante da ironia, na fala dos envolvidos a respeito da falta de estrutura e recursos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, especialmente na Escola Municipal Major Nelson Farias.

Dando continuidade no mesmo capítulo, apresentei alguns momentos das falas dos alunos em que estavam envolvidas discussões sobre questões sociais que avultam o dia a dia. Para isso, pareceu-me ser coerente trazer à discussão a noção de Letramento Crítico que visa a

levar o cidadão, dentro das práticas de letramentos, à prática social efetiva. A partir das análises da aula sobre hábitos alimentares, verifiquei que os aspectos culturais locais estavam, a todo o momento, em evidência e, desse modo, discuti sobre os aspectos globais e locais e sobre a questão da cidadania, como meio de incutir novas discussões nas aulas posteriores.

No terceiro capítulo, trouxe discussões referentes ao humor das charges, quadrinhos, *stand up comics*, filmes, seriados, histórias infantis e tantos outros. Esses criaram espaços para que os alunos pudessem tratar dos elementos sociais como: política, interações, estereótipos, estrangeirismos, hábitos alimentares, juventude, etc.. Nessas aulas, os alunos foram motivados a refletir criticamente sobre como vivenciamos essas questões e como elas interferem nas nossas vidas. Transpondo essas discussões para as produções dos alunos, no quarto capítulo, analisei a construção de sentido operada pelos aprendizes, por intermédio das atividades solicitadas, como: a elaboração das propagandas, dos quadrinhos, das releituras dos contos infantis, dos folders, dos relatos e desenhos. Por fim, com base nas discussões teóricas e nas aulas analisadas, foi possível retomar as perguntas norteadoras apresentadas na Introdução deste trabalho:

1. *Como as atividades com o humor são percebidas pelos alunos?*
2. *Como os aprendizes refletem criticamente questões como cidadania, cultura, relações de poder por meio do ensino de inglês aliado ao humor?*
3. *Qual a percepção dos alunos nas produções textuais e discursivas a partir das atividades com o uso do humor?*
4. *Quais são as contribuições e/ou consequências causadas pelo uso do humor no processo de ensino e aprendizagem do inglês?*

A percepção dos alunos nas atividades com humor

Naturalmente, qualquer aspecto relacionado ao humor gera o interesse para aquele que está na posição de espectador ou observador. Pensando nesse atrativo que o humor proporciona, todos os planos de aulas que elaborei estiveram voltados para este que é, certamente, um elemento pedagógico (BRUNER, 2002) importante para criar possibilidades de discussão sobre diversos temas sociais que são relevantes para a formação do aprendiz.

Guiada por este pensamento em consonância com as análises feitas das sete aulas, considerei que ficou evidenciado como os alunos conseguiram compreender, em alguns momentos, qual a intenção discursiva por trás do humor utilizado. As atividades utilizadas,

como base no material sobre o humor, também auxiliou os alunos a organizarem suas ideias e, além disso, a construir sua percepção de mundo por meio da visão do outro, principalmente, durante as conversas na sala de aula.

Esta percepção ficou evidente na fala da aluna Maria em uma das aulas sobre a propaganda da coca-cola “Be OK”. Mesmo antes de perguntar especificamente sobre o vídeo apresentado, questiono se a turma concorda com a noção de felicidade propagada pela bebida e, logo em seguida, a aluna indaga “*não existe isso não professora. Caloria feliz? Como a caloria é feliz se pra gente é ruim?*”. Nesse momento, percebi que o deslocamento de olhar provocado pelo humor no vídeo publicitário é claramente compreendido pela aluna, fazendo-a refletir, conseqüentemente, sobre a intenção do autor de induzir o consumidor a compra do seu produto: “*P: [...] Então qual é a intenção da propaganda com a história da caloria feliz?*”/ “*Ay: pra vender mais.*”. A partir do raciocínio da aluna, avalio também o quanto foi interessante estimular os alunos a refletirem sobre os acontecimentos ou situações que estavam vinculados ao humor, uma vez que seu uso está atrelado como parte integrante da inteligência do homem (BERGSON, 2004), e a necessidade de interpretar os múltiplos sentidos que dele surgem (BAKHTIN, 1986).

É importante ressaltar que a familiaridade com produto ajudou na identificação da proposta do humor, o que não aconteceu em algumas atividades aqui elaboradas. Foi notório que a falta de conhecimento sobre algum aspecto, seja ele cultural, político, histórico, etc., comprometeu para a não realização do humor em determinados momentos. Tal situação ficou evidente na reprodução do vídeo da música “Samba do Approach” que não garantiu o humor esperado, devido a dificuldade dos alunos a respeito da letra cujas palavras em inglês ou em outros idiomas que não eram conhecidas. Outro fator que já mencionei está relacionado à forma como as ações na aula poderiam ter sido reelaboradas, como no momento em que me questionava sobre o fato de achar que deveria ter trabalhado inicialmente o áudio da música, como forma de tirar as dúvidas dos alunos, para só depois, reproduzir o vídeo. Outro momento que ficou registrado a dificuldade no alcance da plenitude do humor ocorreu na aula sobre “Humor e política”, pois, nela, os alunos sentiram dificuldades em interpretar a charge “The people don’t know their true power”, impossibilitando, num primeiro momento, a discussão.

Mesmo com as limitações apresentadas, o humor como ponto de partida para que os alunos possam iniciar uma reflexão crítica sobre o contexto no qual se encontravam inseridos (local ou global) foi considerado satisfatório, pois garantiu, em vários momentos das aulas, a

iniciativa dos alunos em construir sentidos diante dos temas apresentados, o que, conseqüentemente, favoreceu o desenvolvimento da sua própria aprendizagem.

A percepção crítica do aluno em relação aos aspectos sociais por meio do ensino de inglês aliado ao humor

A aprendizagem do aluno vinculada a sua formação enquanto cidadão em LI vem sendo um grande desafio para as escolas públicas no Brasil, principalmente quando o sistema educacional vigente, na maior parte das vezes, está atrelado ao ensino formal de conteúdos normativos da língua.

Numa tentativa de desvincular o ensino de inglês somente ao ensino da gramática ou do vocabulário, os planos de aula por mim apresentados recorrem a uma tentativa efetiva da participação do aluno que reflete criticamente sobre diversos aspectos sociais que marcam presença em suas vidas. Certamente não foi uma tarefa fácil, visto que se encontravam acostumados com uma prática de ensino somente relacionado à interpretação de texto e o ensino das estruturas gramaticais e isso fez com que a turma, em alguns momentos, se mostrasse resistente à proposta, resistência talvez justificada pela falta de familiaridade com o assunto, pelo o humor sem efeito ou até mesmo pelas sequências das ações nas aulas.

A notoriedade dessa resistência descrita acima, parece se concretizar em certos momentos: a) na proposta da música do “Samba do Apprach”, como já foi descrito no tópico anterior, o humor na música não causou efeito devido à quantidade de estrangeirismos não reconhecida pelos alunos, com isso aumentou a dificuldade de discutir a função dos estrangeirismos por meio da letra de música; b) ainda na atividade sobre os estrangeirismos, os alunos se recusaram a explicar a composição da música, é importante salientar também que apenas duas equipes fizeram a atividade proposta; c) o texto retirado do livro Diário da Tati não foi trabalho como planejado, uma vez que a discussão se esgota com a conversa sobre os cartoons “*Have you ever lied to your parentes?*”; d) na aula “*Once upon a time... or was it not?*” a tirinha da Turma da Mônica deixou de ser explorada, dando foco maior na produção da releitura das histórias infantis. Acredito que por conta da longa duração da sequência para a produção escrita das histórias e por tratar, também, de questões previamente discutidas, os alunos não mostrassem interesse em discutir sobre os aspectos sociais que estavam vinculados às histórias narradas; e) por fim, na última aula sobre política (“*Let’s tell a joke?*”), ficou evidente a minha dificuldade, enquanto professora, em discutir sobre a política no Brasil. A

dificuldade maior esteve na interpretação da charge, pois a turma não conseguiu de imediato associar a mensagem à gravura, conseqüentemente impossibilitando no avanço da discussão sobre o tema.

Mesmo apresentando alguns momentos difíceis no que diz respeito ao envolvimento da turma nas discussões, também é importante ressaltar que na maior parte das atividades que propus ficou evidenciada a participação dos alunos quando esses refletem e assumem posturas críticas sobre os aspectos socioculturais apresentados.

Evidentemente, entendo que o uso do humor assumiu um papel pedagógico importante neste processo, uma vez que seu papel de subverter, denunciar, criticar, de ser ambivalente e de promover libertação (BAKHTIN, 2010; MINOIS, 2008; TRAVAGLIA, 1990) ajudaram a instigar no aprendiz a prática de deslocar o seu olhar para o não dito. Assim eles refletiram sobre a postura do autor e suas intenções nos materiais abordados, possibilitando-os a defender seu ponto de vista por meio da sua vivência no seu contexto local e global (BRYDON, 2010; GIDDENS, 1991; HALL, 1997).

O auxílio do humor aliado à proposta do Letramento Crítico favoreceu para a construção de um ambiente cujo foco era a formação cidadã do aluno mediante o ensino do inglês. Tal afirmação pôde ser validada em vários momentos das sete aulas, porém chamo atenção para uma cena retirada da aula “*Na moral dude!*”, quando a posição dos alunos referente ao *cartoon* que aborda a questão ao uso do *piercing* promove a seguinte reflexão: “*P: olhe, mulher não pode, mas homem pode. Olha o que o Diogo quer falar (xxx)*”/ “*Leonardo: mulher com tatuagem pra mim é (XXX) ou rodada((os meninos aplaudem))*”/ “*Diogo: APOIADO*”/ “*P: Será Leonardo? Parece um discurso tão preconceituoso. Vamos refletir mais sobre isso? (xxx)*”.

Com a utilização do humor por meio do *cartoon*, a turma conseguiu manifestar seu posicionamento crítico em relação ao uso do *piercing*. No trecho descrito, a fala de Leonardo, em relação ao tema, chamou a atenção pela forma incisiva que o aluno se posiciona e como essa sua visão é apoiada por Diogo. Como já foi explanado, o valor patriarcal parece ganhar um lugar bastante importante na região de Santa Luzia. Considerando isso, procurei incentivá-los a refletir sobre o discurso preconceituoso que estavam assumindo.

Esta prática de instigar o aluno a refletir criticamente é, de certo, uma das grandes contribuições do Letramento Crítico para este trabalho de pesquisa. O aluno parte do seu estranhamento sobre determinado assunto e diante da percepção do outro permite se reconhecer no mundo e de como lidar dentro dele enquanto cidadão. Sendo assim, a

participação dos alunos nos momentos que reclamavam por uma postura crítica ficou em evidência em vários trechos das aulas desenvolvidas dentro desta pesquisa, levando a conclusão que a junção do uso do humor em culminância ao Letramento Crítico pode ser considerada como um caminho pedagógico para a formação cidadã do aprendiz de LI.

A percepção dos alunos nas produções textuais e discursivas a partir das atividades com o uso do humor

Ao longo da pesquisa, houve a preocupação ao tentar envolver a turma em atividades que eles pudessem não somente relatar ou discutir sobre algum tópico por meio do humor, mas o expor através das suas produções o sentido construído sobre o contexto estudado com o uso da língua estrangeira.

Tendo como foco a percepção dos alunos sobre os temas estudados durante as aulas, pôde-se comprovar que a aprendizagem poderia ser vista mediante as produções dos alunos, revelando como o mundo fazia sentido diante do contexto vivenciado por eles. Tal assertiva ficou registrada nas produções das histórias em quadrinhos sobre interação, a produção das propagandas, dos folders convites, na composição dos livrinhos reinventando os clássicos infantis, nos desenhos e relatos sobre a juventude, no rap tratando do *bullying* nas escolas e avaliando a política brasileira por meio de trocas de mensagens.

Dentre as várias atividades produzidas, chamo atenção para a produção da propaganda “*The Lucky Toothpick*” (O palito da sorte). A produção do vídeo foi pedida para que os alunos pudessem, em inglês, tentar vender o produto utilizando os recursos de persuasão, uma vez que tínhamos trabalhado a propaganda da coca-cola “Be ok”. Este vídeo ganhou uma forte ênfase na pesquisa pelo fato da violência tratada com enorme naturalidade não somente pela equipe que produziu, mas pela turma durante a apresentação do mesmo na sala de aula.

Lembro-me que o tema em discussão estava relacionado aos hábitos alimentares, porém com a repercussão do vídeo adentrei em outro universo banalizado nos dias atuais, ou seja, a violência. Paralelo as proposta de aulas desenvolvidas, resolvi conversar com os alunos por meio da comédia *Everybody hates Chris* (Todo mundo Odeia o Chris), sobre a questão da violência que vem ganhando, cada vez mais, um ar cômico pelos programas policiais, em filmes, em gravações publicadas em redes sociais, novelas e tantos outros meios de comunicação.

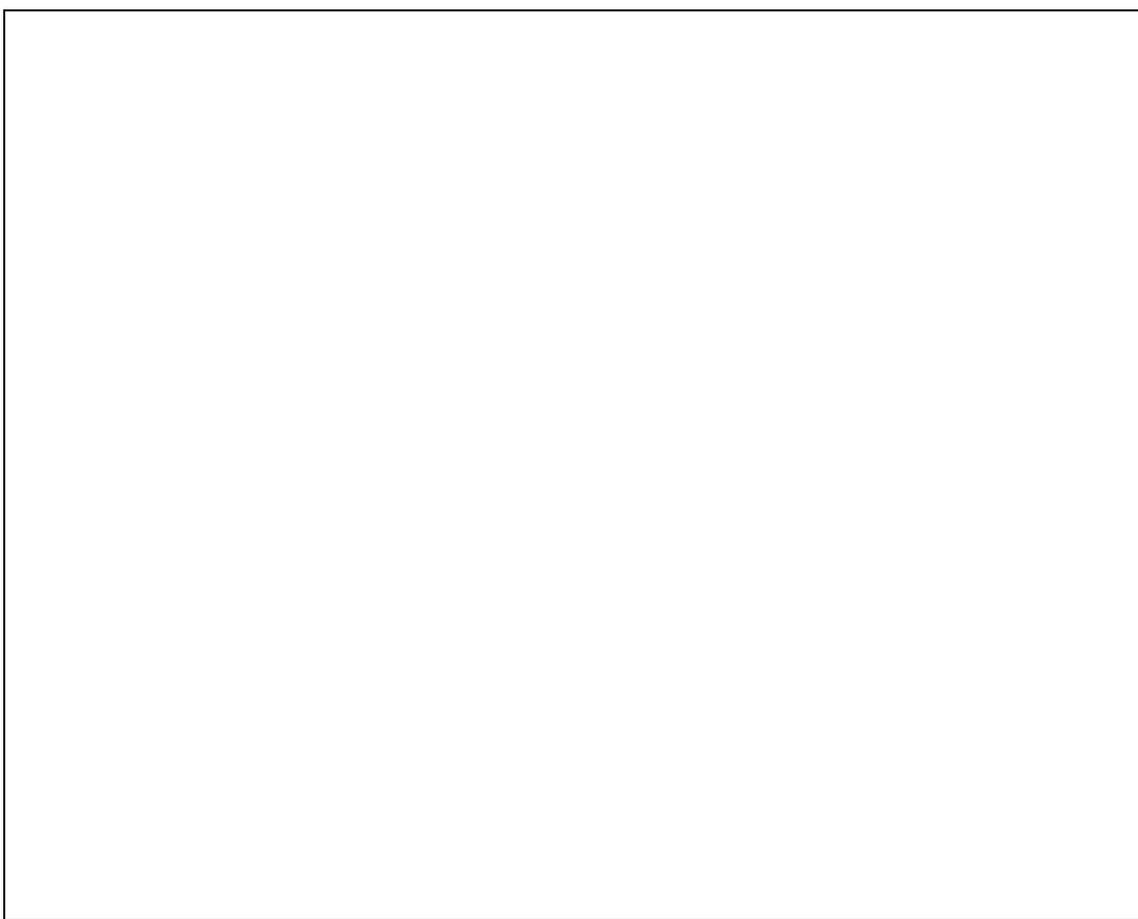
A reflexão sobre o vídeo ficou mais intensa na pesquisa quando retomo a fala de José sobre a noção de violência “*Um dia desse o cara de moto entrou ali naqueles espinhos (xxx) fui lá, ainda ajudei tirar a moto, mas deixei o cara lá sofrendo (xxx) é normal.*”. A concepção do aluno logo resgata a noção de Bakhtin (2010a) sobre a realidade do grotesco, do humor negro tão presente no gesto do aluno em dar prioridade a um objeto à vida de uma pessoa. Mesmo tentando alertá-lo sobre a noção de naturalidade dentro daquele contexto descrito por ele, sinto que naquele momento não tive apoio da turma, uma vez que aparentemente, a maior parte estava de acordo com José. Considero que neste momento poderia ter introduzido a questão da cidadania e da individualidade no mundo atual com o grupo. Com isso, deixo claro minha posição, mas tento retomar a discussão nas aulas posteriores.

Considero que boa parte das produções desenvolvidas teve como foco provocar a estranheza do aluno em relação às diversas concepções de valores que o mundo tenta nos oferecer. Por isso, fez-se necessário analisar no final de cada aula no capítulo 3 o conhecimento em construção por parte dos alunos nos momentos das produções. No entanto, faltou um debate mais incisivo com a turma sobre alguns temas em alguns momentos. Acredito que a vontade de provocar a estranheza nos alunos foi mais enfatizada nos momentos de debate, deixando de lado um espaço para fomentar um debate em relação às produções realizadas. Desse modo, com a utilização do material produzido pela turma, poderia ter criado diversas oportunidades de construir um novo olhar sobre as questões debatidas. Creio que na aula “*Let’s tell a joke*” não consegui estabelecer uma conversa com os alunos sobre as percepções de mundo dentro das produções.

As contribuições e/ou consequências causadas pelo uso do humor no processo de ensino e aprendizagem do inglês

Para chegar a uma consideração final sobre as contribuições e /ou consequências do humor no processo de ensino e aprendizagem da LI, pensei como seria interessante trazer a voz de dos alunos que estiveram envolvidos durante a pesquisa, uma vez que tal discussão será importante para este trabalho. Com a utilização do gravador selecionei dez alunos e realizei uma conversa com base nas seguintes orientações: a) descrever a impressão sobre as aulas; b) fazer uma comparação entre as aulas lecionadas no ano anterior e a do ano atual; c) o que havia de novo/diferente nas aulas; d) dos pontos que mais gostou ou que não gostou na aula; e) a atividade que deu maior prazer em desenvolver.

As perguntas não foram moduladas em forma de questionário, pois preferi permanecer no formato da conversa como foi realizado desde o início da pesquisa. A escolha dos dez alunos teve como critério a maior participação dos mesmos nos momentos de interação tanto nos debates quanto na produção das atividades. Isto posto trarei alguns momentos importantes da fala dos alunos no final desta pesquisa correlacionando as aulas descritas neste trabalho. Nos trechos a seguir apresento a percepção dos alunos em relação às aulas anteriores e a pesquisa desenvolvida no ano letivo de 2013:

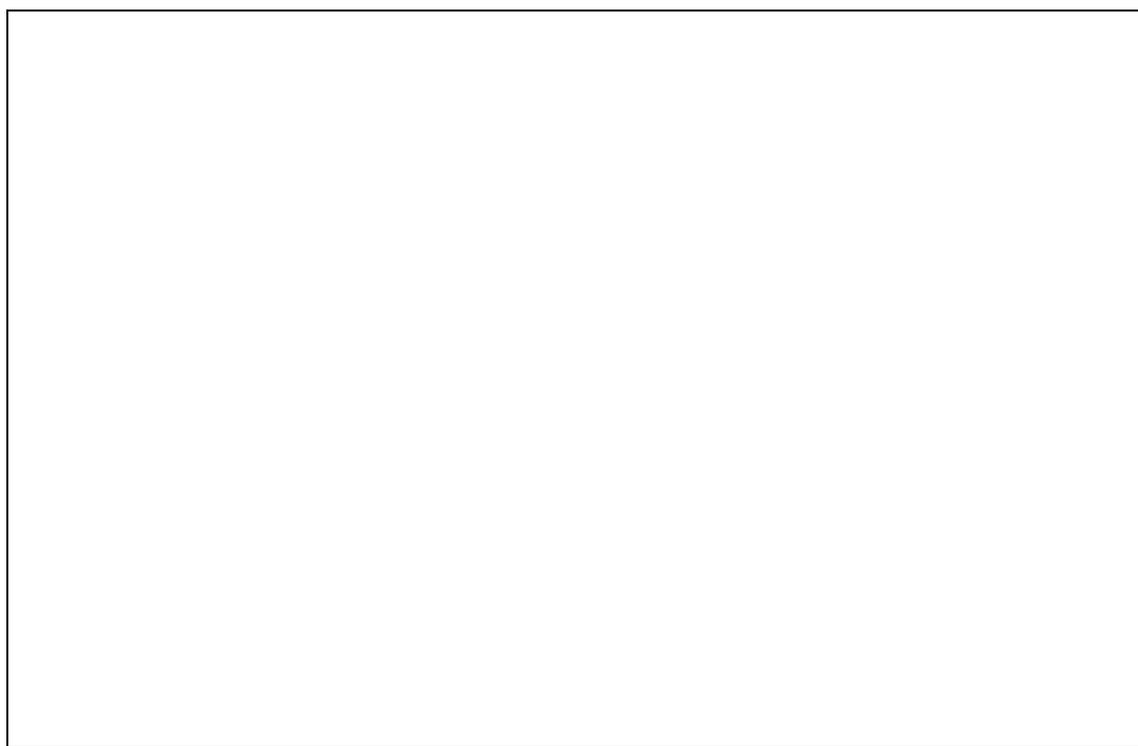


Nota-se nas falas dos alunos uma convergência para a mesma noção do ensino tradicional adotado no ano letivo anterior. Comprova-se que a aula de LI baseado na reflexão estrutural da língua não se alinha a realidade que se apresenta na atualidade. Estamos diante de seres que estão em movimento no tempo e no espaço, e com o uso da língua, são eles que a modificam e tentam adaptá-las como recurso dentro de processos de modificação cultural, histórico, político, econômico. Quando se avalia dessa forma, a língua como ação, e por meio da *“prática que se aprende mais”* como se refere Leonardo, rompe-se com modelos

padronizados de ensino cujo foco está limitado à *escritade* estruturas gramaticais deixando a aula *cansativa e menos chata*.

Portanto, considerando a língua inextricavelmente incorporada na vida social (SIGNORINI, 2006) em conjunto com as atividades de humor e o aspecto da criticidade abordado pelo Letramento Crítico, pôde-se oferecer uma alternativa de ensino e aprendizagem voltada para um “*trabalho diferente, deixando as aulas mais interessantes*” e, ao mesmo tempo, “*despertando o interesse dos alunos*”. Mesmo com limitações, as falas dos alunos comprovam uma resposta positiva no que diz respeito ao uso das atividades com humor como propósito de utilizar a língua em seu contexto de uso.

No que diz respeito às atividades oferecidas nas aulas de inglês, os alunos se posicionam de forma a apontar o que foi interessante para eles pareceu. Vejamos os excertos abaixo:



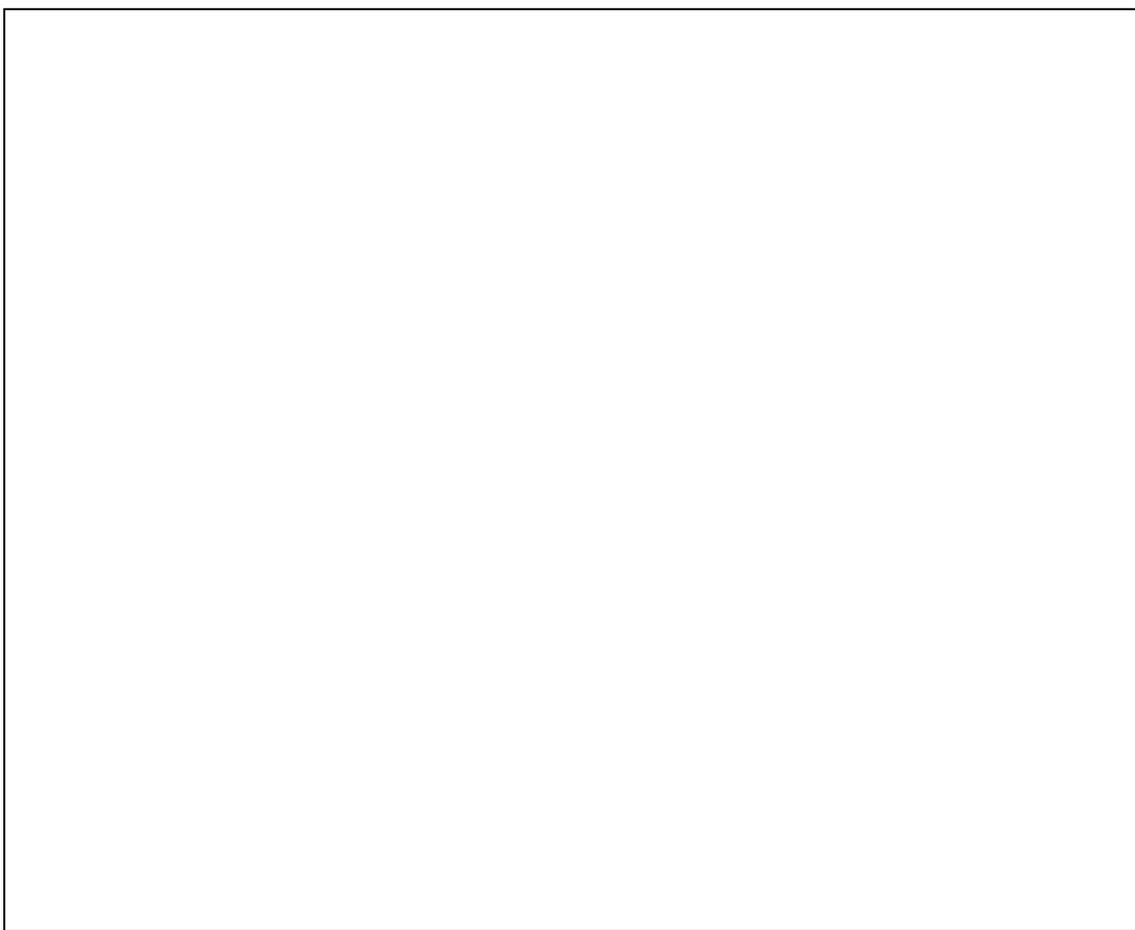
Acredito que dois pontos chamam atenção na fala dos alunos, o primeiro deles o uso do inglês nas atividades com humor e o segundo a abordagem cultural dos aspectos locais. Retornando ao início da pesquisa com as narrativas dos alunos, analisamos que o objetivo dos alunos Marcos e Leonardo parece ter sido alcançado, naquele momento os aprendizes deixam claro a vontade do *speak English* nas aulas e como auxiliaria no processo de aprendizagem da língua. No final da pesquisa os dois alunos parecem estar satisfeitos com o resultado

“Marcos: *“Eu gostei muito da aula do vídeo, porque ali eu pude mostrar eu falando inglês [...]”*/ “Leonardo: *“Nas atividades eu aprendi muito mais que no ano passado, (xxx) eu achei bem legal a produção do vídeo, pude interagir em inglês, aprendendo as palavras.”*. Acredito, com base nas duas falas, que a percepção de Marcos sobre aprendizagem, por meio do uso da língua, vai além de Leonardo, uma vez que remete a importância da discussão sobre a violência gerada a partir das cenas que o vídeo produzido por sua equipe apresentava: “[...] e foi legal a conversa sobre os acidentes que eu percebi que chocou um pouco né?”. Já a visão de Marcos sobre aprendizagem parece se limitar ainda ao vocabulário (“[...] aprendendo as palavras”), herança do ensino tecnicista baseado na memorização de palavras em contexto pronto e específico.

No segundo momento a fala dos envolvidos remete ao interesse em abordar as questões culturais locais de Santa Luzia e Barra de Santo Antônio. Parece-me que as duas aulas sobre a elaboração do cardápio regional e o folder convite despertou na Roberta, Tiago e José a importância da valorização dos aspectos culturais tão marcantes na própria região. A discussão sobre os aspectos locais e globais (BAUMAN, 2001; BRYDON, 2010; GIDDENS, 1991; HALL, 1997) trazidos neste trabalho, mostram o novo caminho de ensino de LI não mais deslumbrando a cultura do outro como padrão, mas associado o outro e seus costumes a realidade do estudante de língua estrangeira, refletindo “como as comunidades globais serão negociadas, as localidades respeitadas, e os compromissos distintos respeitados simultaneamente?” (BRYDON, 2010). A fala do aluno José durante a aula sobre a elaboração do cardápio e sua explanação sobre os peixes, a definição de Jabá e tantos outros elementos culinários da região, deixou em evidência a necessidade oferecer ao outro a responsabilidade na construção do seu próprio conhecimento.

Com isso, trabalhar os aspectos culturais locais garantiu uma maior participação dos alunos uma vez que o conhecimento sobre os temas eram conhecidos e vivenciados pelos mesmos. Tal assertiva está presente no relato dos alunos: Roberta: *“Eu gostei muito da aula da alimentação (xxx) trabalhar as questões aqui da cidade foi bom”*/ Tiago: *“Eu achei a legal a atividade do guia turístico (+) do panfleto. Eu aprendi que a gente tem que respeitar o que a gente tem a qui no povoado e na Barra de Santo Antônio[...]*/ José: *“Eu gostei muito da aula do cardápio (xxx) porque a gente explicou tudo direitinho, o que a gente sabia também passou pra senhora”*.

Na última etapa da entrevista, peço que os alunos relatem a percepção geral das aulas avaliando os pontos positivos e negativos. Segue os trechos transcritos:



Um dos traços marcantes na fala dos alunos certamente está associado ao humor utilizado nas atividades nas aulas de inglês. A fala de Roberta “[...] *A aula mais engraçada e divertida parece que as coisas ficam, a gente lembra mais fácil, a aprendizagem é mais fácil, era engraçado mais falava também de coisa importante.*”, parece traduzir o objetivo geral da pesquisa, ou seja, mediante o humor abordar questões do dia a dia levando em consideração a natureza de libertação, de denúncia e de crítica social que o humor detém. (BAKHTIN, 2010; BERGSON, 2004; TRAVAGLIA, 1990).

Motivada pela concepção de segundo mundo paralelo ao oficial em Bakhtin (2010), tentei fugir das regras do mundo oficial, vislumbrando uma possibilidade de encontrar alternativas de ensino e aprendizagem que não estivessem totalmente com a abordagem tradicional de ensino. A palavra *totalmente*, ao qual menciono, está associada à liberdade relativa postulada Bakhtin na Idade Média, esta por sua vez, só tem valor dentro de um contexto festivo quando, assim, consegue abolir temporariamente de um sistema que reprime (BAKHTIN, 2010a, p. 77). Com isso, refiro-me ao mundo oficial, a escola, que por vezes, me

lembrava dos planos de aulas à serem entregues com antecedência, o uso constante do livro didático, as avaliações bimestrais que precisavam ser realizadas.

A opção de fuga do mundo oficial parece ter rendido resultados positivos, tal assertiva fica evidenciada não somente na fala de Roberta, mas da aluna Laura quando revela: “*Eram atividades de divertidas e a gente aprendeu muito*”. Diante da declaração da aluna, podemos concluir que a combinação das atividades com humor e noção de Letramento Crítico no ensino de língua estrangeira para a formação do aluno e cidadão, parece ser um caminho favorável no suprir o espaço deixado pelo o ensino tradicional que notoriamente almeja somente a transmissão de conteúdos não favorecendo na formação cidadã do aprendiz. A fala do aluno Leonardo comprova tal efeito dessa abordagem de ensino: “*O problema das aulas do ano passado era só teoria e prova, teoria e prova, muito chato, eu mesmo esquecia de tudo, lembrava de nada [...]*”.

No entanto, vê-se no relato dos alunos que alguns momentos das aulas poderiam ter sido organizados de outra forma, prejudicando, de certo modo, o processo a compreensão do conteúdo. Isso ficou constatado na fala de Mário “[...] *o que faltou foi que às vezes todo mundo falava de uma vez só não dava pra entender tinha que organizar melhor.*” e Leonardo “[...] *só achei que as discussões ficaram cansativas [...]*”. Acredito que os alunos se referem ao desgaste de alguns temas que foram retomados em algumas aulas, além disso, os momentos dos debates poderiam ter sido desenvolvidos em diversos formatos, e não somente com o grupo todo, o que ocasionou de todos falarem ao mesmo tempo e com isso limitando a participação de outros alunos.

Mesmo com essas dificuldades encontradas, os alunos reconhecem que o formato diferente das aulas deu um sentido maior no que concerne ao aprendizado do inglês, tal afirmação pode ser vista na fala de alguns alunos: João “*algumas pessoas acham que dá mais trabalho, mas acho que aprendi mais.*” / Mário: “[...] *eu gostei muito dos vídeos que a senhora trouxe eram engraçados, eu sempre ficava querendo que a quinta chegasse logo pra ver o que tinha de diferente.*”. De certo que as atividades propostas exigiam um esforço maior além das perguntas prontas oferecidas muitas vezes pelos livros didáticos, porém, a certeza do “*eu acho que aprendi mais*” deu-me o sinal de que estava seguindo pelo caminho certo. Outro fator motivador que percebi na fala dos alunos estava relacionado ao *diferente*, à ansiedade do que seria realizado na aula posterior e isso comprova a função do humor, conforme assume Bruner (2002), quando fala dos benefícios que este traz para o processo de ensino e

aprendizagem, citando o estímulo para a atenção do aluno, para a criatividade, diversão e outros.

As últimas considerações...

Ao final desta pesquisa, reforça-me a noção de Letramento Crítico não como prática de leitura e escrita, somente para fins interpretativos, mas com o objetivo de provocar o estranhamento do aluno ao construir novos sentidos e, então, ao desenvolver uma consciência crítica. Se ao considerar a língua como uma atividade dinâmica, dentro dessa proposta teórica, dá-se enfoque às questões sociais, culturais e históricas que caracterizam a sociedade, o grande questionamento era como se daria o desenvolvimento do aspecto crítico dentro do espaço escolar. Diante desta preocupação, considerei o uso do humor como elemento pedagógico (BRUNER, 2002), constituído de diversos componentes e funções sociais (BAKHTIN, 2010; BERGSON, 2004; TRAVAGLIA, 1990) na vida do homem.

Desenvolvidos os planos de aula, de acordo com a realidade local do contexto analisado, e fundamentada pelas proposições teóricas do Letramento Crítico e do humor, acredito que os objetivos estabelecidos no início desta tese foram alcançados, mesmo considerando que nem sempre os alunos participaram das atividades fazendo avaliações críticas sobre os temas abordados ou ao responder às atividades sugeridas, seja pela falta de interesse sobre o assunto ou devido à elaboração do plano de aula que não atendia as exigências da turma. Deixo também uma lacuna no que concerne ao questionar mais incisivamente as concepções de valores trazidas nas atividades dos aprendizes.

Como não havia um modelo previamente estabelecido em relação às aulas, todas elas foram desenvolvidas em consonância com as reflexões sobre as atitudes e as falas dos alunos e o grau de importância do inglês na vida deles. Com isso, as aulas precisavam ser readaptadas, repensadas, direcionadas e complementadas, pois eu precisava enxergar muito além do que a representação do papel de aluno me trazia pelo senso comum, mas conhecimento reelaborado teoricamente como aquele que tinha voz, conhecimento a ser compartilhado e atitude.

Por fim, espero ter traduzido, neste trabalho intervencionista, o meu desejo de provocar no aluno de LI a estranheza sobre diversas questões importantes que necessitam da nossa postura crítica diariamente. Diante das lacunas que a pesquisa apresenta, esta pode ser

considerada como um ponto de partida para estudos futuros que visem à adequação dos planos de aula à realidade e necessidades dos nossos alunos. Além disso, repensar a nossa prática, como professores, no âmbito ensino de línguas estrangeiras, não somente nos seus moldes tradicionais que comportam o livro didático, quadro e giz, vocabulários e estruturas gramaticais, mas no de assumir o compromisso de formar cidadãos para o mundo.

REFERÊNCIA

- AMORIM, M. (2001). *O pesquisador e seu outro: bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. (2004). *Etnografia da Prática Escolar* (11^a ed.). Campinas, São Paulo: Papyrus.
- ASSIS-PERTERSON, A. A. de, & SILVA, E. M. N. da. (2006). Alunos à Margem das Aulas de Inglês: por uma prática inclusiva. In D. C. de LIMA (Ed.), *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (pp. 91–106). São Paulo: Parábola Editorial.
- BAKHTIN, M. (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem* (3^a ed., p. 196). São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, M. (2003). *Estética da Criação Verbal* (4^o edição.). São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. (2010a). *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais* (7^a ed., p. 419). São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, M. (2010b). *Problemas da Poética de Dostoiévski* (5^o edição.). Rio de Janeiro: Universitária, Forense.
- BARBIER, R. (2007). *A Pesquisa-Ação*. (T. de L. Didio, Ed.). Brasília: Liber Livro Editora.
- BAUMAN, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*. (J. Zahar, Ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- BAUMAN, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. (J. Zahar, Ed.). Rio de Janeiro.
- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- BAUMAN, Z. (2013). *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BERGSON, H. (2004). *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade* (2^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- BHABHA, H. K. (1998). *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- BRAIT, B. (2008). *Ironia em Perspectiva Polifônica* (2^a ed.). Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP.
- BROWN, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- BRUNER, R. F. (2002). Transforming thought: The role of humor in teaching. *Social Science Research Network*. Retrieved from file:///C:/Users/samsung/Downloads/SSRN-id298761(1).pdf

- BRYDON, D. (2010). Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. Conference Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- BUCCHIONI, X. (2012). A Comédia do Urbano. *Revista Da Cultura*, 55.
- CAVALCANTI, M. C. (2006). Um Olhar Metateórico e Metametodológico em Pesquisa em Língua Aplicada. In L. P. MOITA LOPES (Ed.), *Por uma Língua Aplicada Indisciplinar* (pp. 233 – 252). São Paulo: Parábola Editorial.
- CHIN, E. Y., & ZAOROB, M. L. (2009). *Keep in Mind: 9º ano: língua estrangeira*. São Paulo: Scipione.
- CONSOLO, D. A., & VIEIRA-BRANDÃO, M. H. (2003). *Pesquisas em Língua Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU).
- DUBINSKY, S., & HOLCOMB, C. (2011). *Understanding language through humor* (p. 202). Cambridge: Cambridge.
- ERICKSON, F. (1988). Ethnographic description. In H. U. AMMON & N. E. M. DITTMAR (Eds.), *Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society*. New York: Water de Gruyter.
- FABRÍCIO, B. F. (2006). Língua Aplicada como Espaço de “Desaprendizagem”: Redescrições em curso. In L. P. da MOITA LOPES (Ed.), *Por uma Língua Aplicada Indisciplinar* (pp. 45–65). São Paulo: Parábola Editorial.
- FARACO, C. A. (2002). *Estrangeirismos: guerra em torno da língua* (2ª ed.). São Paulo: Parábola Editorial.
- FREIRE, P. (1972). *Action For Freedom*. New York: Penguin Books.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2001a). Carta de Paulo Freire aos Professores. *Estudos Avançados*, 15, n.42, 259–268. Retrieved from ISSN 0103-4014
- FREIRE, P. (2001b). *Política e Educação: ensaios* (5. ed.). São Paulo: Cortez.
- GEE, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies Ideology in Discourses* (Third Edit.). New York: Routledge.
- GIDDENS, A. (1991). *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- GIMENEZ, T. (2009). Ensinar e Aprender ou Ensinar o que Aprendeu? In D. C. LIMA (Ed.), *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial.

- GIMENEZ, T. (2011). Permanências e Rupturas no Ensino de Inglês em Contexto Brasileiro. In D. C. de LIMA (Ed.), *Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma Questão, Múltiplos Olhares* (pp. 47–54). São Paulo: Parábola Editorial.
- GRAY, J. (1999). *Voltaire: Voltaire e o iluminismo*. São Paulo: Editora UNESP.
- GREGORY, A. E., & CAHILL, M. A. (2009). Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 3, 6–11.
- HALL, S. (1997). *Identidades Culturais na Pós Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Ed.
- JORDÃO, C. M. (2007). O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Revista Crop*, 12, 21–46.
- JORDÃO, C. M. (2010). A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Revista Letras & Letras*, v.26, n.2, 427–442.
- JORDÃO, C. M., & FOGAÇA, F. C. (2012). Carvalhos, juncos, árvores e rizomas: paradigmas na formação de professores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 12, 493–510.
- KALANTIZIS, M. ., & COPE, B. (2011). Expanding the scope of literacy pedagogy. Retrieved April 16, 2014, from <http://newlearnonline.com/multiliteracies/>
- KNOBEL, M. (2006). *New Literacies Everyday Practices and Classroom Learnings* (Second Ed.). New York: Open University Press.
- KUMARAVADIVELU. (2006). A Linguística Aplicada na Era da Globalização. In L. P. MOITA LOPES (Ed.), *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (pp. 129–148). São Paulo: Parábola Editorial.
- LAMPERT, E. (2005). Pós-Modernidade e Educação. In E. LAMPERT (Ed.), *Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano*. Porto Alegre: Sulina.
- LANKSHEAR, C. (1987). Literacy, Schooling and Revolution. In *Education Policy Perspectives*. New York: The Falmer Press.
- LANKSHEAR, C. (1999). Literacy Studies in Education: Disciplined Developments in a Post-Disciplinary Age.
- LANKSHEAR, C., & KNOBEL, M. (2004). “New” Literacies: Research and Social Practice. In *Annual Meeting of the National Reading Conference*. San Antonio, USA: James Cook University , Australia and Montclair State University , USA. doi:<http://everydayliteracies.net/files/nrc.html>
- LANKSHEAR, C., & KNOBEL, M. (2007). Sampling “the New” in New Literacies. In *A New Literacies Sampler* (Vol. 29, p. 1 a 24). New York: Peter Lang Publishing.

- LEFFA, V. J. (2009). Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In D. C. LIMA (Ed.), *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial.
- LEFFA, V. J. (2011). Criação de Bodes, Carnavalização e Cumplicidade: Considerações sobre o Fracasso da LE na Escola Pública. In D. C. de LIMA (Ed.), *Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma Questão, Múltiplos Olhares* (pp. 15–31). São Paulo: Parábola Editorial.
- LIPOVETSKY, G. (2005). *A Era do Vazio*. São Paulo: Manole.
- MARTINS, J. do P. (2003). Educação Cidadã e Pós-Modernidade. In J. P. MARTINS & E. G. CASTELLANO (Eds.), *Educação para a cidadania* (pp. 59–72). São Carlos: EdUFSCar.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. (2011). O Professor de Inglês e os Letramentos no Século XXI: Método ou Ética? In *Formação Desformada- Práticas com Professores de Língua Inglesa*. Campinas, São Paulo: Pontes Editora.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. . e, & MONTE MÓR, W. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras, Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: MEC-SEB.
- MINOIS, G. (2008). *História do riso e do escárnio* (p. 650). São Paulo: UNESP.
- MOITA LOPES, L. P. (1996). *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras.
- MONTE MÓR, W. (2011). Critical Literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In R. F. e MACIEL & V. de A. ARAÚJO (Eds.), *Formação de Professores de Línguas*. Jundiaí: Paco Editorial.
- MÓR, W. M. (2007). Investigating critical literacy at the university in brazil. *Critical Literacy: Theories and Practices, 1*, 41–51.
- MORAES, M. H. M. de. (1990). Literatura Infantil e Carnavalização. *Revista Leitura, 6*.
- MORENO, F. da S., & AMODEO, M. T. (2010). A Transformação da Modalidade nas Releituras Teatrais de Contos Maravilhosos. *Letrônica: Revista Digital Do PPGL, 3(2)*, 209–218.
- ORTIZ, R. (2006). *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense.
- PAIVA, V. L. M. de. (2006). O Ensino de Língua Estrangeira e a Questão da Autonomia. In D. C. de LIMA (Ed.), *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (pp. 31–46). São Paulo: Parábola Editorial.

- PAIVA E OLIVEIRA, V. L. M. de. (2011). Ilusão, aquisição ou participação. In D. C. de LIMA (Ed.), *Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma Questão, Múltiplos Olhares* (pp. 33–54). São Paulo: Parábola Editorial.
- PENNYCOOK, A. (2003). Linguística Aplicada Pós-Occidental. In E. S. CORACINI, Maria José; BERTOLDO (Ed.), *O Desejo da Teoria e a Contigência da Prática*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.
- PENNYCOOK, A. (2006). Por uma Linguística Aplicada Transgressiva. In *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (pp. 67–84). São Paulo: Parábola Editorial.
- PROPP, V. (1992). *Comicidade e riso* (p. 220). São Paulo: Ática.
- RAJAGOPALAN, K. (2003). *Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética*. São Paulo: Parábola Editorial.
- RAMPTON, B. (2006). Continuidade e Mudança nas Visões de Sociedade em Linguística Aplicada. In *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (pp. 109–128). São Paulo: Parábola Editorial.
- RASKIN, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humor* (D. Reidel.). Dordrecht.
- REGO, T. C. (2003). Memórias de escola: cultura escolar e consituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SANTOS, J. F. dos. (2004). *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense.
- SIGNORINI, I. (2006). A Questão da Língua Legítima na Sociedade Democrática: Um Desafio para a Linguística Aplicada Contemporânea. In D. C. LIMA (Ed.), *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- SIQUEIRA. (2009). Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In D. C. de LIMA (Ed.), *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial.
- SOARES, M. (2009). *Letramento: Um Tema em Três Gêneros* (3 ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- STELLA, P. R. (2013). *Ciclo de Palestras em LA: LA e o Ensino e Aprendizagem em Língua Inglesa*. Maceió.
- STELLA, P. R., TAVARES, R. R. (2012) Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Inglês da UFAL: os Letramentos em Questão. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte.
- STREET, B. (2003). What’s “new” in New Literacy Studies?: Critical Approaches to Literacy in the Theory and Practice. In *Current Issues in Comparative Education, Teachers College College* (Volume 5.). Columbia University: Columbia Issues in Comparartive Education.

- STREET, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice* (1ª edição.). New York: Cambridge University Press.
- THIOLLENT, M. (2008). *Metodologia da Pesquisa-Ação* (16ª ed.). São Paulo: Cortez.
- TRAVAGLIA, L. C. (1990). O Que é Engraçado? Categorias do Risível e o Humor Brasileiro na televisão. *Revista Leitura*, 6.
- VOESE, I. (1990). O Discurso Humorístico: Um Estudo Introdutório. *Revista Leitura*, 6, 7–20.
- ZOZZOLI, Rita Maria Diniz (2003). Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito. In LEFFA, Vilson (org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT.
- ZOZZOLI, Rita Maria Diniz (2006). Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In LEFFA, Vilson (org.) *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT.

APÊNDICES

PLANO DE AULA 1- “HOW ARE YOU DOIN’?” - AS FORMAS DE INTERAGIR NO CONTEXTO SOCIAL MEDIANTE A PERSPECTIVA DO HUMOR

TEMA: “How you doin’?”

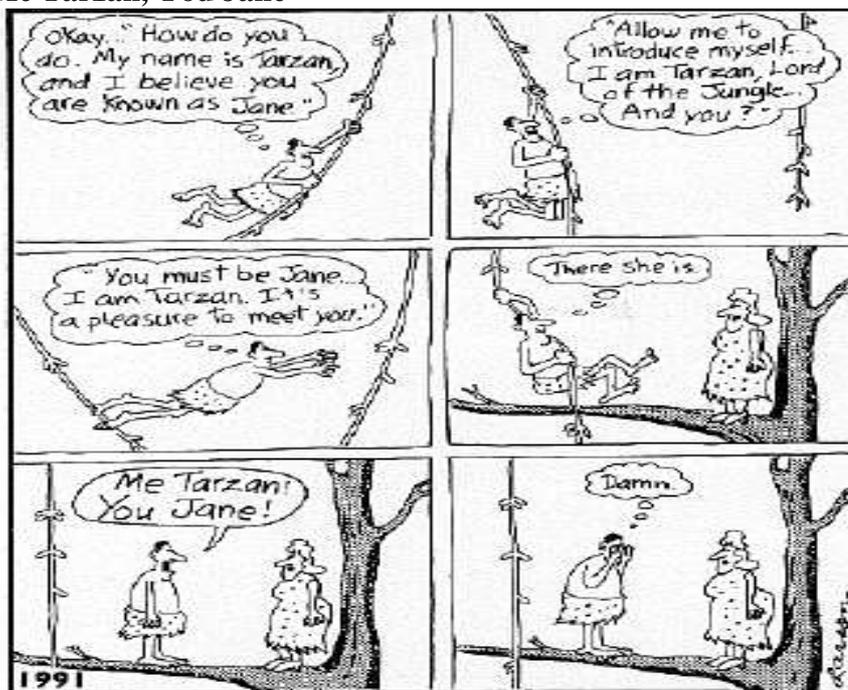
CONTEÚDO: Verb to be

OBJETIVO: Trabalhar as diversas formas de iniciar uma conversa em diferentes contextos sociais.

1º passo: Os alunos apresentarão alguns exemplos de como eles podem iniciar uma conversa em diversos contextos em inglês. Em seguida, apresentaremos trechos de dois episódios da série americana The Big Bang Theory que explicitarão o tema proposto.

2º passo: Trabalhar o quadrinho “Me Tarzan, You Jane”²⁶.

Me Tarzan, You Jane



1. Na sua opinião, qual é a intenção do Tarzan nessa situação? Por que você acha isso?
2. Que diferença há entre o que o Tarzan diz (quinto quadrado) e o que ele planejava dizer (três primeiros quadrados)? Por que isso acontece?
3. As figuras de Tarzan e Jane correspondem à imagem tradicional que temos dessas personagens? Explique.
4. O que significa “Damn”? Em que elementos você se apoiou para fazer tal inferência?
5. O que você acha que acontece no final da história?

3º passo: Criar um quadrinho desenvolvendo diversas formas de iniciar uma conversa em diferentes contextos sociais na região na qual eles moram.

²⁶ Adaptado da atividade do Prof. Roberto Bezerra da Silva

PLANO DE AULA 2 - “IS YOUR NAME ON THE CAN?” – PARTE 1 - O HUMOR COMO FORMA PERSUASIVA NAS PROPAGANDAS

TEMA: *Is your name on the can?*

CONTEÚDO: Uso do modal- CAN

OBJETIVO: Expressar em inglês as habilidades e refletir sobre o poder persuasivo das propagandas.

1º passo: Envolver os alunos em uma dinâmica para que possam falar em inglês suas habilidades.

2º passo: Os alunos assistirão ao vídeo da campanha publicitária coca-cola “BE OK= 140 HAPPY CALORIES”. Pedir aos alunos que relatem as atividades físicas que propaganda está sugerindo ao consumidor. Por último, fazer com que os alunos reflitam sobre as seguintes questões.



Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=HhpK--XElhU>

Acesso: 12 de março de 2013

- Qual a principal sugestão da propaganda?
- O que você achou da expressão “140 HAPPY CALORIES”?
- O que a propaganda sugere no final do vídeo?
- Você acredita que as atividades mostradas pela coca cola ajudam a perder as 123 calorias? Na sua opinião, é uma bebida saudável? Por quê?
- Sabemos que a Coca-cola é uma bebida bastante conhecida e consumida tanto no Brasil como no mundo todo. Você consome essa bebida com muita frequência? Se não, qual o outra marca ou tipo de bebida mais consumida por você? E por quê?

3º passo: Com o propósito de promover a comunicação entre os alunos, pediremos que os mesmos criem um produto e tentem vender em inglês por meio da gravação de um vídeo. Desse modo, os alunos farão a propaganda do seu próprio produto usando todos os recursos linguísticos para persuadir o consumidor.

PLANO DE AULA 3 – “TEACHER TIVE UM INSIGHT!” - OS ESTRANGEIRISMOS VISTOS PELO VIÉS DO HUMOR NO COTIDIANO

TEMA: *Teacher tive um insight!!*

CONTEÚDO: Os estrangeirismos

OBJETIVO: Identificar e refletir sobre a presença das palavras em inglês no próprio cotidiano.

1º passo: Pedir para que os alunos identifiquem por meio de recortes, propagandas, etc. exemplos com o uso de estrangeirismos.

2º passo: Ouvir as duas músicas²⁷ que fazem uso do inglês, são elas: “Samba do approach” do Zeca Baleiro e “Pegadinha do inglês” dos Aviões do forró. Nesta atividade os alunos serão levados a refletir o propósito de cada letra, guiados pelas seguintes perguntas:

1. O que há de comum entre as duas músicas?
2. Quais são os hábitos descritos na primeira música? Vocês se identificam com essa linguagem? E na segunda música?
3. Por que vocês acham que incorporamos ao nosso vocabulário palavras de outros idiomas?
4. Vocês acham "sofisticado" e "elegante" empregar vocábulos importados mesmo quando há equivalentes em português?
5. Você usa palavras em inglês no seu dia a dia?

3º passo: Os alunos criarão músicas, com estilos musicais diferentes, que contenham palavras em inglês. Os alunos deverão apresentar suas músicas na aula.

²⁷ Fonte: <http://letras.mus.br/avioes-do-forro/1585161/> e <http://letras.mus.br/zeca-baleiro/43674/>
Acesso: 16 de abril de 2013

LET'S SING!!!

<p>Samba Do Approach (Zeca Baleiro)</p> <p>Venha provar meu brunch Saiba que eu tenho approach Na hora do lunch Eu ando de ferryboat...</p> <p>Eu tenho savoir-faire Meu temperamento é light Minha casa é hi-tech Toda hora rola um insight Já fui fã do Jethro Tull Hoje me amarro no Slash Minha vida agora é cool Meu passado é que foi trash...</p> <p>Venha provar meu brunch Saiba que eu tenho approach Na hora do lunch Eu ando de ferryboat...(2x)</p> <p>Fica ligado no link Que eu vou confessar my love Depois do décimo drink Só um bom e velho engov Eu tirei o meu green card E fui prá Miami Beach Posso não ser pop-star Mas já sou um nouveau-riche...</p> <p>Venha provar meu brunch Saiba que eu tenho approach Na hora do lunch Eu ando de ferryboat...(2x)</p> <p>Eu tenho sex-appeal Saca só meu background Veloz como Damon Hill Tenaz como Fittipaldi Não dispenso um happy end Quero jogar no dream team De dia um macho man E de noite, drag queen...</p> <p>Venha provar meu brunch Saiba que eu tenho approach Na hora do lunch Eu ando de ferryboat...(7x)</p>	<p>Pegadinha do Inglês (Aviões do Forró)</p> <p>Hello boy! My name is Sol Aviões do Forró Hello boy! My name is Sol Aviões do Forró</p> <p>Beautiful girl Dance comigo na pista Balada, balada</p> <p>Come on, come on! Boy, boy Dance comigo na pista Balada, balada</p> <p>OK! Let's go Boy! Eu vou cantar pra tú: Girl beautiful (3 x)</p> <p>Eu vou cantar pra tú: I love You! I Love You!</p> <p>Eu vou cantar pra tú: Girl beautiful (3 x)</p> <p>Eu vou cantar pra tú: I love You! I Love You!</p> <p>Boy, te peguei na pegadinha do inglês Sou brasileira, não sou americana (4 X)</p> <p>Eu vou cantar pra tú: Girl beautiful (3 x)</p> <p>Eu vou cantar pra tú: I love You! I Love You!</p> <p>Eu vou cantar pra tú: Girl beautiful (3 x)</p> <p>Eu vou cantar pra tú: I love You! I Love You!</p> <p>_Hello boy?! _What is your name? _My name is Sol Aviões do Forró _My name is Xandy Airplane</p>
--	--

Listen and complete the song with the missing words.

<p>Samba Do Approach (Zeca Baleiro)</p> <p>Venha provar meu b_____</p> <p>Saiba que eu tenho approach</p> <p>Na hora do l_____</p> <p>Eu ando de f_____..</p> <p>Eu tenho savoir-faire</p> <p>Meu temperamento é l_____</p> <p>Minha casa é hi-tech</p> <p>Toda hora rola um insight</p> <p>Já fui fã do Jethro Tull</p> <p>Hoje me amarro no Slash</p> <p>Minha vida agora é c_____</p> <p>Meu passado é que foi t_____...</p> <p>Venha provar meu b_____</p> <p>Saiba que eu tenho approach</p> <p>Na hora do l_____</p> <p>Eu ando de f_____..(2x)</p> <p>Fica ligado no l_____</p> <p>Que eu vou confessar my l_____</p> <p>Depois do décimo d_____</p> <p>Só um bom e velho engov</p> <p>Eu tirei o meu gr_____c_____</p> <p>E fui prá Miami Beach</p> <p>Posso não ser p_____s_____</p> <p>Mas já sou um nouveau-riche...</p> <p>Venha provar meu b_____</p> <p>Saiba que eu tenho approach</p> <p>Na hora do l_____</p> <p>Eu ando de f_____..(2x)</p> <p>Eu tenho sex-appeal</p> <p>Saca só meu background</p> <p>Veloz como Damon Hill</p> <p>Tenaz como Fittipaldi</p> <p>Não dispenso um h_____end</p> <p>Quero jogar no dream team</p> <p>De dia um macho man</p> <p>E de noite, drag queen...</p> <p>Venha provar meu brunch</p> <p>Saiba que eu tenho approach</p>	<p>Pegadinha do Inglês (Aviões do Forró)</p> <p>H_____ b_____! My n_____ is Sol</p> <p>Aviões do Forró</p> <p>H_____ b_____! My n_____ is Sol</p> <p>Aviões do Forró</p> <p>B_____ g_____</p> <p>Dance comigo na pista</p> <p>Balada, balada</p> <p>C_____on, c_____ on! Boy, boy</p> <p>Dance comigo na pista</p> <p>Balada, balada</p> <p>OK! L_____ go Boy!</p> <p>Eu vou cantar pra tú:</p> <p>G_____ l b_____ l (3 x)</p> <p>Eu vou cantar pra tú:</p> <p>I l_____ Y_____! l_____ Y_____!!</p> <p>Eu vou cantar pra tú:</p> <p>G_____ l b_____ l (3 x)</p> <p>Eu vou cantar pra tú:</p> <p>I l_____ Y_____! l_____ Y_____!!</p> <p>Boy, te peguei na pegadinha do inglês</p> <p>Sou brasileira, não sou americana</p> <p>(4 X)</p> <p>Eu vou cantar pra tú:</p> <p>G_____ b_____ (3 x)</p> <p>Eu vou cantar pra tú:</p> <p>I l_____ Y_____! I L_____ Y_____!</p> <p>Eu vou cantar pra tú:</p> <p>G_____ b_____ (3 x)</p> <p>Eu vou cantar pra tú:</p> <p>I l_____ Y_____! I L_____ Y_____!</p> <p>_H_____ b_____y?!</p> <p>_W_____ your n_____?</p>
---	---

Na hora do lunch	_My _____ is Sol Aviões do Forró
Eu ando de ferryboat...(7x)	_My _____ is Xandy Airplane

PLANO DE AULA 4 - “THEY SPEAK BRAZILIAN, OOPS! PORTUGUESE” - A IRONIA NA COMÉDIA STAND-UP

TEMA: “*They speak Brazilian, oops! Portuguese!*”

CONTEÚDO: Present Simple

OBJETIVO: Identificar e refletir sobre a questão dos estereótipos nas culturas.

1º passo: Pedir para que os alunos identifiquem por meio do episódio “Casal Estrangeiro” do programa “Verão de casal MTV” do ano de 2013, no qual os comediantes Dani Calabresa e Marcelo Adnet representam um casal de americanos em uma praia do Rio de Janeiro.



Fonte:

<http://www.youtube.com/watch?v=YgpSsBgX28&list=PLJ0Z48uJ9jhoiik9UwM5geD5FJGkY3LDB>

Acesso: 16 de abril de 2013

2º passo: Reproduzir a comédia stand-up “Adnet em Londres” do qual o ator, de forma irônica, aborda sobre o comportamento de um turista em passagem no ao Brasil, em especial, ao Rio de Janeiro, uma vez que, grandes eventos estarão para acontecer, como a Copa do Mundo e as Olimpíadas. Depois da exi

bição do vídeo seguimos com a discussão sobre o tema abordado.



Fonte: www.youtube.com/results?search_query=adnet+em+londres&oq=adnet+em+londres.

Acesso: 16 de abril de 2013

- O que você acharam?
- O que os comediantes estão querendo dizer?
- Vocês acreditam que tal visão é verdadeira?
- Quais os estereótipos associados aos Brasileiros?
- Você acha que o estereótipo é uma forma de preconceito?

3º passo: Elaborar folders convidando o turista de todo mundo a conhecer as belezas do nordeste

PLANO DE AULA 5 – “NA MORAL DUDE!” - HUMOR NA QUEBRA DE TABUS

TEMA: “*Na mora dude!*”

CONTEÚDO: Oral Forms

OBJETIVO: Debater sobre os problemas inerentes ao contexto dos adolescentes mediante o uso da linguagem.

1º Passo: Fazer a leitura de *cartoons* seguido do tema “*Have you ever lied to your parentes?*” retirado do livro *Keep in mind*. Seguidos das perguntas propostas.

2º Passo: Interpretação de um trecho do livro “*Diário da Tati*” atuado pela atriz Luiza Périssé, a qual retrata a experiência de uma jovem em situações do cotidiano.

3º Passo: Produzir um desenho retratando a concepção do “ser adolescente” sob a percepção do aluno.

“O DIÁRIO DE TATI”

Domingo
15 de dezembro

Ninguém merece domingos como os meus. Domingo já é uma parada que ninguém merece, na boa, e hoje foi um dos piores domingos da minha vida. Tava o maior sol irado e fui pra praia com as minhas amigas já na intenção de encontrar o gatinho que eu tô a fim no momento, aliás eu, a Bi, a Su, a Ro, a Titi, a Quel, a Paulinha...

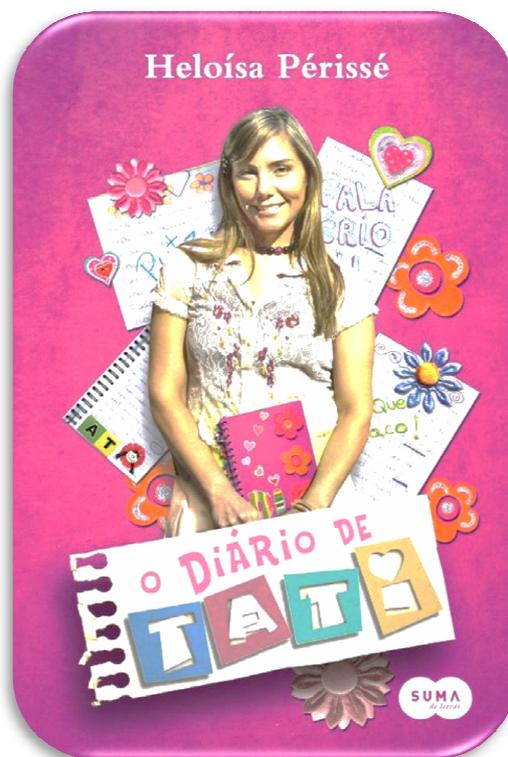
Já sabe de quem eu tô falando, né, Di? Claro, ele mesmo, o mais lindo, o mais gostoso, o mais perfeito, o ZECA....Ele vai sempre ali, no Posto 10. Ele é assim muito mais velho, supercabeça, maior astral. Com certeza o Zeca já deve ter quase uns 19 anos, se não tiver 19, com certeza tá chegando lá. Ele é muito lindo, muito adulto.

E também, Di, como eu te falei, eu tô com sede de viver, porque quando minha mãe der uma olhada no meu boletim, com certeza vai vir uma seca braba aí. Então, por que não aproveitar o sol? Mas em vez do Zeca, quem apareceu? Minha mãe e minha tia Clara que voltou de viagem e vai levar o Alceu e meu boletim embora (Deus é Pai).

Agora fala, alguém merece encontrar com a mãe e a tia no domingo logo no Posto 10? E não é só isso, a tia Clara ainda me trouxe um bloqueador solar fator xyz 60, com baba free, acetato de vitamina E, ou seja, um poderoso kit que bloqueia sua pele e você continua sendo aquela branquicela com charme zero, e junto um chapéão de palha de abas gigantes! Não contente em estar usando um, ela trouxe um pra mim e um pra minha mãe. O chapéu, se é que se pode chamar aquela cabana de chapéu, fez sombra em dois terços da praia quando minha tia chegou. Teve neguinho indo embora achando que o tempo tinha fechado. Aí eu disse: "Que é isso, mãe? Vim pra praia pra ficar morenaça e você quer lançar um protetor 60 em mim?" Aí ela disse: "Minha filha, você tem que se prevenir para o futuro, daqui a alguns anos você vai me agradecer."

Minha mãe, cara, tem um lance com futuro que me pira. Ela não vive o presente, tudo dela é isso: no futuro você vai me agradecer, no futuro você vai ver que eu estava certa. Cara, e se eu não chegar no futuro? É um saco. Mas claro que ela não se toca e começou a ladainha. Porque minha mãe não se contenta em falar, ela quer explicar tudo, encher o saco total! E daí ela falou sobre a camada de ozônio, os raios infravermelhos, o futuro câncer de pele que eu poderia ter... Me encheu tanto que quando me dei conta tava toda besuntada de protetor, com o chapéão e os óculos escuros da tia Clara, que é claro, sacou sua máquina de fotografar e fotografou a "fofa" da Tati...

Enquanto eu estava posando pra foto quem apareceu? O Zeca, claro. Fala sério! Eu parecia turista americana, saca? Eu estava irreconhecível atrás daquele chapéu e daqueles óculos, e o pior é que o garoto veio direto na minha direção. Mas a Titi, que é totalmente brother, sentindo que eu estava numa "robex", ROBEX, com todas as letras maiúsculas,



porque com aquela cabana na cabeça e com seis quilos de protetor em cima de mim, eu não conseguia nem me mexer, acabou me apresentando como Mary Jane, uma prima americana dela. Foi a única solução. Agora falando sério, mãe já é uma roubada, mãe e tia juntas... ninguém merece! Ainda não temos árvore de natal... mas assim que tivermos eu já tenho dois enfeitiños que eu vou querer pendurar lá, minha mãe e minha tia.

**Segunda-feira,
16 de dezembro**

Odeio segundas-feiras! O pior é que vou ter que contar pra minha mãe do boletim! Sabe quando ela vai acreditar que o Alceu comeu meu boletim? Nunca! ROBEX, ROBEX, ROBEX! E o pior do lance é que ainda tô malzona com o lance da praia. Eu não falei tudo como foi ontem. Na verdade nem sei se quero deixar esse dia fatídico registrado. Eu estava usando o meu menor biquíni, tinha feito uma tatuagem de henna maneiríssima aqui em cima do bumbum, já na intenção total de encontrar o Zeca e tudo isso pra dar em quê? Nada, porque eu nem pude mostrar a minha pessoa pra ele, e o pior é que ele entrou numas de gastar o inglês dele comigo e ficou o tempo todo naquele blá, blá, blá, crente que tava bombando. Tivemos um diálogo supercabeça, mas pra não dar muita bandeira, fingi que tava com faringite e não podia falar. Foi assim...

Zeca: Hi!

Eu, Tati: Hi

Zeca: What's your name?

Eu: Oh, yes...

Zeca: What?

Eu: (achei que ele não tinha escutado e repeti) Oh, yes.

Zeca: Where are you from?

Eu: Oh, no, no...

Percebi que o Zeca ficou me olhando como se eu fosse um e.t. A Titi tentou explicar que eu estava com faringite e cara, sinceramente, a Titi é totalmente descolada, mandou um câo pro cara, que nem eu entendi, ela disse: "Pô cara, ela é do Texas!! Veio pra praia doente e tudo, afinal ela não pode perder nada só por conta de uma faringite!" "O que é uma faringite, diante de uma vida pra viver?" Lindo, né?

Resultado da história: acho que o Zeca ficou meio a fim da prima americana da Titi. Ele me convidou pra ir ao cinema à noite. Fiquei malzona! Cara, ele chamou a Mary Jane e não a Tati! Fala sério! Ninguém merece isso. E na boa, antes eu tivesse embarcado na brincadeira.

Fonte: <http://www.visionvox.com.br/biblioteca/h/Helo%C3%ADsaP%C3%A9riss%C3%A9-O-Di%C3%A9rio-de-Tati-%28doc%29%28rev%29.txt>

Acesso: 15 de maio de 2013

PLANO DE AULA 6 – “ONCE UPON A TIME... OR WAS IT NOT?” - AS QUESTÕES DA CONTEMPORANEIDADE DISCUTIDAS COM HUMOR

TEMA: “*Once upon a time....or was not?*”

CONTEÚDO: Past Simple

OBJETIVO: Recriar em inglês o final dos contos infantis adaptando-os aos aspectos da contemporaneidade.

1º passo: Assistir um trecho do filme "Hoodwinked Too! Hood vs. Evil" (Deu a louca na chapeuzinho). Nesse filme os alunos perceberão que a história da chapeuzinho vermelho é narrada de uma forma diferente.



2º passo: Mostrar através de campanhas publicitárias, charges, tirinhas, etc. as histórias infantis com aspectos do contexto atual.

3º passo: Criar uma narrativa em inglês com diferentes desfechos para as famosas histórias infantis fornecendo elementos do humor.

PLANO DE AULA 7 – “LET’S TELL A JOKE?” - HUMOR E POLÍTICA: PIADA NACIONAL

TEMA: “*Let’s tell a joke?*”

CONTEÚDO: Written Forms

OBJETIVO: Discutir sobre questões políticas e estimular o uso da escrita em inglês.

1º Passo: Interpretar imagens relacionadas à política trazidas pelos alunos.

2º Passo: Interpretar a piada “O inferno Brasileiro²⁸”



3º Passo: Escrever mensagens em inglês usando o *facebook* construído pelos alunos.

²⁸ Fonte: <http://adrenaline.uol.com.br/forum/geral/145664-piada-o-inferno-brasileiro-vs-americano.html>
Acesso: 10 de junho 2013