

O trabalho com a cultura local em uma turma de língua inglesa do PRONATEC

Selma Silva Bezerra¹

1 Introdução

O presente trabalho teve início quando fui selecionada para ser professora do curso do Pronatec, em minha instituição, o Instituto Federal de Alagoas, Campus Satuba (doravante IFAL/Campus Satuba). Até o presente momento, eu não entendia direito do que se tratava e tampouco sabia quem era o público que iria participar das aulas. A primeira impressão foi ótima, eu percebia que os alunos estavam motivados com a perspectiva de aprendizagem de língua inglesa. Eles eram provenientes de Satuba e de alguns municípios vizinhos. Alguns haviam deixado os estudos há algum tempo, outros eram meus alunos do Ensino Médio que queriam aprofundar seus estudos de Língua Inglesa, e, para a minha surpresa, alguns eram empregados terceirizados do IFAL/Campus Satuba. Essa realidade deixava-me muito motivada, pois percebia que o curso realmente atingia um público que não teria condições financeiras para pagar um cursinho de idiomas. Contrariando o que eu ouvia de críticas ao programa, tal experiência mostrou-me que eu poderia, sim, conduzir um curso de línguas significativo e impactante para os participantes. Sendo assim, neste relato, apresento o Pronatec, a turma em que ocorreu a experiência, a base teórica e, depois, descrevo como se deram as produções. Em seguida, faço minhas considerações.

1.1 O PRONATEC

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (doravante PRONATEC) foi criado em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, e visa ampliar a oferta de cursos profissionais e tecnológicos, dando a oportunidade de qualificação profissional a estudantes,

¹ Doutora em Linguística. Professora do Instituto Federal de Alagoas.

trabalhadores e também beneficiários de programas assistenciais do governo. Os objetivos do programa são:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (MEC, 2017)

No meu campus, o curso era destinado ao desenvolvimento do Inglês para o Turismo, tinha curta duração e pretendia contribuir para a formação linguística e cultural dos participantes.

1.2 A turma

A turma que descreverei aqui, foi a minha terceira turma do programa que eu participava e eu queria fazer com que eles encontrassem mais motivos para estudar inglês e, como consequência, se motivassem ainda mais a participar das aulas. Na turma em questão, os participantes eram, em sua maioria, da cidade de Satuba e apenas um era de Maceió. O grupo em questão era composto por 14 participantes, entre eles: estudantes do ensino médio, servidores terceirizados do Ifal/Campus Satuba (um pedreiro da escola e uma secretária), desempregados, artesãos, e alguns ex-alunos do Proeja. Essa realidade múltipla trouxe-me algumas inquietações, entre elas, eu pensava em como desenvolver um ensino coeso com a vida dos meus alunos. Fiz algumas pesquisas e descobri que a cidade de Satuba tinha uma tradição de artesanato, principalmente, com a arte de cerâmica. Além disso, depois da sondagem inicial, descobri que dois dos participantes da turma eram artesãos, um trabalhava com pintura e cerâmica e o outro trabalhava com pintura de quadros à óleo.

Então, depois de todo esse contexto, eu sugeri à turma que fizéssemos um trabalho voltado para o artesanato local e, em conjunto, decidimos produzir um pôster turístico, descrevendo o artesanato da cidade de Satuba.

2 Cultura e ensino de línguas

Kramersch (1993) defende, em seus trabalhos, a necessidade da compreensão cultural da língua-alvo para um ensino de línguas estrangeiras contextualizado e significativo. Se pensarmos na questão da língua inglesa, essa diversidade é bem maior, já que o inglês, ao se tornar uma língua internacional, toma proporções maiores e já não representa a cultura americana ou britânica apenas (MACKAY, 2000;2004). Nós, professores e professoras de língua inglesa, precisamos entender melhor os contextos de vida de nossos aprendizes, bem como necessitamos relacioná-los com os conteúdos de sala de aula. É uma tarefa árdua, mas que pode trazer resultados mais expressivos. Por isso, advogo, neste texto, o trabalho com a cultura local, para um trabalho que tente respeitar as identidades envolvidas em uma sala de aula.

Kramersch (1993) compreende a sala de aula como um espaço para a construção dos significados culturais dos aprendizes, através dos encontros entre cultura-alvo e cultura materna. A autora nomeia essa noção de terceiro espaço “*Third space*”, o que Tavares (2006) prefere chamar de entre-espaço cultural, pois, assim como o movimento antropofágico de Oswald de Andrade, possibilita o contato com o outro, ou seja, permite “a deglutição da cultura estrangeira transformando-a em um novo posicionamento, em um crescimento de cidadania” (TAVARES, 2006, p.24). Nesse sentido, Santos (2003, p.85) acrescenta que “ao confrontar sua cultura com a cultura do outro, o aprendiz de uma língua situa-se em um lugar de exploração em que é possível ter uma maior consciência de sua própria cultura, ao mesmo tempo em que explora a cultura do outro”. Desse modo, o estudo da língua/cultura torna-se algo maior e mais significativo, vai além de itens gramaticais e volta-se para a vida.

Tal visão de cultura e ensino se articula com a proposta de pedagogia dos multiletramentos, pois, assim como nos estudos culturais, ela questiona o que é uma

educação apropriada para mulheres, para indígenas, para falantes da variante não padrão e o que é apropriado para todos em um contexto de conectividade global (cf. NLG, 1996, p. 10). Para Duboc (2012, p.79), trata-se de uma proposta inclusiva, pois, segundo a autora, "o grupo sinaliza a necessidade premente de pensar uma pedagogia que abarcasse diferentes práticas, textos, gêneros, linguagens e variedades". Desse modo, do nosso ponto de vista, ela também inclui as questões culturais.

Para cunhar o conceito de multiletramentos, os autores do New London Group definem a ideia de *design* como o ato de moldar para construir novos significados. Os designs nas sociedades aparecem nas diversas formas, linguísticos, auditivos, espaciais, gestuais e visuais. Cada um desses elementos contribui para a compreensão, a interpretação e a constituição das significações dos textos, das ações, das imagens, dos vídeos, mêmes, e tantos outros textos presentes em nossas sociedades. Ao citar os alfabetismos funcionais, Rojo (2012, p.29) diz que "o trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que **os** alunos se transformem em **criadores de sentidos**" (grifo nosso). Nessa direção, os multiletramentos preveem alunos que vivam os processos de ensino/aprendizagem de forma intensa, como críticos que ajam e atuem em sociedades, conscientes dos seus papéis, ressignificando os textos e os discursos. O ensino poderia ser pautado em alguns movimentos, a saber: *prática situada*, *instrução aberta*, *enquadramento crítico e prática transformada*. Esses pilares não representam uma sequência pronta, mas dialogam com a perspectiva de ensino com a cultura local. Rojo (2012) explica esses movimentos como:

Prática situada tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos). Sobre essas se exerceria então uma *instrução aberta*, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e designs familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. Nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos critérios de análise crítica, ou seja, de uma *metalinguagem* e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes "coleções culturais" e seus valores.

Tudo isso se dá a partir de um *enquadramento dos letramentos críticos* que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção dos *designs* e enunciados. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma *prática*

transformada, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*) p. 30 (grifos da autora)

Os movimentos, descritos acima, não são nada fáceis, diante de todas as atribuições dos professores atualmente, mas podem contribuir para uma melhora no ensino, mostrando um caminho possível. Os multiletramentos configuram-se como uma proposta ampla, não se restringindo apenas às línguas, e que podem abarcar todas as disciplinas do currículo escolar.

Sendo assim, a proposta dos multiletramentos amplia, através dos designs, as concepções de leitura e de escrita, produção e circulação dos textos que não são mais somente escritos, mas também imagéticos, multimodais, gestuais e tantos outros.

O entre-espaço cultural (TAVARES, 2006) e a necessidade do desenvolvimento dos multiletramentos contribuem para a formação de uma prática contextualizada com a realidade, transformadora e efetiva, constituindo o que entendemos por pedagogia crítica. Para aprofundar o que compreendo por pedagogia crítica, trago alguns princípios que Kramersch (1993) tem como primordial no trabalho com a língua/cultura. Para a autora, a pedagogia crítica necessita do desenvolvimento de sete aspectos.

O primeiro ponto seria *a consciência do contexto global*, uma forma de compreensão do contexto interacional de fala, da forma de participar ou não da conversa. Para a autora, o professor deve atentar para os diferentes contextos culturais de uso da língua e fazer com que os alunos os percebam também.

Outro aspecto é *o conhecimento local*. Nesse caso, o professor deve estar atento para as diferentes maneiras que os alunos interagem consigo e com os outros e para os diferentes estilos de aprendizagem. Ela lembra que os professores querem fazer os aprendizes falarem, mas o mais importante seria entender a forma na qual eles falam e porque falam, os seus sotaques, as expressões corriqueiras, as formas de dizer sim ou não, enfim, compreender como se dão as interações linguísticas desses sujeitos.

A *habilidade para ouvir* é mais um aspecto importante em uma pedagogia crítica. A autora destaca que os professores não desenvolvem essa habilidade, pois sempre falam mais que os alunos. Kramersch (1993) lembra que essa é uma das tarefas mais importantes e

mais difíceis para os professores. Ela ressalta que, ouvindo os alunos, o professor poderá entender melhor o que eles pensam, fazendo do ensino um processo mais participativo, compreendendo as identidades e os contextos de vida dos alunos, para agir de forma mais consciente em sala de aula.

De acordo com a autora, também é necessário *falar sobre língua*, mas não como regras e estruturas linguísticas. Mendes (2007, p.132) destaca que, no sentido impresso por Kramsch (1993), falar sobre a língua é “observar, analisar, discutir sobre os diferentes contextos de uso da linguagem em sala de aula, isto é, falar sobre o que acontece quando se produz significados através da língua”.

Dar um jeito com as palavras seria a capacidade que os aprendizes de língua adicional desenvolvem ao se comunicar numa língua com um número reduzido de palavras. Para a autora, os professores devem estimular a imaginação e extrapolar os limites dos atos de fala ensinados em sala de aula. Kramsch (1993) também destaca que, durante as interações em sala de aula, os professores não precisam promover apenas a concordância, mas também rebeldia entre os participantes. Para isso, a questão da *autonomia e controle* é outro ponto relevante. Por fim, o último ponto a ser destacado é *a puxada (the long haul)*. O principal ponto desse aspecto seriam alguns questionamentos que os professores podem fazer, buscando uma reflexão de suas práticas, como “o que será mais valioso entre as coisas que meus alunos aprenderam?” A autora ainda lembra que a relação entre o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem é uma relação indireta e não deve ser contada em dias ou meses, mas sim de formas inesperadas. Os conteúdos devem ser significativos para os aprendizes.

Corroborando com os propósitos dessa pedagogia crítica, defendida neste relato de experiência, também adotamos o conceito de língua viva de Bakhtin (2004), já que a entendemos como dialógica e como interação. Hilsdorf (2010, p.28) complementa essa visão de língua enquanto diálogo e ressalta a importância dessa compreensão no ensino quando diz que “o reconhecimento do dialogismo como parte constitutiva das relações humanas, inclusive das que integram a esfera escolar, permite a contínua articulação de novos olhares e possibilidades outras, capazes de aproximar mais efetivamente a escola da vida”. A língua como diálogo, do meu ponto de vista, permite ser aprendida de forma contextualizada e

natural. Respeitando os princípios de pedagogia crítica, de língua/cultura e de multiletramentos, realizamos uma atividade de produção textual na qual desenvolvemos um pôster turístico, destacando a cidade de Satuba, o artesanato da cidade e dois artistas locais, participantes da turma.

3Desenvolvimento da atividade

Depois de decidirmos construir em conjunto o pôster turístico, tínhamos que discutir quais informações seriam mais relevantes e quem iria realizar cada etapa. Foi quando dividimos a turma em equipes e iniciamos a produção de cada texto. Os temas foram:

History of Satuba;

Satuba and handicraft;

Let us introduce you Liz², our painter!

Rick, our master of popular art and culture.

Os dois primeiros temas tratavam-se de uma descrição da cidade e do artesanato produzido nela, mas os outros dois eram uma descrição do profissional, seguida de uma entrevista com os participantes da turma que eram artesão e artesã. Antes de iniciarmos a escrita, eu trouxe alguns exemplos de pôsters turísticos em inglês, para que pudéssemos entender melhor o gênero em questão e começamos o trabalho. Mesmo tendo muita dificuldade com as questões linguísticas, já que a maioria tinha pouco contato com a língua inglesa, eles conseguiram construir um texto com os conhecimentos adquiridos no curso. Com a entrevista e com o texto descritivo, os estudantes tiveram a oportunidade de utilizar a língua significativamente, pois eles discorriam sobre suas realidades e identidades. As produções foram:

² Os nomes são fictícios para preservar as identidades dos participantes.

History of Satuba

Originally, the current town of Satuba was a village known as Carrapato (Tick). Its lands belonged to Santa Luzia do Norte village and then to Rio Largo, where it was divided. Two places and two mills caused the appearance of the town, which was named due to the presence of this insect in its woods, before its actual name. Today, Satuba has approximately 15.000 inhabitants, there are many different neighborhoods and it is situated 15 km from Maceió.

Satuba and Handicraft

In Satuba, there are some types of handicraft and artisans use different kinds of sources, such as: clay, paintings, pottery and wood. The work with the clay requires the use of clay and water. The work with the painting is necessary to use raw fabrics and appropriate ink to it. With pottery, it is used ink and the hands to mold the pieces. With wood, it is needed a piece of wood, ink and sandpaper. In all kinds of work, it is essential a lot of creativity!

Let us introduce you Liz, our painter!!!!

Liz is a very talented painter and she is 27 years old. She was born in 1987 in Maceió, but now she lives with her parents and siblings in Satuba. She has organized and published her paintings in an exhibition in Satuba. Liz always liked to draw, but it was exactly 3 years ago that she began to make her own paintings. She paints for love and now she also works as receptionist in Maceió.

Here is an interview with her:

What do you do?

- I'm a painter.

Where do you work?

- I work at my home.

How many hours do you work?

- I work around two hours in each painting.

Do you like your job? Why?

- I love my job because it makes me happy.

What don't you like about your job?

- I love my job, there's nothing that I don't like about it.

How do you relax after work?

- My work is my relax.

What are your favorite colors to work?

- They are red and black.

When did you start to paint?

- I started to paint around three years ago.

What was your inspiration?

- My inspiration was love and joy.

What does painting mean to you?

- It means freedom to me.



Fotografia 1. Arte em Pintura

Fonte: A autora



Fotografia 2. Arte em argila

Fonte: A autora

Rick, our master of popular art and culture!

Rick is an artisan from Satuba. He was born in 1961, he is the son of Antonio Alves de Nascimento and Quitéria Barbosa de Nascimento, a simple family from the small town of Satuba. He started to make his works when he was 31 years old and his main inspiration is in the Northeast culture of Brazil. He explains that his style is a kind of primitive art.

Here is an interview with him:

When did you start to do handicraft?

- I started to do handicraft when I was around 10 years old.

What inspired you to do handicraft?

- I always loved handicraft and I always intended to grow with that.

Who supported you?

- My friends supported me.

What are your plans for the future with handicraft?

- My plans are to increase my creativity to improve my work, to produce more, to discover more markets and to meet more artists.

What does your handicraft mean to you?

Handicraft is very important to me and it means my life. When I'm sad, I make something and I feel.



Fotografia 3. A turma

Fonte: A autora

Após as produções, houve mais algumas refacções, para os ajustes linguísticos e depois disso, marcamos o dia da avaliação final que seria uma apresentação das produções para a escola. O artesão e a artesã trouxeram seus trabalhos para que todos pudessem entrar em contato com o que eles faziam. Convidamos os grupos de outras turmas para assistirem as apresentações em inglês. Fizemos questão de que fosse tudo em inglês, mesmo que eu tivesse que traduzir e explicar do que se tratava. Pude ver o brilho nos olhos dos meus alunos quando se apresentavam e colocavam em prática o que haviam aprendido. Pude perceber que, além de palavras, havia sentimentos de satisfação e orgulho.

4 Considerações

Esse trabalho, apesar de simples, tem uma grande importância pessoal para mim, pois, naquele contexto desafiador, eu tinha muito poucas possibilidades de trabalho. No curso do PRONATEC não há material específico, por isso, eu era responsável pela produção de todas as aulas, o que me fazia sentir que um trabalho mais crítico e consciente poderia ser desenvolvido. Desse modo, consegui, com essa experiência, trabalhar conceitos que eu estudava e acreditava, mas que, na prática, poderiam ser mais explorados. Vi a realidade dos meus alunos ser incluída nas aulas e nas atividades, vi os meus alunos darem um jeito com as palavras e construírem significados com um pequeno número de vocábulos. Enfim, vi a língua se fazer viva e significar para além das palavras. Ela se tornou de quem a escreveu e de quem a falou.

Referências

- BAKHTIN, M. MICHEAL. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Editora Hucitec: São Paulo, 2004.
- CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; et al (THE NEW LONDON GROUP). Pedagogy of multiliteracies: designing the social futures. In: *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1 Spring, 1996, p. 60-92.
- DUBOC, Ana Paula Martinez. *Atitude curricular: letramentos críticos na brechas da formação de professores de Inglês*. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação da Universidade de São Paulo, 2012.
- KRAMSCH, Claire. *Context and culture in foreign language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- HILSDORF, Cláudia Rocha. *Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. Tese de doutorado da Universidade Estadual de Campinas, 2010.
- MACKAY, Sandra Lee. Teaching English as an International Language: Implications for Cultural Materials in the Classroom. *TESOL* winter, p. 7-11, 2000.
- MACKAY, Sandra Lee. Western Culture and the teaching of English as an International Language. *English Teaching Forum*, abril, p.10-15, 2004.
- MEC. Informação obtida em <http://portal.mec.gov.br/pronatec>, 30 de março de 2017.
- MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVARES, Maria Luiza Ortez; KLEBER Aparecido da Silva (Orgs). *Linguística Aplicada: Múltiplos olhares*. Brasília: Pontes, pp. 119-139, 2007.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.
- SANTOS, Lúcia de Fátima. Cultura e ensino de línguas estrangeiras nas diretrizes curriculares nacionais de letras. In: *Leitura*, n. 31, jan/jun, 2003.
- TAVARES, Roseanne Rocha. Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: TAVARES, Roseanne Rocha, (Org.). *Língua Cultura e ensino*. EdUFAL: Macieó, 2006, pp.17-27.

Data de submissão: 17/04/2017. Data de aprovação: 28/05/2017