



COLÉGIO PEDRO II

Autoria Federal criada pelo Decreto-Lei nº 245, de fevereiro de 1967
Desde 2 de dezembro de 1837



**MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DE
EDUCAÇÃO BÁSICA – MPPEB-CPII**

Patrícia Miranda Medeiros Sardinha

**O Letramento Crítico na Educação de Jovens e
Adultos da rede estadual a partir de atividades
com canções e outros textos multimodais em
Língua Inglesa**

Produto Educacional:

SING AND THINK

Caderno de Atividades com canções
e outros textos multimodais em Inglês

Rio de Janeiro, 2017

PROGPEC

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA**

Patrícia Miranda Medeiros Sardinha

**O Letramento Crítico na Educação de Jovens e Adultos
da rede estadual a partir de atividades com canções
e outros textos multimodais em Língua Inglesa**

Produto Educacional:

SING AND THINK

**Caderno de Atividades com canções
e outros textos multimodais em Inglês**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Colégio Pedro II - Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Professora Orientadora: Dr^a Esther Kuperman.

CAAE: 61275216.5.0000.5289

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

S244Sardinha, Patrícia Miranda Medeiros

O Letramento crítico na Educação de Jovens e Adultos da rede estadual a partir de atividades com canções e outros textos multimodais em Língua Inglesa / Patrícia Miranda Medeiros Sardinha. – Rio de Janeiro, 2017.

182f.

Inclui produto educacional: “*Sing and think*: o letramento crítico por meio de atividades com canções e outros textos multimodais em Língua Inglesa”.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientadora: Dra. Esther Kuperman.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Letramento crítico. 3. Educação de Jovens e Adultos (EJA). I. Kuperman, Esther. II. Título.

CDD 428

Patrícia Miranda Medeiros Sardinha

**O Letramento Crítico na Educação de Jovens e Adultos
da rede estadual a partir de atividades com canções
e outros textos multimodais em Língua Inglesa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Colégio Pedro II - Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: ____ / ____ / ____.

Professora Dr^a. Esther Kuperman. (Colégio Pedro II)

Professora Dr^a. Ana Cristina Viegas. (Colégio Pedro II)

Professora Dr^a. Vera Lúcia Teixeira da Silva. (UERJ/FFP)

Suplente: Professora Dr^a. Flávia Vieira da Silva do Amparo. (Colégio Pedro II)

Dedico este trabalho aos estudantes e professores da EJA na expectativa de contribuir para uma educação de qualidade e para uma sociedade mais justa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo sustento e suporte proporcionados para que esta etapa acadêmica fosse concluída, pois a minha “capacidade vem de Deus” (II Coríntios 3:5).

Agradeço aos meus pais, Shirley Miranda e Edalmo Medeiros que se preocuparam em deixar como legado, para mim e para minhas irmãs, o temor a Deus e a educação como alicerces da vida.

Minha gratidão a minha irmã Letícia Miranda Medeiros, também professora de Inglês, que desde o ventre me acompanha, me auxilia, sendo uma companheira incondicional. Seu apoio emocional, sua ajuda constante, suas orientações e seu trabalho como revisora foram fundamentais nesta caminhada.

Um agradecimento especial ao meu marido Ubrahy Iguatemy Sardinha pelo apoio, compreensão e companheirismo que foram essenciais para a conclusão desta jornada.

Agradeço à Laís Lemos, com quem cursei todas as disciplinas de mestrado, pela parceria e contribuições nesta jornada acadêmica. O feliz reencontro nesta formação continuada que a nossa profissão nos proporcionou: de aluna à colega de turma, demonstrou na prática uma das alegrias de ser professora.

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Esther Kuperman por ter me proporcionado, nas palavras dela: “autonomia acadêmica” que me permitiu ter liberdade e responsabilidade para executar esta pesquisa. Sou grata pela confiança no meu trabalho.

Agradeço às Professoras Doutoras Ana Cristina Viegas e Vera Lúcia Teixeira da Silva pelas contribuições para o aperfeiçoamento da minha pesquisa. A simpatia e a competência com que executam a atividade acadêmica ficarão como exemplos a serem seguidos.

Agradeço à Professora Doutora Flavia do Amparo que prontamente aceitou o convite para ser suplente da banca de defesa. Deixo aqui expresso minha admiração por sua vasta bagagem nas áreas de Educação, de Arte e de Literatura.

Agradeço aos professores do mestrado e aos colegas de curso, turma 2015, que contribuíram muito para o meu desenvolvimento profissional, em especial ao colega Eduardo Lannes pelas caronas e bom humor constante.

Agradeço aos funcionários da secretaria e da biblioteca do mestrado que sempre foram gentis e prestativos na execução de suas funções.

Agradeço aos estudantes-participantes desta pesquisa que colaboraram para que ela fosse realizada e à direção do CEJA Niterói que permitiu minha entrada como pesquisadora.

Pois o que você ouve e vê depende do lugar em que se coloca, como depende também de quem você é.

C. S. Lewis (1898-1963)

RESUMO

O Letramento Crítico (LC) é a habilidade de ler um texto de maneira ativa e reflexiva com intuito de compreender as relações de poder, de desigualdade e de injustiça na sociedade. Esta pesquisa tem como objetivo principal o desenvolvimento do LC nos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, por meio de pesquisa qualitativa, pautada pelos pressupostos de uma pesquisa-ação, com caráter interacionista e prática reflexiva. A intervenção nesse campo de pesquisa, por meio de atividades do produto educacional elaborado, tem o propósito de viabilizar reflexões sobre práticas sociais. Para isso, foram utilizados os gêneros textuais multimodais: canção, cartum, charge e vídeos curtos, em Língua Inglesa, com intenção de suscitar reflexões sobre o tema “pluralidade cultural”, assunto relevante e urgente de ser tratado na realidade brasileira. Autores como Andreotti (2008), Arroyo (2005, 2007, 2014), Cervetti; Pardales e Damico (2001), Duboc (2016), Jordão e Fogaça (2007, 2012), Jordão (2016), Morin (2000, 2003), Murphey (1992), Paulo Freire (1987, 1997, 1989, 2008), entre outros, nos incentivam a refletir, na escola, junto aos alunos da EJA, os aspectos socioculturais e a importância do LC para a construção de uma sociedade que se preocupa com a coletividade. Nesse sentido, a escola se torna um espaço de questionamento por meio do diálogo sobre assuntos significativos para a vida em comunidade, levando em consideração a importância da participação do estudante na realidade que o envolve de forma crítica, estimulando ações sociais de justiça e igualdade.

Palavras-chave: Letramento Crítico. Educação de Jovens e Adultos. Textos Multimodais. Língua Inglesa.

ABSTRACT

The Critical Literacy (CL) is the ability to read a text in an active and reflective way in order to understand the relations of power, inequality and injustice in society. This research has as main objective the development of CL in the students of the Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos (EJA), in Brazil) in a public school from the state of Rio de Janeiro, through a qualitative research, guided by the assumptions of an action research, with interactional character and reflective practice. The intervention on this field research, with activities from the educational product prepared, has the purpose of enabling reflections on social practices. For this, multimodal texts, such as songs, cartoons and short videos, in English language, were used with the intention to raise reflections on the “cultural diversity” theme, a relevant and urgent issue to be considered in the Brazilian reality. Authors like Andreotti (2008), Arroyo (2005, 2007, 2014), Cervetti; Pardales e Damico (2001), Duboc (2016) , Jordão e Fogaça (2007, 2012), Jordão (2016), Morin (2000, 2003), Murphey (1992), Paulo Freire (1987, 1997, 1989, 2008), among others, encourage us to reflect, at school, with the students of EJA, the sociocultural aspects and the importance of CL in order to build a society that cares about the collectivity. In this sense, the school becomes a place where students can question the social conditions by means of dialogue about significant subjects to life in community, taking into account the importance of students’ participation in the reality that surrounds them critically, stimulating social actions of justice and equality.

Keywords: Critical Literacy. Young and Adult Education. Multimodal Texts. English Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Gráfico 1: Recursos utilizados pelos professores de Língua Inglesa no Brasil _____ p.22
- Quadro 1: Os diferentes tipos de leitura _____ p.52
- Quadro 2: Objetivos de leitura e atuação do professor ao trabalhar o texto com a turma sob a perspectiva do Letramento Crítico _____ p.60
- Quadro 3: Dinâmica de atendimento ao aluno do CEJA _____ p.92
- Quadro 4: Algumas perguntas direcionadas para o professor avaliar o aluno à luz do Letramento Crítico proposta por DUBOC (2016) _____ p.96
- Quadro 5: Planilha para análise de material didático desenvolvida por CRISTÓVÃO (2009) _____ p.113
- Imagem 1: Cartum disponível na unidade 1, no produto educacional, que trabalha a canção “*Ebony and Ivory*”, de Paul McCartney _____ p.119
- Imagem 2: Cartum disponível na unidade 2, no produto educacional, que trabalha a canção “*Try*”, de Colbie Caillat _____ p.120
- Imagem 3: Cartum disponível na unidade 3, no produto educacional, que trabalha a canção “*People are People*”, da banda *Depeche Mode* _____ p.121
- Imagem 4: Cartum disponível na unidade 4, no produto educacional , que trabalha a canção “*Imagine*”, de John Lennon _____ p.122
- Imagem 5: Pôster enviado no grupo de *WhatsApp* para todos os interessados na oficina p.125
- Imagem 6: Atividade de apresentação dos gêneros textuais _____ p.126
- Imagem 7: Atividades da unidade “*Ebony and Ivory*”, seção *Task*, realizada pelos alunos __ p.133
- Imagem 8: Foto do mural com atividades elaboradas pelos alunos _____ p.142
- Imagem 9: Exemplos de cartazes elaborados como tarefa da oficina _____ p.143
- Imagem 10: Fotos dos quatro (4) dias de encontros da “Oficina de Inglês” no CEJA _____ p.144
- Imagem 11: Mensagem publicada no *Facebook* por um dos integrantes da oficina _____ p.145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CECIERJ - Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEDERJ - Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CES - Centro de Estudos Supletivos

CONFITEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FFP - Faculdade de Formação de Professores

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GF - Grupo Focal

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

LC - Letramento Crítico

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PC - Pluralidade Cultural

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD EJA - Plano Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos

SEEDUC - Secretaria Estadual de Educação

SECTI - Secretaria de Ciência e Tecnologia e Inovação

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

TED - *Technology, Entertainment, Design*

(em português: Tecnologia, Entretenimento, *Design*)

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA	13
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	25
1.1. Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos	25
1.2. A história do ensino de Língua Inglesa no Brasil	36
1.3. Caracterização do público da Educação de Jovens e Adultos	39
1.4. O ensino na Educação de Jovens e Adultos	41
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	47
2.1. Letramento	47
2.1.1. Letramento Crítico	49
2.2. Gêneros Multimodais	61
2.2.1. Canção	64
2.2.2. Cartum, charge e vídeos curtos	69
2.3. Pluralidade Cultural	72
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	88
3.1. Abordagem metodológica	88
3.2. Caracterização do campo, população e amostra	89
3.3. Instrumentos de investigação e ação	93
3.4. Análise de dados	95
CAPÍTULO 4: O PRODUTO EDUCACIONAL	98
4.1. Considerações iniciais sobre o produto educacional	98
4.2. Apresentação do produto e detalhamento das seções de cada unidade	101
4.3. A visão de linguagem e a visão de aprendizagem do produto educacional	106
4.4. Objetivos e base teórica do produto educacional	112
4.5. As unidades didáticas utilizadas com os integrantes da amostra da pesquisa	118
CAPÍTULO 5: ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	124
5.1. Descrição do contato com os participantes da oficina	124
5.2. Análise dos dados colhidos durante a pesquisa	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
APÊNDICES	166
ANEXOS	179

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Meu nome é Patrícia Miranda Medeiros Sardinha. Sou natural do Rio de Janeiro, brasileira, casada, cor de pele branca, nascida em 1977, cristã, frequento a igreja Batista. Meu último nome herdei do meu marido após meu casamento, em 2006. Ele tem sido um companheiro incondicional, leal e amigo, sempre apoiando os desafios acadêmicos para o meu crescimento profissional.

Cresci em uma família de quatro irmãs, uma é minha irmã gêmea, companheira desde o ventre, que tem me dado bastante suporte para essa jornada acadêmica. Estudei o Ensino Fundamental I (antigo primário, de 1982 a 1987), em escola particular. No Ensino Fundamental II (antigo ginásio, de 1988 a 1991), e Ensino Médio (antigo científico, de 1992 a 1994), estudei na rede estadual de ensino, local onde aprendi muito a lidar com as diversidades culturais, religiosas e sociais por meio do contato com alunos advindos de diferentes classes sociais, religiões e com diferentes cores de peles. A fase de infância e adolescência foi tranquila e saudável, as lembranças dessa época fazem-me recordar do poema de Casimiro de Abreu que conheci nos livros de Literatura da escola: “Oh! que saudades que tenho / Da aurora da minha vida, / Da minha infância querida / Que os anos não trazem mais!”

Apesar de ter vivido a precariedade do ensino público: minha escola tinha estrutura física deficiente, carência de material de limpeza, falta de professores de química e física, baixos salários dos docentes etc., tive excelentes professores que, a despeito dos problemas educacionais vigentes na época, se empenhavam em transmitir não só conteúdos, mas também despertar nossa consciência crítica a respeito do cenário político e os reflexos desse na realidade em que vivíamos.

Meus pais sempre incentivaram nossos estudos, de modo que todas as quatro filhas têm curso superior. Somos três professoras, eu e minha irmã gêmea escolhemos o mesmo curso. Somos graduadas em Letras - Português/ Inglês, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP, de 1996 a 2000). Minha irmã mais nova fez Pedagogia, na UERJ/FFP, a irmã mais velha fez Serviço Social, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Todas possuem curso de especialização. Fiz minha especialização em Língua Portuguesa pela UERJ/FFP, no período de 2001 a 2002.

Meu pai é militar na reserva da Marinha do Brasil, formado em Direito, minha mãe é professora aposentada da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, cursou

Pedagogia pela UERJ e fez especialização em Planejamento e Técnicas de Ensino. Meus avós maternos e paternos eram analfabetos, porém seus filhos tiveram acesso à escolarização.

Já lecionei inglês na rede privada, porém, desde 2005, atuo como professora na rede estadual no Estado do Rio de Janeiro, dando aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Após 13 anos atuando em sala de aula, resolvi candidatar-me para o curso de mestrado. De modo que, atualmente, sou mestranda do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica no Colégio Pedro II, campus São Cristóvão, Rio de Janeiro. Faço parte da terceira turma desse curso (turma de 2015). Com a entrada no mestrado, minha intenção foi me aperfeiçoar na área de linguagens e letramentos para oferecer aos alunos aulas mais atrativas e eficazes na formação de leitores críticos e agentes conscientes de seu papel na sociedade, além de melhorar minha prática através da pesquisa e investigação da real necessidade dos alunos bem como seleção/construção de material didático adequado à realidade da sala de aula.

Nesse curso interdisciplinar, formado por professores doutores nas mais diversas disciplinas (Português, Literatura, Matemática, História, Educação Física etc.), atuantes também na escola básica de ensino, no Colégio Pedro II, pude perceber como a teoria poderia ser aplicada na prática em sala de aula. As aulas eram enriquecedoras, pois os alunos mestrandos são, também, de diferentes áreas de ensino e lecionam em escolas públicas federais, estaduais e municipais.

Atuo como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde 2005, na rede estadual, ensino noturno. Com essa experiência, percebi os desafios de trabalho com essa modalidade de ensino tão peculiar, formada por um grupo de indivíduos de 15 anos até a terceira idade, em um mesmo ambiente de ensino.

Pensando nesse público, resolvi dedicar o tempo de estudo do mestrado na pesquisa sobre as particularidades dos sujeitos da EJA e na elaboração de material de Língua Inglesa que levasse em consideração o aprendizado ao longo da vida e a bagagem cultural desses alunos.

Para a escolha do tema de pesquisa, após muita leitura sobre letramentos, práticas de sala de aula, bem como outros assuntos abordados nas diferentes disciplinas do curso, concluí que deveria trabalhar o Letramento crítico (LC). Ele tem como objetivo levar o estudante-leitor a examinar os diferentes gêneros textuais, por meio de uma relação dialógica em sala de aula, questionando as relações de poder, as

desigualdades e injustiças presentes no texto e os comparando com a realidade vivida. Com isso, é possível compreender o “outro” que é diferente para uma interação mais harmônica, pois, como assegura Freire: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” (FREIRE, 1987, p.54).

Com as repetidas ocorrências de fatos de discriminação e preconceito relatados nas mídias, resolvi abordar, na pesquisa, o tema “pluralidade cultural” (PC). Ademais, as diversidades cultural, racial e religiosa estão presentes nos espaços escolares e precisam passar por conscientização e reflexão com intuito de celebrar os ganhos dessa PC para nossas relações em sociedade. Assim como ressalta Morin,

A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional (MORIN, 2003, p.65).

Em conversa com minha orientadora Dr^a. Esther Kuperman, resolvemos trabalhar o gênero canção, por estimular os alunos na aprendizagem da Língua Inglesa. Ela me proporcionou, nas palavras dela, “autonomia acadêmica” o que me deu liberdade e também responsabilidade para pesquisar esse tema escolhido. A alegria pelo que estamos fazendo nos move a continuar, mesmo tendo que abrir mão de momentos com a família e de lazer, o que é salientado por Vygotsky,

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo (VYGOTSKY, 2001, p. 139).

É relevante ressaltar que, como professora da escola pública estadual, participei de uma greve, que durou mais de três (3) meses, de 02 de março a 06 julho de 2016. O que gerou momentos de apreensão por conta dos alunos que ficaram sem aulas e pelo descaso dos governantes que permitem que seus profissionais fiquem sem o reajuste desde 2014 (o que é garantido por lei a todos os trabalhadores), por não cumprirem a lei que garante um terço (1/3) dos tempos trabalhados para planejamento, pela falta de manutenção dos poucos recursos digitais tecnológicos disponíveis, por permitirem turmas com mais de 35 alunos, pelo pagamento parcelado aos aposentados, dentre

outras ocorrências de descaso com o sistema de educação que geram o sucateamento da escola pública, deixando-a mal vista pela sociedade.

Como cria desse sistema educacional, mesmo que estruturalmente ineficiente, posso dizer que é o empenho dos professores que ainda o faz funcionar e obter resultados satisfatórios, com a formação de cidadãos de bem, com alunos entrando nas universidades públicas e conseguindo seu espaço no mercado de trabalho. Com criatividade, eles utilizam as ferramentas disponíveis para desenvolver um trabalho satisfatório, trazendo frutos benéficos para a comunidade. Por isso, junto-me a Martin Luther King Jr. ao dizer “*I have a dream!*”, eu tenho um sonho: que a escola pública estadual ainda será um local de excelência de ensino, com estrutura mínima básica para funcionamento, turmas com menos alunos, variedades de recursos e materiais de ensino, professores reconhecidos e bem remunerados.

Apesar da deficiência estrutural e desvalorização dos professores da escola pública, percebo, ainda, docentes preocupados com sua formação continuada e almejando oferecer um ensino público de qualidade para todos os alunos. Essa pesquisa é feita desse desejo e das minhas reflexões no processo formativo que tenho vivenciado até aqui, com objetivo de disponibilizar aulas mais significativas.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi motivada pelo desejo de oferecer atividades de Língua Inglesa à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que levassem em consideração a bagagem cultural dos sujeitos que a compõem, dando-lhes oportunidades para se expressarem e para o desenvolvimento do Letramento crítico (LC).

O ensino na EJA é bastante desafiador, pois o público é formado por jovens, adultos e idosos à procura de novas oportunidades, devido à exigência do mercado de trabalho, e/ou em busca de conhecimento e de inserção social. Com isso, temos um público bastante heterogêneo com alunos jovens que por conta da disparidade série/idade procuram essa modalidade de ensino e também alunos adultos e idosos que, por conta de problemas diversos, tiveram que abandonar os estudos na idade regular. Eles voltam a estudar, após um longo período longe dos bancos escolares, com objetivo de adquirir o diploma para concorrer a uma melhor vaga no mercado de trabalho e/ou realização pessoal.

A disciplina Língua Inglesa faz parte do currículo da EJA nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro a partir do 6º ano de escolaridade até a 3ª série Ensino Médio como preconizam os documentos oficiais: Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, nos artigos dezoito (18) e dezenove (19), e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) nos artigos vinte e seis (26) e trinta e seis (36).

Ao entrar em contato, na escola, com o ensino da Língua Inglesa o aluno passa a perceber que o Inglês já faz parte do seu contexto, pois ele está presente nos comerciais, nos nomes de produtos do supermercado, na música, nos filmes, na *Internet* etc. Ao estudar a língua, uma nova percepção de mundo se apresenta, pois o que antes passava despercebido, agora já faz sentido. A aprendizagem de uma Língua Estrangeira “deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar os outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998a, p. 15). O aluno, com isso, pode tornar-se protagonista de sua própria realidade, questionando-a, interferindo nela e, se possível, modificando-a.

Esta pesquisa proporcionou o desenvolvimento de um produto educacional voltado para os alunos da EJA, uma vez que o mestrado profissional é destinado a professores da educação básica com foco na aplicação do conhecimento por meio de

pesquisa aplicada e desenvolvimento de produtos e processos educacionais implementados em condições reais de ensino. (BRASIL, 2009a).

No produto educacional desenvolvido, as atividades, sobre os textos selecionados, foram elaboradas sob a perspectiva do LC, que é uma proposta de leitura que visa à “formação de um mundo mais justo através da crítica aos atuais problemas políticos e sociais e da proposição de soluções” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 12). Sob essa perspectiva de leitura, ao ler um texto, são levantados questionamentos sobre autoria, contexto, intenção do autor, público alvo, sujeitos beneficiados e excluídos, para melhor compreensão da mensagem, viabilizando desconstruções de atitudes que reproduzem práticas que não passaram por reflexões, estimulando ações conscientes de indivíduos que cooperam com a justiça social, baseada na igualdade de direitos e na solidariedade coletiva.

Como ressalta Janks, “a transformação social que se esforça para alcançar a equidade e a igualdade está no centro da perspectiva do Letramento crítico.” (JANKS, 2016, p.31), Com isso, torna-se relevante a utilização dessa perspectiva em exercícios de leitura na sala de aula de Língua Inglesa.

No produto educacional são utilizados gêneros textuais multimodais que trazem mensagens que abordem o tema pluralidade cultural (PC) e tem como objetivo trazer reflexões para a sala de aula com o intuito de repudiar e denunciar toda e qualquer forma de discriminação baseada em diferenças étnicas, classe social, crença religiosa entre outras características individuais ou sociais no ambiente escolar e social. A utilização dessas reflexões em sala de aula da EJA é também ressaltada pela Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que destaca, no parágrafo único do artigo 5º, que essa modalidade de ensino “se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo próprio” (BRASIL, CNE/CEB nº. 1/2000). Tal resolução ressalta ainda, nesse mesmo artigo, inciso II, que se faz necessário considerar, nos processos formativos dos jovens e adultos, as diferenças entre os sujeitos que compõem a sala de aula da EJA.

Ademais, as reflexões sobre a “pluralidade cultural” precisam ser abordadas nas escolas como indicadas pelas seguintes leis nº 10.639/03; nº 11.645/08, que, em linhas gerais, incentivam a necessidade de refletir junto à comunidade escolar acerca da colaboração do negro e do índio para caracterização e formação da população brasileira.

A escolha do tema PC deve-se à necessidade que a escola tem de trabalhar questões relativas ao preconceito e a estereótipos, de forma que atitudes de segregação passem por reflexões e sejam questionadas. É importante esclarecer que a construção do nosso país deve-se a uma miscigenação de diferentes nações e costumes que precisam interagir em relações de respeito e aceitação para uma construção coletiva de uma sociedade que partilha dos mesmos direitos e deveres enquanto cidadãos. Com isso, as diferenças precisam ser encaradas como um ganho positivo para a formação do nosso país continental. A função social da escola, no que diz respeito à questão do tratamento da PC do nosso povo, é de formar alunos-cidadãos que optem por relações democráticas, inclusivas e solidárias.

Os textos selecionados para compor o caderno de atividades são multimodais e caracterizam-se pela utilização de linguagem verbal e não-verbal. Os gêneros textuais cartum, charge, vídeo curto e videoclipe foram escolhidos pela relação de intertextualidade com a mensagem da letra da canção, que se configura como eixo central de cada unidade didática, proporcionando mais subsídios para reflexão sobre o tema.

Cabe ressaltar que, durante a leitura desses gêneros textuais, crenças, valores e experiências adquiridas ao longo das vivências de cada indivíduo interferem na percepção e interpretação do texto lido e devem ser considerados no trabalho pedagógico e nas interações com os indivíduos da EJA. Tais estudantes possuem bagagem cultural anterior ao contato com a escola e tudo isso deve ser aproveitado e valorizado em relações dialógicas quando na expressão de idéias para compreensões dos textos trazidos para a sala de aula. Sem falar que a leitura colabora para formação de cidadãos críticos, pois os textos apresentados podem abrir novos horizontes e gerar novas perspectivas acerca do tema abordado.

Diante dos variados gêneros textuais que são apresentados durante o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, o estudo do Inglês a partir de textos multimodais representa um estímulo e um atrativo para despertar o interesse do aluno da EJA. Muitos deles apreciam as músicas em Língua Inglesa e expressam vontade de conhecer o significado de suas letras. Segundo Silva, “a música, além de possibilitar interação, fonte de prazer e empatia, estimula o desenvolvimento da leitura e oralidade, proporcionando atividades significativas.” (SILVA, 2013, p.60).

Além disso, os textos multimodais, que utilizam recursos não-verbais (charge, cartum e vídeos curtos/videoclipes), são cada vez mais valorizados; a criatividade das

imagens mexe com as emoções do leitor e consegue expressar idéias e sentimentos. A imagem informa, comunica e constitui-se em discurso, passando informações que são compreendidas dentro do contexto e temática em que se inserem.

Diante da percepção da importância de se trabalhar textos multimodais em sala de aula sob a perspectiva do LC, esta pesquisa tem o intuito de responder a seguinte pergunta:

De que maneira a utilização do gênero textual canção e outros textos multimodais, com o tema pluralidade cultural, podem desenvolver o Letramento crítico nos alunos da Educação de Jovens e Adultos, na disciplina de Língua Inglesa?

Variados textos chegam às mãos dos estudantes, mas, muitas das vezes, somente seus aspectos estruturais e itens gramaticais são evidenciados nas aulas de línguas. O desenvolvimento de uma leitura que aborde o LC estabelece relações interpretativas mais complexas. Assim, com a execução desta pesquisa pretendeu-se trazer à tona discursos preconceituosos para questioná-los com a tentativa de desconstrução dos muros simbólicos que separam os seres humanos por suas características físicas, sociais, religiosas, de gênero e, com isso, conferir a veracidade da hipótese exposta a seguir:

A utilização de canções e outros textos multimodais nas aulas de Língua Inglesa favorecem discussões e reflexões acerca dos assuntos trazidos por esses gêneros textuais, proporcionando o desenvolvimento do LC.

Com o intuito de tornar evidente a hipótese levantada, foi elaborado o objetivo da pesquisa que será descrito a seguir:

Desenvolver o LC nos alunos da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro, por meio do estudo do contexto, da utilização da linguagem e dos assuntos abordados nas letras das canções e de outros textos multimodais em Inglês, utilizando o tema PC.

Os objetivos específicos para o desenvolvimento desta pesquisa estão elencados abaixo:

- Traçar o perfil dos alunos da EJA, inscritos na oficina de Inglês, além de suas expectativas em relação à utilização de canções e outros textos multimodais (charge, cartum, vídeos curtos/videoclipes) nas aulas de Inglês, bem como suas percepções sobre a formação plural (diferentes etnias, religiões etc) do nosso país, por meio de um questionário;
- Desenvolver e aplicar, durante uma oficina de Inglês, com alunos da EJA, um caderno de atividades com letras de canções, charges, cartuns, vídeos curtos e

videoclipes em Inglês, que levem em consideração a perspectiva do LC, utilizando o tema PC;

- Aprofundar as reflexões sobre o tema PC e verificar o desenvolvimento do LC, bem como a eficácia do produto educacional por meio de uma entrevista em grupo focal composto por integrantes da oficina de Inglês.

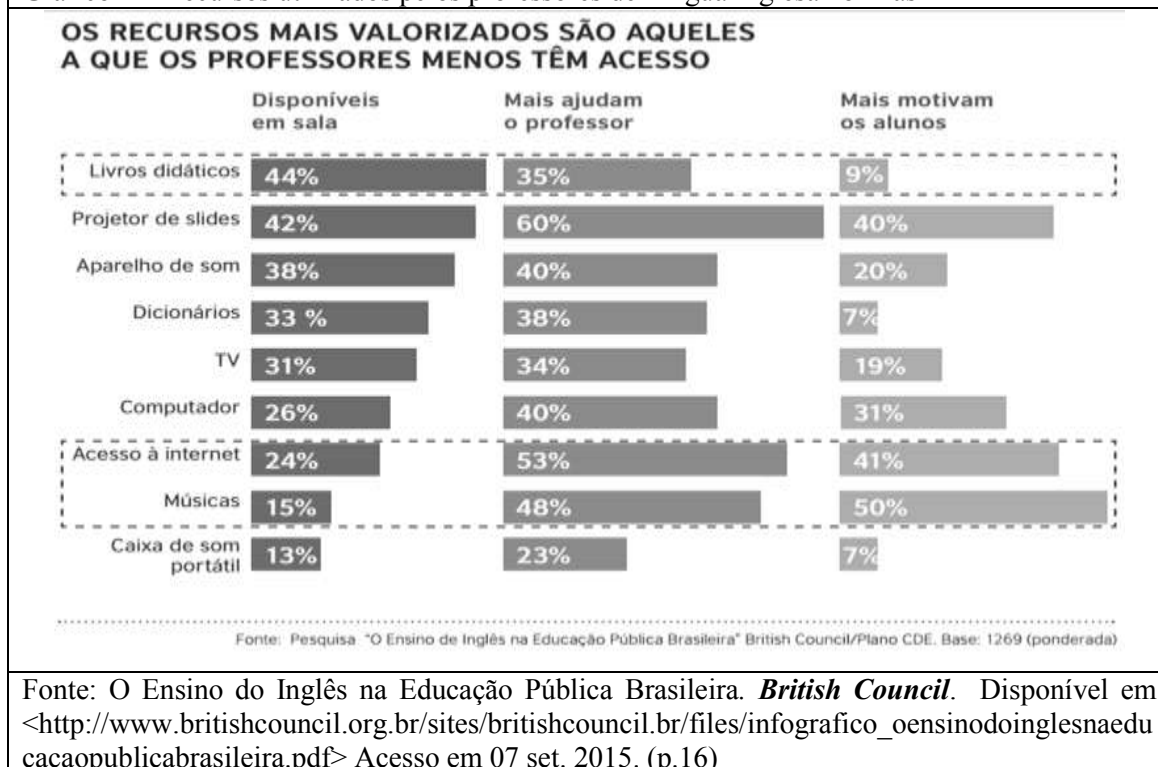
É notório que a escola é o espaço que precisa ser palco de reflexões para que toda a comunidade, no entorno, sinta os reflexos de uma conscientização que valorize e aceite nossa identidade plural e possa contribuir para uma sociedade brasileira livre de preconceitos, ou pelo menos, com menos episódios de tais atitudes.

Dentre as justificativas para a implementação dessa pesquisa, que serão descritas de agora em diante, uma delas é a de possibilitar reflexões sobre as relações entre linguagem, práticas sociais e desigualdades, por meio de gêneros multimodais sob a perspectiva do LC.

Considerar os sujeitos da EJA nesta pesquisa e na elaboração do produto educacional se deu devido a uma carência de material didático de Inglês que trabalhe os diferentes textos sob a perspectiva do LC na EJA, que é composta por turmas formadas por classes com presença de jovens, adultos e, por vezes, idosos que interagem em um mesmo ambiente, com perspectivas e objetivos diferentes ao procurar a escola.

Acerca dos gêneros textuais escolhidos para compor o produto educacional, uma pesquisa recente realizada com professores de escolas municipais e estaduais nas cinco regiões do Brasil que veio a público em 2015, encomendada pela *British Council* com título “O Ensino do Inglês na Educação Pública Brasileira” mostra que a música é um dos recursos que mais motiva alunos a estudar Inglês:

Gráfico 1 – Recursos utilizados pelos professores de Língua Inglesa no Brasil



Além disso, pesquisas como as de Murphey (1992), Arruda (2012) e Engh (2013) apontam para a utilização de música em aulas de Inglês como ferramenta benéfica e estimulante de aprendizagem, o que também era notado (e ainda o é) pela professora-pesquisadora durante seu trabalho docente. Diante disto, pensou-se em utilizar o gênero textual canção, juntamente com outros gêneros textuais multimodais nesta pesquisa, pois além de possibilitar um ambiente propício para a aprendizagem, a utilização de canções tem o objetivo de fazer com que os alunos reflitam e questionem acerca dos assuntos trazidos pelas letras das canções, despertando a consciência crítica e dando possibilidade de desenvolver o LC.

Os gêneros textuais nas atividades desenvolvidas, no produto educacional, para a sala de aula da EJA, foram escolhidos por fazerem parte da realidade dos alunos, tentando alcançar todo o grupo que é composto por diferentes faixas etárias. Todos os textos selecionados para compor o produto educacional apresentam uma relação de intertextualidade no que tange ao eixo temático: “pluralidade cultural”. Cada unidade traz uma canção e os demais textos foram escolhidos a partir de sua mensagem.

A intertextualidade é a relação que se estabelece entre dois textos, quando um deles faz referência a elementos existentes no outro. Esses elementos podem dizer respeito ao conteúdo, à forma, ou mesmo à forma e conteúdo. Fairclough relata que a

intertextualidade é manifesta pela propriedade que os textos têm de serem “cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2001, p.114). A prática da intertextualidade é socialmente moldada e marcada pelas relações de poder existentes, expressando ideologia, luta de classes. Por isso, segundo o autor, cabe uma visão crítica sobre o papel da linguagem na organização e na manutenção da hegemonia de um grupo social em detrimento de outros.

Os textos expostos no produto educacional foram escolhidos com o objetivo de trazer reflexões acerca da PC na formação do Brasil, bem como questionar as razões que levam determinados grupos a oprimirem outros, o que pode ser fruto da reprodução de atitudes observadas em sociedade que, muitas das vezes, não passam por reflexões e não são questionadas.

Por tudo que foi apresentado acima, a pesquisa possui relevância social, pois sua intervenção, no campo selecionado, traz reflexões acerca das injustiças sociais ocasionadas pelo preconceito social, racial, religioso e de gênero. Além disso, é relevante também para os colegas acadêmicos, pois o texto da pesquisa traz um panorama geral, abordando teóricos do assunto, sobre os benefícios de se trabalhar o LC nas aulas de Inglês. A pesquisa também pretende beneficiar os profissionais da área, professores de Língua Inglesa da escola pública, uma vez que os dados expostos trazem um perfil dos sujeitos que compõem a EJA e disponibiliza atividades, no produto educacional, utilizando o gênero canção e outros textos multimodais sob a perspectiva do LC.

Este trabalho dissertativo divide-se em cinco (5) capítulos. No primeiro, são apresentados um breve histórico da EJA no Brasil, uma retrospectiva sobre a inserção do ensino de Inglês na educação básica brasileira e a caracterização dos sujeitos que compõem a EJA.

O segundo capítulo é destinado a apresentar o referencial teórico que compõe a pesquisa. Além disso, traz a conceituação de LC e apresenta a relevância do uso dos gêneros textuais multimodais (canção, cartum, charge e vídeos curtos, videoclipes) nas aulas de Inglês; além de abordar a importância de se refletir o tema PC na escola.

No terceiro capítulo, o contexto, a metodologia e os procedimentos da pesquisa são apresentados, caracterizando o campo, a população e a amostra que foram selecionados. Os instrumentos de investigação e ação, bem como os métodos de análise dos dados coletados também são especificados.

No quarto capítulo, o produto educacional desenvolvido é apresentado. A abordagem utilizada, as visões de linguagem e de aprendizagem empregadas, além da exposição das seções de cada unidade produzidas são detalhadas.

O quinto capítulo é voltado para análise e resultados avaliativos relacionados à aplicação do produto educacional. Nessa parte, considerações sobre as atividades propostas, recepção das mesmas pelos sujeitos da amostra e resultados obtidos em função dos objetivos da pesquisa são descritos.

Nas considerações finais são estabelecidas reflexões sobre os benefícios e as limitações no que tange à aplicação do produto e sua direta intervenção sobre os sujeitos da EJA, participantes da oficina de Inglês, expressando também considerações acerca da utilização do LC como ferramenta para a formação de cidadãos críticos, conscientes e não somente reprodutores de ações e de discursos.

CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo é destinado a trazer um breve histórico relatando o percurso educacional brasileiro e os documentos oficiais que dão base legal ao trabalho na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, uma retrospectiva histórica sobre a inserção da Língua Inglesa no currículo da educação básica brasileira, bem como as características gerais do público que compõe a EJA serão apresentadas.

1.1. Breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos

Nesta seção, serão descritos fatos históricos pertinentes à educação brasileira, passando pelo Brasil Colônia, onde ocorreu a primeira tentativa de educação de adultos, relatando o processo de inclusão e de protagonismo da classe dominante nesse processo de escolarização em detrimento das classes subalternas. São relatadas, também, as tentativas de ampliação da educação escolar para toda a sociedade, com a promulgação de diferentes leis. Além disso, é descrito o momento histórico de inauguração de diferentes instituições responsáveis pela divulgação do conhecimento no país. Todo esse percurso, que se propõe a relatar o processo de criação e desenvolvimento da educação escolar no Brasil, tem como objetivo descrever as bases fundamentais que constituíram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tal como ela é constituída hoje.

No Brasil, durante o período Jesuítico, de 1549 a 1759, sob o Regimento do monarca Português Dom João III, instaurou-se a tentativa de conversão dos indígenas pela catequese e pela instrução. O trabalho foi comandado pelo Padre Manoel de Nóbrega com a edificação da primeira escola elementar brasileira, em Salvador. Os jesuítas se dedicaram à pregação da fé católica e ao trabalho educativo, pois perceberam que não seria possível converter os índios sem que estes soubessem ler e escrever (STRELHOW, 2010).

A obra educacional dos jesuítas se expandiu pelo Brasil com a composição de escolas de instrução elementar, colégios e seminários. Esse processo educacional era feito de forma forçada, com imposição da religião e da Língua Portuguesa.

Com a expulsão dos jesuítas do cenário brasileiro, iniciou-se o período Pombalino, entre os anos de 1760 e 1808. Marques de Pombal exerceu o cargo de primeiro-ministro da colônia portuguesa, durante o reinado de Dom José I. Nesse período,

[...] a educação de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império a organização e emprego da educação. A identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas (STRELHOW, 2010, p.51).

Com isso, a história da educação brasileira foi sendo desenvolvida voltada para a classe dominante, que possuía o monopólio educacional. Marques de Pombal tinha como objetivo reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outros países europeus. Fica evidente que as escolas da Companhia de Jesus trabalhavam em prol dos interesses da fé católica. Já Pombal tinha como objetivo servir aos interesses do Estado Português.

Em 22 de janeiro de 1808, a família real chegou ao Brasil, dando início ao governo de D. João VI no Brasil, chamado de período Joanino, entre 1808 e 1821. Esse período foi marcado por avanços educacionais, com a abertura de Academias Militares, da Academia Real de Belas Artes, das escolas de Direito e Medicina, pela organização da Biblioteca Real, pela criação do Jardim Botânico e o estabelecimento da Imprensa Régia. Além disso, foi fundada a Faculdade de Medicina da Bahia, a mais antiga do Brasil, após a chegada da família real a Salvador.

Com receio de perder a Coroa, D. João VI retornou para Portugal e seu filho, D. Pedro I, ficou no Brasil como príncipe-regente, entre 1822 e 1831. Em 07 de setembro de 1822, D. Pedro I proclama a independência do Brasil de Portugal. Em 1824, a Constituição Brasileira é outorgada.

[...] a partir da constituição Imperial de 1824 procurou-se dar um significado mais amplo para a educação, garantindo a todos os cidadãos a instrução primária. No entanto, essa lei, infelizmente ficou só no papel. Havia uma grande discussão em todo o Império de como inserir as chamadas camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) nos processos de formação formais. E a partir do Ato Constitucional de 1834, ficou sob a responsabilidade das províncias a instrução primária e secundária de todas as pessoas, mas que foi designada especialmente para jovens e adultos. É importante ressaltar que a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso. O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas (STRELHOW, 2010, p.51).

Com a abdicação de D. Pedro I do trono no Brasil, em 1831, e sua viagem para a Europa para garantir que o reinado de Portugal continuasse na família, D. Pedro II se

tornou imperador com apenas cinco anos de idade. Ele foi deixado com tutores para também garantir que o Brasil ficasse na governança da família. A partir de então, D. Pedro II teve seu tempo dedicado aos estudos e, como qualquer criança, sofria com a ausência de seus pais. Durante seu reinado, entre 1831 e 1889, houve a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro para promover pesquisa e preservação nas ciências históricas, geográficas, culturais e sociais e o estabelecimento da Imperial Academia de Música e Ópera Nacional. Em 1835, foi fundada a primeira Escola Normal do país (destinada à formação de professores primários), que recebeu o nome de Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), em Niterói. Em 1837, houve a fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

A sociedade brasileira, estruturada com base no sistema colonial de exploração, na grande propriedade de terras e na manutenção da escravidão, não se modificou.

É possível vislumbrarmos mudanças mais significativas na educação brasileira a partir de 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil e a abertura dos portos às nações amigas.

Quanto ao ensino das Primeiras Letras, somente em 1827 surgiu a primeira lei sobre a educação primária (VERALDO, 2009, p.53).

Com a abolição da escravatura em 1888 e o estabelecimento do período republicano no Brasil, de 1889 a 1929, houve a necessidade de modernização da nação tendo com base os considerados países desenvolvidos. No que diz respeito à educação escolar, havia o desejo de criação de uma unidade nacional para que cada indivíduo fosse mobilizado a trabalhar mais em nome do progresso da nação. Segundo Rossi, “difundir a educação a toda população era mudar suas práticas e mentalidade, construir valores civis e republicanos e assegurar a sobrevivência em um mundo cada vez mais letrado” (ROSSI, 2009, p.92), porém assegurando a repressão de práticas sociais diferentes ao modelo proposto.

[...] a disciplina Instrução Moral e Cívica buscou marcar a superioridade da vida, dos valores e dos governos republicanos em comparação com outras formas de governo. Agregados ao desejo de uma civilidade pueril e honesta, os conteúdos marcaram a grande luta da escola para forjar uma tradição comum, assim como para legitimar o modo de vida e governo republicanos (ROSSI, 2009, p.96).

A educação cívica, além de instruir sobre a pátria e seus símbolos, pretendia estabelecer princípios de conduta social. O Decreto nº 4, de 19 de novembro de 1889 foi proposto por Benjamin Constant e regulamentava a escola Primária do 1º e do 2º graus e

contemplava a disciplina “Moral e Cívica” com o objetivo de formar novos cidadãos livres e conscientes de seus direitos e deveres.

A Reforma Republicana, de Benjamim Constant, responsável pelo “Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos”, foi assinada em 1890 e tornava “o ensino gratuito, leigo, mas não obrigatório” (MACHADO, 2009, p.107).

Por influência do debate internacional, a partir de meados do século XIX difundia-se no Brasil a ideia da necessidade de se criar a escola elementar para o povo, ou melhor, a escola primária para todos. As discussões tiveram como resultado o Decreto de Leôncio de Carvalho de 1879 (CALVI, 2003; MACHADO, 2005) e o Parecer Projeto de Rui Barbosa de 1882 (MACHADO, 2002; MACHADO, 2004), por meio dos quais se buscava organizar o ensino desde o jardim de infância até o ensino superior (MACHADO, 2009, p.104).

Com a descentralização da educação básica, instituída na constituição de 1834 e mantida na constituição de 1891, o governo central ficou impedido de coordenar a universalização do ensino fundamental, persistindo, por décadas a seguir, a distância entre a classe dominante e as classes sociais populares, em termos de acesso à escolarização (GARCIA, 2011).

A década de 1920 foi marcada por reformas que reestruturavam o ensino, buscando atender ao novo sistema econômico e às novas demandas sociais. Segundo Garcia (2011), a Semana de Arte Moderna, em 1922, repercutiu no campo educacional, promovendo críticas a um modelo passivo de ensino, em que o aluno era apenas receptor dos conhecimentos passados pelos mestres.

O período da Segunda República (1930-1936) foi caracterizado como marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. Com essa nova realidade brasileira, houve a necessidade de uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Em 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no governo de Getúlio Vargas. Em 1932, um grupo de educadores tentou implantar no Brasil os ideais da Escola Nova, e divulgaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Almeida Júnior, entre outros (MACHADO, 2009; GARCIA, 2011).

Em 1934, a nova Constituição (a segunda da República) dispõe, pela primeira vez, que educação era direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. “Entretanto, na Constituição de 1937, com o estabelecimento do

Estado Novo, o Estado deixava de proclamar seu dever frente à educação: o que em 1934 era um dever do Estado em 1937 passou a ser uma ação meramente supletiva.” (GARCIA, 2011).

Durante o período do Estado Novo (1937-1945), foram promulgadas as ‘leis orgânicas do ensino’, caracterizadas por um conjunto de reformas, entre 1942 e 1946, por iniciativa de Gustavo Capanema, ministro da Educação. O ensino ficou composto, neste período, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. Foram reformados alguns ramos do ensino e criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), valorizando o ensino profissionalizante e que “buscava oferecer formação técnica ao trabalhador, necessidade condizente com o desenvolvimento industrial da metade do século XX.” (SILVA, 2010, p.397).

A nova Constituição (1946), outorgada no período da Nova República (1946-1963) determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dava competência à União para legislar sobre a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961.

Em consequência, da Constituição de 1946, que determinou à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, formulou-se, em 1947, um projeto que, após diversas vicissitudes, veio a converter-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961. Essa lei, que sofreu modificações substantivas em 1968 e 1971, foi substituída pela atual LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (MACHADO, 2009, p.113).

No que diz respeito à educação de jovens e adultos, com o fim do período do Estado Novo e início do período da Nova República,

[...] o primeiro projeto lançado pelo governo foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, dirigida principalmente ao meio rural. Essa campanha previa a alfabetização do educando em três meses, além da conclusão do curso primário num prazo bem menor que o convencional. A educação era considerada unilateral e tinha o professor como transmissor de conhecimento. O educador, que era voluntário ou mal remunerado, seria o único sujeito deste processo (CRUZ, GONÇALVES e OLIVEIRA, 2012).

Em 1953, a educação passa a ser administrada por um Ministério próprio: o “Ministério da Educação e Cultura” (MEC). Em 1961, tem início uma campanha de alfabetização, “Método Paulo Freire”, criada pelo pernambucano Paulo Freire (1921-1997), na época diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do

Recife. A pedagogia de Freire levava em consideração a vivência e a realidade do educando, que deveria ser um participante ativo no processo de educação. Devido às evidências do seu sucesso na alfabetização de adultos, o método foi aprovado para ser difundido em todo o país, pelo então presidente do Brasil João Goulart. Porém o golpe militar (1964) extinguiu o promissor projeto de Freire, o mesmo foi exilado no Chile, onde escreveu o livro “Pedagogia do oprimido”, em 1968.

Acerca do ensino de jovens e adultos, a LDB, de 1971, “limitava o dever do Estado em oferecer ensino a crianças de 7 a 14 anos, porém reconhecia a educação de adultos como direito de cidadania.” (CRUZ, GONÇALVES e OLIVEIRA, 2012). Com isso, foi implantado o CES (Centro de Estudos Supletivos), em 1974, um ensino tecnicista e autoinstrucional que fornecia uma certificação rápida.

Durante o golpe militar (1964-1985), foi decretado o “Ato Institucional de número 5, popularmente conhecido por AI-5 (1968), com instauração da Censura no país. O objetivo era a manutenção e a consolidação de um cenário social atrelado às concepções governamentais.

O veemente controle que a Censura exerceu sobre a circulação de todo e qualquer tipo de informação no país foi uma ação estratégica. A literatura, as artes em geral, os meios de comunicação, tudo estava subordinado aos mecanismos de censura prévia (MORAES, 2015, p.64).

Apesar das ações repressivas do golpe, alguns programas de caráter conservador foram consentidos ou mesmo incentivados, como a Cruzada de Ação Básica Cristã, em 1966, conhecida como Cruzada ABC, com o objetivo de alfabetizar adultos. Contudo, a partir de 1968 muitas críticas à Cruzada foram se acumulando e a mesma foi extinta entre os anos de 1970 e 1971.

Com o intuito de erradicar o analfabetismo e com a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), “idealizado desde 1967, ainda no governo do general Costa e Silva, sua consolidação se deu somente em 1969, no governo Médici.” (MORAES, 2015, p. 66). O objetivo era erradicar o analfabetismo no país em dez anos, pois o Brasil precisava de mão de obra alfabetizada para o mercado de trabalho. O programa foi extinto pelo presidente José Sarney, em 1985.

Após o movimento “Diretas Já” (1983-1984), que reivindicava o voto direto pelo povo para escolha do governo no país, Tancredo Neves foi eleito por eleição indireta, porém, ficou doente antes de assumir a presidência do país e acabou falecendo.

O vice-presidente, José Sarney, assume o governo do Brasil, ficando no poder entre 1985 e 1990. Em 1988, é aprovada a nova constituição (a sétima do país) e se estabelecem princípios democráticos no país, permanecendo até hoje como lei constitutiva da nação, com aprovação de várias emendas. A constituição vigente garante o acesso à educação básica gratuita para todos, garante as eleições diretas para os cargos de presidente da república, governadores e prefeitos. O direito de voto para os analfabetos põe fim à censura dos meios de comunicação, obras de arte, músicas, filmes, teatro entre outras medidas que garantem o acesso à cidadania.

O lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, teve como objetivo nortear o ensino no país, estabelecendo pilares fundamentais para guiar a educação formal e a própria relação escola-sociedade no cotidiano. Segundo Garcia (2011), só se concretizou graças à redemocratização do país, quando se reabriu o debate em torno da questão da educação pública e das questões curriculares.

Um fato importante a se destacar como reflexo da democratização da educação do país é que o Senador Darcy Ribeiro apresenta um novo Projeto de Lei de Diretrizes e Bases que foi aprovado em dezembro de 1996 e resguarda o direito de jovens e adultos à escolarização.

A importância da EJA passou a ser reconhecida em vários países devido às conferências organizadas pela Unesco nos anos 1990. A partir de então, surgiu no Brasil uma mobilização nacional no sentido de diagnosticar metas e ações de EJA. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) garante igualdade de acesso e permanência na escola e ensino de qualidade, além da valorização da experiência extraescolar. Garante ainda Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria. O antigo ensino supletivo passou a se chamar Educação de Jovens e Adultos – EJA – e ganhou um sentido mais amplo: preparar e inserir ou reinserir o aluno no mercado de trabalho (CRUZ; GONÇALVES e OLIVEIRA, 2012).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131, em 1995, com o objetivo de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

A iniciativa de criação de um conselho não é recente, data dos primórdios do primeiro período Republicano (1889-1929), quando foi instituído um Conselho Superior de Ensino que teve origem com o decreto nº 8.659, de 1911. Posteriormente, em 1925, foi instaurado o Conselho Nacional de Ensino. Já no segundo período Republicano

(1930-1936) implantou-se o Conselho Nacional de Educação, em 1931. Durante a Nova República (1946-1963), foram criados o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, em 1961. Durante o golpe militar (1964-1985) foram instituídos os Conselhos Municipais de Educação, em 1971.¹

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, no Parecer nº 11, (das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos), as funções e as bases legais da EJA fundamentadas na LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. O Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, abrangendo a formação inicial e continuada de trabalhadores e a Educação Profissional Técnica de nível médio.

Eventos onde são gerados debates e troca das experiências, como os fóruns EJA, têm sido importantes na estruturação da EJA e de seus objetivos. (CRUZ; GONÇALVES e OLIVEIRA, 2012).

Duas resoluções constituem os marcos legais da EJA vigentes: a Resolução N° 1, de 05 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA e a Resolução N° 3, de 15 de junho de 2010, que institui diretrizes operacionais para a EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos, idade mínima para ingresso e certificação, estabelecendo também normas para essa modalidade de ensino por meio da Educação a distância.

Relativo ao material disponibilizado para a EJA, a resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), confirmando a distribuição de livros para a modalidade, desde a alfabetização até o Ensino Médio.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE (BRASIL, 2014).

¹ Dados disponíveis em: < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico> > Acesso em 12 de maio de 2016.

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação da lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, no artigo segundo (2º) estabelece as seguintes diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

A referida lei estabelece vinte (20) metas a serem cumpridas no decorrer dos 10 anos de vigência, elencando, após cada uma delas, as estratégias para que as mesmas sejam atingidas. Concernente à Educação de Jovens e Adultos, a lei nº 13.005 (PNE) estabelece como meta:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014)

A estratégia número um (1) dessa meta nove (9) é: “assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria”. Além dessa, a meta dez (10) tem como objetivo “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.” Percebemos, com a leitura das diretrizes e metas específicas para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos dessa lei, uma preocupação com a formação do aluno-trabalhador e seu aperfeiçoamento para o mercado de trabalho, além do objetivo de proporcionar uma educação voltada para promoção do respeito à diversidade, promoção da cidadania e

erradicação de todas as formas de discriminação, como elencadas no inciso III, artigo segundo (2º), exposto nas diretrizes do PNE.

A Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (Unesco) promoveu seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos. Realizada desde 1949, e com reuniões a cada 12 anos. A Conferência Internacional de Educação de Adultos, conhecidas como CONFINTEA, tem como objetivo debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para essa modalidade de educação e traçar diretrizes que nortearão as ações neste campo.

O Brasil foi o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma CONFINTEA, realizada em Belém, no Pará, em 2009, onde ocorreu aprovação da resolução denominada "Marco de Ação de Belém". Na ocasião, foram reafirmados os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors (1998), que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros.

Além disso, a resolução da CONFINTEA VI configurou-se como “uma diretriz que permite ampliar o nosso referencial na busca de uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa.” (UNESCO, 2010, p.3). Com a conferência procurou-se estabelecer o estado da arte da EJA em nível global e projetar possíveis ações futuras.

É importante citar também alguns fragmentos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, redigida pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), do qual o Brasil faz parte. O documento afirma que:

Artigo XXVI

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

Como se observa, o direito à educação é garantido como forma de pleno desenvolvimento do ser humano enquanto cidadão. A falta desse afasta o indivíduo de possibilidades de liberdades fundamentais, de apropriação de compreensões e de acesso

ao conhecimento que podem propiciar relacionamentos interpessoais e interculturais mais saudáveis.

Para que se considere a EJA enquanto uma modalidade educativa inscrita no campo do direito, faz-se necessário superar uma concepção dita compensatória, cujos principais fundamentos são a de recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado e a ideia de que o tempo apropriado para o aprendizado é a infância e a adolescência (MACHADO, 2007, p.152).

Cientes disso, professores e estudantes precisam estabelecer uma relação mais dinâmica com a realidade social em que estão inseridos e considerar que a juventude e a vida adulta são também tempos de aprendizagens.

A proposta, nesta seção, não foi a de estabelecer um posicionamento crítico frente às determinações governamentais de cada período descrito, mas sim demonstrar, em poucas palavras, o percurso histórico do desenvolvimento da educação escolar brasileira, elencando as leis que a compõem.

Cabe ainda salientar que a tentativa de se assegurar o direito à educação enfrenta graves problemas de ordem estruturais, como os elencados a seguir:

Em uma sociedade de classes antagônicas, a classe que detém o poder estatal direciona em uma perspectiva de favorecimento de um grupo, tende a tornar-se força conservadora. Presente nas escolas, mostra que aquilo que a escola faz nem sempre traduz o que a sociedade exige, revelando-se, portanto, um descompasso entre essas classes. Isto explica a manutenção do quadro caótico e de crise da escola pública atual. Os professores não têm formação adequada, os prédios escolares são insuficientes e mal conservados, falta material escolar e equipamentos das novas tecnologias, as salas são superlotadas, mantêm-se altos os índices de evasão e repetência e o ensino ofertado carece de qualidade (MACHADO, 2009, p.113).

Apesar de estarmos em um estado democrático de direito, a citação acima enumera as causas que impedem a garantia de uma educação escolar de qualidade para todos. A citação acima é de 2009 e o ano corrente é 2017, porém pouca coisa mudou. Acerca do direito à educação que é garantido aos jovens e adultos, Carlos Roberto Jamil Cury, relator do parecer nº. 11/2000, expressa suas considerações acerca da Resolução nº 1/2000. Dentre outras, ele destaca que:

No Brasil, país que ainda se ressentir de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela

frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, Parecer CNE/ CEB nº 11/2000, p.66).

Como vimos, o desenvolvimento industrial e a reorganização do processo do trabalho no país possibilitaram as mudanças políticas em relação à formação do jovem e adulto, gerando subsídios para a capacitação escolar e profissional desses trabalhadores. Com isso, faz-se necessário refletir sobre a atenção que é dada aos sujeitos da EJA, pois apesar dos mesmos terem, por razões diversas, se afastado da escola na idade regular, o seu direito de acesso e permanência em uma escola de qualidade estão garantidos nas leis que regem nosso país.

1.2. A história do ensino de Língua Inglesa no Brasil

Em relação à entrada da língua estrangeira na história da educação brasileira, a mesma foi estabelecida como disciplina obrigatória no currículo escolar em 1809, quando Dom João VI decretou “a implantação do ensino de duas línguas estrangeiras, a Inglesa e a Francesa, escolhidas estrategicamente, visando às relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e a França.” (SANTOS, 2011, p.1).

É importante ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira de 1961 e a de 1971 não incluíram línguas estrangeiras entre as disciplinas obrigatórias, deixando a cargo dos Conselhos Estaduais decidirem sobre o ensino de línguas. O parecer 853/71, de 12/11/1971, recomenda a inserção de uma língua estrangeira moderna, não tornando obrigatória sua oferta. Já em 1976, a resolução nº 58 de 1º de dezembro, em seu primeiro artigo, torna o ensino de língua estrangeira obrigatório para o ensino de 2º grau (hoje chamado de Ensino Médio) e recomenda sua inserção nos currículos de 1º Grau (hoje chamado de Ensino Fundamental II), quando houver condições para sua oferta (PAIVA, 2003).

Com a LDB de 9394/96 fica estabelecida a obrigatoriedade de oferecer o ensino da língua estrangeira moderna para o Ensino fundamental II e Ensino Médio, havendo a possibilidade de, no Ensino Médio, ofertar-se uma segunda língua optativa, de acordo com as disponibilidades da instituição. Com isso, o Inglês e o Espanhol são ofertados na educação básica, pois os países falantes dessas línguas possuem relações políticas e econômicas com o Brasil, além da necessidade de comunicação entre os cidadãos de tais países.

A resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (CNE/CEB Nº 1/2000) determina a obrigatoriedade de oferta de uma língua estrangeira. Como a EJA é uma modalidade que compõe a educação básica, o ensino de Línguas Estrangeiras seguiu o currículo do ensino regular. Com isso, a língua estrangeira é ofertada aos alunos da EJA a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II até o Ensino Médio.

Para o ensino regular, os livros didáticos de Inglês e Espanhol começaram a ser distribuídos na rede pública de ensino em 2011, com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Apesar de o PNLD já existir há mais de dez anos, esta é a primeira vez que ele inclui o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM): Espanhol e Inglês. Trata-se, portanto, de um momento importante na história do ensino de LEM nas escolas públicas brasileiras, que reflete um reconhecimento do papel que esse componente curricular tem na formação dos estudantes (BRASIL, PNLD, 2010a, p.9).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio da resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, no artigo primeiro, parágrafos terceiro e quarto, deixou estabelecido que os ensinos Fundamental II e Médio da EJA seriam beneficiados com material didático de língua estrangeira (Inglês e Espanhol). Tal resolução sofreu alterações com a publicação de outras duas resoluções: a de nº 42, de 28 de agosto de 2012 e a de nº 22, de 7 de junho de 2013. Com isso, os livros didáticos de língua estrangeira só começaram a chegar às escolas da EJA a partir de 2014.

Cabe ressaltar algumas diferenças concernentes à estrutura de horário e tempo de conclusão entre as modalidades de ensino: no ensino regular, o estudante frequenta as aulas durante os duzentos dias do ano letivo; na EJA, o aluno conclui os estudos, referentes ao ano/série de escolaridade, em um semestre letivo determinado pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) e no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que constitui o campo desta pesquisa, o ensino é semipresencial. Nesse sistema, o aluno é quem monta seu horário, portanto, a conclusão de cada ano/série escolar é determinada pelo estudante dessa modalidade, de acordo com sua disponibilidade para os estudos e avaliações. Sendo que, de acordo com a resolução nº3/2010, o total de horas a serem cumpridas deve ser respeitado, independentemente da forma de organização curricular:

II – para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600(mil e seiscentas) horas;

III – para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas (BRASIL, CNE/CEB N^o 3, art. 4^o, 2010b).

Quanto ao material utilizado por este sistema semipresencial, o CEJA oferece material próprio para que os estudantes levem para casa para estudar e retornem à escola para tirar dúvidas e fazer as avaliações. O material do Ensino Fundamental II foi desenvolvido, na década de 90, pelos próprios professores da instituição e os fascículos do Ensino Médio, pela Fundação “Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro” (CECIEJ)². Esse sistema de ensino será detalhado no capítulo três (3), na seção de caracterização do campo desta pesquisa.

É importante salientar que o último concurso da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, em 2014, ofereceu vagas para professores de Inglês, Espanhol, Francês e Italiano. Com isso, a língua estrangeira oferecida fica vinculada ao professor(a) concursado(a) aprovado(a) e chamado(a) para atuar em determinada escola ministrando a disciplina em que é habilitado(a).

Apesar de a rede pública estadual de ensino disponibilizar concursos para professores de Francês e Italiano, o PNLD não estabelece o envio de livros dessas disciplinas para as unidades escolares. Apenas livros de Inglês e Espanhol são ofertados aos estudantes da rede estadual do Rio de Janeiro.

Como foi exposta acima, a inserção da Língua Inglesa na EJA tornou-se obrigatória para os Ensinos Fundamental II e Médio com a instauração da nova LDB, no ano de 1996. Antes sua obrigatoriedade era apenas para o Ensino Médio (a partir de 1976) e sua oferta para o Ensino Fundamental II estava vinculada à condição da escola. Porém, como já dito antes, o livro didático de língua estrangeira para a EJA chegou às escolas somente em 2014. Até então, o professor contava com cópias de outros materiais ou elaboração de material próprio, o quadro e o aparelho multimídia (som e vídeo) para trabalhar o conteúdo com os estudantes da EJA.

A chegada do livro didático de Língua Inglesa, tanto para o ensino regular (em 2011) quanto para a EJA (a partir de 2014), beneficiou muito o ensino-aprendizado da língua, por conter imagens, textos, exercícios de audição e demais recursos que auxiliam no entendimento do conteúdo, facilitando a aprendizagem e beneficiando o trabalho do professor de línguas. Porém, convém salientar que a utilização do livro didático precisa ser entendida como material de apoio em sala de aula, uma vez que tal

² Vide Anexo A, p. 179-181.

ferramenta não dá conta das particularidades sociais e culturais de um país continental como o Brasil. Com isso, o professor utiliza o material fazendo as possíveis adaptações para tornar as aulas mais significativas e contextualizadas, principalmente para um público tão peculiar como o da EJA.

1.3. Caracterização do público da Educação de Jovens e Adultos

As turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são compostas de classes híbridas, com presença de jovens e adultos e, por vezes, idosos pertencentes às camadas populares que, por motivos diversos, não conseguiram dar continuidade aos estudos na idade regular, por isso voltam à escola para tentarem adquirir o diploma em busca de inserção no mercado de trabalho e/ou realização pessoal. São jovens e adultos que possuem uma trajetória muito específica, muitos vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização e buscam horizontes de liberdade e emancipação por meio do trabalho e da educação.

As razões que levaram os jovens e adultos a compor a EJA são variadas, mas de modo geral, a esse público foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, por falta de vagas na rede de ensino, pela distância da escola em relação à casa, pelas condições socioeconômicas desfavoráveis, levando-os a trabalhar para ajudar a família, entre inúmeros outros motivos que os afastaram da escola na idade regular.

A sala de aula da EJA, de modo geral, é formada por indivíduos com origem, idade, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem muito diferentes entre si. Alguns já vivenciam o mundo do trabalho, são responsáveis pelo sustento da família, outros por razões díspares, apresentaram dificuldade em continuar os estudos na idade regular, repetiram diversas vezes determinado ano de escolaridade e procuram a EJA para dar prosseguimento aos estudos. Arroyo afirma que,

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos(as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial (ARROYO, 2007, p. 35).

Além disso, Arroyo (2005) aponta que é necessário ao professor refletir sobre quem são os sujeitos da EJA, suas histórias de vida, seus trabalhos, suas maneiras de sobreviver em um presente permeado por tentativas de melhoria social pela educação. Para o referido autor, os estudantes da EJA, mesmo que tenham estacionado no processo de escolarização, não paralisaram os processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Por isso, é tão relevante a elaboração de atividades didáticas voltadas para esse público tão peculiar.

Os sujeitos da EJA vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação e críticas em sociedade e no seio familiar. A ida à escola, para um jovem, adulto ou idoso, configura-se, também, em um desafio a ser superado, um projeto de vida e investimento próprio.

Assim, são encontradas algumas características comuns nos sujeitos que frequentam a EJA, dentre outros fatores de ordem local específica:

- São alfabetizados ou aspiram a sê-lo.
- Têm experiências anteriores de educação formal e estão motivados a melhorar seus projetos pessoais num mercado de trabalho com novas exigências.
- Possuem diversidade de conhecimentos e saberes e, em geral, estão incluídos num âmbito profissional, tendo como assunto pendente e necessidade pessoal uma certificação de estudos.
- São pais/mães que querem acompanhar melhor aos seus filhos no âmbito escolar e no seu desenvolvimento pessoal e social.
- Sua falta de acesso ou interrupção de educação formal costuma formar parte de uma trama social mais complexa do que a educativa, que pode implicar pobreza, violência familiar, marginalização, iniquidade de gênero ou discriminação (UNESCO, 2014, p. 119).

Na sala de aula da EJA alguns alunos mostram-se tímidos, demonstram vergonha em perguntar ou em responder perguntas, apresentam demasiado nervosismo em situações de avaliação, ou então, mostram-se agitados e indisciplinados, com atitudes de irreverência e transgressão. Isso demonstra que a eventual passagem pela escola, muitas vezes, pode ter sido marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar (ARROYO, 2007).

Nesse cenário, encontramos alguns alunos conectados à *Internet*, que fazem pleno uso das redes sociais, mas, por outro lado, a EJA possui alunos adultos e idosos que não fazem parte desse mundo virtual, não conhecem as tecnologias digitais, apresentam receio de acessar esses dispositivos, tendo dificuldades até mesmo para utilização do caixa bancário, que só acontece por meio de ajuda. É perceptível que

existe intolerância tanto da parte do jovem e do adulto quanto da parte do idoso. Entretanto, esta convivência entre gerações é proveitosa não só no que diz respeito à aceitação das limitações de cada faixa etária, e de sua cultura, como também pelo fato de se evitar a construção de um estereótipo (CAVALIERE, 2015, p.263).

São realidades bem distintas que convivem em um mesmo ambiente de aprendizagem, mas o entrosamento entre os estudantes pode possibilitar novas aprendizagens a partir de cooperação entre os membros do grupo. De modo geral, os alunos são “trabalhadores, conscientes do valor da educação para a construção de uma cidadania ativa e para uma formação contemporânea, tomam a EJA como espaço de um direito e como lugar de desenvolvimento humano e profissional”. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 11/2000, p.54).

Como vimos, os alunos da EJA são oriundos das classes populares que por diferentes motivos se distanciaram do processo escolar ou são alunos jovens repetentes do ensino diurno que procuram essa modalidade de ensino para adiantar os estudos. De modo geral, todos, apesar das dificuldades que encontram para manter a rotina de estudo, são indivíduos que possuem perspectivas de futuro profissional, mas que investem no presente e acreditam que o processo de escolarização lhes proporcionará um trabalho mais estável ou promissor. Ainda existem aqueles que já são aposentados e/ou já têm filhos criados, mas retornam à escola para adquirir o diploma como realização pessoal, sede pelo conhecimento e em busca de interação entre indivíduos que é proporcionada pela escola. Os motivos de estarem na EJA são muitos, mas o que todos buscam em comum é a melhoria de suas condições sociais. Paulo Freire (1987, 1997), em seus escritos, incentiva os professores a considerar os sujeitos da EJA como indivíduos de cultura, de leitura de mundo que procuram a escola não para obter uma educação bancária ou compensatória, mas com perspectiva de emancipação e aprimoramento.

1.4. O ensino na Educação de Jovens e Adultos

A educação de jovens e adultos carece de atenção especial, uma vez que são sujeitos com uma bagagem cultural e experiência de vida que precisam ser consideradas. O processo de ensino-aprendizagem e a definição dos conteúdos a serem

abordados necessitam passar por uma cuidadosa reflexão por parte dos profissionais da educação.

São prerrogativas das diretrizes curriculares nacionais da EJA a divisão em três funções de ensino: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora (BRASIL, Parecer CNE/ CEB nº 11/2000).

A função reparadora tem o intuito de assegurar o direito de acesso dos jovens e adultos a uma escola de qualidade, reconhecendo o direito à igualdade de condições, garantindo a esses o direito de estudar e sentirem seguros para enfrentar os desafios que a sociedade oferece aos indivíduos, como, por exemplo, necessidade de um diploma para inserção no mercado de trabalho ou promoção na empresa em que trabalha. Com a função equalizadora, pretende-se assegurar igualdade de oportunidades ao oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho e na vida social, permitindo o desenvolvimento de acesso a aprendizagens escolares a todas as pessoas, de todas as idades, para que esses atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e outras culturas. A função qualificadora refere-se à educação permanente, partindo do conceito de que o ser humano é incompleto, está em constante busca por aprimoramento e possui potencial para desenvolvimento e atualização bem como pode encontrar nos bancos escolares ambiente para o desenvolvimento de habilidades e acesso a conhecimentos que o permitirá atuar em sociedade de forma consciente de seus direitos e deveres.

A Educação para Jovens e Adultos começa a fazer parte de um projeto educativo que garanta o direito à educação ao longo de toda vida. A elevada demanda potencial lhe outorga uma relevância primordial, pois deve assumir a responsabilidade de dar resposta às pessoas jovens e adultas que por diversos motivos ficaram excluídas dos níveis obrigatórios dos sistemas educativos. O desafio é superar sua condição reparadora e compensatória e garantir sua identidade, marcada como parte fundamental da aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2014, p. 81-82).

A aprendizagem não é monopólio da escola, os sujeitos aprendem ao longo da vida, é certo que, mesmo depois de passar pela instituição de ensino, continuamos aprendendo com nossos relacionamentos de trabalho, com nossas vivências, através dos livros que lemos, dos filmes a que assistimos etc. Durante a formação escolar, esse fato deve ser levado em consideração e as experiências de vida devem ser aproveitadas para construção dialógica de saberes entre os protagonistas da EJA: professores e alunos. A escola precisa oferecer condições para o estudante dar-se conta da complexidade do

mundo para poder nele intervir, fazê-lo conhecer e tentar compreender as formas de produção da cultura e do conhecimento, caracterizado pelo saber teórico que são expostos aos estudantes e torná-los capazes de relacionar tais saberes com as práticas cotidianas.

As contribuições de Paulo Freire (1987, 1997 entre outros) para a educação de adultos são fundamentais para formação do professor que atua nessa modalidade de ensino e para o conhecimento das peculiaridades dos sujeitos que por ela passam. Seus escritos tiveram como pano de fundo a justiça social, a conscientização que o estudante adulto chega à EJA com um saber extraescolar, baseado em suas vivências, que possui um papel social e este, estando letrado, se torna um sujeito político, questionador de direitos e conscientes de seus deveres. Freire (1987) adverte que não se pode subestimar o conhecimento de mundo e a capacidade que os jovens, adultos e idosos têm de conhecer e problematizar sua própria realidade. O professor precisa levar isso em consideração e proporcionar encontros com trocas de saberes e não se julgar o detentor do conhecimento, sem esperar que o aluno tenha algo com que colaborar para o aprimoramento do saber. Freire (1987) propõe o rompimento com a “educação bancária”, como oferta de uma educação “com” os sujeitos da EJA e não “para” seus sujeitos.

O conhecimento humano não dá início com a entrada no processo escolar e nem mesmo se finaliza quando o curso é concluído. Estamos em constante aprendizado como bem esclarece a citação abaixo:

A formação humana, ininterrupta e inacabada, que se estende pela vida e se faz por meio de aprendizados, de compartilhamento de experiências que ocorrem em diferentes espaços tempos abre-se à valorização e legitimação de saberes que jovens e adultos constroem nas trajetórias de vida, considerando-se a diversidade da qual são constituídos os sujeitos e a certeza da inconclusão humana — princípio básico de qualquer ação educativa (SOARES; PAIVA, e BARCELOS, 2014, p. 19).

O aluno da EJA, ao retornar para a escola, busca aprendizagens significativas para serem colocadas em prática em seu viver cotidiano, que o permitam “se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.” (BRASIL, Parecer CNE/ CEB nº 11/2000, p.12). Nesse sentido, a EJA não pode ser pensada em recuperação de tempo perdido,

mas sim em uma ação educativa que colabore para que os alunos possam adquirir conhecimentos que contribuam para a sua formação enquanto agentes sociais.

Gramsci (1891-1937), autor italiano, acreditava que uma pedagogia crítica e instrução popular, papel fundamental da escola, só aconteceriam com uma mudança de mentalidade, visando à conquista da cidadania, com igualdade de condições para todos. Para ele, a sociedade civil (escola, igreja, universidades, sindicatos, partidos políticos, meios de comunicação, entre outros) tem fundamental importância para a construção de uma consciência crítica levando a classe trabalhadora a formar um senso participativo a partir de um amplo debate, buscando um consenso ativo (convencimento coletivo baseado em debates e discussões) em detrimento do consenso passivo (que vem de cima para baixo, imposto, sem reflexão) com o intuito de lutar contra a hegemonia, ou seja, o controle exercido pelas classes dominantes. A escola tem papel fundamental de estimular uma visão crítica de mundo, despertando no aluno uma não passividade acerca das condições físicas e estruturais que o rodeia.

Gramsci advoga pela “participação ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida”. (GRAMSCI, 2006, p. 45). Assim como Paulo Freire, Gramsci nos alerta para percepção de que o aluno já chega à escola com uma bagagem cultural que deve ser considerada e refletida, com utilização do diálogo e da troca de saberes. Com isso, o professor precisa estar ciente de seu papel de não difundir e priorizar a hegemonia cultural da classe dominante em detrimento das classes populares.

O intelectual, para Gramsci, tem a capacidade de refletir sobre o que faz e está ciente do seu papel no mundo, ele precisa ser capaz de reconstruir sua realidade a partir dos conhecimentos adquiridos e das reflexões acerca do seu fazer diário. Segundo Jordão e Fogaça, “[...] o conhecimento é sempre parcial e incompleto, uma vez que a realidade não é permanente; todos, independentemente de quem sejam, possuem algum tipo de conhecimento que merece ser respeitado.” (JORDÃO e FOGAÇA, 2007, p.100).

Com isso, a escola possui papel fundamental na formação desse intelectual e na luta contra a hegemonia cultural, que delimita e impõe um mesmo modo de pensar a todos baseado nos interesses da classe dominante, e precisa estimular os estudantes a transpor as barreiras sociais e a não se conformar com a realidade pré-estabelecida. Como referendado por Freire (2008), a escola tem a função de dar suporte para que o aluno possa ler o mundo e, ao lê-lo, transformá-lo, por meio de uma prática consciente visando ao bem coletivo.

Na realidade da modalidade EJA, os alunos precisam ser estimulados pela busca do saber, além de ter o direito de encontrar um ambiente favorável para formação de um cidadão consciente de seu dever, que é o de buscar uma sociedade justa e democrática e não o de alienação e conformismo com a situação que a ele é apresentada, que privilegia somente a classe dominante, sem preocupação com os demais membros da sociedade. Segundo Gadotti, “para ser emancipadora a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade. O ser humano é ‘incompleto e inacabado’ como diz Paulo Freire, em formação permanente.” (GADOTTI, 2003, p.12). Por isso, a função da escola é a de promover o desenvolvimento de potencialidades que possibilitem descobertas, a criatividade, as habilidades dos alunos para que os estudantes possam agir com espírito de coletividade e não buscando apenas seus próprios interesses. A necessidade de considerar os sujeitos da EJA e suas peculiaridades para um ensino de relevância são apontados na citação a seguir:

A educação básica, referente aos grupos mais desfavorecidos, identifica suas necessidades com os direitos humanos. O reconhecimento legal deste vínculo é uma resposta a partir da tarefa educativa à vigência de tais direitos e constitui uma base para a construção do currículo da educação de pessoas jovens e adultas. É importante assinalar que o básico requer competências específicas para satisfazer tais necessidades, e que tais competências deverão ser proporcionadas em função da necessidade determinada.

Na educação popular conflui uma leitura crítica da sociedade e da educação formal conservadora, assim como uma intencionalidade política de caráter que emancipa. Entre suas características principais se destacam as seguintes: buscar a mudança social; propiciar uma relação educativa horizontal na qual o educador respeite a autonomia do grupo de educandos; apoiar-se a partir da vida cotidiana dos educandos. Paulo Freire e seu imenso legado são a principal expressão desta concepção (UNESCO, 2014, p.79).

A troca dialógica dos saberes no cenário escolar colabora para formação dos sujeitos que estão em constante processo de aprendizado. Para Freire (1987), a autonomia não se confunde com autossuficiência, pois os homens não se libertam sozinhos, os homens se libertam em comunhão. As experiências de vida, quando ressaltadas em sala de aula, contribuem para um aprendizado significativo, “uma vez que se trabalha com sujeitos que, em sua maioria, carecem de oportunidades de serem ouvidos e de refletirem sobre suas experiências de vida para se reconhecerem como

cidadãos.” (MEDEIROS, 2015b, p.228). Daí surge a necessidade de oportunizar o diálogo, a troca de experiências entre os sujeitos da EJA, uma vez que

a característica da incompletude define o humano e sua necessidade de saber, de aprender continuamente, por toda a vida. A consciência do inacabamento, faz homens e mulheres terem esperança de que esse aprender, que se estende pela vida, pode ajudar a transformá-la, a partir de sempre renovadas práticas culturais. A consciência da incompletude produz esperança e reafirma o sentido e a importância do educar. Resta pensar, criativamente, como traduzi-la no currículo das escolas, onde se relevem práticas culturais dos sujeitos aprendentes (SOARES, PAIVA e BARCELOS, 2014, p.36).

Diante disso, o trabalho do professor de EJA é fundamental para estimular trocas de experiências que geram a aprendizagem dos alunos. Esse profissional possui a função de perceber, com sensibilidade, a realidade que o cerca, aproveitar o conhecimento dos estudantes, já adquirido com as vivências, e, a partir daí, ampliar o repertório dos alunos para que eles consigam solucionar questões do cotidiano com mais propriedade, construindo um ensino significativo com a participação dialógica entre os protagonistas da escola: estudante e professor. Cabe, então, reconhecer o todo do qual fazemos parte: “a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana.” (MORIN, 2003, p.25). Assim, é necessário que o profissional da educação considere as trajetórias de vida dos estudantes e perceba de que maneira a escola pode articular saberes, visando à autonomia e à formação de cidadãos conscientes que podem colaborar na composição de uma sociedade mais justa e igualitária.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As seções a seguir descrevem os conceitos-chave que subsidiarão a pesquisa. O objetivo é esclarecer os principais pontos que serão abordados, bem como apresentar os as concepções dos autores que dão base teórica a esta dissertação. Na primeira seção deste capítulo, o termo Letramento será conceituado. Na segunda, o Letramento crítico será definido bem como sua perspectiva de leitura. Logo após, serão elencados os gêneros textuais multimodais utilizados no produto educacional, fruto desta pesquisa, seguida dos motivos que levaram à escolha do tema “pluralidade cultural” para a elaboração de cada unidade do caderno de atividades.

2.1. Letramento

O termo letramento, do Inglês *literacy*, foi trazido para o Brasil por Mary Kato, em 1986. Segundo a autora, uma pessoa letrada se torna um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita nas diversas demandas sociais a que está exposta, utilizando-a como instrumento de comunicação, tendo condições de agir autonomamente em suas funções sociais.

Soares deixa claro que o letramento permite a apropriação da escrita como forma de atuação consciente nas práticas sociais e não compreende somente a habilidade de ler e escrever. O indivíduo letrado utiliza a escrita e a leitura de acordo com as demandas encontradas na sociedade. Soares explica que letramento é: “[...] o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento” (SOARES, 2012, p.145).

Kleiman afirma que o conceito de letramento:

[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 2008, p.15).

Kleiman (2007) acredita que a escola se configura como agência de letramento por excelência e que precisa proporcionar a participação dos estudantes nas práticas sociais letradas por meio de exposição aos múltiplos letramentos da vida social na estrutura do trabalho escolar. Diferente das práticas de alfabetização, que possuem um

cunho individual, por meio da aquisição da escrita (identificação do som, da letra, união de sílabas para formação de palavras etc.), o letramento configura-se uma concepção de leitura voltada para ações na sociedade que capacite o estudante a atribuir sentidos aos textos que lê e escreve nas diferentes situações comunicativas no meio em que está inserido, permitindo-lhes um grau de familiaridade com os gêneros textuais utilizados para práticas sócio-comunicativas.

Acerca disso, Soares (2003) esclarece que alfabetização e letramento são processos interdependentes e indissociáveis, sendo possível encontrar analfabetos, que não possuem a tecnologia da escrita, com um certo nível de letramento que “utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2003, p.92). Para a autora, o processo de alfabetização precisa desenvolver-se em um contexto de letramento.

No ambiente escolar, à medida que os estudantes vão conhecendo e percebendo a função dos diferentes gêneros textuais que circulam na comunidade, mais eles vão se tornando participantes de eventos de letramento, interagindo com os textos de forma prazerosa, percebendo utilidade na aprendizagem da escrita. Com o entrelaçar do conhecimento dos gêneros textuais, apresentados na escola ou conhecidos por meio da interação social, e do conhecimento de mundo que cada indivíduo possui, atividades de letramento se tornam dinâmicas e significativas, com possibilidade de produção de textos para um agir social mais ativo por meio da compreensão e uso dos diversos gêneros textuais disponíveis.

O termo letramento, no singular, foi ampliado de modo que coexistem vários letramentos: letramento visual, letramento digital, letramento literário etc. para destacar a multiplicidade das práticas sociais de leitura e escrita.

Ao priorizar o aspecto sócio-cultural no lidar com os diversos modos representacionais, os novos letramentos são acompanhados de uma orientação crítica, pautada prioritariamente por um trabalho de letramento crítico, qualquer que seja a natureza desses modos (verbais ou não verbais, orais ou escritos, impressos ou digitais) (DUBOC e FERRAZ, 2011, p.22).

A formação de sujeitos letrados está relacionada à utilização da leitura nas práticas sociais. A trajetória sociocultural e de educação escolar constituem a identidade, posição e nível acadêmico dos sujeitos. Com isso, a tarefa da escola é considerar essa jornada para a formação do estudante e habilitá-lo para atuação enquanto cidadão crítico que transita por espaços sociais, que faz uso da linguagem

caracterizada pelos diferentes gêneros textuais existentes, compreendendo suas funções e usos no meio social.

Então, para o desenvolvimento desta pesquisa foi utilizada a perspectiva de leitura pautada no Letramento crítico que tem como objetivo desenvolver a consciência crítica nos estudantes durante a exposição aos diversos textos orais e escritos, como será explicado na seção a seguir.

2.1.1. Letramento Crítico

O Letramento crítico (LC) tem como pressuposto a formação de cidadãos que viabilizem um mundo mais justo através da crítica aos atuais problemas políticos e sociais, questionando as desigualdades e incentivando ações que implementem mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. Tal crítica se dá através da leitura, reflexão e questionamento das mensagens dos diferentes textos a que os estudantes são expostos.

Para Freire, um dos precursores do LC, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (FREIRE, 1989, p.13). Segundo o autor, as práticas de letramento devem primar pela justiça social, liberdade e igualdade nas relações e não considerar os alunos como recipientes a serem preenchidos por conteúdos, o que ele chamou de “educação bancária”. Ao invés disso, com as ideias freireanas, “buscou-se dar ênfase aos conteúdos histórico-sociais, valorizando os conhecimentos e os processos de aprendizagem pautados na cultura local (popular) e o repertório de saberes do estudante.” (BRASIL, 2006, 173). Freire propõe a conscientização crítica dos estudantes diante das injustiças sociais por meio da problematização e do diálogo que é caracterizado por ser

[...] o processo em que estudantes e professores fazem perguntas críticas acerca do mundo em que vivem, sobre as realidades materiais que ambos experimentam cotidianamente e em que refletem sobre quais ações eles podem realizar para mudar essas condições materiais (AU, 2011, p. 251).

Como fruto desse trabalho dialógico, os estudantes e professores tornam-se “sujeitos que sabem ver a realidade, refletir criticamente sobre a realidade e

assumir uma ação transformadora para mudar essa realidade com base na reflexão crítica feita anteriormente” (AU, 2011, p.251).

Ademais, o LC “promove a reflexão, a transformação e a ação.” (CERVETTI; PARDALES e DAMICO 2001, p. 6). Com isso, os estudantes precisam entender o que leem (assistem ou escutam) e, através de reflexões e diálogos, serem capazes de utilizar a língua, em seus diversos meios de expressão, como ferramenta de ações que questionem as diversas formas de dominação e perpetuação da desigualdade social e econômica (LOPES; ANDREOTTI e MENEZES DE SOUZA, 2006).

Segundo Andreotti, ler um texto sob a perspectiva do LC permite ao estudante “analisar e criticar as relações entre perspectivas, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais.” (ANDREOTTI, 2008, p.43)³. Cabe, então, salientar a perspectiva, a intencionalidade, o contexto sócio-histórico e econômico de quem escreveu/falou o texto e refletir acerca das vozes/pontos de vista dos que foram esquecidos ou ignorados no discurso.

Segundo Jordão e Fogaça,

sujeitos e significados estão imersos em relações de poder, travando constantes batalhas pela legitimidade. Tais conflitos e tais relações de poder que nos constituem são, portanto, os mesmos elementos que permitem que os significados sejam permanentemente construídos e modificados. O poder (e os resultantes conflitos), as formas como o poder opera, e as possibilidades de subvertê-lo, devem ser uma preocupação fundamental para todos que desejam compreender, ensinar e aprender línguas estrangeiras (JORDÃO e FOGAÇA, 2007, p. 88).

A relação de poder está relacionada a regras sociais linguísticas (nível de formalidade do ambiente, polidez, descortesia, escolha vocabular etc.), uma vez que “a linguagem pode ser usada para manter e desafiar formas existentes de poder.” (JANKS, 2016, p.29). O LC incentiva o questionamento de discursos dominantes imperativos presentes nos textos, visando à justiça e à igualdade nas relações sociais a partir da contextualização social e histórica em que os mesmos foram elaborados.

Os textos (verbais e não verbais), unidades de sentido, produzidos por culturas sócio-historicamente situadas, são concebidos como oportunidades de percepção de múltiplos contextos, de discussão de importantes questões com a finalidade de

³ Fragmento no original: “Critical literacy is a level of reading the word and the world that involves the development of skills of critical engagement and reflexivity – the analysis and critique of the relationships among perspectives, language, power, social groups and social practices by the learners”

possibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica e a constituição de sujeitos ativos, capazes de ler o texto, considerar sua realidade (a do autor e a do leitor), interpretá-lo, criticá-lo e estabelecer novas percepções, novos significados, novos posicionamentos enquanto indivíduos. “Ler uma informação e construir sentidos a partir dela de forma legítima é parte do processo de experimentar uma cidadania ativa.” (JORDÃO e FOGAÇA, 2007, p.92). Segundo esses autores, os textos podem ser utilizados para percepção de múltiplos contextos, para discussão de questões que possam levar ao desenvolvimento intercultural dos estudantes que resulte “em desenvolvimento de sua consciência crítica e de outras práticas sociais – que respeitam, reconhecem e se beneficiam do confronto com diferentes leituras do mundo.” (JORDÃO e FOGAÇA, 2007, p.89).

Fairclough (2001) destaca a presença ideológica na concepção textual. Para o autor, as leituras, os conhecimentos, os saberes adquiridos ao longo da vida contribuem para a interpretação dos textos lidos, que são produzidos em contextos sociais específicos. As interpretações dos textos são abertas a diferentes leituras e estão vinculadas a experiências pessoais e não somente ao próprio texto. Os sujeitos leitores agem criativamente ao realizar conexões interpretativas e ao reestruturar práticas e estruturas dos textos.

[...] a prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) de textos são uma faceta de luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução ou a transformação não apenas da ordem de discurso existente (por exemplo, mediante a maneira como os textos e as convenções prévias são articulados na produção textual), mas também das relações sociais e assimétricas existentes (FAIRCLOUGH, 2001, p. 123-124).

Com o avanço das tecnologias digitais, com a globalização, tem-se acesso a um enorme acervo cultural advindo de diferentes lugares (por meio de vídeos do *YouTube*, *blogs*, *sites* etc.), esse contato permite um novo olhar para o mundo, novas perspectivas, afetando e influenciando os interesses das pessoas, as formas como pensam e agem. Porém, torna-se evidente a importância de considerar a não neutralidade da língua e questionar as mensagens recebidas pelos diferentes meios de comunicação. Carbonieri (2016) ressalta que as grandes navegações e o processo de colonização das Américas promoveram divisão racial das populações e a classificação de índios, negros e mestiços como inferiores e europeus como dominadores. Cientes disso,

o Letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas

interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso (CARBONIERI, 2016, p.133).

Segundo Lopes; Andreotti e Menezes de Souza (2006), a língua não é neutra ou transparente, ela é culturalmente tendenciosa, é dinâmica e muda de acordo com o contexto. Por isso, o trabalho com o texto em sala de aula precisa considerar esses aspectos culturais e históricos para possibilitar a identificação das implicações da mensagem que ele traz na realidade em que atua. Os autores elaboraram um quadro conceitual demonstrando os diferentes tipos de leitura:

Quadro 1: Os diferentes tipos de leitura

LEITURA TRADICIONAL	LEITURA CRÍTICA	LETRAMENTO CRÍTICO
O texto representa a verdade? É fato ou opinião? É tendencioso ou neutro? Está bem escrito/claro? O quê o autor quer dizer? Qual nível de autoridade ele/ela possui?	A quem se dirige o texto? Qual é a intenção do autor? Qual é o contexto? Como o autor manipula o texto? Quais afirmações não têm embasamento? Por que o texto foi escrito desta forma?	Quais são os pressupostos e possíveis implicações das afirmações? Como realidade é definida? Quem a define? Em nome de quem? Para o benefício de quem? Quais são as limitações ou contradições nesta perspectiva? Como estas afirmações (ou palavras) poderiam ser interpretadas em contextos diferentes?
<i>Estratégia:</i> DECODIFICAÇÃO	<i>Estratégia:</i> INTERPRETAÇÃO	<i>Estratégia:</i> QUESTIONAMENTO
<i>Foco:</i> mensagem/conteúdo, autoridade e legitimidade do falante e do texto.	<i>Foco:</i> contexto da escrita, intenções e estilo de comunicação	<i>Foco:</i> pressupostos, saber, produção, poder, representação e implicações
<i>Objetivo:</i> desenvolver uma compreensão do conteúdo e/ou estabelecer o valor de verdade do texto.	<i>Objetivo:</i> desenvolver reflexão crítica (habilidade de perceber intenções e razões)	<i>Objetivo:</i> desenvolver reflexividade (habilidade de identificar pressupostos /implicações)

Fonte: LOPES, M.C.L.; ANDREOTTI, V.; MENEZES DE SOUZA, L.M.T. **Uma breve introdução ao letramento crítico na educação em línguas estrangeiras**. Paraná, 2006. p.6. Disponível em: < pt.scribd.com/doc/7965991/letramento-critico > Acesso em: 01 de jun. 2016.

Os autores trazem as diferenciações dos tipos de leitura e estimulam o uso do LC no trabalho com o texto em sala de aula, ressaltando que, na seleção do conteúdo, devem-se incluir questões globais e locais de relevância e que sejam significativas para o aluno.

Cabe ressaltar a diferença entre Leitura crítica e Letramento crítico. Segundo Cervetti; Pardales e Damico (2001), a leitura crítica leva o leitor a aprender sobre determinado assunto trazido pelo texto, entender a intenção do autor ao escrevê-lo e desenvolver habilidades de compreensão e interpretação. Nesse tipo de leitura, perguntas como a seguir são frequentes: Qual é a intenção do autor? Qual é a ideia central do texto?

Além disso, a perspectiva de leitura do LC considera que a linguagem, a identidade de cada indivíduo, seu conhecimento, sua cultura, as relações de poder que perpassam a vida em sociedade e o contexto em que se está inserido são sujeitos às constantes modificações influenciadas por uma gama de valores culturais, políticos, econômicos e sociais, que também são passíveis de mudanças. Com isso, para os autores do LC, o processo de leitura vai além da interpretação do texto, eles sugerem que sejam levantados questionamentos com o intuito de perceber visões, interpretações e versões historicamente silenciadas e romper com relações rígidas, hegemônicas de poder. Desse modo, o LC é definido “como um exercício de questionamentos das práticas discursivas e como o reconhecimento da relação entre cultura, poder e dominação com vistas à justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento.” (DUBOC, 2016, p.61).

Segundo a perspectiva do LC, os textos (falados e ou escritos) não são neutros e estão associados às regras ideológicas da comunidade de onde o autor advém. A realidade descrita no texto não possui amplitude global, mas sim local, ela está histórica, cultural e socialmente situada. O objetivo do LC é desenvolver uma consciência crítica que habilite o leitor a perceber a ideologia presente no texto, perceber os indivíduos/classe social/ponto de vista que ficaram excluídos e questionar sua intencionalidade. Dessa forma, os estudantes podem refletir criticamente sobre as práticas sociais que permeiam os diferentes textos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2011).

Acerca da não neutralidade dos textos, “as escolhas que os produtores de textos fazem ora são deliberadas, ora inconscientes. Jamais são neutras. [...] Esses textos são socialmente construídos em nossa sociedade.” (JANKS, 2016, p. 25). Portanto, trazem

em si vinculações com valores, crenças e práticas sociais. A percepção desse fato, sob a perspectiva do LC, “abrirá espaço para entender que poder, acesso, identidade e diferenças, juntos, são questões interconectadas pela linguagem” (JANKS, 2016, p. 22). Reconhecer a utilização da língua como agência social e de suas implicações nas relações interpessoais, tanto globais quanto locais, é fator de grande importância para interpretar os textos e questionar a aplicabilidade de suas mensagens em determinados contextos.

Em um trabalho sob a perspectiva do LC, questionamentos como os expostos a seguir são levantados após a leitura dos textos, além dos já apresentados no quadro 1, p. 52.

- a) Quem está contando a história?
- b) Em nome de quem a história está sendo contada?
- c) Que outras vozes/perspectivas/realidades estão faltando?
- d) Um texto alternativo contaria que versão da história?
- e) A sua realidade está incluída nesse texto? Por quê?
- f) Quais são as implicações de cada interpretação da história? (TAKAKI, 2012, p.976)

Segundo Takaki, o trabalho do texto por meio do LC pode suscitar interpretações que considerem:

[...] o local social e institucional sobre o qual o autor escreve, seu estilo e seus conceitos de linguagem, conhecimento, identidade, cultura, realidade, leitura; a natureza do conteúdo (tópico literário, jurídico, publicitário, científico, religioso em suas diferentes manifestações); o nível de linguagem, (dialetal, culta, formal, semiformal, informal; mecanismos de coesão, nominal, verbal, conexão, modalização, períodos, léxico), o contexto no qual o gênero se insere (solene, público), a natureza da relação entre os participantes (íntima ou distante; nível sociocultural; formação); a natureza dos propósitos das atividades desenvolvidas, ou seja, o propósito social do texto focal. A consciência de tais fatores poderá contribuir para as práticas de leitura mais expandidas e transformar as análises e interpretações sociais e históricas com vistas à ampliação das visões de mundo (TAKAKI, 2012, p. 980).

Nas interações em sala de aula, são inúmeros os textos a que os alunos são expostos, por isso, não há que se delimitar um número fechado de questionamentos a serem feitos. Foram apresentadas algumas sugestões de Lopes; Adreotti e Menezes de Souza (2006) e de Takaki (2012) como exemplos de como o texto pode ser desconstruído à luz da realidade sócio-histórico-cultural em que foi construído e questionado a partir do contexto daquele que o está lendo.

É necessário ressaltar que a leitura sob a perspectiva do LC não se propõe a construir métodos, “a não ser que método seja concebido como conjunto de soluções provisórias, contextuais, estabelecidas em parcerias colaborativas” (JORDÃO, 2016, p. 51). No LC, são apresentadas perspectivas de leitura que tornam leitores capazes de perceber as intenções do autor, do público a quem se destina, do público não considerado, das relações de poder e de desigualdade subjacentes para revelar ao leitor que a linguagem ali está sendo usada em um contexto de tempo e espaço específicos.

Os pressupostos do LC sobre o mundo têm ressonância em práticas democráticas que contemplem um mundo multissemiótico no qual as diferenças convivem lado a lado, em dissonância produtiva, questionando e problematizando práticas totalizantes homogeneizadoras (JORDÃO, 2016, p.51).

Com isso, a leitura que contempla o LC capacita o estudante à tomada de consciência que práticas de linguagens (textos orais ou escritos) podem não representar determinado grupo social, ou até mesmo excluí-lo. O ensino de Língua Inglesa pode proporcionar a reflexividade e questionamentos por parte dos estudantes para que eles concordem ou discordem de certas práticas sociais. O vocábulo flexibilidade precisa ser entendido aqui como uma forma de ler o texto: fazendo uma autoanálise, questionando-se do porquê se está interpretando-o de determinada forma. Ao refletir sobre um texto, o leitor também reflete sobre si, sobre sua bagagem cultural.

Diante da complexidade dos assuntos dos diferentes textos utilizados na sala de aula de Língua Inglesa, Jordão e Fogaça advertem que, apesar de estar em aula de Inglês, o uso da língua materna pode ser considerado nas discussões sobre as temáticas trazidas pelos textos, uma vez que seu uso pode atenuar relações de superioridade que tendem a ser estabelecidas entre alunos de diferentes níveis de proficiência da língua dentro de uma mesma turma da rede de ensino. Além disso,

O ensino/aprendizagem de princípios sócio-educacionais como a inclusão social, a construção e representação de identidades sociais, a consciência do papel das línguas – e das Línguas Estrangeiras – na sociedade e na diversidade cultural, são princípios para os quais é imprescindível o uso da língua materna a fim de que possam ser discutidos e questionados plenamente, sem que o suposto domínio da Língua Estrangeira seja usado como instrumento para impor determinados sentidos e calar outros (JORDÃO e FOGAÇA, 2007, p. 95).

Os autores salientam ainda, que as discussões podem ocorrer na língua estrangeira dependendo do nível de proficiência da turma. Eles ressaltam que os interlocutores (professor e alunos) devem ter oportunidade para se expressarem a fim de

compartilhar suas percepções sobre o texto lido, de modo que se sintam confortáveis, em sala de aula, para contribuir com suas falas e refletir sobre as diferentes perspectivas apresentadas.

Assim, os questionamentos que surgem a partir da leitura do texto podem ser feitos em Língua Portuguesa, pois “discussões na língua materna ajudarão estudantes e professores a atribuírem significado às suas práticas sociais e, portanto, farão associações das aulas de Inglês com suas vidas dentro e fora da escola.” (JORDÃO e FOGAÇA, 2012, p.77). O mesmo foi ressaltado por Matos e Valério, ao expressarem que perguntas que buscam posicionamento crítico “podem ser feitas na língua-alvo e debatidas na língua materna” (MATOS e VALÉRIO, 2010, p. 150) com o objetivo de fomentar a reflexão crítica baseada no diálogo e voltada para o questionamento de representações presentes no texto.

Takaki (2012) recomenda a cooperação e a integração do LC com os estudos linguísticos, culturais, políticos, sociais no ensino de línguas. Há momentos, na aula, em que o(a) professor(a) pode e precisa focar nos aspectos linguísticos, sistêmicos da língua, já em outros ele(a) tem a possibilidade de dar ênfase na leitura sob a perspectiva do LC ao trabalhar os diferentes gêneros textuais. A inserção desses dois momentos de ensino-aprendizagem (estudo dos aspectos estruturais da língua e do LC) nas aulas de Inglês colabora para formação do aluno cidadão.

Dessa forma, o LC permite que o aluno não somente desenvolva habilidades linguísticas nas aulas de Língua Inglesa, mas preconiza a formação de cidadãos críticos e conscientes a partir da interação, diálogo com seus pares e questionamentos dos conceitos e preconceitos quase que “institucionalizados” pela sociedade e pela própria família (SOUZA, 2014). O objetivo é viabilizar desconstruções de reproduções de falas e atitudes que não passaram por reflexões, para um agir mais consciente.

Com o intuito de ajudar professores ao redor do mundo a trabalhar o texto sob a perspectiva do LC, foi desenvolvido o projeto OSDE (*Open Spaces For Development and Enquiry*). Em língua portuguesa: Espaços Abertos para o Desenvolvimento e a Investigação. Jordão e Fogaça disponibilizaram em um artigo suas regras operacionais, já traduzidas para o Português:

- a) todo indivíduo traz conhecimento válido para um espaço aberto;
- b) esse conhecimento merece respeito (todos devem ter o direito de expressar-se sem medo de serem desprezados pelos outros, e devem comprometer-se a ouvir os outros com respeito;

c) todo conhecimento está relacionado com quem você é e de onde você vem (nós construímos as lentes com as quais olhamos o mundo em nossos contextos e interações com os outros);

d) todo conhecimento é parcial e incompleto (nós vemos o mundo através de lentes diferentes que se modificam continuamente; não há lentes universalmente melhores ou mais claras);

e) todo conhecimento pode e deve ser questionado no diálogo (devemos nos engajar criticamente com ações, pensamentos e crenças tanto de nós mesmos quanto dos outros, já que precisamos de diferentes lentes, outras perspectivas, para desafiar e transformar nossas próprias perspectivas). Disponível em: <<http://www.osdemethodology.org.uk/groundrules.html>>

(JORDÃO e FOGAÇA, 2007, p. 100).

Jordão (2007) referenda a abertura de espaços com objetivos traçados coletivamente, com o objetivo de aprender a viver juntos, “perceber e aprender a lidar com a complexidade, tomar decisões e elaborar suas opiniões.” (JORDÃO, 2007, p.36). Com isso, a sala de aula de Língua Inglesa pode ser um espaço onde os estudantes tenham acesso a outras visões de mundo, percebam diferentes pontos de vista por meio de textos variados advindos de realidades diversas, escritos com propósitos peculiares, sob um contexto determinado sócio-historicamente. O trabalho com o texto sob a perspectiva do LC possibilita que os alunos se percebam como sujeitos críticos, capazes de agir sobre o mundo, sobre suas realidades.

Além disso, Monte Mór salienta que: “ampliar a consciência sobre as questões subjacentes à diversidade com a qual interagimos pode representar um grande exercício de reflexão, bastante necessário em nossa prática profissional ou em nosso cotidiano.” (MONTE MÓR, 2002, p.160). Assim, é notória a importância de reflexões sobre a diversidade cultural no cotidiano escolar. As aulas de Inglês têm como objetivos desenvolver a competência comunicativa do aprendiz e formar o indivíduo cidadão como ressaltam Matos e Valério (2010) e Jordão e Fogaça (2012).

Paulo Freire via a educação escolar como ato de produção e de reconstrução do saber:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (FREIRE, 1997, p.110).

Sobre a prática docente, a citação abaixo, de Gadotti, deixa claro como a função do professor exerce papel preponderante na formação de sujeitos críticos, quando sua postura tende a fazer um trabalho de questionamento das práticas sociais:

[...] podemos identificar e confrontar duas concepções opostas da profissão docente: a concepção neoliberal e a concepção emancipadora. A primeira, amplamente dominante hoje, concebe o professor como um profissional lecionador, avaliado individualmente e isolado na profissão (visão individualista); a segunda considera o docente como um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem (visão social), uma liderança, um sujeito político. [...] Porque o papel da educação, na concepção que defendemos, é emancipar as pessoas, ou, como diz Francisco Imbernón, “o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. A profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.” (GADOTTI, 2003, p.4-5).

Daí a importância de, ao trabalhar um texto em sala de aula, os professores levarem os alunos a questionar as relações culturais, históricas e sociais em que o mesmo foi produzido, que estão imbuídos na mensagem que ele traz. Não fará muito sentido, para o aluno, utilizar o texto apenas para destacar aspectos linguísticos da língua.

[...] o letramento oferecido pela escola toma o texto escrito como um objeto linguístico e não como objeto essencialmente social, ou seja, o texto é analisado como um objeto completo em si mesmo, cujo significado independe de sua relação com as situações em que é utilizado. Como vimos, o significado do texto está intimamente relacionado com as condições sócio-econômicas, culturais, políticas e históricas do local em que é produzido e lido. A não focalização do texto como parte integrante de práticas sociais nas quais ele tem funções específicas o reduz a simples fonte de análise linguística, análise esta também deturpada por não levar em conta os fatores determinantes da seleção lexical, sintática e estrutural que ele exhibe (TERZI e PONTE, 2006, p.683).

Assim, as escolhas que os professores fazem, em sala de aula, ao trazer determinado texto e a forma como ele será trabalhado podem influenciar o futuro dos estudantes e da sociedade (CERVETTI; PARDALES e DAMICO, 2001).

No Brasil, o documento oficial intitulado Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) considera o texto de Cervetti et al (2001) para referendar o trabalho com leitura sob a perspectiva do LC e ressalta a função importante das línguas estrangeiras para a formação do cidadão, pois têm o objetivo de “reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de línguas estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores ‘globalizantes’”

(BRASIL, 2006, p.122). Além disso, as OCEM destacam que os professores não podem “desconsiderar o caráter da leitura como prática cultural e crítica da linguagem, um componente essencial para construção da cidadania e para a formação dos educandos” (BRASIL, 2006, p. 111). Ademais, como sugestões de planejamento das aulas, alguns temas são relacionados: “cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/ interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/ nacionais” (BRASIL, 2006, p.112).

O documento acima citado ainda adverte que “a escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo” (BRASIL, 2006, p.114). Dessa forma, a proposta de Paulo Freire, na alfabetização de adultos, que primava pela apresentação dos conteúdos a partir da realidade dos estudantes, é revisitada e adaptada para o trabalho com os diferentes textos na escola, nos diferentes anos de escolaridade para tornar o conteúdo significativo e propiciar o engajamento social. Baseado nisso, o LC

[...]trabalha com a perspectiva de que o conhecimento deve ser significativo e, portanto, a escola deve abordar conteúdos aos quais os alunos sejam capazes de atribuir sentidos, que tenham significação para suas vidas dentro e fora da escola (JORDÃO, 2016, p.52).

Em atividades de LC, a opinião do professor sobre determinado tema não deve prevalecer, nem a forma de pensar de qualquer outro indivíduo envolvido nas discussões acerca do texto. O cerne do LC está no diálogo, na compreensão e nos questionamentos. Questionar não para criticar (no sentido de dizer eu estou certo, você está errado), mas no sentido de questionar para compreender que o outro possui uma história de vida que contribui para que ele pense e aja de determinada maneira. O LC visa, então, às compreensões das diferentes perspectivas com a finalidade de colaborar para uma sociedade mais justa e igualitária, que respeita e celebra a diversidade humana (aspectos físicos, sociais, históricos e culturais dos indivíduos). Além disso, o LC contribui para relacionamentos interpessoais mais saudáveis, uma vez que prioriza o diálogo, o respeito às diferenças (modo de pensar, cor de pele, religião etc.) e percebe a diversidade como atributo benéfico para a troca de saberes, contribuindo para o crescimento e o aperfeiçoamento pessoal.

Com o objetivo de resumir os conceitos aqui tratados, o quadro, disposto a seguir, foi elaborado a partir da leitura dos especialistas citados anteriormente, trazendo

os objetivos do LC e a atuação do professor ao trabalhar os textos (verbais ou não-verbais, escritos ou falados) com a turma sob a perspectiva do LC. O quadro não pretende esgotar o assunto, ele é apenas um grande resumo para sistematizar de forma concisa tudo o que foi tratado neste capítulo. Convém ressaltar que os itens não foram expostos por ordem de importância.

Quadro 2 - Objetivos de leitura e atuação do professor ao trabalhar o texto com a turma sob a perspectiva do Letramento crítico	
LETRAMENTO CRÍTICO	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a leitura do texto de forma ativa e reflexiva; • Reconhecer o tempo/contexto de escrita e o tempo/contexto de leitura do texto; • Reconhecer a fonte, propósito, interesse e condições de produção do texto; • Compreender as injustiças e desigualdades (quando) presentes nas mensagens do texto; • Relacionar o uso da linguagem às práticas sociais e questionar as relações de poder presentes no texto; • Perceber que textos influenciam pensamentos e ações; • Compreender que a situação sócio-histórica e cultural do leitor interfere na interpretação do texto; • Perceber que não há neutralidade no texto, ele expressa ideia, realidade de um indivíduo ou de um grupo; • Identificar outras realidades, pontos de vista, que foram excluídos, silenciados ou beneficiados no texto; • Despertar a agência crítica e ativa para transformação da realidade, tendo como objetivo relações justas e igualitárias.
Atuação do professor	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a consciência crítica do estudante por meio de questionamentos da mensagem trazida pelo texto e percepção de diferentes visões de mundo (as excluídas e as privilegiadas); • Levar os alunos a perceberem os grupos sociais que não foram contemplados, verificando as relações de poder e desigualdades trazidas pelo texto em seu contexto/tempo de escrita; • Mostrar que os textos não são neutros e servem como instrumento para disseminação de idéias de um indivíduo, de um grupo social ou cultural; • Considerar a bagagem cultural e experiências de cada estudante, ciente de que isso influencia na interpretação dos textos; • Propiciar um ambiente amistoso de exposição de idéias e percepções advindas do texto; • Incentivar o respeito pelo próximo e o diálogo como instrumento para sanar conflitos; • Respeitar o nível de proficiência da turma durante as reflexões críticas acerca do texto, com isso, a língua materna ou a língua estrangeira podem ser utilizadas para expressões de ideias.
<p>Fonte: A pesquisadora. Baseado nos textos de: Cervetti; Pardales e Damico (2001); Andreotti (2008); Jordão e Fogaça (2007, 2012); Jesus e Carbonieri et al (2016).</p>	

2.2. Gêneros Multimodais

Os gêneros multimodais caracterizam-se pela presença de diferentes modos de linguagem (verbal e não-verbal) que interagem na construção de significados na comunicação em sociedade. Com o avanço da tecnologia houve o surgimento de diferentes textos multimodais, como por exemplo, infográficos, vídeos, propagandas publicitárias etc. onde texto escrito, imagem, som (em alguns casos) são inter-relacionados para passar uma mensagem.

Nossa sociedade está cada vez “mais visual”. Dionísio explica que os textos multimodais “são textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa” (DIONÍSIO, 2006, p. 160). Com isso, a perspectiva da multimodalidade é de extrema importância para a análise da relação entre texto escrito, imagens e outros elementos gráficos, além de possibilitar a compreensão dos sentidos sociais construídos por esses textos e sua relevância nas práticas de letramento.

Segundo Kress texto é:

Um “tecer” junto, um objeto fabricado que é formado por fios “tecidos juntos” – fios constituídos de modos semióticos. Esses modos podem ser entendidos como formas sistemáticas e convencionais de comunicação. Um texto pode ser formado por vários modos semióticos (palavras e imagens, por exemplo) e, portanto, podemos chegar à noção de multimodalidade. Com o advento de materiais computadorizados, multimídia e interacional, esta forma de conceituar a semiose se torna cada vez mais pertinente (KRESS, 1995, p.7).

A ideia de texto como folha de papel impressa com palavras teve seu significado bem ampliado. Hoje, temos textos multimodais com presença de gráficos, infográficos, pôsteres etc. que estão disponíveis na rede de computadores e que já fazem parte da realidade de nossos alunos.

Os alunos já fazem um uso de estratégias de composição do texto multimodal muito antes de entrar na escola, pois a multimodalidade está presente nos textos impressos ou virtuais do dia a dia, como em reportagens, notícias, filmes, histórias, novelas,[...] (PREDIGER e KERSCH, 2013, p. 214).

Com a era dos *smartphones*, novas possibilidades de leitura e de formatações textuais surgiram e a presença da imagem estática ou em movimento, a presença do som, das músicas como integrantes dessa forma de se comunicar virtualmente fazem parte das leituras diárias da sociedade como um todo, não só dos nossos alunos.

Com esses novos textos escritos, é preciso repensar o sentido da palavra ‘texto’, não como um novo conceito, mas como uma ampliação desse conceito para outras instâncias comunicativas, trazendo para ela uma concepção um pouco diferente daquela que tínhamos em mente e nas teorias da Linguística. É preciso entrar na semiótica e aceitar a música, o movimento e a imagem como parte dele (COSCARELLI, 2012, p. 149).

Além disso, a utilização de textos multimodais é “uma forma de estimular no aprendiz a percepção de que a leitura só é leitura quando houver um leitor ativo capaz de permanentemente construir e reconstruir significados.” (TAKAKI, 2012, p. 980). Nos textos multimodais, a combinação de diversos recursos semióticos (escrita, som, imagem, gestos, movimentos, expressões faciais, entre outros) são utilizados para construção de significados em uma situação comunicativa. Santos ressalta a relevância de “expandir a abordagem dos textos multimodais, sua significação dentro de um contexto social e a necessidade de ampliar a leitura de textos que extrapolam o modo semiótico verbal.” (SANTOS, 2008, p.84). A presença do elemento verbal relacionado ao não-verbal em um texto pode facilitar a sua compreensão quando no estudo do gênero textual em língua estrangeira.

Kress e Leeuwen advertem que, na análise das imagens, o leitor precisa “ser capaz de “ler as entrelinhas”, a fim de obter um sentido de qual posição discursiva/ideológica, qual “interesse”, pode ter dado origem a um texto particular, e talvez vislumbrar pelo menos a possibilidade de um olhar alternativo.” (KRESS e LEEUWEN, 2006, p. 14). Os autores ainda ressaltam que há de se levar em consideração também a variação de linguagem e a variação do contexto na produção e na leitura dos textos, pois para uma efetiva comunicação os interlocutores precisam se fazer entender (no caso do autor) e interpretar (no caso do leitor), levando em consideração o momento sócio-histórico-cultural da produção do texto.

Os gêneros textuais sofrem modificações com o passar do tempo,

[...] os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes. Exercem funções sócio-cognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem (MARCUSHI, 2008, p. 20).

Por serem “plásticos”, como salientou Marcuschi, não possuem forma rígida, podem ser modificados e recriados pelos usuários de acordo com os objetivos de comunicação, seus interlocutores, suporte, contexto. Com o avanço tecnológico digital,

os bilhetes, por exemplo, outrora deixados na porta da geladeira, foram substituídos por aplicativos de celular de mensagem instantânea (*WhatsApp*, por exemplo). Vale ressaltar que tudo depende do interlocutor, pois caso o mesmo não tenha aderido a esse tipo de tecnologia, o bilhete no suporte papel ainda é utilizado.

Os gêneros textuais “são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2010, p.31). Como o próprio autor expressa, os gêneros são “modelos comunicativos” (MARCUSCHI, 2010, p.35) utilizados em suas diferentes manifestações (bilhete, *e-mail*, canção, artigo, entre outros.) para transmitir uma mensagem. O uso dos gêneros textuais para o ensino “[...] é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no cotidiano. Pois nada do que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero.” (MARCUSCHI, 2010, p.37). Além disso, Bentes (2011) esclarece que conhecer os diferentes gêneros auxilia o estudante a transitar com maior consciência nos diferentes lugares onde atua.

Os alunos já conhecem uma gama de gêneros textuais que estão disponíveis nas interações sociais. Tais gêneros são objetos de estudo na escola, suas características formais de construção e sua utilização no contexto social precisam ser esclarecidas para que os estudantes possam reconhecer e relacioná-los com os textos em Língua Inglesa que possuem as mesmas particularidades. Cristóvão sugere a comparação entre os gêneros de língua materna e de língua estrangeira, sendo esse um recurso que pode “beneficiar a aprendizagem.” (CRITOVÃO, 2009, p. 324), pois os gêneros textuais possuem especificidades comuns nas diferentes línguas. Não importa em que língua esteja, o leitor é capaz de perceber que determinado texto é um *e-mail*, por exemplo, devido a sua formatação, apesar de o mesmo não estar escrito em sua língua materna. Ao evidenciar as peculiaridades de determinado gênero, o professor facilita sua aprendizagem e o aluno percebe que eles são comuns nos meios sociais ao redor do mundo.

A educação escolar, principalmente nas aulas de línguas (materna e estrangeira), permite que as características e as funções dos gêneros textuais sejam demonstradas. Ribeiro salienta que “embora as mídias e seus processos de edição tenham impacto sobre a oferta de eventos de letramento dos cidadãos, a escola continua sendo uma das mais fortes agências de letramento” (RIBEIRO, 2016, p.47), pois ela tem a tarefa de ajudar os estudantes a reconhecer e interpretar os gêneros textuais multimodais.

Na elaboração do produto educacional, fruto desta pesquisa, diferentes textos multimodais são utilizados, com a inserção dos seguintes gêneros textuais multimodais: letras de canções, vídeos curtos, videoclipes, charges e cartuns tendo como base o tema “pluralidade cultural”. Cada gênero textual será caracterizado a seguir:

2.2.1. Canção

A escolha do gênero textual “canção” para compor o produto educacional da pesquisa e sua aplicação, junto à amostra selecionada, se deu devido à motivação que o mesmo traz para despertar o aprendizado da Língua Inglesa, uma vez que, no mundo globalizado, letras internacionais são constantes nas mídias de modo geral. Marcuschi salienta que “o ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida.” (MARCUSCHI, 2011, p.31). Em uma sala de aula de Língua Inglesa, a letra da canção pode ser utilizada como texto para exercícios de audição, de compreensão, de revisão gramatical e reflexões acerca do assunto abordado na música.

A canção pode se materializar através da linguagem escrita, oral e/ ou imagética, bem como da articulação/integração destas modalidades e, portanto, é considerada um gênero multimodal:

[A canção é] um gênero que acontece em dois meios linguísticos e por isso possui uma característica intersemiótica, por existir em uma inter-relação entre uma diversidade de produção de sentido e de significado. A música, então, apresenta um caráter semiótico por possuir uma variedade de meio em que são reproduzidos o seu significado e o seu sentido, a partir do momento em que é criada, primeiramente, no meio verbal, apresentando tal gama de sentidos e significados. Depois atinge um caráter musical, envolvendo letra, ritmo e melodia criando então novos sentidos e significados (SILVA e BORGES, 2013, p.53).

Ainda sobre sua característica multimodal, a canção possui caráter intersemiótico:

resultado da conjugação entre a materialidade verbal e a materialidade musical (rítmica e melódica), dota-a de uma ambiguidade que a faz ocupar os espaços periféricos das disciplinas encarregadas de estudar a arte verbal (literatura) e a arte musical (a musicologia e a semiótica) (COSTA, 2003, p.18).

Desse modo, a canção tem como característica o fato de ser um gênero híbrido, formado por texto e música. Para sua execução são necessários voz, com ou sem instrumentos, melodia e letra. A letra de canção possui alguns pontos de similaridade com o poema. Ambos utilizam da forma gráfica para composição, um poema pode tornar-se letra de canção, e letra de canção pode ser lida como poema. O poema e a canção “são dois gêneros específicos, que se interseccionam por aspectos de sua materialidade e por alguns momentos comuns de sua produção.” (COSTA, 2010, p.124). A canção se diferencia do poema no momento da distribuição, da sua maneira de se tornar pública.

O veículo de transmissão da canção é diferente do poema. A canção utiliza-se da melodia, voz, instrumentos e está presente nas rádios, *shows*, aparelhos com saída de áudio. Já o poema tem sua forma gráfica de natureza, pode ser declamado e até vir a ser uma canção. Ademais, a canção possui processo individual ou coletivo de produção da letra e da melodia: registro (gravação), distribuição, veiculação em rádios, programas de televisão, apresentações ao vivo ou gravadas em diferentes ambientes, participação em novelas, cinema, propagandas etc.

Canção e poema possuem em comum, a rima, o ritmo e a métrica, em alguns casos. Alguns poemas se tornaram canções nas mãos de artistas da música, para citar alguns casos: o poema “Rosa de Hiroshima” (1954) de Vinícius de Moraes tornou-se música com o grupo Secos e Molhados, em 1970; O poema “Canção Amiga” (1948), de Carlos Drummond de Andrade, ganhou voz com Milton Nascimento, em 1978; “Trem De Ferro” (1936) é uma composição de Manuel Bandeira e foi musicada por Olivia Hime e Tom Jobim, em 1986; Parte do soneto de Luis Vaz de Camões: “Amor é fogo que arde sem se ver.”, foi utilizada na canção “Monte Castelo” (1989), do grupo Legião Urbana, uma composição de Renato Russo. A letra dessa canção foi formada em um processo de intertextualidade, utilizando, além de partes do soneto de Camões, partes da primeira carta do apóstolo Paulo aos Coríntios, capítulo 13, encontrada na Bíblia. Ambos os textos, que aparecem na letra da canção, definem o amor.

Acerca da utilização de canções em sala de aula, Costa ressalta que “o que se deseja não é formar cancionistas, mas ouvintes críticos de canções, capazes de perceber os efeitos de sentido do texto, da melodia e da conjugação verbo-melódica.” (COSTA, 2010, p. 131). Nesse sentido, a letra da canção é utilizada, em sala de aula, como texto para análise, bem como para propiciar um ambiente de descontração com a audição da mesma.

Para Murphey (1992), a música é altamente memorável, pois cria um estado de receptividade e de descontração, além de atingir a esfera emocional do indivíduo e podendo ser utilizada como recurso para reforçar o aprendizado, sem perda da motivação através da sua repetição. As canções ajudam os aprendizes a internalizarem a Língua Inglesa. Segundo o referido autor, as repetições de vocabulário e de gramática que compõem as letras das canções facilitam a aquisição dos novos conceitos linguísticos.

Durante as aulas de Inglês, a letra da canção, além de ser utilizada para trabalhar a compreensão auditiva e o reforço de estruturas linguísticas, pode ser utilizada como texto a ser interpretado, tendo ciência que “a sala de aula de línguas talvez seja o lugar para analisar, criticar e/ou avaliar as várias instâncias de interação humana de culturas localizadas, nas quais a linguagem é usada para mediar práticas sociais.” (MOTTAROTH, 2011, p.171). Ciente disso, as letras das canções e as mensagens por elas trazidas podem e devem passar por interpretações e análises como qualquer outro texto, como sugerido pela autora mencionada. Nesse mesmo sentido, Arruda (2012) recomenda que, ao utilizar um gênero para ensino de uma língua estrangeira, o professor pode propor atividades que vão além do objetivo de ampliar o conhecimento linguístico, mas também propiciar o compartilhar de experiências a partir da leitura do texto, promover debate sobre ações e questionamentos acerca de situações que gerem sentido para os estudantes.

Ademais, Engh (2013) ressalta que a utilização de canções em aulas de Inglês traz benefícios linguísticos, socioculturais e desenvolve competências comunicativas. Letras de canções são materiais autênticos da língua, fazem parte da realidade do aluno e, de acordo com a autora, música e língua não só podem como devem ser estudadas juntas.

A aula que contempla a utilização de canções como recurso de aprendizagem possibilita que o estudante cante em grupo na sala de aula, o que se configura como um ato social, permitindo-lhe que se expresse oralmente (cante) sem se importar com a pronúncia do inglês, quer esteja boa ou ruim. Cantar e acompanhar a reprodução da música junto à leitura da letra, em sala de aula, ajuda na socialização entre os estudantes bem como na aprendizagem de vocabulário e de diferentes itens gramaticais. Ademais, o ato de cantar repetidas vezes uma mesma canção faz com que o estudante-cantor reproduza expressões e palavras sem precisar pensar muito, pois a repetição da música

faz com que ele internalize frases com facilidade e ele as reproduz, sempre que necessário, com espontaneidade.

Além disso, acompanhar a leitura da letra enquanto a canção é reproduzida faz com que os alunos se familiarizem com a pronúncia e entonação das palavras e ajuda na memorização de expressões em Inglês. A música proporciona uma imersão do aprendiz em diferentes culturas e, ao mesmo tempo, facilita o desenvolvimento de habilidades como *listening* (audição), *speaking* (fala), *reading* (leitura), *writing* (escrita) na mesma atividade com canções (LIMA, 2004, p. 11).

Dentre as possibilidades de trabalho com a letra da canção já citadas, a utilização do exercício *missing words* (completar palavras que estão faltando na letra da canção), que está associada *ao listening* e *ao writing*, desenvolve o reconhecimento das palavras omitidas na letra e faz com que os alunos escrevam as palavras em Inglês e as pratiquem na forma escrita.

Outro ponto a ser considerado com o trabalho com canções em Língua Inglesa é que disponibilizar a tradução da letra da canção proporciona, além do desenvolvimento de habilidades linguísticas, melhor compreensão do funcionamento da língua estrangeira, bem como o da língua materna. Bittencourt e Tecchio (2011) defendem que a tradução, quando empregada com objetivos definidos, auxilia a percepção de diferenças e similaridades entre as línguas, além de proporcionar o entendimento da mensagem da canção.

A canção em sala de aula pode ser utilizada como ponto de partida para refletir acerca de diferentes temas (questões sociais, por exemplo), para trabalhar o aspecto crítico-social dos estudantes, para perceber características da natureza humana (sentimentos, vontades, anseios etc.), para verificar a multiplicidade de significados que uma palavra pode ter quando utilizada em diferentes contextos, para conhecer diferentes culturas por meio do texto (letra da canção), além de depreender significados para compreender a mensagem trazida e interpretá-la à luz da realidade em que se vive.

Nesse sentido, a partir da mensagem trazida pela letra da canção, na aula de Inglês, sob a perspectiva do LC, questões para reflexões podem ser apresentadas em Língua Portuguesa ou em Língua Inglesa. As aulas de Inglês podem proporcionar um ambiente propício para debates a partir da temática dos textos trabalhados em aula e podem acontecer na língua estrangeira, dependendo do nível de proficiência da turma, ou em língua materna, para que haja a compreensão efetiva do assunto tratado e

colabore para formação de agentes críticos e conscientes diante das demandas sociais (JORDÃO e FOGAÇA, 2008; 2012).

Em relação ao trabalho com canções junto a alunos da EJA, Lems afirma que a música pode ser usada em classes para adultos de Inglês como língua estrangeira para criar um ambiente favorável de aprendizagem. Segundo a referida autora, a utilização de canções com aprendizes adultos pode ser “um mina rica de informação sobre relações humanas, ética, costumes, história, humor e diferenças regionais e culturais.” (LEMS, 2001, p.4). Por meio das letras das canções, os estudantes têm acesso a diferentes culturas e as letras representam estilos e diversidades que compõem as mais numerosas formas de expressão de distintas partes do mundo (LEMS, 2001).

Todas as canções do produto educacional foram selecionadas por trazerem mensagens que abordam o tema “pluralidade cultural”. Abordar a diversidade que compõe o nosso país é assunto recomendado pelos PCN (BRASIL, 1998b), pela Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (CNE/CEB nº. 1/2000) e também indicado no Parecer sobre as Diretrizes da EJA (CNE/CEB nº. 11/2000). Tal tema tem urgência de ser tratado na escola para que manifestações de segregação sejam questionadas e para que os reflexos da conscientização acerca da diversidade em que vivemos, a partir do trabalho com as canções sob a perspectiva do LC, sejam percebidos na sociedade.

O gênero textual canção não é algo novo para os estudantes, eles já estão acostumados a ouvirem músicas em Inglês na TV, nas propagandas, pelas ruas etc. O desafio maior para eles é o de entender o que estão ouvindo. Por isso, atividades de Inglês com música possibilitam a compreensão das mensagens das canções, além de proporcionar melhor entendimento da estrutura da língua estudada.

Como vimos, são vários os benefícios da utilização de canções no ensino de Língua Inglesa: ela aumenta a concentração, desenvolve a memória, motiva o aprendizado, relaxa e traz um ambiente favorável ao estudo. Além disso, seu uso faz com que o aprendizado seja mais leve, divertido, ajuda na aquisição de vocabulário novo, na percepção da pronúncia das palavras e do uso dos pontos gramaticais, além de proporcionar reflexões a partir de suas mensagens. Segundo Lima:

As canções, como forma de expressão cultural, veiculam valores estéticos, ideológicos, morais, religiosos, linguísticos, etc. Elas possuem, a exemplo de outras produções artísticas, as marcas do tempo e lugar da sua criação.

As canções produzem zonas de inserção cultural em sala de aula, pois, quando devidamente escolhidas (a escolha das

canções implica em uma veiculação cultural), se constituem também em material autêntico no ensino de EFL⁴ (LIMA, 2004, p.6).

Enfim, o uso de canções em Língua Inglesa, na sala de aula da EJA, permite que os alunos percebam as particularidades linguísticas e culturais da língua estudada e tenham acesso às realidades de outros países. No produto educacional, as unidades com letras de canções foram elaboradas sob a perspectiva do LC que possibilitam percepções de outras realidades, compreensão da não neutralidade dos textos, pois eles expressam idéias e perspectivas de um indivíduo ou de um grupo social, percepção do momento sócio-histórico e cultural de produção da canção entre outros aspectos que podem levar o estudante da Língua Inglesa a perceber não somente as características estruturais da língua, mas também torná-lo um agente crítico.

2.2.2. Cartum, charge e vídeos curtos

A palavra inglesa *cartoon* possui no Brasil duas possíveis traduções: Cartum e Charge. O cartum é um texto humorístico que retrata situações universais e atemporais, satirizando os costumes humanos. Já a charge é um desenho humorístico, acompanhado ou não de texto verbal, que critica um ato ou acontecimento específico e aborda temas sociais, econômicos e, sobretudo, políticos, tendo limitação temporal (ROMOALDO, 2000).

Tais gêneros possuem elementos específicos essenciais: a imagem, o humor e temas sociais e/ou políticos que definem seu reconhecimento por parte dos leitores (LEAL, 2011).

Devido ao seu caráter temporal, é necessário: “analisar a autoria das charges, estilos, fase em que foi escrita e constituída a história, refletir sobre o contexto social da época e apresentar a evolução crítica.” (PESSOA, 2011, p.8). O professor precisa situar o aluno acerca do contexto histórico, que pode não fazer parte de seu tempo e realidade, para que haja a real compreensão da charge.

Esses textos que utilizam linguagem humorística fazem críticas aos costumes e atitudes sociais utilizando imagens. Desde a pré-história os homens já se expressavam por meio de desenhos nas cavernas, recurso utilizado para manifestar o que percebiam no mundo ao redor.

⁴ EFL - *English as a Foreign Language* (Inglês como Língua Estrangeira)

Nas charges e cartuns, a ironia torna-se um recurso para desvelar estereótipos, desigualdades entre outros costumes sociais e culturais. O “objetivo de quem ironiza é desmascarar valores que se colocam como únicos e verdadeiros, denunciar problemas e acontecimentos culturais, sociais e históricos.” (SOUZA, 2008, p.42). Souza ainda destaca o fato de a natureza de toda linguagem (seja verbal ou não-verbal) ser ideológica. A charge refere-se a “fatos acontecidos em que agem pessoas reais, em geral conhecidas, com o propósito de denunciar, ironizar, criticar e satirizar.” (SOUZA, 2008, p.40). Dessa forma, o contexto e a ideologia do autor e o local de publicação determinarão a expressão nesses textos.

De acordo com Maringoni, “alguns cartunistas conseguem com seu trabalho captar mais o espírito de uma época do que se limitar ao registro do fato do dia. Neste caso, não temos mais a charge política, mas a crítica de costumes e ela adquire uma característica mais duradoura.” (MARINGONI, 1996, p.90). E continua dizendo, que para fazer humor, é necessário ter cumplicidade com o público, pois “ninguém ri da piada que você conta, se não existe um código prévio entre você e seus ouvintes. Muitas vezes, esse código está baseado no mais repugnante dos preconceitos, mas ele - o vínculo - deve existir.”(MARINGONI,1996, p.88). O autor ainda ressalta que um outro vínculo que a charge estabelece com o público é o tempo, pois a charge é temporal e está atrelada aos eventos sociais, culturais e políticos da época de sua elaboração. Nesse caso, ainda é possível correlacioná-la a fatos históricos, mas dificilmente o humor permanece.

Vale ressaltar que a profissão cartunista designa tanto o produtor de cartum, quanto de charges, de tiras cômicas e de histórias em quadrinhos.

O contexto histórico de origem desses textos multimodais foi relatado por Lemos e Souza (2014). Nas palavras dos autores:

o *cartoon* começou na Inglaterra quando o príncipe Albert Saxe-Goburgo-Gota (1819-1861) foi nomeado presidente da Comissão Real de Belas Artes. Sua Alteza, para redecorar ao Palácio de Westminster, chamou vários artistas e encomendou *cartoons* para os murais. Numa exposição aberta ao público, em 1843, os *cartoons* foram satirizados pelos visitantes; e a revista semanal Punch (Soco) não perdeu a oportunidade de atingir os políticos de Westminster publicando sua versão parodiada do gênero, particularmente os de John Leech. A partir daí a palavra *cartoon* ficou ligado às cenas cômicas (LEMOS e SOUZA, 2014, p.195-196).

No mesmo texto de Lemos e Souza (2014) é expresso que a palavra *cartum* veio do italiano “cartone” (gabarito de papelão para esboçar desenhos em murais) e o suporte onde aparecem os gêneros *cartum* e *charge* são variados: livros didáticos, jornais, artigos, revistas, camisetas entre outros.

Por meio de textos multimodais, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre a sua e outras realidades a partir de leituras e reflexões que os textos permitem. Ademais, a era digital facilitou a divulgação de pequenos vídeos que são disponibilizados na *Internet* gerando ampla acessibilidade a diferentes culturas, acesso a trechos de fatos históricos traduzidos nesse meio digital com imagens, sons e textos, o que vem auxiliar e/ou reforçar a compreensão de determinados assuntos.

Os vídeos estão associados ao entretenimento, porém podem ser explorados como recursos de ensino-aprendizagem com grande potencial educacional. Conforme salientam os autores Vicentini e Domingues, “o uso do vídeo não se limita a aulas expositivas, ao contrário, tem sido utilizado como ferramenta de motivação, para despertar o interesse sobre determinado tema ou assunto e, ainda, para fomentar debates em sala de aula” (VICENTINI e DOMINGUES, 2008, p. 14). Esse recurso pode ser utilizado para aumentar o interesse dos alunos e trazer uma linguagem multimodal em movimento, suporte a que os alunos já estão acostumados com o avanço da tecnologia digital, constituindo, assim, mais uma ferramenta para a promoção de uma educação crítica.

[...]uma educação em Língua estrangeira, mediada ou não pelas tecnologias, rompe com visões que prioritariamente se voltam para a instrumentalização e a comunicativização, gerando oportunidades para uma formação linguística plural, que colabore para a desconstrução de discursos e práticas normatizadoras e opressoras. A educação linguística crítica é, assim, sempre voltada para a diversidade, favorecendo uma postura não reducionista e preconceituosa da diferença. Dessa forma, pode possivelmente promover a aproximação com o *outro* (grifo dos autores) e seus posicionamentos identitários e visões de mundo, sem considerar a relação eu/outro de forma dicotomizada (ROCHA e AZZARI, 2016, p.163).

Além disso, sugere-se que a inserção de tecnologias audiovisuais “considerem a reflexão dos professores em relação ao uso desses recursos para que eles sejam capazes de planejar cuidadosamente a execução e contextualização das atividades didáticas que envolvem vídeos e filmes.” (GOMES e SILVA, 2015, p.3). Os gêneros textuais multimodais, apresentados no produto educacional, podem proporcionar reflexões e

conscientizações acerca da realidade do aluno a partir da comparação com outras culturas estrangeiras.

É importante estarmos atentos, portanto, para que o caráter aparentemente inovador das novas tecnologias não mascare um olhar racionalista perante o mundo e as relações humanas, bem como visões compartimentalizadas de língua/linguagem, favorecendo abordagens estruturalistas e normativas e também discursos autoritários e de exclusão (ROCHA e AZZARI, 2016, p.168).

Nesse sentido, o professor de língua estrangeira precisa estar ciente de seu papel de levar o estudante a conhecer outras culturas e de questionar os estereótipos e os preconceitos que são divulgados nos diferentes meios de comunicação, através da interpretação crítica dos gêneros textuais. As generalizações que as pessoas fazem sobre as características ou comportamentos de grupos sociais específicos ou tipos de indivíduos, rotulando pessoas a partir de determinadas características externas, tais como a aparência (cabelos, olhos, pele), roupas, condição financeira, comportamentos, cultura e gênero precisam fazer parte da pauta do ensino nas escolas para que as pessoas não sofram segregações por diferenciações físicas e culturais e sejam reconhecidas pela sua característica de ser humano, de ser um cidadão ciente de seus direitos e deveres.

2.3. Pluralidade Cultural

O Brasil é formado por uma miscigenação de povos que juntos construíram o que é hoje nossa nação. Tais povos colaboraram para a construção e o desenvolvimento da nossa cultura brasileira, formando nossa música, culinária, religiões, costumes etc. Temos, em nosso território, as presenças africanas, italiana, portuguesa, alemã dentre tantos outros povos que, por diferentes motivos, escolheram (ou foram forçados a ter) o Brasil como moradia.

Com isso, abordar o tema “pluralidade cultural” é de grande relevância nas ações educativas na escola básica. Acerca disso, a Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA cita no artigo 5º, parágrafo único, os pareceres CNE/CEB nº 4/98 e CNE/CEB nº 15/98, que, respectivamente, apresentam orientações curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, para confirmar os princípios, os objetivos e as diretrizes nela expostos.

O parecer do Ensino Fundamental destaca a importância do

reconhecimento de identidades pessoais é uma diretriz para a Educação Nacional, no sentido do reconhecimento das diversidades e peculiaridades básicas relativas ao gênero masculino e feminino, às variedades étnicas, de faixa etária e regionais e às variações sócio-econômicas, culturais e de condições psicológicas e físicas, presentes nos alunos de nosso país. Pesquisas têm apontado para discriminações e exclusões em múltiplos contextos e no interior das escolas, devidas ao racismo, ao sexismo e a preconceitos originados pelas situações sócio-econômicas, regionais, culturais e étnicas. Estas situações inaceitáveis têm deixado graves marcas em nossa população infantil e adolescente, trazendo consequências destrutivas. Reverter este quadro é um dos aspectos mais relevantes desta diretriz (BRASIL, CNE/CEB. Parecer nº 4/98, p.5).

Semelhante a isso, o parecer do Ensino Médio salienta, ao tratar acerca da política de igualdade, que a mesma:

vai se expressar também na busca da equidade no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável, e outros benefícios sociais e no combate a toda as formas de preconceito e discriminação por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física (BRASIL, CNE/CEB Parecer nº 15/98, p. 23).

Além desses, o parecer escrito por Carlos Roberto Jamil Cury (BRASIL, CEB 11/2000) que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA deixa claro que a utilização dos temas transversais (a “pluralidade cultural” é um dos temas) propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) deve levar em consideração as peculiaridades do público da EJA e o estudante-trabalhador.

A Resolução nº 1/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, referenda considerar as situações, os perfis dos estudantes e as faixas etárias para assegurar um modelo pedagógico que seja regido pelos princípios da equidade, da diferença e da proporcionalidade. No que tange à diferença, o art. 5º, parágrafo único, inciso II estabelece que deve ser proposto um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores. (BRASIL, CNE/CEB Resolução nº 1/2000)

Tendo esse suporte das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, bem como dos pareceres acima expostos, a utilização do tema “pluralidade cultural” (PC) torna-se muito relevante, uma vez que preconiza o respeito às diferenças e deve ser abordado na escola para difusão em toda sociedade.

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998b, p. 6).

Os PCN, ao tratarem sobre o tema PC, ressaltam que a discriminação étnica, cultural e religiosa precisa ser abordada na escola para evitar a proliferação do preconceito e “pode ser trazida à luz, como elemento de aprendizagem e crescimento do grupo escolar, extravasando para a compreensão de processos sociais complexos, nos quais ao ser humano cabe papel ativo como sujeito sociocultural.” (BRASIL, 1998b, p.140). Em consonância com esse tema, as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 incentivam a necessidade de refletir junto aos alunos sobre a colaboração do negro e do índio na formação da população brasileira.

Ademais, com os artigos primeiro e segundo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pelos países participantes da Organização das Nações Unidas (ONU) da qual o Brasil faz parte, ficam estabelecidos que

Artigo I

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo II

1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU,1948).

Como forma de dirimir o preconceito causado nas relações interpessoais em nosso país que é formado por uma variedade de grupos raciais e étnicos, um texto específico foi elaborado, nos documentos oficiais PCN, com o intuito de incentivar a reflexão sobre essas questões que, por vezes, trazem dor e rejeição, que afastam ao invés de unir, que segregam ao invés de compartilhar. Os objetivos gerais expostos nos PCN ao tratarem sobre o tema transversal PC são relacionados abaixo, a saber:

- conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
- compreender a memória como construção conjunta, elaborada como tarefa de cada um e de todos, que contribui para a percepção do campo de possibilidades individuais, coletivas, comunitárias e nacionais;

- valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;
- reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;
- desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
- repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;
 - exigir respeito para si e para o outro, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
- valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
- compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças;
- analisar com discernimento as atitudes e situações fomentadoras de todo tipo de discriminação e injustiça social. (BRASIL, 1998b, p.143).

Com a leitura dos objetivos expostos, é possível perceber o repúdio ao preconceito racial, social, religioso e injustiça social; o estímulo à compreensão da história constitutiva do nosso país; a celebração e a valorização das diferenças culturais nele presentes e a preocupação com a coletividade em detrimento de causas e interesses hegemônicos que privilegiam alguns grupos e oprimem outros.

Além desse documento oficial brasileiro, a Organização das Nações Unidas (ONU) da qual o Brasil faz parte, lançou em 2001 a “Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural e Plano de Ação” onde são expostos doze (12) artigos. Eles expressam princípios, reafirmando a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), com considerações acerca da importância da diversidade para cooperação humana, como os trechos expostos a seguir:

IDENTIDADE, DIVERSIDADE E PLURALISMO

Artigo 1 – A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

Artigo 2 – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As

políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.

Artigo 3 – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória (ONU, 2001).

O documento elenca, também, uma lista com vinte (20) ações para aplicação da declaração nos países que compõem a ONU, dentre os quais duas (2) delas dizem respeito diretamente a ações educativas:

3-Favorecer o intercâmbio de conhecimentos e de práticas recomendáveis em matéria de pluralismo cultural, com vistas a facilitar, em sociedades diversificadas, a inclusão e a participação de pessoas e grupos advindos de horizontes culturais variados.

7. Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes (ONU, 2001).

Desta forma, a escola, ao desenvolver ações pedagógicas que abordem a PC e suas contribuições para a sociedade, colabora para a formação de indivíduos que se percebam e atuem como sujeitos reflexivos, críticos que questionam atitudes discriminatórias contra seu semelhante.

A formação de estereótipos, que são generalizações que as pessoas fazem sobre as características ou comportamentos de grupos sociais específicos ou tipos de indivíduos, rotulando pessoas a partir de determinadas características externas, tais como a aparência (cabelos, olhos, pele), roupas, condição financeira, comportamentos, cultura, sexualidade etc., pode ter uma conotação depreciativa, pois as pessoas baseiam-se em opiniões e dados infundados para agir com “pré”conceito contra grupos ou indivíduos, gerando racismo, xenofobia (antipatia por estrangeiros) e intolerância religiosa. Ou pode ter uma conotação positiva, por exemplo, o Brasil é conhecido como o país do futebol, isso demonstra a qualidade dos jogadores brasileiros. Tais estereótipos podem ser questionados, na escola, por meio de reflexões sobre a pluralidade cultural à luz dos direitos humanos, priorizando o respeito nas relações interpessoais.

Cabe ressaltar a importância da escola como uma das fontes disseminadoras de conhecimento e, por isso, é relevante que a mesma também proporcione reflexões sobre o sexismo (atribuições de determinada capacidade a indivíduos por causa do sexo a que pertencem, feminino ou masculino). O comportamento segregatório baseado no sexo, priorizando o gênero masculino em detrimento ao gênero feminino, gera, por vezes, atitudes de preconceito e violência contra a mulher em nossa sociedade.

É notória a participação feminina, bem como seu excelente desempenho, nas diversas funções exercidas no campo do trabalho e familiar. Muitos cargos anteriormente somente ocupados por homens são agora desempenhados com maestria pelas mulheres (motorista de ônibus, piloto de avião, cargos de chefia entre outros. Como o caso emblemático da eleição da primeira mulher como presidente do Brasil, Dilma Russel, em 2011). O mesmo é notado em relação à ocupação masculina em funções que antes eram específicas femininas. Um exemplo disso é o crescente número de homens procurando cursos de gastronomia (antes a cozinha era um local basicamente feminino), além de assumir algumas tarefas domésticas, antes destinadas somente às mulheres.

Diante dessas mudanças ocorridas, a escola possui o fundamental papel de levantar questionamentos de ações perpetuadas e herdadas culturalmente para que os estudantes tenham a oportunidade de tomar atitudes conscientes de seus direitos e deveres, bem como respeitar o outro como indivíduo que possui uma história de vida que deve ser considerada/respeitada.

A escola tem marcada uma dupla função: a formação intelectual e a formação social dos indivíduos, ou seja, seu adestramento nos próprios modelos culturais. Porém, caso se limite a isto, terá feito um pequeno favor à sociedade. Não será mais que um aparelho reprodutor de vícios e virtudes, de sabedorias e de mediocridades. Sua missão pode ser muito diferente. Em lugar de ensinar o que os outros pensaram, pode ensinar a pensar; em lugar de ensinar a obedecer, pode ensinar a questionar, a buscar os porquês de cada coisa, a iniciar novos caminhos, novas formas de interpretar o mundo e de organizá-lo (MORENO, 1999, p. 17).

Em uma sociedade com raízes patriarcais, como o Brasil, onde o homem era ou ainda o é, em certas ocorrências, o detentor do poder e às mulheres cabiam, ou ainda cabem, em certos casos, o papel de subordinação e dependência, é comum a ocorrência de estereótipos e preconceitos quanto ao desempenho de diferentes tarefas designadas

histórica e culturalmente a homens, porém, atualmente, exercidas por mulheres e vice-versa.

A escola pode atuar na transformação desses “pré”conceitos para que tais condutas sexistas não mais sejam perpetuadas nas gerações seguintes.

A análise da escola como um espaço de práticas e de relações de gênero que podem produzir estereótipos e preconceitos, mas também resistências, novos valores e atitudes, talvez nos ajude a estabelecer um distanciamento crítico que permita enxergar para além das visões dominantes sobre as relações entre homens e mulheres e sobre os significados masculinos e femininos presentes em nossa sociedade (VIANNA e RIDENTI, 1998, p.103).

A importante tarefa de desconstruir tais preconceitos na sociedade pode acontecer nas interações em um meio tão plural, formado por diversidades, como a escola. Dentre os quatro pilares fundamentais para a educação do futuro, sugerida por Jacques Delors: “Aprender a ser, Aprender a conhecer, Aprender a fazer e Aprender a Conviver” (DELORS, 1998, p.90), esse último é de vital importância para a compreensão da diversidade e seus benefícios para a comunidade.

Aprender a conviver (a viver juntos) tem a ver com a construção de portais de coesão, sem os quais as comunidades não são viáveis e o desenvolvimento não tem lugar. Contempla os valores essenciais de cidadania e a construção de identidade mediante os múltiplos processos de pertencimento. Resumindo, proporciona a condição necessária para uma aprendizagem dialógica (Freire, 1970) e para a disseminação de uma cultura de paz (UNESCO, 2014, p. 43).

Assim, quando tais assuntos são trazidos para a sala de aula, subjetividades afetadas pelo preconceito, passivo ou ativo, são despertadas, não no sentido de estímulo, mas para que sejam compreendidas suas raízes históricas, as vertentes de domínio e poder imbuídas nessa prática com o intuito de serem questionadas e refletidas criticamente, visando à conscientização e ao extermínio de atitudes discriminatórias.

Morin afirma que os seres humanos necessitam se perceberem moradores de um planeta comum a outros, e, portanto, nós precisamos “aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemo-nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, melhorar, compreender.” (MORIN, 2000, p.76). Portanto, faz-se necessário que tal compreensão seja difundida na escola para que o egocentrismo, o etnocentrismo, o desprezo pelo outro que é diferente, sejam questionados e criticados para a formação de uma coletividade harmônica.

Cabe ao professor, como líder nesse momento de aprendizagem, abordar criticamente as diferenças e as identidades, de modo que os alunos sejam transportados de zonas de conforto para zonas de crise, com intenção de reconfigurarem suas identidades, (re)construindo-as de forma híbrida e plural. Sabendo que as identidades não são resultados únicos de essências biológicas, mas que os sujeitos se constituem na heterogeneidade dos diálogos entre os vários discursos que interpelam a pluralidade identitária das sociedades, é possível supor que quanto mais contato crítico houver com outras culturas, mais híbridos e diaspóricos serão esses sujeitos. Se os sujeitos são dinâmicos, também o serão os conhecimentos produzidos. Nesse sentido, acredito que o ensino de língua inglesa que ultrapasse os ideais e objetivos mercantis, mas procure dirigir seu foco para trabalhar questões de identidade e poder, pode ser o caminho para contribuir para a pluralidade das identidades dos alunos (SILVA, 2014, p.224).

Sobre como abordar esse assunto, Candau referenda à escola o aprofundamento da temática sobre diferentes grupos culturais e étnicos que formaram a nossa cultura. Ela adverte sobre a necessidade de se “questionar os lugares comuns, as leituras hegemônicas da nossa cultura e de suas características [...]. A intenção é propiciar uma interação reflexiva, que incorpore uma sensibilidade antropológica e estimule a entrada no mundo do ‘outro’.” (CANDAU, 2003, p.167). As diversidades que compõem nosso país precisam ser consideradas na escola para a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente o contexto sociocultural em que eles estão inseridos, respeitar e celebrar as diferenças como elemento constitutivo do nosso país.

Frente às demandas causadas pela diversidade étnica, de religião e demais diferenças que são comuns em nosso país colonizado por diferentes nações, abordar esse tema na escola é de fundamental importância, uma vez que tal assunto permeia todas as relações, seja no campo pessoal, seja no educacional, no trabalho, na comunidade, atingindo direta ou indiretamente o indivíduo e a construção de sua identidade.

Com o objetivo de amenizar e até mesmo de exterminar os entraves pessoais e sociais causados pelo preconceito é necessário que a escola questione e dialogue acerca da dominação de uns em detrimento de tantos outros em um país formado por diversidades. O diálogo e as reflexões em sala de aula a respeito desse assunto tão complexo é de fundamental importância para que grupos discriminados sejam reconhecidos com seu potencial de atuação, função social, colaboração intelectual, cultural entre outras potencialidades inerentes a todos os seres humanos e para que haja

conscientização do valor constitutivo de cada indivíduo para nossa sociedade. Como bem abordam as autoras Silva e Amparo:

Guardar as indagações dos indivíduos em suas cercas individuais parece ser um isolamento insuportável num mundo cada vez mais hedonista, pouco disposto a discutir questões tão sérias e profundas e mais propenso a romantizar tudo, a amenizar tudo. É preciso repovoar o espaço público, a começar pelo ambiente da escola, onde a reflexão sobre o papel social do indivíduo precisa achar lugar, uma vez que, atualmente, esse espaço encontra-se restrito a conteúdos e conhecimentos técnicos e conceituais, em geral pouco relacionados à vida prática e à formação do sujeito no âmbito da coletividade (SILVA e AMPARO, 2015, p.11).

Além disso, Lima (2015, p.63) ressalta que “[...] a educação exerce um papel central no combate ao racismo” e podemos acrescentar que também em relação a outros tipos de discriminação. Ao refletir sobre as relações polarizadas, que dividem seres por classificações de cor, religião, cultura e gênero, a escola pode dar “a efetiva condição de questionar a dominação ideológico-cultural a que estão submetidos e, por conta disso, questionar o exercício da hegemonia pelas elites dominantes.” (LIMA, 2015, p.63).

Com a universalização da educação no Brasil (pelo menos em sua Constituição e em documentos oficiais o direito à educação é a todos disponibilizado) pouco se tem considerado a PC dos indivíduos que constituem a escola e no conteúdo curricular apresentado aos estudantes.

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são (CANDAUI, 2008, 50).

Assim, a escola, por vezes, não se dá conta de que os conteúdos expostos não asseguram que diferentes realidades sejam abordadas em sala de aula, priorizando a assimilação de apenas parte dela, principalmente da cultura dominante, excluindo a cultura das minorias. Acerca disso, Lima aponta que: “é essencial que a escola seja capaz de incorporar, em seu cotidiano, os saberes produzidos pelas classes dominadas” (LIMA, 2015, p. 66) para que a cultura de todos os indivíduos seja contemplada e conhecida pelos demais.

Candau referenda à escola a abordagem da PC sob a perspectiva da interculturalidade, pois a mesma possui algumas características que auxiliam na percepção do indivíduo que interage em uma comunidade que é diversificada, em relações democráticas e inclusivas. Tais características abordadas por Candau (2008) são citadas por Lima de forma sucinta:

[...] a perspectiva intercultural se desenvolve a partir de cinco características, a saber: o incentivo deliberado da inter-relação entre os grupos culturais presentes em uma sociedade; a defesa de que todas as culturas e por consequência, suas práticas e valores, são dinâmicos e se modificam no curso da história; por conseguinte, não há culturas inteiramente puras ou estáticas; a consciência de que todas as relações culturais são permeadas por relações de poder que discriminam determinados grupos e sujeitos; por fim, a admissão de que há uma relação intrínseca entre as esferas local e global que devem ser pensadas como articuladas, ao mesmo tempo que se reconhece que elas assumem, em cada realidade e contexto, configurações específicas (LIMA, 2015, p.65).

Dentro dessa perspectiva, a prática do diálogo entre os diferentes grupos sociais é priorizada para a composição de uma educação escolar que reconhece o “outro” e suas particularidades, que o torna diferente dos demais em algum aspecto, sejam dialeticamente integradas, visando à “construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.” (CANDAU, 2008, p.52). O termo multiculturalismo estabelece a existência de diferentes grupos culturais sem que haja relações de contato entre eles, porém com a interação entre tais grupos (culturais) obtém-se o conceito de interculturalidade que, nas palavras de Candau, permite “a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2011, p. 247).

Convém ressaltar que, em 2014, a Unesco lançou um livro intitulado “Contribuições conceituais da Educação de Pessoas Jovens e Adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade” com objetivo de contribuir para a educação de jovens e adultos e tendo como objetivo refletir sobre definições de termos de uso comum na EJA. No livro, aparecem reflexões acerca do termo interculturalidade:

A interculturalidade é uma abertura à alteridade que propõe:

* No âmbito linguístico: Enfrentar a hegemonia das línguas dominantes e descobrir o potencial de conhecimentos das línguas originárias subalternas.

* No âmbito político: Promover uma participação cidadã ativa e eficaz porque a tradicional democracia representativa não consegue resolver certos problemas. No caso da participação indígena apresentam-se dificuldades ainda maiores porque os

povos indígenas provêm de sistemas políticos baseados sobre o consenso universal do grupo (homens e mulheres) sem a mediação dos partidos políticos.

* No âmbito religioso: Fazer com que as expressões e vivências espirituais originárias não se desfaçam no contato com novas práticas religiosas; ao contrário, que entrem em um processo de diálogo, construindo novos sentidos e práticas conforme suas cosmovisões profundas.

A educação de pessoas jovens e adultas na América Latina tenta abordar o desafio de desmontar as assimetrias e construir as condições da multiculturalidade, para convertê-las em interculturalidade (UNESCO, 2014, p.35).

Desse modo, a perspectiva da interculturalidade promove a integração das pessoas, de práticas, de saberes advindos de culturas diferentes tentando desenvolver um sentido entre elas a partir das suas diferenças, enfrentando as relações de poder que por elas perpassam, procurando, através da conscientização, do diálogo, da reflexão e de questionamentos dessas relações, que subjugam alguns em detrimento de outros, o desenvolvimento de relacionamentos sociais democráticos e justos.

Segundo Candau (2008), o trabalho sob essa perspectiva deve enfrentar alguns desafios: desconstrução de estereótipos e questionamento do caráter monocultural e o etnocentrismo presentes nas políticas educativas e nos currículos escolares; articulação entre igualdade e diferença com intuito de reconhecer e valorizar as diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas; resgate dos processos de construção das identidades culturais, tanto no nível pessoal como coletivo; promoção de interações com os “outros” através do diálogo entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais etc. Dessa forma, como a própria autora afirma, ao utilizar essa perspectiva no fazer pedagógico são enfrentados desafios ao “promover uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença” (CANDAU, 2008, p.53).

Sobre identidade e diferença, destacamos parte do texto de Woodward:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença - a simbólica e a social - são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois

grupos opostos – nós/eles (por exemplo, sérvios e croatas); eu/outro (WOODWARD, 2014, p. 40).

A formação da identidade a partir das diferenças é um processo natural que nos faz assemelhar a alguns e, em contrapartida, nos diferenciar de outros. Porém, cabe ressaltar que na escola, as diferenças culturais, religiosas, étnicas etc., que são comuns, não devem servir de base para segregação, mas sim para o diálogo, para o intercâmbio de ideias e ações, com sentido de complementaridade, solidariedade, uma vez que precisamos nos perceber únicos, porém sociodependentes do outro, e, nesse sentido, o outro não deve ser subjugado por determinada diferença, mas sim coparticipante da minha formação enquanto indivíduo que respeita e celebra as diferenças.

A identidade do sujeito é formada e transformada a partir do contexto social e está relacionada ao seu sexo, cor de pele, condição social, formação e história de vida que interferem na sua forma de se ver e de ver o outro no mundo social. Ela é historicamente construída e passa por modificações ao longo de suas experiências, ainda mais no mundo globalizado que tem gerado influências e diferentes posicionamentos do sujeito frente às desigualdades e injustiças sofridas e/ou observadas (HALL, 2015). A globalização, por meio da articulação entre o global e o local e toda gama de conhecimento que ela proporciona, pode fortalecer as identidades nacionais quando em contato com a influência cultural de outros povos, de outras culturas. Por outro lado, a globalização pode gerar novas identidades, pois com o acesso a novas culturas, os indivíduos podem questionar atitudes hegemônicas enraizadas culturalmente, como o racismo e a discriminação religiosa, por exemplo.

Diante dessas influências culturais vivenciadas e percebidas pelos indivíduos, Stuart Hall aponta as mudanças causadas em sociedade no que tange ao surgimento de novas identidades e fragmentação do indivíduo moderno, até então visto como sujeito unificado.

A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2015, p.9).

O contato com outras culturas gera modificações: “Não nos podemos pensar como seres estáticos. Há sempre algo que se altera em nós a partir das relações que estabelecemos com o outro. Existem sempre trocas entre ambos.” (VIEIRA e VIEIRA, 2015, p.99). Os referidos autores ainda destacam que:

O considerar das relações entre um determinado contexto e o seu ambiente social mais amplo, ajuda a esclarecer o que se passa no próprio contexto. E comparar-se com o outro, que faz de modo diferente, implica, em primeiro lugar, conhecer-se a si próprio, tornar visível as suas práticas e representações sociais correlacionadas com a sua própria biografia que suporta tais atitudes e condutas (VIEIRA e VIEIRA, 2015, p. 105).

Edgar Morin ressalta que “é a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno” (MORIN, 2000, p.55). Os seres humanos possuem características que os distinguem dos demais seres e enquanto indivíduos têm características que os fazem diferentes uns dos outros. É nessa diversidade que eles são formados, que aprendem. É na base da troca, nas relações culturais, que constroem a ciência, a tecnologia etc. Todos os saberes que existem hoje são frutos do intercâmbio histórico milenar entre as contribuições das diferentes culturas.

Com isso, a escola precisa lidar com a diversidade oferecendo uma pedagogia libertadora, “romper com os pressupostos hegemônicos da educação e construir alternativas que levem à transformação social” (LIMA, 2015, p.66). Essa afirmativa dialoga com o que Freire sugestiona ao propor um processo de ensino-aprendizagem significativo que seja capaz de trazer transformações benéficas para o indivíduo e deste para a comunidade: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (FREIRE, 1989, p.13). Ao refletir, na escola, sobre as questões da PC e suas implicações em nossa realidade, questionar as relações de poder e desigualdades presentes na construção do nosso país e que refletem nos relacionamentos interpessoais, o estudante pode se sentir acolhido, se perceber como agente transformador e se negar a ser reprodutor de atitudes que não passaram por reflexões, perpetuando discriminações e preconceitos.

Para que essas interações dialógicas aconteçam na escola é necessário estar ciente de que: “pouco adianta a escola ter em seu currículo as propostas da Lei 10.639/2003 ou implantar cotas raciais para acesso, se a estrutura escolar continua a reproduzir valores e práticas da classe dominante” (LIMA, 2015, p.66). Os conteúdos das diferentes disciplinas escolares precisam abordar a contribuição de indivíduos de diferentes etnias e de sua cultura para a formação dos saberes hoje constituídos em um

processo democrático e dialógico, “trazendo aos jovens a certeza de que determinadas culturas se utilizam de uma visão etnocêntrica de supremacia para justificar a exploração e a dominação sobre outras culturas.” (GUEDES, 2015, p.97).

Além disso, cabe ressaltar a postura do professor frente a manifestações preconceituosas porventura ocorridas e por ele presenciadas em sala de aula. As mesmas não podem ser passadas despercebidas e podem servir de subsídio para que um debate à luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e da Constituição Brasileira, acerca do respeito e da celebração da diversidade étnica, cultural, religiosa, da variedade linguística (presença de diferentes sotaques oriundos das diferentes regiões do nosso país continental) constitutiva da comunidade escolar para uma educação que luta contra o ódio e o preconceito.

Adorno em seu discurso acerca da importância do papel da escola no sentido de conter a barbárie, que ele chama de “preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura” (ADORNO, 1965, p.12), defende que ela precisa incentivar reflexões críticas para que tais atrocidades não mais aconteçam. O teórico alerta que:

Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo (ADORNO, 1965, p.12).

O racismo ainda presente na sociedade brasileira tem em seu histórico o fato de ser o Brasil com o maior quantitativo de negros escravizados e o último a abolir o trabalho escravo no modelo econômico-social. Após a abolição da escravatura, não foi dada aos negros a devida acolhida social, eles foram obrigados a se estabelecerem em condições subalternas de moradia e de subsistência econômica. Com isso, a figura do negro no Brasil está pautada no “viés da escravidão, sendo assim considerado inferior desde os mais remotos tempos da colonização, reflexo da nossa atualidade etnocentrista.” (MEDEIROS, 2015a, p.79).

A tomada de consciência de diferentes culturas no espaço escolar e da “necessidade da ausência de hierarquias” entre culturas “parece ser o caminho eficaz na quebra de paradigmas, na desconstrução de preconceitos e na luta por uma sociedade mais justa, e, portanto, menos desigual.” (GUEDES, 2015, p.98).

Abordar os variados tipos de estereótipos, presentes no cotidiano e na escola, pode permitir ao estudante celebrar a diversidade e a não reagir com aquele que age,

porta-se ou pensa diferente dele de maneira discriminatória e preconceituosa. Por meio de gêneros textuais escolhidos para tratar esse tema, é possível disponibilizar aos alunos da EJA condição de “fortalecer suas resistências e suas ações afirmativas, suas culturas juvenis, suas longas lutas por igualdade, equidade na afirmação de sua diversidade étnica, racial.” (ARROYO, 2014, p. 196). As reflexões, ocorridas no âmbito escolar, visam à formação de uma sociedade mais justa e podem acontecer à luz do Letramento crítico, por meio de questionamentos dos textos lidos para uma tomada de consciência que atitudes de segregação perpetuam as injustiças observadas desde os primórdios da formação do Brasil.

Um mundo em constante mudança é palco e, ao mesmo tempo, cenário das representações humanas. Passado, presente e futuro são as instâncias a que nos submetemos, seja para nos apropriarmos da herança cultural ou para nos tornarmos produtores de cultura. Conhecer o passado e a tradição é algo imprescindível para repensarmos o presente, assim como a assimilação das linguagens e tecnologias da atualidade torna-se ferramenta essencial para construirmos o futuro (AMPARO, 2013, p. 1-2).

Os aspectos dos tempos: passado e presente, ressaltados pela autora da citação acima, salienta a herança cultural que recebemos enquanto dela participantes, ao mesmo tempo que ressalta a nossa participação enquanto também produtores de cultura, dando-nos, assim, a possibilidade de, com o conhecimento da história e de novas culturas, reproduzir ações ou criar novas outras no presente e no futuro, transformando, com isso, o curso de uma história marcada por preconceitos.

De fato, pensados como sujeitos híbridos, nesses entrelugares culturais, que são as escolas, professores e alunos usam os currículos os quais não se deixam aprisionar todo o tempo por identidades culturais ou políticas, originais ou fixas e ameaçam, em alguns momentos, o discurso oficial de uma proposta única para todo o sistema, abrindo brechas que desafiam o que é instituído e, por efeito, criando a possibilidade de afirmar uma perspectiva política de produzir/atuar nas brechas, baseada em identidades políticas desiguais, negociadas e traduzidas, não uniformes e nem fixas, múltiplas e potencialmente inventivas (FERRAÇO, 2011, p. 169).

As “brechas” citadas por Ferração podem ser utilizadas pelo professor quando a escola recebe livros didáticos elaborados para um país continental como o Brasil, sem levar em conta as particularidades locais de cada instituição de ensino. A utilização desse material pode ser feita à luz do Letramento crítico, questionando os grupos sociais salientados e os que foram omitidos em determinado texto, o contexto e o tempo em que

o mesmo foi escrito, a não neutralidade da mensagem do texto entre outros aspectos, para que o estudante perceba se a sua realidade foi contemplada ou excluída, sendo capaz de concordar ou discordar e apresentar argumentações comprovando seu ponto de vista. Desse modo, ocorre o desenvolvimento do pensamento crítico, além de despertar no estudante a não passividade diante das diversas mensagens que chegam pelos diferentes canais de comunicação.

Pelos motivos acima mencionados, a “pluralidade cultural” será o tema gerador das unidades didáticas do produto educacional elaborado como fruto desta pesquisa. O caderno de atividades intitulado “*Sing and Think*”, apresentado no capítulo quatro (4), é destinado ao professor que desejar utilizar esse material para tratar assuntos tais como discriminações, preconceitos, estereótipos, dentre outras reflexões que esse tema permite. O objetivo das atividades é colaborar para o desenvolvimento do Letramento crítico a partir de um debate crítico-reflexivo baseado nos textos multimodais selecionados, criando um ambiente de reflexões e questionamentos acerca de atitudes tomadas e observadas nas diversas relações interpessoais no cotidiano escolar e em sociedade para um agir mais justo e igualitário.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa tem como contexto a escola pública e o objetivo de desenvolver uma investigação científica com potencial de reflexão crítica que podem ser benéficas para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo Fontoura, “a pesquisa qualitativa é científica e seus resultados confiáveis, na medida em que avance no conhecimento humano, que contribua para aprimorar nossa qualidade de vida.” (FONTOURA, 2011, p.15). Neste capítulo, o percurso metodológico, a caracterização do campo, a amostra da pesquisa, os instrumentos de investigação e ação, bem como a forma de análise dos dados coletados serão apresentados.

3.1. Abordagem metodológica

A presente pesquisa é de caráter qualitativo, pautada pelos pressupostos de uma pesquisa-ação (GOLDENBERG, 2004; THIOLENT, 2009) que visa à investigação da relevância de atividades utilizando letras de canções e outros textos multimodais, com o objetivo de viabilizar reflexões sobre práticas sociais. Segundo Goldenberb “os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social.” (GOLDENBERG, 2004, p.49). Em uma pesquisa qualitativa levamos em consideração que os sujeitos sofrem influências do contexto, podendo acarretar mudanças durante o processo de coleta de dados e no decorrer da pesquisa. A autora acima citada ressalta que: “também é evidente o valor da pesquisa qualitativa para estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais.” (GOLDENBERG, 2004, p.63). Para este trabalho optamos pela pesquisa-ação que tem uma estreita relação com uma ação de intervenção, onde pesquisador e participantes estão envolvidos de modo cooperativo.

Nesta pesquisa-ação, o campo de estudo foi a escola e seus resultados vieram da prática de sala de aula, por meio de compreensões e do diálogo sobre práticas sociais a partir das unidades didáticas aplicadas, que serviram como ferramenta de intervenção sobre a amostra. Tal metodologia teve caráter interacionista e reflexivo e a escolha por esse tipo de pesquisa qualitativa justificou-se pela necessidade de se refletir acerca do tema “pluralidade cultural”, sob a perspectiva do Letramento crítico (LC).

3.2. Caracterização do campo, população e amostra

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede estadual, situada em Niterói, no estado do Rio de Janeiro. O município é considerado o sétimo⁵ no *ranking* que avalia o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁶ de municípios brasileiros. A escolha desse campo de pesquisa se deve ao fato de a pesquisadora já conhecer toda a estrutura e a administração da escola.

A pesquisa aconteceu no “Centro de Educação de Jovens e Adultos” (CEJA) do Estado do Rio de Janeiro, antigo “Centro de Estudos Supletivos” (CES), o primeiro a ser inaugurado, em 1976, na cidade de Niterói, RJ (MELLO, 1982).

Em 1991, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, por meio do Parecer nº97, aprovou o Plano de Estrutura e Funcionamento dos Centros de Estudos Supletivos (CES) do Estado do Rio de Janeiro, definindo sua organização pedagógica e administrativa. Em fevereiro de 2011, a SEEDUC-RJ publicou a Resolução nº 4673/2011 que alterou a nomenclatura “Centro de Estudos Supletivos (CES)” para “Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)” (BERNSTEIN e LOPES, 2015, slide 8).

Em 2011, o decreto nº43.349, publicado no diário oficial do Estado do Rio de Janeiro transfere a gestão pedagógica do CEJA para a “Secretaria de Ciência e Tecnologia e Inovação” do Estado do Rio de Janeiro (SECTI), por intermédio da Fundação “Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro” (CECERJ). As duas secretarias compartilham, com essa decisão, apenas a gestão administrativa.

A CECERJ é responsável pela Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro por meio do Consórcio “Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de

⁵ Informação disponível em:< <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>> Acesso em: 11 de dez. 2015.

⁶ O conceito de desenvolvimento humano nasceu definido como um processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser.[...]O conceito de Desenvolvimento Humano também parte do pressuposto de que para aferir o avanço na qualidade de vida de uma população é preciso ir além do viés puramente econômico e considerar outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana. Esse conceito é a base do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), publicados anualmente pelo PNUD. Disponível em:< http://www.pnud.org.br/IDH/DesenvolvimentoHumano.aspx?indiceAccordion=0&li=li_DH > Acesso em: 11 de dez. 2015.

Janeiro” (CEDERJ), com isso, oferece, dentre outros, cursos de formação continuada a distância para professores do Estado do Rio de Janeiro. Ela também coordenou o processo de discussão e elaboração do Currículo Mínimo Regular e EJA do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com a SEEDUC-RJ (BERNSTEIN e LOPES, 2015).

O sistema de educação do CEJA é semipresencial e oferece Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O aluno não frequenta uma turma regular, ele comparece à escola para tirar dúvidas com os professores e fazer as avaliações. Os alunos, ao se matricular na escola, recebem orientações sobre a estrutura do ensino e avaliações, além das apostilas das diferentes disciplinas para estudo autônomo e dos horários dos professores para sanar possíveis dúvidas. O aluno tem autonomia sobre a ordem de estudo das disciplinas e para cumprimento do currículo.

A estrutura dessa escola possui três andares. No térreo fica a recepção, local onde os alunos recebem os módulos e/ou fascículos. No primeiro andar, estão localizados a biblioteca; a sala de avaliações; o refeitório para lanche frio: biscoitos, sucos, pão etc. (não é servida refeição) e um banheiro masculino para uso dos alunos.

No segundo andar, fica a sala da direção/coordenação/professores; secretaria e departamento pessoal; sala de libras para auxílio aos deficientes auditivos; sala de oficinas com televisão, quinze (15) cadeiras e uma mesa; sala usada como arquivo e um banheiro feminino para uso das alunas.

No terceiro andar, ficam o laboratório de informática com quatorze (14) computadores, mas apenas oito (8) estão funcionando, e uma sala com pia e microondas para uso dos professores. Existem dois (2) banheiros unissex para professores: um no segundo andar e outro no terceiro.

A escola disponibiliza nove (9) salas para orientação, onde professores se revezam para tirarem as dúvidas dos alunos e corrigirem as provas. Duas (2) salas ficam no segundo andar e sete (7) no terceiro. Os horários dos professores ficam disponíveis nas portas de cada sala.

Cada sala de orientação possui quinze (15) carteiras para alunos e mesa para professor com computador e acesso à *Internet*. A função dos professores nessa escola, além de dar orientação aos alunos e corrigir as avaliações, é digitar a presença e as notas das provas. Além disso, quando o aluno é novo na instituição, é feita uma escala entre os professores para fazer o acolhimento desse estudante, informando o funcionamento e a estrutura da escola. É importante ressaltar que os alunos com necessidades físicas, que

possuem dificuldades de subir escadas, fazem as avaliações e são atendidos pelos professores, quando necessário, no térreo, na sala de recepção.

Para a disciplina de Língua Inglesa, são disponibilizadas aos alunos oito (8) apostilas para o Ensino Fundamental II, e sete (7) para o Ensino Médio. O aluno tem direito a três (3) oportunidades de avaliação por apostila e os professores de cada disciplina dispõem de horários fixos em diferentes partes do dia (manhã, tarde e noite) para atender alunos com dúvidas, permitindo uma maior flexibilidade para o aluno-trabalhador. O sistema possui uma plataforma na rede de computadores chamada *Moodle*, com exercícios extras e possibilidade de contato com o(a) professor(a) virtualmente. Além disso, todos os fascículos do Ensino Médio, de cada disciplina, estão disponíveis para acesso virtual pelo aluno.

Para o 9º ano do Ensino Fundamental II são disponibilizados os Módulos 07 e 08 que foram desenvolvidos por antigos professores da própria instituição. A direção do colégio não soube informar, ao certo, a data específica, mas pela observação física e metodológica do material, podemos inferir que os módulos são bem antigos, alguns digitados em máquina de escrever.⁷ A CECIERJ está fazendo o estudo junto à rede CEJA para o recorte curricular e futura padronização do material do Ensino Fundamental II oferecido na rede (BERNSTEIN e LOPES, 2015).

O material do Ensino Médio é composto por sete (7) fascículos, que o aluno leva para casa para estudo autônomo. Ele é desenvolvido pela CECIERJ em consórcio com a CEDERJ. Aos alunos que estão cursando a 1ª série do Ensino Médio, são disponibilizados os fascículos um (1), dois (2) e três (3).⁸ Para os que estão na 2ª, os fascículos quatro (4) e cinco (5). Para os que estão na 3ª série, os fascículos seis (6) e sete (7).

Como estamos descrevendo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, os requisitos mínimos para matrícula nesse sistema de ensino semi-presencial é de quinze (15) anos para o Ensino Fundamental II e dezoito (18) anos para o Ensino Médio. (BRASIL, LDB, Art. 38)

⁷ Vide exemplo módulo 7, página 1, em anexo, p. 179. A dissertação de mestrado de MELLO, de 1982, traz um estudo intitulado “Centro de Estudos Supletivos de Niterói: Proposta de Reformulação de Currículo”, mas não se pode afirmar que o material utilizado atualmente no CEJA é o mesmo analisado pela pesquisa de Mello.

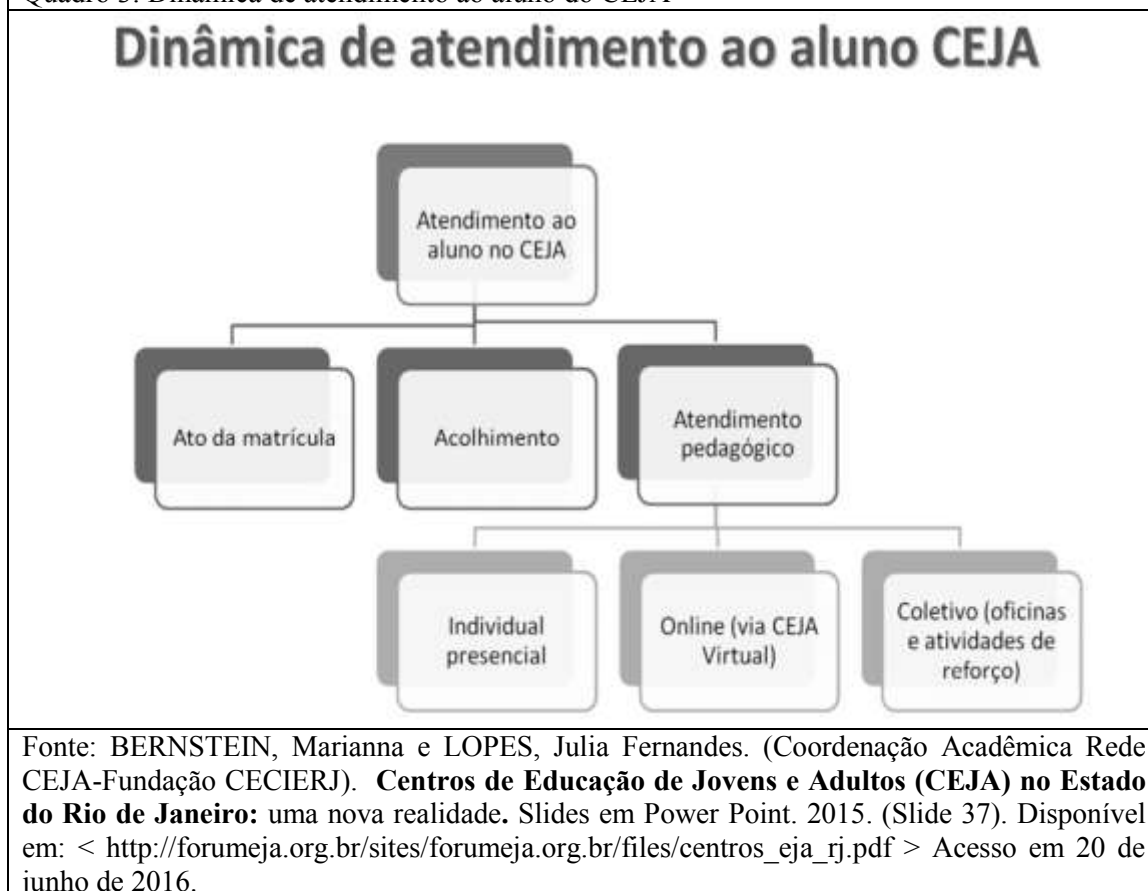
⁸ Vide exemplo fascículo 1, unidade 1, seção 1, p.6-7, em anexo p. 180.

Também disponível em: < cejarj.cecierj.edu.br/mat_ing.html > Acesso em: 4 de jun. de 2016.

A direção e a coordenação do colégio incentivam os professores a oferecerem oficinas (previamente agendadas e de caráter facultativo), oportunizando um relacionamento mais estreito entre os alunos e professores, com o objetivo de troca de saberes e de experiências.

Nessas oficinas acontecem as interações com o professor e alunos de diferentes faixas etárias em um mesmo ambiente de ensino. O quadro abaixo mostra a dinâmica de atendimento ao aluno, tendo a prática de oficina como meio de interação entre alunos e professores. Cabe ressaltar que essa atividade é comum a todo o sistema CEJA.

Quadro 3: Dinâmica de atendimento ao aluno do CEJA



É importante esclarecer que a pesquisadora não leciona no CEJA, porém a escolha por esse campo de pesquisa ocorreu justamente pela possibilidade de ofertar atividades coletivas para os estudantes dessa instituição de ensino e pela oportunidade de, em um mesmo momento (o da “Oficina de Inglês”), poder reunir alunos advindos de diferentes anos de escolaridade.

Para a aplicação do produto educacional, nesse sistema semipresencial, o contato com os alunos ocorreu em forma de “Oficina de Inglês”. Os alunos foram convidados, por meio de inscrição, a participar de quatro (4) encontros de duas (2) horas de duração

cada, para aplicação de quatro (4) das oito (8) unidades didáticas dispostas no caderno de atividades.

As vagas para a oficina foram ofertadas aos alunos que estão estudando a apostila sete (7) em diante, que representa alunos a partir do 9º ano do Ensino Fundamental II até o Ensino Médio. A escolha dessa amostra para a pesquisa se deu devido aos alunos já possuírem maior facilidade de se expressarem na forma escrita neste estágio dos estudos, facilitando a composição de subsídios para a análise dos dados, e por já terem adquirido uma gama de vocabulário da Língua Inglesa para melhor compreensão dos textos multimodais em Inglês no produto educacional. Os alunos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁹ para que ficassem cientes dos objetivos da pesquisa, os riscos e os benefícios, bem como da importância de sua participação.

3.3. Instrumentos de investigação e ação

O aporte teórico de Goldenberg (2004) e Gil (2010) para questionário; Triviños (1987) e Borges e Santos (2005) para entrevista em Grupo Focal (GF)¹⁰ foram utilizados como base da pesquisa. Os seguintes instrumentos de investigação e ação foram aplicados:

- a) Questionário¹¹ com perguntas abertas e fechadas para os alunos da EJA procurando traçar o perfil dos estudantes da amostra, suas expectativas em relação à utilização de canções nas aulas de Inglês, bem como suas percepções sobre as implicações da pluralidade cultural na sociedade brasileira;
- b) Aplicação de quatro (4) unidades didáticas¹² com textos multimodais, em Inglês, que abordam o tema “pluralidade cultural” com o objetivo de promover reflexões e questionamentos sob a perspectiva do Letramento crítico;

⁹ Vide apêndice, p.166-167.

¹⁰ Grupo focal (GF) é uma técnica de entrevista coletiva que se caracteriza pela participação de pessoas que compõem um grupo formado por características comuns que se reúnem convocados por um moderador. O objetivo do GF é trocar experiências, idéias e opiniões entre os participantes e fazer emergir seus pontos de vista, permitindo, assim, um maior aprofundamento dos objetivos da pesquisa por meio da interação entre os participantes a partir das perguntas realizadas pelo moderador. No caso desta pesquisa, a professora-pesquisadora foi a moderadora e os estudantes do CEJA, sujeitos da amostra selecionada, integraram o GF.

¹¹ Vide apêndice, p.168-169.

¹² Vide apêndice, p. 171-178.

c)Entrevista¹³ com os integrantes da oficina procurando extrair perspectivas latentes e ocultas que sustentam práticas preconceituosas e verificação da funcionalidade das atividades do caderno.

Após as atividades da oficina com canções e outros gêneros multimodais, foi realizada a entrevista para colher dados acerca do desenvolvimento do LC, representando também um processo de aprofundamento e descoberta da realidade e verdades locais, através de “entrevista semi-estruturada grupal” (TRIVIÑOS, 1987. p.146). A realização das oficinas e da entrevista aconteceram em um espaço reservado da escola em um ambiente propício que proporcionou a participação e interação entre seus componentes.

Segundo Borges e Santos, a entrevista em Grupo Focal (GF) tem o benefício de aproximar o pesquisador do universo da população-alvo e “pode contribuir para dar vez e voz a grupos que tradicionalmente não são ouvidos (quando não silenciados), ou quando o são, sua escuta é feita sob a ótica do outro que não compartilha suas questões e questionamentos.” (BORGES e SANTOS, 2005, p.79). Por meio da entrevista no GF, memórias e experiências foram relatadas com troca de saberes entre os sujeitos, gerando compreensões do mundo do “outro” que é diferente do “meu”, além de ter proporcionado maior integração entre os componentes do grupo da amostra da pesquisa. Vale salientar que foi assegurado o anonimato dos participantes para que os mesmos se sentissem à vontade ao expressar suas opiniões e experiências.

A escolha dos componentes para o GF aconteceu a partir do questionário inicial aplicado ao público alvo desta pesquisa, que são sujeitos da EJA. Assim, foram considerados aptos para participação do GF, os alunos cujas respostas se aproximaram dos seguintes critérios:

- a) expressar vontade de participar do grupo focal e ter disponibilidade de tempo para participar do mesmo, previamente agendado;
- b) ter sido vítima e/ou agente de algum tipo de preconceito;
- c) como é uma classe híbrida, formada por jovens e adultos, pelo menos um (1) representante de cada faixa etária foi escolhido para compor o grupo focal (GF).

Os objetivos da entrevista no GF foram:

- (a) dar continuidade às reflexões e questionamentos levantados durante os quatro (4) encontros na oficina de Inglês, aprofundando as questões levantadas;

¹³ Vide apêndice, p.170.

(b) verificar se o grupo foi capaz de perceber como o diálogo e o conhecimento de novas perspectivas, a partir da leitura das mensagens dos gêneros textuais trabalhados, podem trazer benefícios coletivos;

(c) verificar se as atividades desenvolvidas na oficina colaboraram para o desenvolvimento do LC nos indivíduos envolvidos.

A pesquisadora, nesse caso, atuou como moderadora do GF, tentando facilitar, mediar, perceber e refletir sobre as expressões de idéias e sentimentos relatados, permitindo que os participantes comunicassem livremente a partir de perguntas pré-preparadas e outras que julgou necessário fazer durante o fluir das falas, tornando possível um aprofundamento sobre os fenômenos sociais, por meio da expressão dos alunos.

3.4. Análise dos dados

A análise dos dados tem como finalidade observar a construção de compreensões dos estudantes acerca da PC do Brasil, suas implicações no contexto onde os participantes da pesquisa interagem, bem como verificar se houve o desenvolvimento do LC. Foi possível fazer tal verificação a partir das respostas/falas, dos participantes da pesquisa, que expressaram pensamentos e atitudes que questionam as relações desiguais e preconceituosas em sociedade e suas implicações nos relacionamentos humanos. Portanto, não foram levados em consideração erros ortográficos, gramaticais e fonéticos.

A análise dos dados obtidos foi feita a partir da triangulação das informações coletadas (TRIVIÑOS, 1987, p.140; GOLDENBERG, 2004, p.63; GIL, 2010, p.131) por meio da(s):

a) Análise do questionário aplicado no início da pesquisa;

b) Respostas dos alunos às atividades da oficina. As unidades didáticas estão descritas no capítulo quatro (4), intitulado “O Produto Educacional”. A pesquisadora ficou com essas respostas para a análise dos dados;

c) Análise das reflexões obtidas durante a entrevista no GF e verificação se os objetivos da mesma (descritos na seção anterior) foram alcançados. A entrevista no GF foi gravada e partes relevantes para a análise dos dados foram transcritas e demonstradas na pesquisa, no capítulo cinco (5) intitulado: “Análise da aplicação do Produto educacional”.

Para análise do material coletado, as intersubjetividades e o meio social (família, trabalho, escola, vizinhança, igreja) dos participantes foram considerados, bem como suas especificidades e implicações na vida dos estudantes. Pois, segundo Morin:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores, dos mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social (MORIN, 2000, p.56).

Ressalta-se, com isso, a importância de trabalhar na EJA com textos que apresentem aspectos culturais (globais e locais), utilizados para trazer reflexões, compreensões, quebra de estereótipos com o intuito de nutrir relações interpessoais saudáveis e respeitadas que primem pela justiça e igualdade.

Para a análise do desenvolvimento do LC nos alunos, Duboc elaborou algumas perguntas disponíveis no quadro a seguir:

Quadro 4 – Algumas perguntas direcionadas para o professor avaliar o aluno à luz do Letramento Crítico elaboradas por DUBOC (2016)

- Meu aluno valoriza o que sabe? Meu aluno valoriza o saber do outro?
- Meu aluno sabe ouvir a si mesmo? Meu aluno sabe ouvir o outro?
- Meu aluno respeita ideias e interpretações diferentes da sua?
- Meu aluno está aberto a mudar de opinião no contato com o novo?
- Meu aluno reconhece que o sentido de um texto pode mudar a depender de quem o lê?
- Meu aluno demonstra curiosidade diante das diferentes interpretações?
- Meu aluno problematiza para além de mera constatação de informações no texto?
- Meu aluno demonstra uma atitude ética em sala de aula (e fora dela)?

Fonte: DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (org). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 57-79, 2016.

Duboc reconhece que as perguntas são generalizantes, “não devem ser tomadas de forma fixa, cabendo ao professor desenhar seu próprio roteiro” (DUBOC, 2016, p.74). Por isso, com base nas propostas por Duboc, algumas perguntas foram elaboradas

pela pesquisadora, para verificar o desenvolvimento do LC nos participantes da oficina, como norte avaliativo para análise dos dados coletados:

1. Os participantes da pesquisa conseguem perceber vozes/grupos excluídos nos textos?
2. Os participantes do grupo conseguem questionar/problematizar relações de injustiças e discriminação ao ler os diferentes textos e nos debates que surgem a partir deles?
3. Os participantes do grupo demonstram atitudes de respeito às diferentes religiões, raças/etnias e diferenças culturais, de modo geral?

As respostas dos alunos aos exercícios das seções *Talking about the song*, *Reading* e *Task*, das unidades didáticas aplicadas, e as respostas à entrevista no GF foram demonstradas na pesquisa, no capítulo cinco (5), para verificar o desenvolvimento do LC nos alunos da amostra selecionada.

O olhar da pesquisadora, durante a pesquisa-ação e, principalmente na análise dos dados, precisou estar voltado para o público-alvo da pesquisa e sua bagagem cultural. Para isso, o conselho de Paulo Freire foi fundamental:

Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos avançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência (FREIRE, 2008, p. 83).

Os resultados desta pesquisa permitiram o aperfeiçoamento do produto educacional elaborado como forma de intervenção no campo de atuação da pesquisa, que são os alunos da EJA. Os riscos da pesquisa eram provenientes da temática conflituosa, pois falar sobre preconceito e discriminação nem sempre é fácil para alguns. Porém, o ambiente de confiança possibilitou a liberdade de expressão dos estudantes participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 4: O PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional é parte integrante do processo para conclusão no curso do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, do Colégio Pedro II. Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além da pesquisa que resulta no texto dissertativo para a conclusão do curso, é necessária a elaboração de um produto educacional que pode se configurar como “um relato de uma experiência de implementação de estratégias ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino em uma área específica de conhecimento.” (CAPES, 2012, p.2). A exigência de elaboração de um produto, além do texto dissertativo, tem a finalidade de contribuir para o aprimoramento do fazer pedagógico na educação básica. Para tanto, foi elaborado um caderno de atividades que será descrito nas próximas seções.

4.1. Considerações iniciais sobre o produto educacional

O produto educacional elaborado como fruto desta pesquisa é um caderno de atividades intitulado: “*Sing and Think: O Letramento Crítico por meio de atividades com canções e outros textos multimodais em Língua Inglesa*”. O material foi desenvolvido para o professor de Inglês que atua na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as unidades didáticas que o compõem abordam o tema “pluralidade cultural” (PC).

Tal tema foi proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), reafirmado pela Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (CNE/CEB nº 01/2000) e pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, além de estar em consonância com o proposto pelas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que inclui no currículo da educação básica a obrigatoriedade de reflexões sobre a colaboração do negro e do índio na formação da população brasileira.

Para a elaboração do produto educacional foram consideradas, principalmente, as reflexões dos seguintes autores: Rojo (2013) em “Materiais didáticos no ensino de línguas”; Leffa (2007) em “Produção de materiais de ensino: teoria e prática” e de Dias e Cristóvão, organizadoras do livro intitulado “O livro didático de língua estrangeira” (2009).

A utilização dos gêneros textuais para o ensino de línguas é referendado por Cristóvão: “o gênero, forma de articulação das práticas de linguagem, pode ser o eixo

organizador das sequências didáticas, consideradas instrumentos de mediação” (CRISTÓVÃO, 2009, p. 307). Conhecer os variados gêneros presentes na sociedade permite que o estudante transite com mais consciência nas diferentes relações interpessoais. Por isso, no caderno de atividades (descrito posteriormente) são expostos exercícios para a aprendizagem de vocabulário, alguns aspectos estruturais da língua e atividades de leitura e interpretação que foram elaborados para melhor compreensão das mensagens trazidas pelos gêneros multimodais selecionados.

Para a elaboração do produto educacional foi prezada a utilização de textos multimodais e autênticos¹⁴ da língua (letras de canções, charge, cartum, vídeos curtos e vídeos do *YouTube*), com os quais os estudantes, de modo geral, já estão familiarizados, para propor atividades com o objetivo de desenvolver o LC nos alunos. A utilização de tais gêneros textuais serve como fonte de reflexões sobre assuntos pertinentes à PC e seus desdobramentos nas relações sociais.

Os textos autênticos servem como “amostras de língua oral ou escrita que não tenham sido escritos especificamente com o propósito de se ensinar uma língua” (NUNAN, 1999, p.27). Ademais, Leffa referenda a utilização de textos que não foram produzidos exclusivamente para fins escolares no ensino da língua estrangeira, pois facilitam a compreensão da língua tal como ela é utilizada no mundo real. A *Internet* e demais recursos tecnológicos permitem a utilização de uma gama de textos e vídeos produzidos por nativos, funcionando como um acervo de grande utilidade para consulta e reprodução em ambiente de aprendizagem.

O aluno não deve passar por um curso sem conhecer a língua como ela é realmente usada fora da sala de aula. Muitas vezes os alunos têm dificuldade de transferir para o mundo real aquilo que aprendem na escola. Não vendo aplicação prática para o conhecimento adquirido, acham-se muitas vezes donos de um conhecimento inútil. O uso de material autêntico pode ser uma maneira de facilitar essa transferência de aprendizagem (LEFFA, 2007, p.26-27).

O uso de gêneros textuais “tem como intenção preparar usuários da língua para situações comunicativas nas quais textos orais e escritos fazem parte das relações interpessoais e, portanto, estão imbricados em questões de poder e identidade.” (GIMENEZ, 2009, p.9-10). Além disso, ao utilizar os gêneros textuais

¹⁴ Textos autênticos são textos que não foram produzidos para fins escolares. Estão presentes na sociedade, por meio dos gêneros textuais existentes, e foram produzidos para comunicação sem passar por adaptações para o estudo da Língua Inglesa.

[...] recomenda que esse trabalho parta da discussão sobre relações sociais, identidades e formas de conhecimento, veiculadas através de textos em variadas circunstâncias de interação, de determinações sócio-históricas da interação autor-texto-contexto-leitor e da observação da variedade de possibilidades de organização textual (ARRUDA, 2012, p.144).

A referida autora ressalta ainda que o gênero textual configura-se como instrumento para que experiências sejam trocadas e ocorra a promoção de debates sobre ações. Além disso, Cristóvão salienta que “um material didático em torno de gêneros é justificado pelo seu papel de portador de valores culturais associados às respectivas situações de ação de linguagem em que são usados.” (CRISTOVÃO, 2009, p.340). Com isso, o texto torna-se uma ferramenta que possibilita a compreensão de assuntos variados e comparações entre os diferentes contextos sócio-históricos (momento em que se deu a produção do texto comparado com o momento em que se lê).

Ao preparar um material didático, o professor consegue perceber os reais limites e possibilidades dos alunos, pois conhece a realidade em que estão inseridos e pode levar em consideração os aspectos sociais que permeiam suas vivências.

Roxane Rojo salienta que:

As sequências didáticas se apresentam como material mais flexível, pois se esgotam em si mesmas em uma relativamente breve unidade de ensino, que deve ser adaptada pelo professor as suas necessidades de ensino e às possibilidades de aprendizagem de seus alunos (ROJO, 2013, p.180).

Sabemos, entretanto, que a maior parte dos professores brasileiros, de modo geral, não disponibiliza de tempo suficiente para a produção de atividades didáticas próprias, tendo que cumprir uma jornada de trabalho em duas ou três escolas para compor seu orçamento, limitando, com isso, o tempo para o preparo de material adaptado a suas turmas. Essas e outras razões que dificultam a elaboração de material próprio pelo professor também foram apontadas por Rojo:

A saída seria o professor, ser, portanto, o autor de suas próprias sequências didáticas para seus próprios alunos. Mas então, novamente, esbarramos nas já mencionadas limitações de formação, de sobrecarga da jornada de trabalho, de falta de tempo para planejamento e de dificuldades logísticas de reprodução e distribuição de materiais impressos pelo professor (ROJO, 2013, p. 182).

Apesar da presença do livro didático de língua estrangeira nas escolas públicas, os professores, por vezes, sentem necessidade de utilizar uma atividade específica, de

própria autoria, para tratar determinado assunto que não é encontrado no material adotado, ou quando o é, não atinge de forma apropriada o nível de proficiência da língua da turma como um todo ou, também, não apresenta proposta de reflexão e discussão sobre algum tema específico importante de ser abordado.

Foi a partir dessa necessidade que surgiu a ideia do desenvolvimento de um caderno de atividades contendo unidades que podem ser aplicadas independente das demais, que abordem o tema PC adequado ao contexto da EJA, sob a perspectiva de leitura do LC. Como aponta Leffa: “a idéia é de que, pela mediação do material produzido, a interação entre o professor e o aluno fique mais intensa e produza melhores resultados em termos de aprendizagem.” (LEFFA, 2007, p.11).

A iniciativa dos mestrandos profissionais em incentivar a elaboração de produtos educacionais, que podem ser compartilhados com outros professores da mesma modalidade de ensino e da mesma disciplina, tem a finalidade de facilitar a atuação dos demais docentes que trabalham em realidades parecidas.

4.2. Apresentação do produto educacional e detalhamento das seções de cada unidade

O produto educacional foi desenvolvido para ser usado pelo professor de Língua Inglesa da EJA e inclui:

- * Apresentação do material com o objetivo de informar o professor sobre a temática das unidades e sobre a perspectiva de leitura dos textos que é baseada no LC;
- * Breves considerações sobre o trabalho com o texto sob a perspectiva do LC;
- * Orientações para o professor trabalhar as seções que compõem as unidades didáticas;
- * Sugestão de apresentação dos gêneros textuais;
- * Unidades fotocopiáveis para a distribuição entre os alunos com tarefas para serem executadas individualmente, em duplas e/ou em grupo;
- * Informações extras sobre as canções, seus contextos históricos de produção, compositores, cantores/bandas e respostas dos exercícios;
- * Sugestões de aplicativos e *sites* para estudo autônomo do Inglês, além de recomendações de filmes relacionados ao tema PC;
- * Sugestões de leitura (artigos e livros) para o professor;
- * DVD, para o professor, com as canções, videocliques e vídeos curtos utilizados nas unidades para reprodução em sala de aula.

Cada unidade do caderno de atividades possui seis (6) seções que serão descritas a seguir, a saber: *Inside the lyrics* (=Por dentro das letras das canções); *Reading* (=Leitura); *Vocabulary study* (=Estudo do vocabulário); *Listening* (=Audição); *Talking about the song* (=Conversando sobre a canção); *Task* (=Tarefa). Cabe ressaltar que, para melhor compreensão e visualização das atividades, durante a leitura dessa seção, faz-se necessário que o leitor desta dissertação folheie as unidades didáticas tendo em mãos o produto educacional¹⁵.

As unidades didáticas foram elaboradas em duas (2) folhas cada, com o objetivo de facilitar o trabalho do professor, posto que as escolas públicas, de modo geral, dispõem de cotas de cópias de atividades limitadas para professores utilizarem com os alunos. Porém, nada impede que os professores façam cópias ampliadas para os alunos que tiverem deficiência visual.

As atividades de compreensão dos textos multimodais na seção *Reading* (=Leitura) foram desenvolvidas para oportunizar o pensamento crítico e a formação de opinião. Além disso, nessa seção é apresentada uma questão de tradução baseada no texto da seção *Inside the lyrics* (=Por dentro das letras das canções) que aborda questões gerais sobre autor e compositor, bem como a contextualização histórica da canção que será trabalhada na unidade, utilizando textos expositivos.

Na seção *Reading*, foi utilizado para cada unidade didática um texto multimodal (cartum ou charge), que é formado por linguagem verbal e não-verbal. Com isso, levou-se em conta a seleção de textos que abrangessem a temática da PC, uma vez que, a presença de imagens facilita a compreensão do texto como um todo e conduz o aluno à percepção do tema a ser refletido. As perguntas sobre tais textos levam à interpretação da imagem e das palavras, ao mesmo tempo em que fazem o aluno refletir sobre as relações de poder e desigualdade na sociedade.

Na seção *Reading*, as atividades de leitura levam em consideração os seguintes aspectos apontados por Cristovão et al.:

- a) Tomar a leitura como ação de linguagem levando o aluno a produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto de enunciados escritos;
- b) Organizar as atividades de leitura com base em gêneros textuais variados, como notícias, sinopses, quartas capas, reportagens, artigos de divulgação científica;

¹⁵ As unidades didáticas aplicadas com a amostra selecionada estão disponíveis no apêndice, p.171 -178.

- c) Levar o aluno a perceber o contexto de produção dos textos lidos e como diferentes contextos podem trazer diferentes sentidos ao texto;
- d) Chamar a atenção para como se dá a organização dos elementos do texto e o léxico usado na sua composição, construindo sentido a partir do que lê;
- e) Priorizar o uso de textos de circulação real na sociedade e não de textos fabricados para a situação escolar;
- f) Promover a construção de sentidos por meio de comparações entre gêneros da língua materna como apoio para o ensino;
- g) Mesclar atividades que envolvam um grau variado de complexidade, apresentando atividades que envolvam o raciocínio dedutivo e indutivo (CRISTOVÃO et al., 2010, p. 203).

Ramos e Cristóvão (2009) ressaltam que os objetivos devem ser claramente delimitados em cada unidade e devem contribuir para a formação do aluno-cidadão. Assim, em concordância com as autoras, em cada unidade são expostos os objetivos antes da seção *Inside the lyrics*.

Ao tratar dos objetivos de cada material didático, Leffa destaca que “a ênfase está na aprendizagem, naquilo que o aluno deve adquirir e no comportamento que ele deve demonstrar – não no ensino, não no material que vai ser usado para levar o aluno a atingir o objetivo.” (LEFFA, 2007, p.18). Nesse sentido, a proposta do caderno de atividades visa ao desenvolvimento do LC em relação aos assuntos abordados nas mensagens dos textos de cada unidade.

As atividades formuladas abordam o tema PC e focalizam diferentes manifestações sociais referentes a esse assunto. Além disso, os exercícios de vocabulário na seção *Vocabulary study* trabalham com a compreensão de palavras por meio de tradução, relação com imagens que a representam, inferência a partir da leitura do texto e bagagem cultural dos alunos. Segundo Nunan, a inferência “envolve o que você já sabe a fim de aprender algo novo.” (NUNAN, 1999, p.187). Ademais, Tomitch adverte que:

Faz-se necessário que, primeiro, os materiais didáticos incluam diferentes tipos de texto, como aqueles encontrados no dia-a-dia do aprendiz; e segundo, incluam atividades específicas de pré-leitura que trabalhem as palavras-chave do texto a ser lido, não como palavras isoladas, mas como uma rede interligada de conceitos. Esse tipo de trabalho auxilia no acionamento do conhecimento prévio relevante e guia o aprendiz na identificação das ideias principais do texto lido, levando-o a construir um modelo de representação mental adequado que o permite compreender, reter e lembrar o conteúdo do texto mais tarde (TOMITCH, 2009, p.146).

No produto educacional, os exercícios da seção *Vocabulary study* funcionam como uma pré-leitura, trabalhando palavras-chave da canção com a finalidade de levar o aprendiz a compreender o texto a ser lido.

Na seção *Listening* é apresentada uma canção que se configura como eixo central da unidade, uma vez que as demais atividades giram em torno da mensagem trazida em sua letra. Para a escolha das canções foi considerado o tema PC, portanto todas as músicas selecionadas trazem uma mensagem relacionada a esse assunto. Por essa razão, não é considerado o gosto musical do grupo para a seleção das músicas, mas sim, a necessidade de se abordar a temática, tendo como ferramenta o gênero textual canção.

Silva enfatiza que a utilização de canções em sala de aula

deve ser direcionada a uma leitura crítica delas, e não apenas considerar aquelas músicas de que os alunos mais gostam, envolvendo-os em reflexões sobre questões sociais e despertando neles a motivação para a compreensão de textos em Inglês (SILVA, 2013, p.60).

Dessa forma, os critérios de escolha das canções para a composição do produto educacional foram:

- (a) canções que abordem o tema pluralidade cultural;
- (b) canções com pronúncias nítidas para que as palavras pronunciadas sejam entendidas por todos os alunos (jovens, adultos e, por vezes, idosos), que estão em diferentes níveis no estudo da Língua Inglesa.

Com a audição da música, na seção *Listening*, os estudantes podem perceber a pronúncia das palavras em Inglês, cantada por nativos e, durante essa atividade, tentar compreender qual palavra foi utilizada em determinado verso da canção para completar sua letra. Além disso, os alunos podem e devem acompanhar a canção, formando um pequeno coral, treinando a pronúncia das palavras em Língua Inglesa. Nunan ressalta que a “língua falada fornece um meio de interação para o aprendiz. Porque aprendizes devem interagir para atingir a compreensão, o acesso aos falantes da língua é essencial.” (NUNAN, 1999, p.200).

Os vídeos das canções e os vídeos curtos, selecionados do *YouTube*, e disponibilizados nas unidades, permitem “[...] aos aprendizes ter contato com formas linguísticas mais próximas daquelas usadas em situações reais, além de apresentarem uma grande variedade de elementos visuais em associação com elementos auditivos.” (GOMES e SILVA, 2015, p. 2). O entrelaçar de imagem e áudio colabora na

interpretação das mensagens, podendo favorecer compreensões para promoção de interação, troca de pensamentos, de sentimentos e ideias de maneira colaborativa nas atividades propostas em cada unidade.

As atividades na seção *Listening* também contemplam a utilização da tradução da canção. Ela funciona como ferramenta didática e proporciona o desenvolvimento de habilidades linguísticas, como apontam Bittencourt e Tecchio:

No ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, a tradução pode constituir um componente fundamental, desde que devidamente trabalhada. Defendemos aqui seu uso, como um recurso pedagógico, que quando empregado com objetivos definidos, auxilia, significativamente, no desenvolvimento das percepções face às tramas que se estabelecem, em todos os patamares, línguas diferentes. Estas diferenças não concernem somente ao léxico, à gramática, mas implica fenômenos culturais, ideológicos, filosóficos (BITTENCOURT e TECCHIO, 2011, p.162-163).

A tradução é um recurso para a compreensão do funcionamento da língua e permite a comparação entre os códigos, facilitando o aprendizado da língua estrangeira e também reforçando o da língua materna.

As perguntas para o desenvolvimento do LC na seção *Talking about the song* têm por objetivo trazer questionamentos acerca da mensagem da canção em comparação com a realidade do aluno e/ou da comunidade do seu entorno, bem como de suas percepções sobre o assunto. Nesse momento, o debate pode ser feito na Língua Portuguesa, como já mencionado anteriormente, quando a turma não tem nível de proficiência para sustentar o debate em Língua Inglesa. Neves (2011), Jordão e Fogaça (2007) defendem que assuntos complexos podem ser discutidos em língua materna, mesmo em sala de aula de Inglês, para que haja completa compreensão dos temas debatidos.

O propósito dessa atividade é fazer com que os alunos reflitam a partir da leitura dos textos lidos, façam conexões, relações com o cotidiano vivido e questionem ações e palavras preconceituosas que são reproduzidas em seu viver diário. Exercícios de respostas a perguntas orais em forma de debate fazem com que os alunos reflitam criticamente sobre o tema focalizado em cada letra de canção.

Cabe ressaltar que é importante que as perguntas da seção *Talking about the song* sejam respondidas previamente por escrito, de forma individual, para que os alunos tenham condições de elaborar seus argumentos e passem para o papel suas opiniões sobre as questões. Após esse momento, todos terão a possibilidade de

compartilhar suas idéias sobre o assunto, gerando um diálogo sobre a mensagem da canção, dando oportunidade, com isso, para que se expressem e leiam suas respostas. A partir das respostas, pode surgir um debate reflexivo-crítico, gerando questionamentos e compreensões sobre a visão de mundo do outro, bem como percepções de uma realidade que pode ser diferente da que vivenciam, colaborando para desenvolvendo do LC nos alunos.

A seção *Task* foi elaborada para que o aluno tenha a possibilidade de pesquisar e de se expressar sobre o assunto tratado. Ela foi desenvolvida para ser realizada em dupla ou em grupo, e representa uma forma de expressão, por parte do aluno, utilizando diferentes manifestações textuais e/ou artísticas, além de dar oportunidade ao estudante de poder colaborar para o enriquecimento do debate acerca da PC na formação do nosso país.

Sugere-se que as atividades da seção *Task* sejam desenvolvidas fora do ambiente escolar. Dessa forma, os alunos podem executar a pesquisa e elaborar a atividade para apresentá-la no encontro seguinte. As tarefas apresentadas poderão extrapolar os limites da escola com sua exposição através de fotos dos trabalhos nas redes sociais dos alunos (*Facebook, WhatsApp* etc), incentivada pelo professor, para que haja publicidade das reflexões abordadas em cada unidade.

Enfim, todas as atividades em cada unidade didática foram elaboradas, sob a perspectiva do LC, com o objetivo de trazer reflexões e conscientização sobre o tema PC, assunto tão complexo e necessário de ser abordado na escola básica.

4.3. A visão de linguagem e a visão de aprendizagem adotadas na elaboração do produto educacional

Na elaboração do produto foi levada em consideração a dimensão sócio-histórica da linguagem e sua utilização para expressão nos diversos meios sociais de interação por meio dos gêneros textuais.

As unidades didáticas do caderno de atividades intitulado “*Sing and Think*” utilizam uma abordagem sociointeracionista. A concepção de linguagem como de natureza sociointeracional também é recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para o ensino de Língua Estrangeira. O enfoque sociointeracional pressupõe que a pessoa do discurso, aquela que produz o texto (falado ou escrito) precisa considerar aqueles a quem se dirigem nas relações sociais, considerando

também o posicionamento cultural, histórico e social dos interlocutores. Para isso, o estudante precisa conhecer a estrutura e a função dos gêneros textuais para aplicação nas relações sociais, além de levar em consideração o processo sócio-histórico-cultural do momento de sua produção. O conhecimento do uso e da função dos gêneros são essenciais na aprendizagem “posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos.” (BRASIL, 1998a, p.15).

Cabe salientar que o professor não é o único detentor do saber, uma vez que, na escola, os conhecimentos são compartilhados via professor-aluno, mas também aluno-aluno. Além disso, nas demais interações sociais extraescolares podem ocorrer aprendizagem, dessa forma, a bagagem cultural que o aluno traz para a escola precisa ser levada em consideração.

A visão de linguagem do produto educacional desenvolvido é baseada nos estudos de Vygotsky. Acerca disso, Oliveira afirma que, segundo Vygotsky,

É necessário que sejam utilizados signos, compreensíveis por outras pessoas, que traduzam idéias, sentimentos, vontades, pensamentos, de forma bastante precisa. Como cada indivíduo vive sua experiência pessoal de modo muito complexo e particular, o mundo da experiência vivida tem que ser extremamente simplificado e generalizado para poder ser traduzido em signos que possam ser transmitidos a outros (OLIVEIRA, 1995, p.42-43).

A interação social fornece elementos constitutivos para a formação da linguagem e da aprendizagem de novos conceitos. Quanto ao desenvolvimento da linguagem, Vygotsky enfatiza que as interações proporcionadas pelo meio são fundamentais para a sua aquisição. A linguagem é um instrumento simbólico de representação da realidade e a palavra representa possibilidade de analisar as relações entre pensamento e linguagem. É por meio da palavra que o homem consegue verbalizar seus pensamentos e no significado da palavra é que o pensamento e a fala se entrelaçam dando condições para o pensamento linguístico.

Nas unidades didáticas do produto educacional, as atividades foram elaboradas incentivando a interação entre os indivíduos do grupo, por meio de reflexões e diálogo sobre as mensagens dos textos selecionados. Como estamos falando de atividades que foram desenvolvidas pensando na educação de jovens e adultos, é necessário reforçar que as turmas da EJA são formadas por um grupo heterogêneo, com alunos de diferentes faixas etárias e com conhecimento da Língua Inglesa em níveis diferentes

reunidos em um mesmo ambiente, por isso, as atividades de interações orais, em Inglês, dependerá do nível de competência linguística de cada grupo atendido pelo material. O objetivo é atender a turma como um todo, e não excluir alguns (que não dominam o Inglês) em detrimento de outros (que já se expressam no idioma).

Paulo Freire afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1997, p.52). O professor, na abordagem sociointeracionista, é o condutor do processo de aprendizagem, ele é o responsável pela sistematização dos conhecimentos.

A linguagem é predominantemente social e decorrente das interações, que permitem a aprendizagem e a apreensão de regras de convívio social, das formas de agir no mundo a nossa volta, bem como a construção de nossas representações do mundo (CRISTOVÃO et al., 2010, p.193).

As interações sociais em diferentes locais (família, comunidade, espaços religiosos, instituições de ensino etc.) fazem parte da constituição dos seres humanos, que partilham diferentes visões de mundo e bagagens culturais, mas juntos podem interagir, trocar e aprender.

Proporcionar a troca de saberes em sala de aula é uma das funções do professor, que pode disponibilizar espaço para interações a partir de uma atividade que dê oportunidade ao aluno de se expressar, aprender com o outro. Machado ressalta que o professor possui a tarefa de “semear desejos, estimular projetos, consolidar uma arquitetura de valores que os sustentem e, sobretudo, fazer com que os alunos saibam articular seus projetos pessoais com os da coletividade.” (MACHADO, 2002, p.154). Essa troca de saberes nas interações em sala de aula proporciona um novo olhar para os assuntos abordados.

Assim, as unidades didáticas foram elaboradas com o intuito de contemplar tais interações e diálogos acerca do tema gerador das atividades que é a “pluralidade cultural”. Dessa forma, o compartilhar de idéias sobre os assuntos trazidos pelas letras das canções, cartuns e videoclipes proporcionam reflexões e a escuta do ponto de vista e experiência do outro. Além disso, na chave de resposta do caderno de atividades, é sugerido que o professor, durante o debate (o compartilhar das respostas da seção *Talking about the song*), estimule o respeito à opinião e às ideias expressas por cada indivíduo, sempre buscando uma consciência de valorização de ações que privilegiem a coletividade e não expressem atitudes individualistas. Que os alunos considerem ações de justiça, busca do diálogo e ações de paz para resolução dos conflitos.

Paulo Freire já dizia: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.” (FREIRE, 2008, p. 69). A postura do professor como aquele que conduz o processo de aprendizagem irá colaborar para que os alunos se tornem mais confiantes para expressar suas ideias, suas vivências, contribuindo, assim, para o aprendizado de toda a turma, em um ambiente amistoso de troca de saberes tão necessário para a classe de jovens e adultos que possuem tanta experiência para compartilhar.

Os docentes precisam envolver-se em uma ação educativa consciente a fim de desenvolver no estudante a “[...] sua capacidade de criar soluções e respostas adequadas, em sua condição básica de agir conjugando crenças, valores e conhecimento.” (ALESSANDRINI, 2002, p.175). A tarefa do professor de proporcionar o diálogo em sala de aula é fundamental para a formação da cidadania, uma vez que, a partir dos gêneros textuais, o professor pode levar os alunos a refletir acerca de soluções justas e igualitárias por meio da troca de experiências, do ouvir a perspectiva do outro, conhecer para agir e agir visando ao bem coletivo.

Com a utilização das unidades didáticas elaboradas, as reflexões são trazidas para a sala de aula a partir das mensagens contidas nos gêneros textuais do produto educacional. Cada unidade procura integrar as quatro habilidades da língua (ler, escrever, ouvir e falar), porém o nível de proficiência da turma como um todo precisa ser respeitado, fazendo possíveis adequações quanto à realidade da turma. De modo geral, no ensino da Língua Inglesa,

As atividades propostas para o ensino de línguas têm sido tradicionalmente classificadas em quatro grandes áreas: (1) fala, (2) escuta, (3) leitura e (4) escrita. Os materiais podem ser preparados para cada uma dessas habilidades, em separado, ou de modo integrado, incluindo duas ou mais habilidades (LEFFA, 2007, p.28).

As unidades do produto educacional elaborado permitem o trabalho com escuta, leitura e escrita em Língua Inglesa. Cabe ao professor, ao utilizar qualquer uma das unidades didáticas, conhecer previamente o grupo para decidir se as interações orais serão feitas em língua materna ou em Inglês, pois o objetivo é que haja a efetiva participação de todos nas reflexões e para que, porventura, a falta de vocabulário da Língua Inglesa não impeça a expressão de ideias e compreensões sobre os textos.

Acerca da visão de aprendizagem utilizada no produto educacional, foi adotada a teoria sociointeracionista, de Vygotsky, uma vez que o desenvolvimento humano é

pautado nas relações que se estabelecem, nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação. Segundo ele, o homem é considerado um organismo ativo, um ser biológico, histórico e social; seu pensamento é constituído a partir de um ambiente cultural, historicamente determinado a que foi exposto e é passível de processos interativos de troca que possibilitam a reconstrução de ideias e concepções antes internalizadas. Nessas interações, o homem amplia sua compreensão, internaliza conceitos, é capaz de refletir sobre eles e até modificá-los.

Oliveira ainda ressalta que, segundo os estudos de Vygotsky, “o cérebro [...] é um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.” (OLIVEIRA, 1995, p.24). A plasticidade do cérebro refere-se ao que pode ser moldado pela ação de elementos externos.

Para Vygotsky, a interação entre pessoas mais experientes e menos experientes em uma dada cultura, onde um par mais competente auxilia um par menos competente, é parte essencial no processo de ensino aprendizagem. Por meio dessa mediação, novas possibilidades, conquistas e significados são conferidos para a vida em sociedade. Essa interação de aprendizagem é chamada por ele de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento proximal, caracterizado pela capacidade de solucionar problemas com ajuda de um parceiro mais experiente.

Oliveira destaca que:

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural (OLIVEIRA, 1995, p. 61).

Nesse sentido, ressalta-se a mediação pedagógica do professor, uma vez que o conhecimento é construído e partilhado em momentos de interação em sala de aula. Conhecimentos e aspectos culturais são construídos por meio da troca e apropriação do saber que se estabelecem na escola e nas experiências com a comunidade em que o indivíduo está inserido. Tal mediação também pode ocorrer entre os próprios alunos, sem a intervenção do professor, em atividades em que há troca de saberes que ocorre a partir da interação entre os indivíduos do grupo.

As unidades didáticas elaboradas para o produto educacional consideram essa visão de aprendizagem (que se dá por meio da interação e auxílio de um par mais competente: professor ou outro aluno) e estimula o apoio, a troca de saberes entre os pares nas interações em sala de aula. Por isso, as atividades podem ser realizadas em duplas ou em grupos, de modo colaborativo entre os membros da turma, contando sempre com a atenção, apoio e, caso necessário, com a intervenção do professor para execução das tarefas.

A sala de aula constitui-se um espaço privilegiado, pois é nela que aspectos emocionais, intelectuais e sociais que norteiam as relações e vivências interpessoais são expostos. Por meio de momentos de interação, reflexão e diálogo o estudante pode ser estimulado a participar, a expor seu pensamento, sua bagagem cultural para interagir, trocar e construir conhecimentos.

Silva, ao relatar sobre a utilização de canções em uma abordagem sociointeracionista e, portanto, como “veículo de interação de ideias entre autores e leitores” (SILVA, 2013, p.61), expõe que ao trabalhar a letra de uma canção em sala de aula, o professor leva o “aluno a refletir sobre o que ele lê e consegue emitir uma posição pessoal sobre o assunto” (SILVA, 2013, p.61). Com isso, a reflexão sobre a letra da canção permite que “o leitor-aluno pense e reflita mais sobre o que ele mesmo sente, quais abordagens sociais estão explícitas ou implícitas na música que está ouvindo diariamente.” (SILVA, 2013, p.61). O mesmo acontece com a leitura e interpretação de outros gêneros textuais, uma vez que servem de fonte de discussões, de interações, de troca de saberes e experiências colaborando, assim, para o aprendizado da língua e para a tomada de consciência acerca de assuntos complexos relativos à vida em sociedade e que são abordados nos diferentes textos.

Em suma, as atividades e interações sugeridas pelas unidades didáticas permitem que as experiências vividas e a bagagem cultural dos membros da turma sirvam de apoio para o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa bem como para reflexões acerca dos temas trazidos pelas mensagens dos textos, com o objetivo de levar os estudantes a compreender e a respeitar o outro, que pensa e age diferente e a ser capaz de questionar e reprovar atitudes de discriminação.

4.4. Objetivos e base teórica do produto educacional

As unidades didáticas do caderno de atividades “*Sing and Think*”¹⁶ foram elaboradas com o objetivo de fazer com que os estudantes possam:

- *Desenvolver o LC tendo como base as mensagens dos textos trabalhados, a partir do contexto sócio-histórico em que foram construídos para questionar a formação dos estereótipos que, muitas das vezes, determinam as discriminações tanto em termos locais, quanto em termos globais;
- *Perceber a PC na formação do nosso país, respeitar as diferenças que formam as características individuais de cada ser humano e celebrar a diversidade;
- *Desenvolver estratégias de autonomia leitora por meio de associação de elementos verbais e não verbais, inferência, interpretação e palavras cognatas;
- *Usar a língua estrangeira para se expressar por meio de atividades propostas como tarefa a ser desenvolvida em duplas ou em grupos ao final de cada unidade.

Ao observar o material didático que os estudantes recebem na escola da amostra selecionada (CEJA)¹⁷, bem como as provas do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) é possível perceber que os enunciados estão em Língua Portuguesa. Porém, no produto educacional, somente as perguntas relacionadas ao desenvolvimento do LC foram escritas em língua materna, os demais enunciados das atividades foram escritos em Língua Inglesa para que o aluno pudesse conhecer como eles são em Inglês. Então, ao surgirem quaisquer dúvidas, durante a aplicação das unidades, o(a) professor(a) estará presente para auxílio e orientação.

A proposta do material elaborado também é de estimular a interação oral em Língua Inglesa ao encorajar os alunos a cantar a música enquanto a ouvem, acompanhando a letra da canção. Contudo, na seção *Talking about the song* (=Conversando sobre a canção), o professor precisará perceber o nível de desenvolvimento e proficiência da turma como um todo, de forma que não inclua alguns, excluindo os demais. Por esse motivo, os enunciados foram escritos em Português, nessa seção, tendo em vista que o propósito do caderno de atividades é o desenvolvimento do LC nos alunos da EJA, a partir de diálogo e debate sobre os textos que tragam mensagens sobre o tema PC e suas implicações nas relações sociais. Então, tal seção pode ser conduzida em Língua Portuguesa para que haja real compreensão do

¹⁶ Vide as unidades didáticas aplicadas com a amostra selecionada no apêndice, p.171-178.

¹⁷ Vide anexo, p. 179-181.

tema, ou em Língua Inglesa, caso a turma tenha condição de sustentar o debate na língua estrangeira. (JORDÃO e FOGAÇA, 2008; 2012).

Para a elaboração do produto educacional, aqui apresentado, foi utilizada a “Planilha para análise de material didático” produzida por Cristóvão (2009), que integra o artigo “Sequências didáticas para o ensino de línguas” (CRISTÓVÃO, 2009 p. 305-344), como parâmetro para a elaboração das atividades. Ciente que o produto educacional produzido se configura em unidades didáticas voltadas para o desenvolvimento do LC, o mesmo não tem como objetivo preencher todos os requisitos propostos pela autora na planilha. Ela foi utilizada, bem como as reflexões de Rojo (2013), Leffa (2007), Dias (2009) entre outros, para dar suporte teórico-metodológico na elaboração das atividades. A planilha está disposta a seguir:

Quadro 5: Planilha para análise de material didático desenvolvido por CRISTÓVÃO (2009)

QUADRO 2: PLANILHA PARA ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO						
Proposta desse trabalho	Perguntas para avaliação e/ou produção de sequências didáticas	1	2	3	4	5
Ação de linguagem	Há inserção de atividades que instrumentalizem o aluno para agir com a língua em determinada situação? Há atividades que se voltam para formar o aluno como responsável por este agir?					
Pluralidade de gêneros como instrumentos para o ensino	Há preocupação em esgotar o gênero? Há preocupação em abordar o que é necessário para que o objetivo (estabelecido) seja alcançado?					
Capacidades de linguagem	A progressão das atividades faz uso das informações e conhecimentos das diferentes capacidades de linguagem (incluindo nelas o sistema da língua)? As atividades são propostas de maneira fragmentada?					
Contexto de produção do texto e contexto de uso	A análise do contexto de produção é proposta como constitutiva da produção de sentido (tanto no processo de compreensão e interpretação quanto no de produção)? As especificidades do contexto de aprendizagem são consideradas para a questão da instrumentalização (linguística)? As especificidades do contexto de aprendizagem são consideradas para a participação ativa da LE no processo de formação dos alunos?					
Uso de textos sociais	A seleção dos textos vai ao encontro dos objetivos? Os textos têm relevância para o contexto de uso do material? Há uso de linguagem verbal e não-verbal (tanto nos textos selecionados quanto nas atividades e enunciados) adequadas e significativas para o aluno? Há reprodução de alguns estereótipos por meio dos textos selecionados?					
Tipos de comparações construtivas	Há inserção de atividade reflexivas? As atividades (com gêneros diferentes ou com textos em língua materna, por exemplo) colaboram para construção de sentido?					

Continua...

Quadro 5: Planilha para análise de material didático desenvolvido por CRISTÓVÃO (2009)

Continuação.

Progressão em espiral	Há exploração de elementos que cumprem uma função discursiva no gênero abordado? As diferentes partes e atividades estão voltadas para o objetivo a ser alcançado?					
Complexidade da tarefa	As atividades exigem do aluno conhecimento prévio e/ou espiralado? O material proporciona caminhos e/ou fontes para que o aluno busque conhecimentos que o auxiliem na aprendizagem? Os alunos têm informações e instruções suficientes para acompanhar e compreender o processo? Há inserção de atividade que demande deliberação, tomada de decisão, cidadania, autoria, estilo próprio para sua realização?					
Uso de recursos pedagógicos para mediação	Há inserção de atividades diferenciadas como lúdicas (jogo, canção, brincadeira etc.), por exemplo? É possível fazer adaptações ou o material se mostra como uma camisa de força para alunos e professor? A proposta está suficientemente aberta para que haja adaptação? Há inserção de atividades com dicionário, <i>pictionary</i> , gramáticas etc?					
Processo colaborativo e método indutivo	Há inserção de atividade que demande outras fontes de conhecimento ou colaboração de outras áreas e/ou de diferentes pessoas que não o colega e/ou o professor da disciplina de língua inglesa? Há inserção de atividade do tipo extraclasse? Há menção ao procedimento metodológico e/ou da dinâmica sugerida para a condução/realização da atividade?					

1. não; 2. superficialmente; 3. parcialmente; 4. satisfatoriamente; 5. sim

Fonte: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências didáticas para o ensino de Línguas. In: DIAS, Reinildes e CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.338-339, 2009.

A planilha é formada por uma gama de perguntas que podem “revelar se há articulação entre as capacidades de linguagem e se a proposta explora uma abordagem com base em gênero.” (CRISTÓVÃO, 2009, p.339). Algumas expressões utilizadas na planilha, como “capacidades de linguagem” e “progressão em espiral” são explicadas a seguir para que haja melhor compreensão de tais termos pelo leitor.

Dias (2009) explicita sobre as capacidades de linguagem. São elas: as de ação, as discursivas e as léxico-discursivas. As capacidades de ação permitem ao aluno reconhecer o gênero e sua relação com o contexto de produção ao responder as perguntas: por quem foi escrito? para quem? sobre o quê? quando? entre outras que facilitam a compreensão do texto, sua mensagem e contexto de uso. As capacidades discursivas proporcionam o reconhecimento das características do texto e sua estrutura de composição. Já as capacidades linguístico-discursivas possibilitam ao aluno, através de seu conhecimento léxico-semântico e estruturas gramaticais, reconhecer os mecanismos de textualização: recursos coesivos (pronomes, por exemplo) estruturas gramaticais, elos lexicais (sinônimos e antônimos etc), para construção do significado global do texto.

Ciente disso, no produto educacional, cada unidade é formada por uma letra de canção e nela é descrito o contexto histórico de produção das canções. Além disso, exercícios de vocabulário foram elaborados com o objetivo de facilitar a compreensão de algumas palavras que aparecem na canção.

Segundo Cristóvão, “o sociointeracionismo preconiza a progressão em espiral, possibilitando o reencontro com objetos de ensino em diferentes etapas da aprendizagem.” (CRISTÓVÃO, 2009, p.325). Com isso, as atividades elaboradas precisam se voltar para compreensão do objeto de estudo: o gênero textual, sua estrutura, seu uso e mensagem. Aproveitar o conhecimento já dominado pelo aluno e expandi-lo.

Acerca disso, o produto educacional propõe que o professor faça uma apresentação dos gêneros utilizados nas unidades, mostrando suas características, para isso, a bagagem cultural dos estudantes precisa ser considerada, pois os mesmos já tiveram contato com os gêneros: letra de canção, cartum, charge, vídeos e videoclipes. Essa atividade, proposta no caderno de atividades “*Sing and Think*” (p.7), sugere que as particularidades desses gêneros sejam lembradas para efetiva compreensão de suas características e de seu uso nos ambientes sociais em que são encontrados.

Na planilha de análise de material didático elaborada por Cristóvão (2009), exposta no quadro cinco (5), p.113, deste texto dissertativo, estão elencadas vinte oito (28) perguntas divididas em dez (10) seções com o objetivo de analisar materiais de língua estrangeira. Como a própria autora expressa, foi uma forma de “sintetizar conceitos e princípios que podem orientar a produção e a avaliação de sequências

didáticas para o ensino de línguas.” (CRISTÓVÃO, 2009, p. 340). A planilha foi utilizada como matriz de referência para elaborar o produto educacional.

Então, logo abaixo, nos próximos parágrafos, cada seção da planilha será mencionada para análise do produto educacional apresentado neste capítulo. Convém ressaltar que o intuito não é o de responder cada uma de suas vinte e oito (28) perguntas como foi proposto pela autora (1. não; 2. superficialmente; 3. parcialmente; 4. satisfatoriamente; 5. sim), mas sim discorrer sobre cada seção de forma dissertativa, como exposto a seguir:

Ação de Linguagem: Quanto à ação de linguagem, o produto educacional possui atividades com canções que permitem o aluno utilizar as habilidades de escuta e de fala (ouvir e cantar a canção). Atividades de vocabulário, na seção *Vocabulary study*, e de pesquisa, na seção *Task(=Tarefa)*, que exercitam a escrita em língua inglesa, além de questionamentos sobre a pluralidade cultural. A seção *Talking about the song* (=Conversando sobre a canção) tem o objetivo de formar o aluno para um agir responsável em comunidade. A utilização da Língua Inglesa ou materna nas discussões sobre PC dependerá do nível de proficiência da turma.

Pluralidade de gêneros como instrumentos para o ensino: Cada unidade didática utiliza diferentes gêneros textuais (canção, cartum ou charge, vídeo curto e/ou videoclipe do *YouTube*). Na parte destinada ao professor, é sugestionada uma forma de apresentação dos gêneros, que de modo geral, já são bem conhecidos pelos alunos. Os docentes podem trocar informações acerca da estrutura do gênero com os estudantes e sanar possíveis dúvidas.

Capacidades de linguagem: As atividades foram organizadas em seções. As seções *Inside the lyrics* (=Por dentro da letra da canção) e *Reading*(=Leitura) tem o intuito de esclarecer aos alunos quanto à situação sócio-histórica de composição da canção. A partir da mensagem da canção foi selecionado um cartum ou uma charge que tivessem relação de intertextualidade quanto ao tema da canção. No manual do professor há uma explicação das características de cada gênero e estrutura composicional com sugestão de apresentação dos mesmos. As atividades de leitura (=Reading) e vocabulário (=Vocabulary study) foram elaboradas com o intuito de facilitar a compreensão da mensagem do texto pelo aluno. A atividade de *Listening* (=Audição) propicia que o aluno ouça a língua na voz de um nativo e entenda o que está ouvindo por meio da tradução da canção. Nas seções *Talking about the song* (=Conversando sobre a canção)

e *Task* (=tarefa) o aluno tem a oportunidade de se expressar sobre a mensagem dos textos trabalhados.

Contexto de produção do texto e contexto de uso: Como as unidades giram em torno das canções, houve a preocupação de especificar o contexto sócio-histórico de produção da canção, bem como de seus autores. As mensagens trazidas pelos textos de cada unidade são contextualizadas e utilizadas nas atividades para reflexão, considerando a realidade do aluno.

Uso de textos sociais: Os textos selecionados para a composição do caderno de atividades são todos autênticos e multimodais (utilizam linguagem verbal e não-verbal) e foram escolhidos sob a temática da pluralidade cultural com o intuito de questionar alguns estereótipos sociais.

Tipos de comparações construtivas: Todas as unidades possuem uma seção com atividade reflexiva (*Talking about the song*) que, a partir de questionamentos sobre a mensagem trazida pelo texto, tem o objetivo de desenvolver o LC nos alunos. A possibilidade de utilização da língua materna nos exercícios de tradução da canção e para discussões baseadas nas perguntas sobre o texto tem o intuito de colaborar para construção de sentido dos textos por parte dos alunos.

Progressão em espiral: As atividades foram preparadas para compreensão da mensagem da canção e do seu momento sócio-histórico. Exercícios de vocabulário e de tradução constam no produto educacional para construção de sentido e desenvolvimento do LC. O vídeo curto, cartum ou charge foram escolhidos por uma relação de intertextualidade com a mensagem da canção com intuito de refletir sobre a pluralidade cultural na nossa sociedade. Os gêneros textuais escolhidos para fazerem parte do produto educacional já são conhecidos, de modo geral, pelos alunos da EJA e, durante as interações em sala de aula, sugere-se que as características dos gêneros sejam ressaltadas de forma dialógica para que cada aluno possa contribuir na caracterização e no uso de cada texto.

Complexidade da tarefa: As atividades foram elaboradas para alunos iniciantes, mas que já tiveram algum contato com a Língua Inglesa. O uso de palavras transparentes e cognatas facilitará na compreensão dos textos utilizados, além disso, o exercício de tradução da canção proporcionará a apreensão de sentido do texto. Ao final de cada unidade, é sugerida uma proposta de debate sobre a mensagem dos textos trabalhados (*Talking about the song*) e uma tarefa extraclasse (*Task*) em que o estudante tem a oportunidade de se expressar, desenvolvendo textos próprios em Língua Inglesa. Ou

seja, as atividades dão oportunidade para os alunos demonstrarem seu posicionamento acerca dos assuntos tratados.

Uso de recursos pedagógicos para mediação: O caderno de atividades utiliza canções e vídeos curtos. A seção *Vocabulary study* faz uso de exercícios de inferência com associação à imagens e/ou tradução de palavras com intuito de esclarecer as palavras-chave utilizadas nas canções. O professor pode optar por trabalhar a unidade junta, como um todo, ou escolher algumas seções em separado para aplicar com a turma.

Processo colaborativo e método indutivo: No manual do professor, é sugestionado que as atividades podem ser realizadas em duplas ou em grupos. A última seção de cada unidade traz uma atividade extraclasse (*Task*), que pressupõe pesquisa por parte dos alunos.

Quanto à aplicação das atividades elaboradas, é necessário levar em consideração o que Silva discorre acerca do livro didático:

[...]cada sala de aula que utilizar determinado livro poderá obter resultados diferentes. Ou ainda, o mesmo livro didático utilizado na mesma comunidade de aprendizagem em épocas diversas pode apresentar resultados também diferentes. (SILVA, 2009, p. 59).

O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa, apesar de não se tratar de um livro, quando aplicado, deve levar em conta as especificidades do grupo com que é trabalhado, suas características e nível de desenvolvimento linguístico. Além disso, a bagagem cultural que cada aluno possui será relevante durante a exposição ao tema gerador das unidades didáticas. Convém ressaltar que o objetivo de cada unidade é o desenvolvimento do LC, para isso, foram elaboradas atividades de vocabulário, de contextualização e compreensão da letra da canção e demais textos multimodais, permitindo a interpretação, questionamentos e debate sobre a mensagem trazida pelos gêneros textuais.

4.5. As unidades didáticas utilizadas com os integrantes da amostra da pesquisa

Das oito(8) atividades preparadas para compor o produto educacional “*Sing and Think*”, quatro (4) unidades foram escolhidas para serem aplicadas em forma de “Oficina de Inglês” com os alunos do CEJA, que compõem a amostra desta pesquisa.

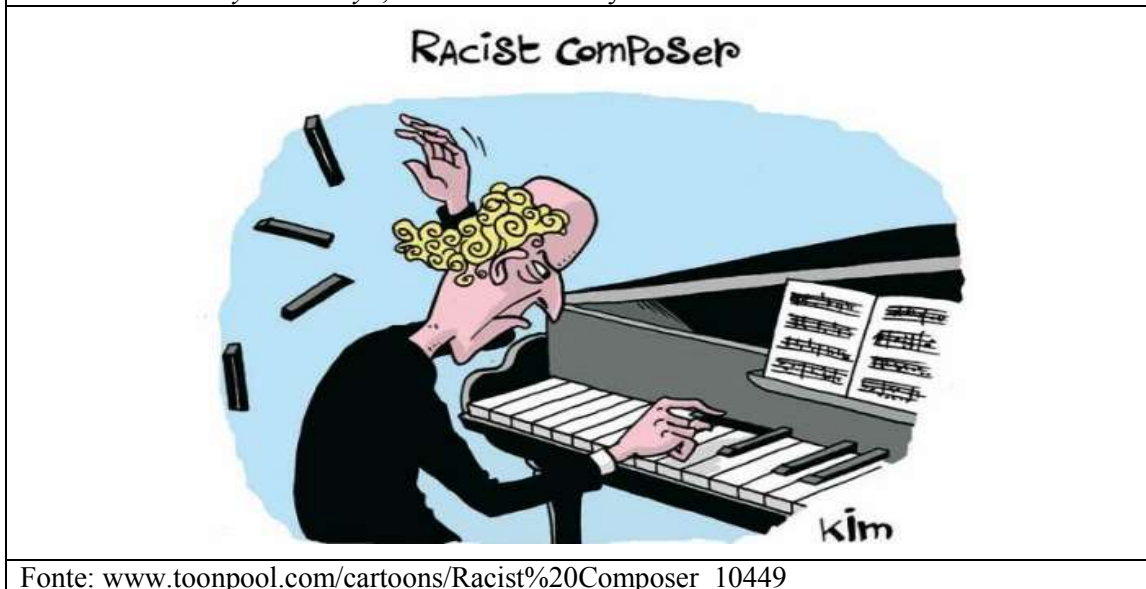
As seguintes unidades didáticas foram selecionadas para aplicação com a amostra selecionada: “*Ebony and Ivory*”, de Paul McCartney; “*Try*”, de Colbie Caillat;

“*People are People*”, da banda *Depeche Mode* e “*Imagine*” de John Lennon. Convém ressaltar que cada unidade tem como título o nome da canção utilizada. Os gêneros textuais multimodais que as compõem serão apresentados nesta seção.

Nas unidades didáticas, o gênero textual cartum foi selecionado a partir de uma relação de intertextualidade com a mensagem da letra da canção. Tais unidades foram selecionadas para proporcionar reflexões sobre preconceitos étnicos, religiosos, sociais e diferenças entre os desafios de homens e mulheres na sociedade. Cabe também ressaltar que, além dos gêneros textuais letra de canção e cartum, os vídeos das canções foram utilizados em todas as unidades do produto educacional. Para evidenciar a relação de intertextualidade, os textos que fizeram parte das unidades didáticas aplicadas na oficina serão relacionados a seguir.

A letra da canção “*Ebony and Ivory*” traz uma comparação com as teclas do piano, pretas e brancas, que, quando tocadas juntas, fazem lindas canções e questiona o porquê de os seres humanos não conseguirem conviver em harmonia, apesar das diferentes cores de pele.¹⁸ O cartum selecionado para compor essa unidade está disposto a seguir:

Imagem 1 - Cartum disponível na unidade 1, no produto educacional, que trabalha a canção “*Ebony and Ivory*”, de Paul McCartney.



Fonte: www.toonpool.com/cartoons/Racist%20Composer_10449

Para compor a unidade um (1) intitulada: “*Ebony and Ivory*”, foi projetado para os estudantes o videoclipe da canção, nele os cantores Paul McCartney e Stevie Wonder (o primeiro de pele branca, o segundo de pele negra) interagem ao piano de forma

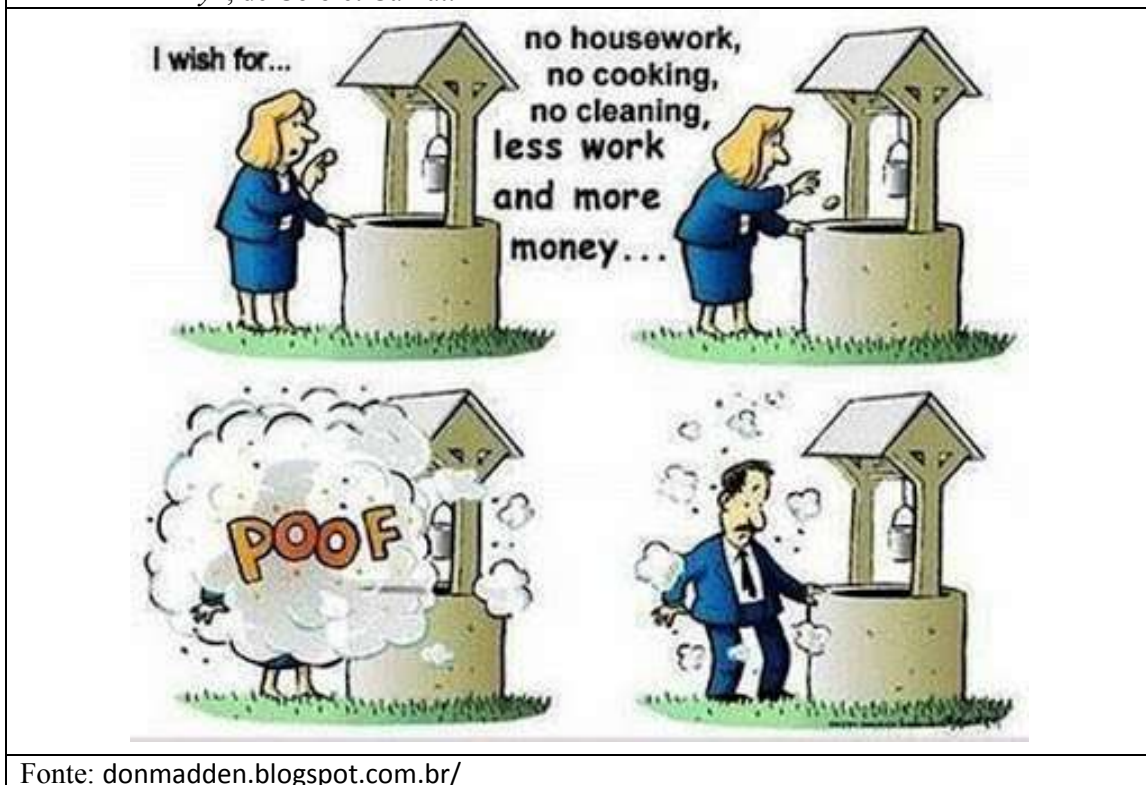
¹⁸ Vide unidade didática p.171-172.

harmônica, retratando em imagens o que é dito na canção. Tal videoclipe possui uma relação de intertextualidade com o cartum e com a mensagem da canção utilizados nessa unidade.

A segunda unidade, que traz a canção “*Try*”, faz menção à relação desigual entre os gêneros da sociedade. A letra da canção incentiva mulheres a se aceitarem e a não se sentirem pressionadas pela sociedade que “impõe” padrões de beleza e consumismo por meio dos diversos veículos de comunicação.¹⁹

Nessa unidade, o cartum a seguir foi disposto para que os estudantes pudessem refletir acerca da pressão que a mulher sofre ao desempenhar diferentes funções, servindo também para questionar se os homens sofrem algum tipo de pressão na sociedade.

Imagem 2 - Cartum disponível na unidade 2, no produto educacional, que trabalha a canção “*Try*”, de Colbiet Caillat.²⁰



Fonte: donmadden.blogspot.com.br/

¹⁹ Vide unidade didática p.173-174.

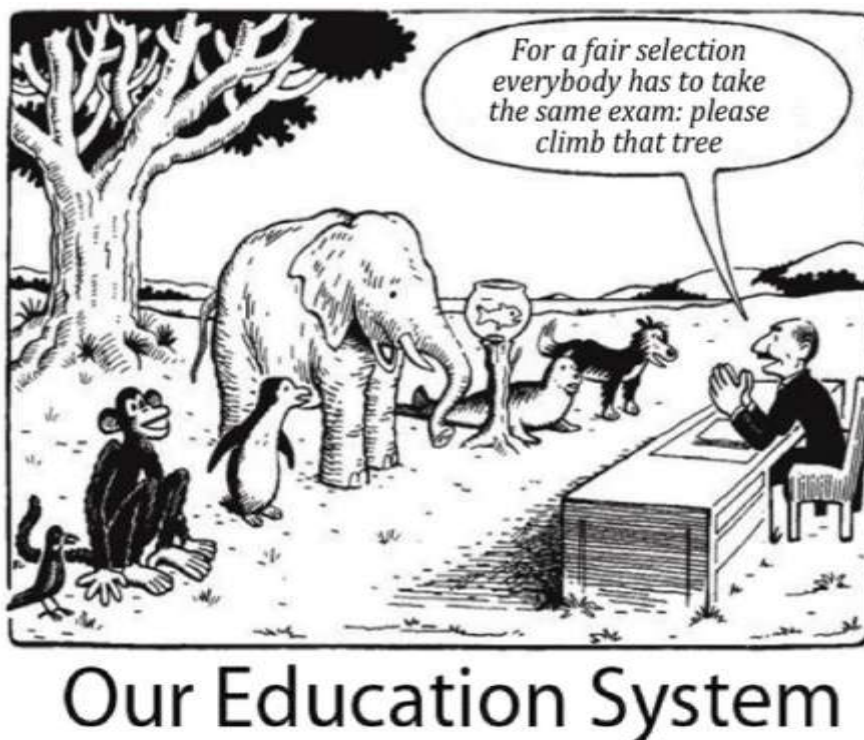
²⁰ Tradução livre da mensagem verbal do cartum pela autora: Fala da mulher “Eu desejo...”. “Nenhum trabalho doméstico, não cozinhar, não limpar, menos trabalho e mais dinheiro...”

O cartum selecionado para compor essa unidade mostra a pressão sofrida pela mulher na sociedade: ela possui dupla jornada de trabalho (além de exercer uma profissão, acumula o trabalho doméstico) e ganha, de modo geral, menos que o homem.

Nessa unidade, o videoclipe da canção “*Try*”, de Colbie Caillat, mostra mulheres adolescentes, jovens e idosas maquiadas, cabelos penteados, seguindo as pressões impostas pela sociedade, que impõem padrões de beleza determinados pelas mídias. Porém, ao final, todas aparecem com cabelos soltos, sem maquiagem, colocando em prática a mensagem da canção: portam-se como realmente gostariam.

A terceira unidade utilizada na oficina traz a canção “*People are People*” que questiona a violência verbal e física nas relações humanas e que são ocasionadas devido às diferenças étnico-raciais, de cultura e de religião.²¹ Para compor essa unidade o cartum a seguir foi selecionado:

Imagem 3 – Cartum disponível na unidade 3, no produto educacional, que trabalha a canção “*People are People*”, da banda *Depeche Mode*.²²



Fonte: www.pitribe.com/posts.aspx?id=2070.1558269391_education-system

²¹ Vide unidade didática p.175-176.

²² Tradução livre da mensagem verbal do cartum pela autora: Fala do avaliador “Para uma seleção justa todos terão que fazer a mesma prova: por favor, subam aquela árvore”.

O cartum mostra que os seres possuem diferentes potencialidades e que determinar uma mesma avaliação para todos é injusto. Os dois textos juntos (letra da canção e cartum) permitem reflexões acerca dos julgamentos e avaliações que os seres humanos fazem baseados nas diferenças sociais, religiosas e étnicas. O videoclipe da canção “*People are People*”, da banda inglesa *Depeche Mode*, que compõe essa unidade do produto educacional, traz imagens da guerra para associar à letra da canção que questiona a violência verbal e física como formas de tratar tais diferenças.

A letra da canção “*Imagine*” idealiza um mundo utópico: sem fronteiras, sem religião, sem posses, sem fome, pessoas sem necessidade alguma e nos leva a refletir sobre a possibilidade desse mundo existir a partir de pequenos gestos e atitudes que expressem respeito às diferenças, justiça e igualdade de direitos e harmonia nas relações entre os homens.²³ Para essa última unidade que foi aplicada na oficina foi selecionado o seguinte cartum:

Imagem 4 – Cartum disponível na unidade 4, no produto educacional, que trabalha a canção “*Imagine*”, de John Lennon



Fonte: www.cartoonmovement.com/cartoon/8328

²³ Vide unidade didática p.177-178.

O cartum mostra a imagem de representantes de três (3) religiões (Judaísmo, Cristianismo e Islamismo) e a manifestação de um menino com uma possível solução para coexistência harmoniosa entre elas.

A canção *Imagine*, de John Lennon, foi ilustrada em forma de História em Quadrinhos (HQ), pelo cartunista Pablo Stanley, em 16 de setembro de 2013. Ela é disponibilizada em movimento, enquanto a música é reproduzida, em forma de vídeo no *site YouTube*, com o título: “*Imagine (Pablo Stanley Art) (Lyrics Video)*”. A letra da canção discorre sobre um mundo utópico, sem religião, sem violência, sem desigualdades, sem preconceitos, sem fronteiras entre países, além de ser um convite ao ouvinte a tornar real “esse mundo” idealizado na canção.

Os textos multimodais utilizados nessa unidade didática (cartum, letra de canção e HQ em movimento no vídeo) fazem refletir sobre a importância de primar pela harmonia e respeito nas relações humanas.

Os gêneros textuais multimodais, selecionados para aplicação com a amostra da pesquisa, foram utilizados com a finalidade de fazer refletir acerca da pluralidade cultural do nosso país e para que os estudantes pudessem perceber que os preconceitos e as discriminações elencados em textos estrangeiros acontecem também aqui no Brasil. O contato com tais textos possibilita uma comparação das estruturas globais e locais, que são afetadas pela influência da colonização, para refletir e questionar a diferença entre os gêneros masculino e feminino, bem como a opressão e a marginalização sofrida por alguns grupos religiosos e étnicos.

Finalmente, cabe ressaltar a relevância da leitura de tais textos sob a perspectiva do LC que incentiva os alunos a questionarem as relações de poder presentes na sociedade, fazendo com que seres humanos sejam discriminados por pertencerem a diferentes classes sociais, gêneros, religiões e etnias. Daí a relevância em disponibilizar aos alunos textos que os levem a refletir a realidade cotidiana com a finalidade de transformação da mesma a partir de atitudes empáticas.

CAPÍTULO 5: ANÁLISE DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, serão descritos como se deu o contato com os participantes da oficina oferecida aos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA/ Niterói, RJ), assim como a aplicação das quatro (4) primeiras unidades do caderno de atividades “*Sing and Think*”, seguido da análise dos dados coletados e da interpretação dos mesmos à luz dos objetivos propostos nesta pesquisa.

5.1. Descrição do contato com os participantes da oficina

Para aplicação das quatro (4) unidades didáticas, um convite para “Oficina de Inglês” foi disposto no mural da escola convocando os estudantes do CEJA a fazerem uma pré-inscrição na sala de Língua Estrangeira do colégio. No ato da inscrição, eles escreveram a disponibilidade de tempo (manhã, tarde ou noite e dia da semana) que podiam participar da oficina, além da matrícula, módulo ou fascículo de Inglês que estavam cursando e telefone celular para contato.

Após essa pré-inscrição, os alunos foram agrupados pela disponibilidade de horário e foi verificado que a maioria dos estudantes tinha o horário da tarde disponível. Todos os alunos interessados e a professora de Inglês do colégio foram incluídos no grupo do *WhatsApp* intitulado “Oficina de Inglês” criado para a comunicação entre os participantes e, por esse canal, todos os inscritos foram informados do local, data e hora dos encontros (imagem 5). Essa ferramenta tecnológica proporcionou a integração do grupo, facilitou a emissão de recados e proporcionou o estreitamento dos laços de amizade entre os integrantes do grupo que eram todos desconhecidos.

Depois de cada encontro, a pesquisadora disponibilizava os vídeos das canções para que os alunos pudessem ouvir e acompanhar a letra da música. Após os quatro (4) encontros da oficina, o grupo no *WhatsApp* continuou ativo e pôsteres, vídeos sobre amizade, divulgação de outras atividades ocorridas no colégio foram compartilhadas por esse veículo de comunicação digital.

Imagem 5: Pôster enviado ao grupo de *WhatsApp* para todos os interessados na oficina



No primeiro encontro, dos vinte e cinco (25) que se mostraram interessados na oficina, apenas dez (10) compareceram. Os outros quinze (15) estudantes não puderam participar por questão de horário de trabalho e compromissos diversos. Como foi descrito antes, foram escolhidos os dias e hora em que a maioria, que se mostrou interessada, pudesse comparecer aos encontros.

Chegado o dia da primeira atividade, os dez (10) estudantes foram recebidos na sala de oficina com a apresentação da pesquisadora pela professora de Inglês do colégio e pela diretora adjunta, que deram as boas-vindas aos alunos e parabenizaram pelo interesse em participar dos encontros agendados pela pesquisadora.

Após o momento de boas-vindas por parte da equipe do colégio, os estudantes foram avisados, pela pesquisadora, que fariam parte de uma pesquisa e foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁴ que continha os objetivos da pesquisa, os riscos e os benefícios. Eles também preencheram o questionário²⁵ com seus dados pessoais e perguntas sobre pluralidade cultural, preconceito e discriminação de raça, de religião e de gênero.

Após o momento de apresentações, nesse primeiro encontro, foi realizada a dinâmica de apresentação dos gêneros textuais que foram utilizados, com o destaque das características de cada um deles (imagem 6). Essa atividade foi realizada em coletivo com a colaboração dos alunos e serviu para relembrar a estrutura de cada gênero textual,

²⁴ Vide página 166-167.

²⁵ Vide página 168-169.

bem como para apresentar seus nomes e especificidades, em Inglês. Tal atividade está descrita no produto educacional “*Sing and Think*”, página 6.

Imagem 6: Atividade de apresentação dos gêneros textuais



Fonte: a pesquisadora

Durante a realização da oficina, alguns estudantes precisaram faltar a um (1) ou dois (2) encontros. Por esse motivo, a pesquisadora optou por considerar apenas os dados coletados daqueles que puderam comparecer a todos os encontros: um total de oito (8) participantes.

É importante ressaltar que a professora de Inglês do CEJA acompanhou todos os encontros da oficina, auxiliando na arrumação da sala, recepcionando os alunos, tirando fotos. Ela também atuou fazendo anotações durante o grupo focal, que foi realizado no último encontro da oficina, enquanto a pesquisadora fazia as perguntas e atuava como facilitadora das interações do grupo.

5.2. Análise dos dados colhidos na oficina

A análise dos dados foi realizada a partir da triangulação das informações coletadas (TRIVIÑOS, 1987; GOLDENBERG, 2004; GIL, 2010) durante a oficina com alguns dos estudantes do CEJA. Para isso, o questionário aplicado no primeiro dia da oficina; as respostas dos estudantes às seções *Reading*, *Talking about the song* (a pesquisadora distribuiu papel extra para os alunos escreverem suas respostas e ficou com esse material para a análise dos dados); as tarefas (da seção *Task*) realizadas por eles em casa e entregue à pesquisadora; e a entrevista, em grupo focal, realizada depois dos encontros foram analisadas para verificar o desenvolvimento do Letramento crítico (LC) dos participantes.

Os oito (8) estudantes que participaram de todos os encontros da oficina serão mencionados, nesta pesquisa, como “Aluno 1”, “Aluno 2” e assim sucessivamente até “Aluno 8”, para salvaguardar o anonimato a eles garantido no TCLE.

Quanto à idade, sexo (feminino (F), masculino (M)), autodesignação de cor²⁶, naturalidade, estado civil, profissão e religião dos participantes da oficina, que integraram a amostra da pesquisa, temos os dados a seguir:

	Idade	Sexo	Cor	Naturalidade	Estado civil	Profissão	Religião
Aluno 1	18	F	Parda	Niterói, RJ	Solteiro	Estagiária na Prefeitura	Não tem religião, mas acredita em Deus
Aluno 2	18	M	Preta	Rio de Janeiro	Solteiro	Estagiário na Prefeitura	Ateu
Aluno 3	19	F	Preta	Niterói, RJ	Solteiro	Estagiária na Prefeitura	Não tem religião, mas acredita em Deus
Aluno 4	35	F	Parda	Niterói, RJ	Solteiro	Estudante	Católica
Aluno 5	25	M	Parda	Feria de Santana, Bahia	Solteiro	Carpinteiro	Evangélica
Aluno 6	41	F	Parda	Niterói, RJ	Solteiro (moro junto)	Dona de casa	Evangélica
Aluno 7	42	F	Parda	Niterói, RJ	Solteiro	Camareira	Evangélica
Aluno 8	44	F	Branca	São Gonçalo, RJ	Casada	Do lar	Evangélica

O quadro abaixo mostra os motivos que levaram os componentes da amostra desta pesquisa a estudar no CEJA, que oferece ensino semipresencial:

	Motivo que levou cada participante a estudar no CEJA
Aluno 1	Fui orientado a estudar no CEJA para poder me formar mais rápido, pois repeti de ano.
Aluno 2	Fui orientado a estudar no CEJA para poder me formar mais rápido, pois repeti de ano.
Aluno 3	Tive que parar de estudar por causa do trabalho e vim para o CEJA devido à facilidade de horário.
Aluno 4	Estou há muito tempo sem estudar e quero conseguir trabalho.
Aluno 5	Parei de estudar e preciso concluir o curso (Ensino Médio) para conseguir promoção no trabalho.
Aluno 6	Parei de estudar porque fiquei doente.
Aluno 7	Tive que parar de estudar por causa do trabalho e vim para o CEJA devido à facilidade de horário.
Aluno 8	Não tive oportunidade de estudar na idade certa.

²⁶ A pesquisadora utilizou no questionário para os integrantes da amostra desta pesquisa as mesmas opções de cor ou raça disponíveis no questionário do IBGE.

Todos responderam afirmativamente, durante o preenchimento do questionário, que gostavam de ouvir música. A mesma resposta afirmativa foi dada à pergunta se eles gostavam de ouvir música em Inglês. Em relação à pergunta: “Você acha que a música motiva o interesse pelo estudo de inglês?”, apenas um aluno (Aluno 8) respondeu “não”, os demais participantes da oficina julgam que a música motiva o interesse pelo estudo da Língua Inglesa.

Os dados coletados, nessas perguntas do questionário, ratificam os escritos de Murphey (1992), Lems (2001), Lima (2004) e Engh (2013) que afirmam que a música é um instrumento rico para aprendizagem, tornando o ambiente descontraído e favorável para a aquisição de vocabulário novo, de pontos gramaticais, além de viabilizar o conhecimento da expressão cultural dos países de Língua Inglesa, seus valores ideológicos e culturais.

Quando perguntados se gostam de ler cartum ou charge e se apreciam assistir a vídeos e videoclipes no *YouTube* as seguintes respostas foram dadas. Para facilitar a visualização dos mesmos, as respostas negativas, neste e nos próximos quadros, serão destacadas.

	Você gosta de ler cartum ou charge?	Você gosta de assistir a vídeos no <i>YouTube</i> ?
Aluno 1	Sim	Sim
Aluno 2	Não	Sim
Aluno 3	Não	Sim
Aluno 4	Sim	Sim
Aluno 5	Sim	Sim
Aluno 6	Sim	Sim
Aluno 7	Sim	Sim
Aluno 8	Não	Sim

As informações coletadas mostram que os gêneros textuais utilizados na elaboração do produto educacional (letra de canção, cartum, vídeo) são apreciados pela maioria dos estudantes integrantes da amostra, sendo que a música é uma unanimidade quando se trata de apreciação desse gênero. Somente um (1) aluno não julga que a música em Inglês motiva o interesse pelo estudo da língua e três (3) estudantes não apreciam ler cartum ou charge, mas todos gostam de assistir a vídeos no *Youtube*.

Ressalta-se a importância desses gêneros na escola, pois a presença da multimodalidade não apenas serve para tornar as aulas atrativas aos alunos, como também para dá-los subsídios que os permitam ler e entender textos multimodais (BENTES, 2011; SANTOS, 2008).

Quanto ao preconceito racial, as respostas ao questionário foram as seguintes:

	Você já sofreu preconceito por causa da sua cor de pele?	Você já presenciou alguém sofrendo preconceito racial?	Você já fez comentários preconceituosos acerca da cor de pele de outra pessoa?
Aluno 1	Sim	Sim	Sim
Aluno 2	Sim	Sim	Não
Aluno 3	Sim	Sim	Sim
Aluno 4	Não	Sim	Não
Aluno 5	Não	Não	Não
Aluno 6	Não	Sim	Não
Aluno 7	Sim	Sim	Não
Aluno 8	Não	Sim	Não

Os alunos 4, 5 e 6, que se autodefinem pardos, e a aluna 8, branca, responderam que não sofreram preconceito racial. Um único aluno (aluno 5) respondeu nunca ter presenciado alguém sofrendo preconceito racial. Dois (2) alunos (alunos 1 e 3, das cores de pele²⁷ parda e preta respectivamente) confessaram já terem feito comentários preconceituosos sobre a cor de pele de outra pessoa.

Em relação ao preconceito religioso foram obtidas as seguintes respostas:

	Você já sofreu preconceito por assumir fazer parte da religião que frequenta?	Você já fez comentários preconceituosos acerca da religião de outra pessoa?
Aluno 1	Não frequento espaço religioso	Sim
Aluno 2	Não	Não
Aluno 3	Sim	Sim
Aluno 4	Sim	Sim
Aluno 5	Não	----
Aluno 6	Sim	Não
Aluno 7	Não	Sim
Aluno 8	Não	Sim (mas só com meu filho)

Três (3) alunos responderam que já sofreram preconceito religioso. Uma resposta intrigante foi dada pela aluna 3, apesar de ter respondido, no questionário, “não tenho religião, mas acredito em Deus”, ela afirma ter sofrido preconceito religioso, provavelmente, ela tenha frequentado algum espaço religioso no passado. Os alunos 4 e 6, respectivamente católica e evangélica, responderam já terem sofrido preconceito religioso.

O quadro acima também mostra que cinco (5) dos oito (8) respondentes assumiram terem feito comentários preconceituosos em relação à religião de outra pessoa. O aluno 5 não respondeu a essa pergunta. O aluno 8 explicou sua resposta

²⁷ A pesquisadora optou por utilizar o termo “cor de pele”, na análise de dados e nas perguntas do questionário, pois a discussão sobre as diferenças conceituais entre os termos raça e etnia está fora do escopo desta pesquisa.

afirmativa a essa pergunta escrevendo ter cometido preconceito religioso somente com seu filho. Algumas das possíveis causas da inserção de tal comentário realizado pelo Aluno 8 a essa pergunta pode ser interpretada como: conselho e admoestação familiar diante de uma escolha religiosa do filho diferente da adotada pela família; ou o Aluno 8 possui a mesma religião que o filho e ele fez um comentário preconceituoso sobre a religião de outra pessoa na presença dele.

Quanto ao preconceito de gênero (perguntas 18, 19 e 20 do questionário), em relação às tarefas que podem ser desempenhadas tanto por homens quanto por mulheres, os alunos 1, 2, 3, 4 e 6 julgam que ambos os sexos podem fazer tarefas domésticas, ter cuidados pessoais (fazer unhas, cabelo e depilação), podem ter um trabalho remunerado, tanto dentro quanto fora de casa, podem pagar as contas de casa e de lazer (cinema, lanchonete etc), dirigir qualquer tipo de meio de transporte e exercer qualquer tipo de profissão.

O Aluno 5 não assinalou as opções: “ter um trabalho dentro de casa, com remuneração” e “exercer qualquer tipo de profissão”, quanto às funções que podem ser desempenhadas por mulheres. O mesmo aluno não assinalou as opções “fazer unha, cabelo, depilação”, “ter um trabalho dentro de casa” e “exercer qualquer tipo de profissão” quanto às funções que podem ser desempenhadas por homens. As mesmas respostas não foram assinaladas, por esse aluno, na pergunta 20, que pedia para marcar opções que podem ser desempenhadas por ambos os sexos.

De acordo com as respostas do Aluno 5, nem a mulher nem o homem podem ter um trabalho remunerado em casa, ambos só podem arranjar emprego fora de casa. Para ele, os homens não precisam ter cuidados pessoais (fazer unha, cabelo e depilação) e existem tipos de trabalhos específicos a serem exercidos somente por homens ou só por mulheres.

A questão 21 do questionário, que pedia para comentar sobre as diferentes opções de atividades exercidas por homens e/ou por mulheres assinaladas nas questões 18, 19 e 20, não era obrigatória. O aluno que julgasse necessário poderia comentar sobre as respostas assinaladas nas questões anteriores. Nessa questão, os alunos 2, 4, 6, 7 e 8 fizeram questão de responder.

As respostas (da questão 21) estão dispostas a seguir. Importante salientar que todas as respostas dos alunos, nesta análise, serão transcritas tal qual foram escritas pelos alunos no questionário e nas atividades das unidades didáticas.

Aluno 2: *Nós já estamos no século XXI, Ok?*

Aluno 4: *Na minha opinião tanto o homem quanto a mulher podem desempenhar todos esses trabalhos pois é direito dos dois, cozinhar, cuidar dos filhos e etc.*

Aluno 6: *Acho que tanto o homem como a mulher podem fazer todas essas coisas por que tanto eu como meu marido fazemos o mesmo trabalho em casa. Dividimos as responsabilidades.*

Aluno 7: *Toda mulher e homens tem que haver um diálogo, acima de tudo para poder conciliar com a ajuda em casa no mundo em que vivemos muito não conseguem.*

Aluno 8: *Não marquei as questões 19 e 20, fazer unha, cabelo e depilação, na minha opinião, o homem não precisa desses tratamentos.*

É possível perceber pelas respostas dos alunos uma certa divergência de opiniões em relação à igualdade de funções e atividades que podem ser realizadas por ambos os sexos. Os Alunos 2, 4, 6 e 7 mostraram-se a favor de que homens e mulheres exerçam as mesmas funções, sendo de livre escolha de cada indivíduo, e também que dividam as tarefas domésticas. O Aluno 8 não concorda que os homens façam tratamentos de beleza, por julgar ser desnecessário para eles.

A questão 22 do questionário pedia para que os alunos discorressem sobre a importância de abordar os assuntos preconceitos racial, religioso, social e de gênero na oficina/aula de Inglês. Todos os alunos responderam afirmativamente a essa pergunta e a justificativa de cada um deles está exposta a seguir:

Aluno 1: *É sempre importante falar sobre esse assunto, pois, é universal e atinge a todos.*

Aluno 2: *SIM! Esse povo é muito ignorante.*

Aluno 3: *porque esses assuntos são importantes sempre.*

Aluno 4: *Por que faz parte de todos e quaisquer aula abordar sobre os temas.*

Aluno 5: *É bom compartilhar as idéias um do outro.*

Aluno 6: *para que essa realidade deixe de existir. Pois é um absurdo todos somos iguais, independente de cor, religião.*

Aluno 7: *para evitar os preconceitos entre as pessoas.*

Aluno 8: *Assim, podemos conhecer melhor como as outras pessoas tratam os assuntos em questão.*

Com a leitura das respostas dos alunos, é possível perceber a necessidade que eles têm de compartilhar ideias e opiniões com o objetivo de compreender o “outro” e aprender mais sobre o assunto em questão para que não mais ocorram ações discriminatórias.

As respostas, até aqui analisadas, demonstram a importância de tratar o tema pluralidade cultural na escola, uma vez que os sujeitos da pesquisa já foram vítimas e/ou agentes de ações discriminatórias. Eles constituem apenas uma parte de todo o universo de estudantes, mas representam uma parcela da realidade brasileira. Ressalta-se, assim, a educação escolar como parte constituinte de humanização, socialização e formação do indivíduo. Com isso, os conteúdos escolares precisam estar atrelados aos processos

culturais de construção das identidades e da diversidade cultural em que os sujeitos estão inseridos. Stuart Hall (2015) analisa o processo identitário como em permanente estado, como identidades fragmentadas, em frequente construção, associado à ideia de pertencimento a uma determinada comunidade, situada em determinado tempo e espaço. Por isso, a reflexão sobre esse tema na escola colabora na formação dos sujeitos e pode contribuir para que ações discriminatórias sejam questionadas e, quem sabe, banidas na comunidade em que eles atuam.

No último encontro da oficina, todos os oito (8) participantes da pesquisa, selecionados para compor a amostra, estavam presentes. Com isso, ao final da unidade, a pesquisadora fez o convite para que todos participassem da entrevista naquele mesmo dia, aproveitando que todos já estavam ali. Todos os alunos concordaram em participar e foi realizada a entrevista com esse grupo focal que teve os seguintes objetivos: dar continuidade às reflexões levantadas durante a oficina; verificar se o grupo foi capaz de perceber como o diálogo e o conhecimento de novas perspectivas, a partir da leitura das mensagens dos gêneros textuais trabalhados, puderam trazer benefícios coletivos, além de verificar se as atividades desenvolvidas na oficina colaboraram para o desenvolvimento do LC dos indivíduos envolvidos.

A entrevista²⁸ ocorreu durante trinta (30) minutos e vinte e dois (22) segundos, após o término da última unidade didática aplicada na oficina. A entrevista foi gravada e partes relevantes foram transcritas e serão demonstradas, ao longo da análise, para verificação dos dados.

Para efeito de verificação do LC dos estudantes, foram elaboradas três (3) perguntas, já mencionadas no capítulo “Metodologia e procedimentos de pesquisa”, que serão lembradas a seguir:

1. Os participantes da pesquisa conseguem perceber vozes/grupos excluídos nos textos?
2. Os participantes do grupo conseguem questionar/problematizar relações de injustiças e discriminação ao ler os diferentes textos e nos debates que surgem a partir deles?
3. Os participantes do grupo demonstram atitudes de respeito às diferentes religiões, raças/etnias e diferenças culturais, de modo geral?

Cada uma dessas perguntas será respondida em consonância com os dados pessoais colhidos no questionário, com as repostas às atividades propostas durante a oficina e com a entrevista realizada. A triangulação (TRIVIÑOS, 1987;

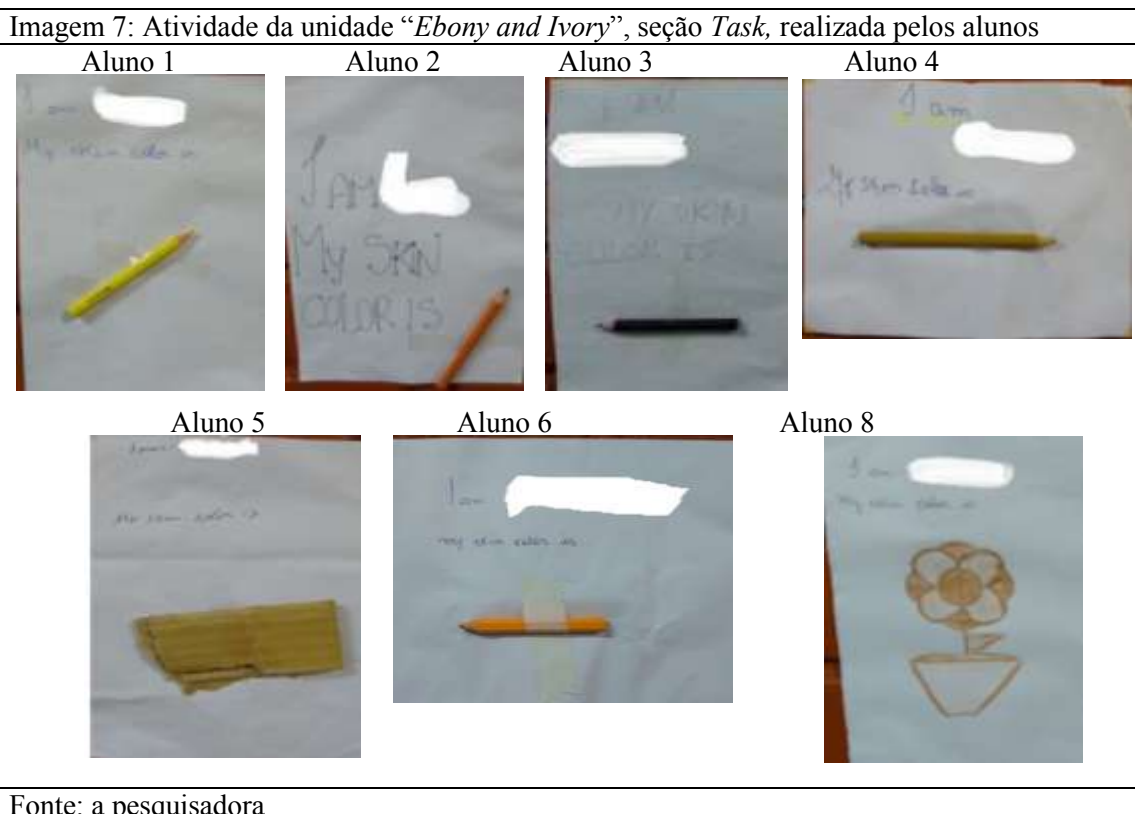
²⁸ Disponível no apêndice, p. 170.

GOLDENBERG, 2004; GIL, 2010) desses dados permitiu um retrato mais completo e holístico do estudo em questão.

O olhar da pesquisadora, neste momento de análise, é o de perceber se os participantes apresentaram argumentos de cidadãos questionadores e que buscam uma sociedade mais democrática, justa e igualitária, que lutam contra o ódio e a exclusão, uma vez que as quatro (4) unidades aplicadas na oficina tiveram como objetivo refletir sobre a “pluralidade cultural” do nosso país.

Ao apresentar a primeira unidade, onde foi trabalhada a canção “*Ebony and Ivory*”, de Paul McCartney, que se utiliza de metáforas (o ébano e o marfim representam, respectivamente, as cores de pele preta e branca) para questionar sobre a intolerância racial, foi possível responder a primeira pergunta para verificação do desenvolvimento do LC: “Os participantes da pesquisa conseguem perceber vozes/grupos excluídos nos textos?”. Quando os alunos foram questionados se somente tais cores representam todos os seres humanos, todos foram unânimes em responder e descrever cores de pele que foram omitidas pela canção, tais como parda e indígena.

O mesmo foi verificado com as atividades produzidas pelos alunos a partir da tarefa proposta no final da unidade um (1). Fotos das produções dos alunos mostram as cores representativas, dentre as disponíveis, nos materiais escolares, que mais se assemelham a cor de pele de cada um deles. O aluno 7 não entregou a tarefa.



Essa atividade permitiu ao aluno refletir sobre a diversidade étnica e de cores de peles existentes. Somos um país formado por multicores e a classificação racial não pode definir as relações sociais, fazendo com que um grupo de determinada cor se julgue superior a outro.

Interessante notar, nessa tarefa, nos trabalhos apresentados pelos alunos 2 e 8 que tais cores não condizem com a autoclassificação assinalada por eles no questionário preenchido no início da oficina (eles se autodefiniram no questionário, respectivamente, de cor preta e branca). O que pode ser interpretado de diferentes formas: eles responderam ao questionário de acordo com o que estava escrito na certidão de nascimento deles; eles quiseram demonstrar que a cor de pele deles não importa; dentre outras possíveis interpretações quando diante de seres tão complexos como os humanos (MORIN, 2000). A pesquisadora apenas recebeu o trabalho e não questionou sobre o porquê das cores estarem divergentes quando comparados à resposta do questionário. Como notado nas imagens das tarefas apresentadas (imagem 7), variadas nuances de cores são percebidas nos trabalhos desses alunos que se definiram no questionário com a mesma cor (parda: alunos 1, 4, 5, 6 e 7). O que confirma a diversidade e descaracteriza a necessidade de algum grupo se autoclassificar superior pela cor de pele, uma vez que, no Brasil, somos uma mistura de muitas cores de pele, advindas de diversos países colonizadores. Sem falar que não é a origem étnica que define o caráter do ser humano, sua habilidade e competência para agir em sociedade.

Ainda sobre a primeira pergunta para avaliação do LC, na segunda unidade, a canção “Try” (de Colbie Caillat) e o cartum nela disponíveis abordam a pressão que as mulheres sofrem na sociedade. Quando perguntados se os homens sofrem algum tipo de pressão (questão 2, seção “Talking about the song”), apareceram respostas como as seguintes:

Aluno 3: *A mulher sofre porque as vezes tem que seguir padrões de beleza e padrões de comportamento. O homem também mas bem menos que a mulher, mesmo assim sofre uma certa pressão para ter uma família e sustentar a casa.*

Aluno 4: *A mulher sim pois ela deve estar sempre impecável tanto em casa como no trabalho p/ que ela seja considerada. O homem também pois ele sempre é cobrado pela sua profissão sempre esta fazendo o melhor.*

Aluno 5: *A mulher sofre sim, porque os homens se acha melhor do que elas e não aceitam as mulheres ocupando cargos que eles ocupam.*

Aluno 6: *A mulher sofre pressão sim porque tem que ser bela, magra e trabalha demais e ganha pouco. O homem sofre também porque tem que provar que sabe mesmo o que tá fazendo (trabalho, profissão).*

Durante a entrevista essa unidade foi lembrada e relatos sobre como o homem sofre pressão na sociedade apareceram:

Aluno 6: *Logo que eles crescem, eles já são cobrados: “você é homem, você não pode chorar”.*

Aluno 2: *Você tem que ter uma namorada.*

Aluno 6: *Se chegar em casa e falar que apanhou vai apanhar de novo e nisso vai. Quando cresce tem que arrumar um emprego, tem que ir pro exército. Eles são obrigados. Tudo isso é uma pressão. Tanto que a pessoa nem quer servir e nada, mas ele é obrigado.*

Em outra atividade, na unidade “*Imagine*”, o cartum, presente na seção *Reading*, apresenta representantes de três (3) religiões (Judaísmo, Cristianismo e Islamismo). Ao serem questionados se só existem essas religiões no Brasil e no mundo, todos responderam “não” e escreveram nomes de outras religiões. Um exemplo disso é o transcrito a seguir:

Aluno 4: *Espiritismo, budismo, Mason, candomble, ubanda e etc.*

Foi constatado, com isso, que eles foram capazes de perceber grupos religiosos que não foram contemplados no texto. Carbonieri aponta que “uma das estratégias do Letramento crítico é buscar também o que está silenciado no texto. Há várias possibilidades de questionamentos.” (CARBONIERI, 2006, p.139). Além disso, o contexto e o ano de produção dos textos precisam ser explorados para a interpretação e comparação com o tempo da leitura, contribuindo, assim, para quebra de estereótipos e da hegemonia presentes.

Assim, como resposta à primeira pergunta de avaliação do desenvolvimento do LC, foi verificado que os alunos, de fato, mostraram perceber vozes/grupos excluídos a partir das leituras e questionamentos dos textos trabalhados na oficina. Como ressaltado por Duboc, “o letramento crítico busca encorajar os alunos a: [...] identificar questões voltadas para inclusão/exclusão” (DUBOC, 2016, p. 67). Dessa forma, foi percebido que a amostra selecionada conseguiu identificar grupos étnicos e religiosos omitidos nos textos disponibilizados, bem como constatou a pressão sofrida pelas mulheres na sociedade, fazendo uma análise comparativa com a pressão sofrida pelos homens.

Com relação à segunda pergunta de avaliação do LC: “Os participantes do grupo conseguem questionar/problematizar relações de injustiças e discriminação ao ler os diferentes textos e nos debates que surgem a partir deles?”. A primeira questão da unidade um (1) “*Ebony and Ivory*”, na seção “*Talking about the song*”, questiona o porquê dos seres humanos não conseguirem viver juntos em harmonia, assim como as

teclas pretas e brancas do piano que juntas fazem lindas canções. As respostas a essa pergunta retratam que os participantes perceberam que as diferenças físicas causam os preconceitos raciais e fazem alguns grupos se sentirem superiores a outros. A seguir, algumas das respostas:

Aluno 1: *Porque existem pessoas preconceituosas e de mente fechada que acha que cor interfere em algo...aff.*

Aluno 3: *Porque muitas pessoas tem preconceitos ou opiniões diferentes e não conseguem respeitar o outro.*

Aluno 4: *Porque muito de nós achamos ser melhores do que os outros, pois existe muitas pessoas racistas e preconceituosas.*

Na unidade três (3) intitulada “*People are People*”, a questão três (3) sobre o cartum exposto na seção *Reading*, questiona sobre o estabelecimento de um mesmo critério de avaliação para pessoas de origens e habilidades diferentes. Todos julgaram tal avaliação injusta. Algumas das respostas estão transcritas a seguir:

Aluno 1: *Acho injusto pois nem todos podem fazer e outros ficam com vantagem.*

Aluno 2: *Eu acho injusto, pois nem todos nós somos capazes de fazer as mesmas coisas por nossas dificuldades.*

Aluno 4: *Injusto. Pois cada um tem capacidades diferenciadas.*

Aluno 8: *Não é justo, pois nem todos têm a mesma capacidade e nem as mesmas habilidades.*

Ainda sobre a capacidade de questionar/ problematizar relações de injustiças e discriminação, na unidade três (3), na seção “*Talking about the song*”, a pergunta dois (2) questionou acerca das causas do ódio de que trata a canção: “Na terceira estrofe um questionamento é feito. Qual seria a causa, ou as causas, do ódio de que trata a canção?”. As respostas a essa pergunta expressaram a opinião e as vivências dos estudantes da amostra. Veja algumas das respostas a seguir:

Aluno 1: *Algumas pessoas não aceitam a opinião diferente de outra pessoa e aí acabam agindo de forma agressiva.*

Aluno 2: *As diferenças, como pessoas sofrem preconceito por sua cor, elas não tem culpa de serem como são!*

Aluno 6: *As diferenças entre a cor e a crença de cada um.*

Aluno 5: *As pessoas julgam muito pela aparência não procura conhecer antes de sai julgando elas.*

Aluno 7: *É a inveja. Eles querem ser mais que os outros.*

Dando continuidade aos exercícios dessa seção, foi perguntado qual seria outra saída para resolução de conflitos, que não fosse com “socos, chutes e gritos” citados pela letra da canção. Os participantes foram unânimes em responder que o diálogo seria o melhor caminho. Alguns exemplos de respostas:

Aluno 3: *Conversa, respeito, compreensão.*

Aluno 5: *Ao em vez de sai socando, chutando e agredindo. Deveria se conhecer melhor uns com os outros. porque não é dessa maneira que se resolve os problemas. Agregação não resolve nada.*

Aluno 7: *Um bom diálogo, ou ouvir a opinião dos outros. Isso ajuda.*

Aluno 8: *Conversando.*

Na entrevista, ao final dos encontros da oficina, a pesquisadora perguntou como foi a experiência de ouvir as respostas e opiniões dos demais participantes sobre o tema de cada unidade. As respostas dos que responderam a essa pergunta estão transcritas a seguir:

Aluno 8: *Para mim foi conhecimento. Porque eu tenho a minha opinião e cada um tem a sua. Então, o que eu falei agregou para ela e o que elas falaram agregou em mim também.*

Aluno 6: *Isso mesmo que eu queria falar, que a gente aprende com cada um, cada um fala uma coisa, ela fala outra e ele fala, né? Cada um tem a sua opinião e cada opinião vai somando. Então, é válida e a gente, né, não vai discutir, mas a gente debate, né? E acaba que cada um vai aprendendo um com o outro e eu acho isso muito importante.*

Aluno 3: *Eu concordo com ela (referindo-se ao aluno 6).*

Aluno 5: *Foi bom, né. Agora falar eu não sei.*

Aluno 2: *Eu acho que foi bom para aprendizado e o pouco que cada um falou foi bom para gente pensar o que a gente disse e aprender mais para ir levar para vida, então.*

Aluno 5: *Foi bom quanto a informação, né? Que cada um tem uma opinião, e aí, chegamos cada um a uma conclusão e aí vamos levando.*

A pesquisadora perguntou também se houve alguma mudança no modo de pensar dos estudantes à medida que eles participavam dos debates, com as trocas de experiências durante a oficina. As seguintes respostas foram obtidas:

Aluno 8: *Eu já respeitava tudo, né? Cor e religião e eu acho que a minha visão é que eu tenho que ter mais respeito ainda para que o mundo se torne um pouquinho melhor. Pelo menos eu fazendo a minha parte e cada um que faça a sua para melhorar.*

Aluno 6: *Eu também penso assim como ela. Eu também já respeitava, graças a Deus, sempre respeitei religião, raça, se a pessoa for homossexual ou não, sempre tratei a pessoa normal e hoje em dia, depois dessas aulas todas que a gente teve, só valeu para poder eu ser, assim, uma pessoa melhor ainda. Compreender mais ainda o outro*

Aluno 2: *As aulas ajudaram a reforçar, né, que eu acho que todo mundo aqui sabe que você tem que respeitar o próximo e tal e a aula ajudou a gente reforçar mais isso pra gente.*

Aluno 3: *Também pra ver que não só a gente que pensa, tem mais pessoas que pensam igual a gente.*

Pesquisadora: *Tem mais pessoas que pensam igual a gente e se todo mundo colocasse isso em prática em todos os relacionamentos, não seria melhor? Gente, ainda há esperança, não é?*

Aluno 5: *Lá no fundo no túnel, mas ainda há.*

Pesquisadora: *A maldade está imperando, mas nós temos pessoas de bem, não é? E a gente precisa fazer a diferença.*

Aluno 5: *Ainda existe.*

Aluno 7: *Eu penso assim.*

Aluno 1: *Se todos tivessem um pouco de empatia.*

Pesquisadora: *Empatia. O que é empatia? (pergunta feita para aluno 1, demais alunos ficaram surpresos com a pergunta).*

Aluno 1: *Se colocar no lugar do outro.*

Pesquisadora: *Muito bem*

Aluno 6: *Parabéns!!*

Pesquisadora: *Isso! Se ela usou o termo é porque ela sabia do que estava falando.*

Aluno 6: *Falou com uma firmeza!!*

Durante as interações na oficina, as respostas orais e escritas aos questionamentos acerca dos textos lidos, possibilitaram compreensões acerca da diversidade de opiniões, de religiões, de cores de peles e diferenças de gênero. De acordo com os dados expressos acima, é possível perceber que os componentes da amostra mostraram ter capacidade de questionar/problematizar relações de injustiças e discriminação nas relações sociais que vivenciam ao ler os diferentes textos. Com isso, a leitura, sob a perspectiva do LC, proporcionou aos estudantes a capacidade “de desafiar suas próprias visões, de questionar de onde vêm diferentes perspectivas [...] e para onde elas conduzem” (JORDÃO e FOGAÇA, 2012, p. 76).

O exercício de escuta do “outro”, a pausa para ouvir o colega, permitiu uma melhor compreensão da pluralidade cultural em que estão inseridos.

Entendendo o letramento crítico como exercício voltado para essa diversidade de significações, considero essa perspectiva educacional muito pertinente nos dias de hoje, em que toda a diversidade social, étnica, racial, de gênero e sexualidade e de condições físicas outrora velada clama por um sujeito ético e responsável, um sujeito que reconhece a diferença, e, acima de tudo, sabe com ela conviver (DUBOC, 2016, p. 62).

Em relação à terceira pergunta para verificação do desenvolvimento do LC: “Os participantes do grupo demonstram atitudes de respeito às diferentes religiões, raças/etnias e diferenças culturais, de modo geral?”. A pergunta sobre o cartum da unidade quatro (4): “*Imagine*”, que traz a imagem de representantes de três (3) religiões segurando cartazes com seus símbolos (Judaísmo, Cristianismo e Islamismo), questiona o que levou a criança a se manifestar desenhando corações nos cartazes dos religiosos. Algumas das respostas foram as seguintes:

Aluno 1: *Para que não haja guerra e sim amor mesmo com as diferenças.*

Aluno 2: *Para deixar claro que o que importa é o amor.*

Aluno 3: *Para que haja paz e união entre as religiões.*

Aluno 4: *Para mostrar que em todas religiões existem amor e ódio.*

Aluno 7: *Para que tivesse mais amor entre as pessoas.*

A terceira pergunta da seção “*Talking about the song*”, da unidade quatro (4) “*Imagine*”, diz o seguinte: “Das suposições e idéias relatadas na canção qual você considera mais urgente? E como você pode contribuir com essa mudança?”. Algumas das respostas, a essa pergunta, foram as seguintes:

Aluno 1: *Na religião, no sentido religioso. Sendo compreensiva e não ficar julgando as idéias do próximo.*

Aluno 2: *A paz mundial para acabar com as guerras no mundo.*

Aluno 3: *A religião é a mais grave. Podemos respeitar os outros e defender os que são oprimidos pela sociedade.*

Aluno 4: *A ganância entre os homens, a fome, a desunião. Colaborando da melhor forma p/ tentar amenizar a fome de muitos.*

Aluno 7: *Se todas as pessoas tentasse resolver as situações todos viveriam em paz, mais enquanto isso não acontece muito brigam por causa do desrespeito, por religião e etc...*

As atividades realizadas permitiram que os alunos, ao lerem o texto e ao ouvirem as opiniões dos demais participantes, fossem refletindo sobre suas vivências e tomando consciência de seus atos. Um exemplo disso é que os alunos 1, 3, 4 e 7 que, no questionário, admitiram já terem feito comentários preconceituosos acerca da religião de outra pessoa, demonstraram, de acordo com as respostas apresentadas, compreender e respeitar o outro e suas escolhas.

As atividades contribuíram para fazer os estudantes refletirem sobre suas ações, sobre seus “pre”conceitos, melhorando, assim, a compreensão das atitudes e escolhas do outro. Como ressalta Duboc, o Letramento crítico

convoca o aluno a problematizar não apenas o discurso imbuído no texto, mas sim e, sobretudo, a sua própria compreensão sobre o texto, suas idéias, percepções, valores, julgamentos, pontos de vista, enfim, o letramento crítico na atualidade consiste em um exercício de “ler, se lendo”, segundo Menezes de Souza (2011), possibilitando ao leitor reconhecer que os sentidos por ele atribuídos a um determinado texto constituem, na verdade, uma perspectiva tão legítima quanto à leitura do outro, situado em outro lócus (DUBOC, 2016, p.61).

As interações ocorridas durante a seção “*Talking about the song*” e a entrevista realizada com o grupo de participantes da oficina propiciaram reflexões sobre a pluralidade cultural, permitindo um diálogo aberto sobre os “muros simbólicos”, que separam os seres humanos por conta de alguma característica que os diferencia, para que tais “muros” pudessem ser alvos de análise e questionamentos.

Além disso, a pesquisadora, nesta pesquisa-ação, teve como objetivo investigar o êxito do produto educacional elaborado e sua receptividade pela amostra selecionada, verificando com isso a hipótese: “A utilização de canções e outros textos multimodais nas aulas de Língua Inglesa favorecem discussões e reflexões acerca dos assuntos trazidos por esses gêneros textuais, proporcionando o desenvolvimento do LC.”

As falas dos alunos durante a entrevista deixaram claro que as unidades didáticas elaboradas com tais gêneros multimodais foram coerentes para o público atendido.

Aluno 7: *Isso aí ajuda muito, professora, ajuda e a gente aprende muito mais, cada palavra, cada letra. Tanto no cartum, quanto na escrita, as imagens tudinho.*

Aluno 5: *Fica mais fácil você entender a música.*

Aluno 8: *Eu só acho que não deveria ser assim só nas aulas de Inglês. De repente, em História, Sociologia e Filosofia porque haveria assim uma visão mais ampla das pessoas estarem ligados a esses assuntos que é tão importante e relevante em todas as matérias.*

Pesquisadora: *O assunto da pluralidade cultural.*

Aluno 8: *Isso! Para o mundo inteiro. Não é só para o Brasil, não.*

Aluno 4: *Eu acho que ficou mais divertido, né.*

Pesquisadora: *Assim, a canção faz a aula ficar mais...*

Aluno 8: *Mais dinâmica, né.*

Aluno 1: *Acho que é mais prático a gente entender os desenhos.*

Pesquisadora: *Ah! O cartum, né? A imagem facilita.*

Aluno 1: *É. Prende a atenção, é por pouco tempo, mas a gente entende.*

Pesquisadora: *Às vezes você não entende o que está escrito, mas a imagem.*

Aluno 5: *A imagem ajuda a entender.*

Pesquisadora: *Então, vocês acham que teve muita valia, que foi importante?*

Aluno 7: *Para mim com certeza. Eu tô começando agora, para mim, assim, foi, peguei muita coisa. Eu não conhecia nada, nada do Inglês, gosto muito e muita gente falou para mim não fazer, mas eu to continuando.*

Pesquisadora: *As pessoas falaram para você fazer Espanhol e não Inglês, é isso?*

Aluno 7: *Mas eu quero Inglês porque eu acho que o Inglês é educação de tudo, a gente aprende muito. Tanto que a imagem, quanto o cartum eu aprendo bem, assim, está bem especificado. Como ela falou, as suas aulas foram.*

Pesquisadora: *Vocês acham que podem usar canções não só na Língua Inglesa, mas em todas as matérias podem utilizar, não é?*

Aluno 8: *Em todas as matérias: Sociologia.*

Aluno 7: *Biologia também.*

Aluno 1: *Acho que é uma forma mais descontraída da gente tratar mais o assunto que é tão importante. Às vezes a gente olha, acha engraçado, não para pra pensar na hora e depois a gente vê, e, caraca, é tão importante a gente falar tudo isso e ver e entender. Essas coisas.*

Como evidenciado por meio das falas dos estudantes, a utilização de gêneros textuais multimodais auxilia na aprendizagem, deixa a aula mais atraente e propicia reflexões para o desenvolvimento do LC.

Durante a entrevista, o receio da avaliação alheia poderia afetar negativamente a exposição de ideias, porém a garantia do anonimato permitiu minimizar o receio dos estudantes de revelar suas opiniões e compreensões sobre os assuntos tratados na oficina.

O grupo, no início, era de desconhecidos, mas no decorrer dos quatro (4) encontros, o entrosamento dos participantes era notório tanto pessoalmente, quanto pelas interações por meio do aplicativo de mensagens.

As falas dos participantes expressaram razões e motivos construídos socialmente em uma relação dialética da pessoa com suas vivências. O exercício de escuta da opinião do outro, o respeito pelas diferenças e a compreensão da diversidade foram as “lições” que eles aprenderam com as interações ocorridas durante a oficina. O diálogo, a

partir dos textos disponibilizados, permitiu aos estudantes “ampliar seu conhecimento e, portanto, melhorar sua capacidade de transformar a realidade” (AU, 2011, p. 252). O que se espera que ocorra, ao menos, nas interações sociais dos estudantes da EJA expostos às reflexões oferecidas por meio das unidades didáticas, durante a oficina de Inglês.

Para isso, faz-se necessário considerar "uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória." (REPOLÊS e ARAÚJO, 2008, p.10753). Diante dessas características, a oficina de Inglês foi bastante significativa, uma vez que os estudantes puderam compartilhar suas vivências, momento em que ocorreu a integração e a troca de saberes entre os participantes, “possibilitam aos(as) alunos(as) a preparação para a captação do mundo, para que eles compreendam a realidade que os cerca e possam intervir nela, superando assim a situação de meros espectadores.” (SANCEVERINO, 2016, p.459).

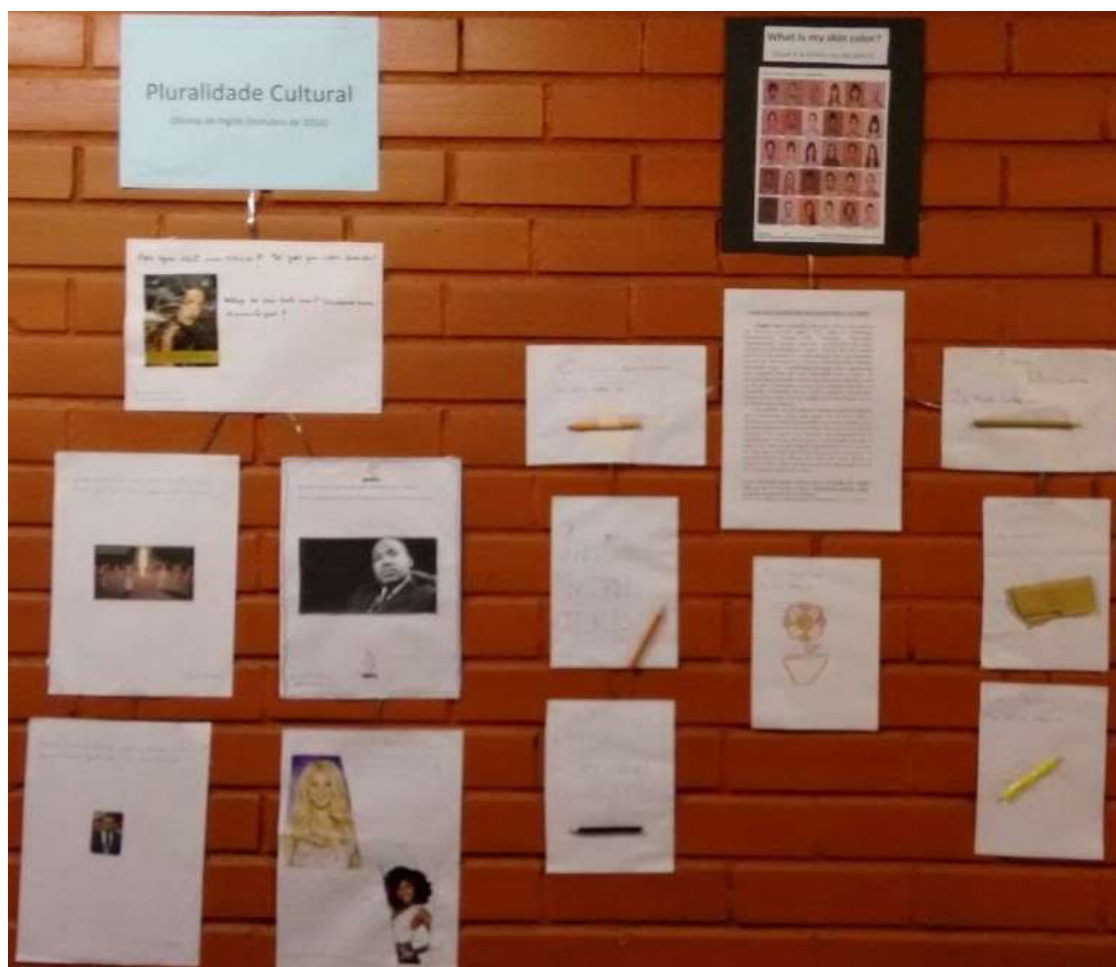
Ao final de cada unidade, uma tarefa (seção *Task*) era proposta para ser executada em casa e entregue no próximo encontro e foram desenvolvidas para que os alunos pudessem se expressar acerca dos assuntos tratados nos encontros. A tarefa do último encontro deveria ser entregue para a professora de Inglês do colégio que ficou de entregar para a pesquisadora. Os trabalhos entregues foram disponibilizados no corredor da sala de avaliações (local de maior trânsito de alunos) para que toda a comunidade escolar tivesse acesso às reflexões feitas durante os encontros (ver imagem 8, a seguir).

O não cumprimento das tarefas por alguns alunos pode ser interpretado de diferentes modos: eles não tiveram tempo de fazer as atividades devido à rotina de trabalho e estudo; como a entrega da atividade não estava vinculada à nota, então, eles podem ter decidido não se esforçar na pesquisa e na produção das tarefas propostas; dentre outras razões, de ordem pessoal, que os impediram de executar a atividade. Esse momento de produção significava uma oportunidade de expressão de ideias, de questionamentos e de reflexões realizadas pelos alunos. Quanto a isso, Miguel Arroyo ressalta a necessidade de

entender a especificidade dos educandos, adolescentes, jovens, adultos trabalhadores. O caráter linear, rígido, sequencial da organização curricular, dos tempos, se choca com a condição de jovens trabalhadores, em debates pela sobrevivência, submetidos a ritmos de que não têm controle (ARROYO, 2014, p.200).

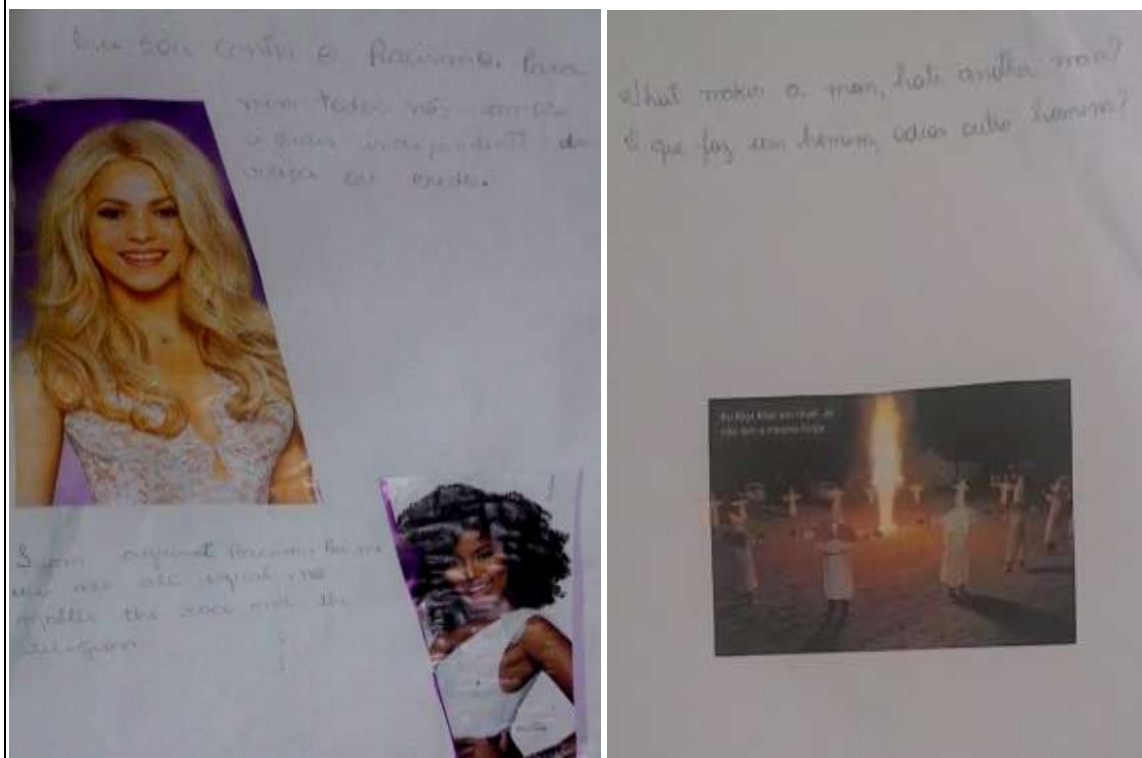
Ressalta-se que o objetivo das tarefas propostas era incentivar os estudantes à pesquisa, fazê-los refletir sobre o tema abordado em cada unidade e dar aos estudantes a oportunidade de expressão em Língua Inglesa por meio de textos multimodais (com utilização de textos verbais e não-verbais). A rotina exaustiva de trabalho e de estudo a que os alunos da EJA enfrentam diariamente pode ter dificultado a entrega das tarefas. Talvez um prazo mais longo pudesse facilitar a entrega das atividades.

Imagem 8: Foto do mural com atividades elaboradas pelos alunos participantes da oficina



Fonte: a pesquisadora

Além da atividade: “*What is my skin color?*”, da unidade um (1): “*Ebony and Ivory*” (imagem 7 e imagem 8, lado direito), as demais atividades propostas nas outras três (3) unidades foram dispostas para apreciação pela comunidade escolar. Tais atividades foram realizadas em dupla ou em grupo. Apenas três alunos (Alunos 4, 6 e 8) entregaram essas atividades. Os Alunos 4 e 6 fizeram algumas das atividades juntos e o Aluno 8, individualmente. A título de exemplificação, as imagens abaixo mostram a produção dos Alunos 6 e 8, respectivamente.

Imagem 9: Exemplos de cartazes elaborados como tarefa da oficina²⁹

Fonte: a pesquisadora

As tarefas apresentadas (imagem 9) expressam a opinião e o questionamento dos alunos acerca de ações racistas que disseminam o ódio. A imagem do cartaz à direita faz referência a um movimento iniciado em 1865, nos Estados Unidos, chamado Ku Klux Klan, que defende a supremacia branca. A proposta dessas atividades permitiu aos estudantes pesquisar e questionar atitudes discriminatórias.

Para Freire, o precursor da pedagogia crítica no Brasil, “ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. As pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). Ciente disso, a professora-pesquisadora conduziu as atividades procurando viabilizar reflexões e questionamentos com o objetivo de desenvolver junto aos alunos a capacidade crítica e a curiosidade para conhecer, questionar e atuar em sociedade, almejando a igualdade e a justiça social.

O grupo que compõe a amostra selecionada representa uma parcela ínfima dos alunos que frequentam a EJA, porém a aplicação das unidades possibilitou verificar se as unidades elaboradas seriam úteis para o desenvolvimento do LC dos alunos dessa

²⁹ Transcrição dos escritos na imagem à esquerda: “Eu sou contra o racismo. Para mim, todos nós somos iguais independentemente de raça ou credo.” / “I am against Racism. For me we are all equal, no matter the race and the religion.”

Transcrição dos escritos na imagem à direita: “What makes a man hate another man?” / “O que faz um homem odiar outro homem?”

modalidade de ensino. Tais atividades proporcionaram reflexões sobre a diversidade cultural do nosso país a partir de textos em Língua Inglesa, permitindo que os alunos percebessem que preconceitos e discriminações observados em nosso cotidiano ocorrem também em outros países.

O quadro a seguir mostra fotos dos quatro (4) encontros realizados durante a oficina.

Imagem 10 : Fotos dos quatro (4) dias de encontro da “Oficina de Inglês” no CEJA



Fonte: a pesquisadora

O objetivo desta pesquisa-ação, ao realizar a oficina, foi o de proporcionar aos jovens e adultos estudantes do CEJA, participantes da amostra, atividades com gêneros multimodais que abordassem o tema “pluralidade cultural” com a finalidade de desenvolver o LC. O que foi constatado, como descrito neste capítulo de análise das atividades realizadas, é que os oito (8) integrantes da amostra conseguiram perceber vozes e grupos excluídos durante a leitura dos textos; foram capazes de problematizar as relações de poder existentes na sociedade; perceberam que o preconceito e a discriminação são uma realidade local, mas também global e que as ações individuais de respeito ao próximo podem surtir efeitos benéficos nos diferentes relacionamentos. Esta pesquisa-ação possibilitou confirmar a afirmativa de Paulo Freire: “[...] é da intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais.” (FREIRE, 2008, p. 29).

As unidades elaboradas e aplicadas foram bem recebidas pelos estudantes que teceram suas considerações, durante a entrevista, apoiando o uso de textos multimodais, principalmente as canções, não só nas aulas de Inglês, mas também em outras disciplinas que compõem a grade curricular de ensino. O retorno positivo também foi notado ao longo da aplicação das unidades e pela fala dos estudantes nas redes sociais (*WhatsApp* e *Facebook*). Exemplo disso é o texto do Aluno 4 que postou a mensagem, disponível na imagem 11, na rede social *Facebook*. As fotos e nomes foram ocultados para preservar o anonimato a eles garantido no TCLE.

Imagem 11: Mensagem publicada no *Facebook* por um dos integrantes da oficina



Fonte: a pesquisadora

Como apontado na postagem do Aluno 4, a seção “*Talking about the song*” disponível nas unidades aplicadas na oficina, proporcionou ao grupo a expressão de opiniões e de escuta do modo de pensar e agir do outro. Esse momento de interação coletiva teve um retorno positivo por parte dos alunos da amostra, uma vez que durante a entrevista todos foram unânimes em dizer que esse momento de troca proporcionou compreensões e reflexões sobre o assunto em pauta. Morin ressalta que todos precisam de “mútua compreensão” e a educação precisa preocupar-se em “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.” (MORIN, 2000, p.93). Nesse sentido, os estudantes que participaram da oficina disseram gostar de expor a opinião, de serem ouvidos e de terem a possibilidade de aprender com os demais integrantes do grupo, além de constatar que muitos pensam da mesma forma: prezam pelo respeito nas relações interpessoais.

A perspectiva de leitura do LC “afeta não apenas os objetivos que se estabelecem para o trabalho com o texto na sala de aula, mas também e, principalmente, aos próprios objetivos que se definem para o ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira.” (COSTA, 2012, p. 922). Nesse tipo de leitura, o texto não é utilizado somente para destaque de questões gramaticais da língua, mas para questionamento da mensagem, destaque do momento sócio-histórico de construção da mesma e interpretação à luz da realidade observada, entre outros pontos já mencionados no capítulo dois (2), que discorre sobre o LC.

A julgar pelo exposto nesta análise, as atividades podem ser utilizadas em outros grupos da EJA com o devido apoio do professor na orientação para execução dos exercícios, pois alguns enunciados estão em Língua Inglesa e isso pode constituir uma dificuldade para alguns. Além disso, as perguntas geradoras de reflexões (seções *Talking about the song* e *Reading*) foram elaboradas em Língua Portuguesa com o objetivo de propiciar a troca de opiniões, pois “os níveis de conhecimento linguístico entre os alunos parecem variar enormemente dentro de uma mesma turma, resultando em constrangimento, vergonha e resistência de alguns deles às aulas de línguas.” (JUCÁ, 2016, 109). Considerando isso, o uso da língua materna, nessas seções, permitiu aos alunos, participantes da oficina, expressar com facilidade suas opiniões não se preocupando com a falta de vocabulário, caso as discussões fossem em Língua Estrangeira.

A oficina proporcionou maior interesse pelo estudo do Inglês notado principalmente pela utilização do Inglês nas redes sociais, sem que isso fosse pedido

pela professora-pesquisadora (exemplo: imagem 11). Além disso, os integrantes mostraram ter gostado de entender o significado da canção, já ouvida antes, e de poder debater sobre sua mensagem. Acerca dos cartuns utilizados, o Aluno 3 destacou, durante a entrevista e todo o grupo concordou, que a presença da imagem facilita a interpretação do texto.

As unidades didáticas elaboradas preconizaram o desenvolvimento do LC, tendo o diálogo como forma de desenvolvimento da consciência humana. Por isso, os debates e as reflexões proporcionados, a partir das leituras dos gêneros textuais disponibilizados em cada unidade, contribuíram para que a professora-pesquisadora e os estudantes pudessem “ver a realidade, refletir criticamente sobre a realidade e assumir uma ação transformadora para mudar essa realidade com base na reflexão crítica feita anteriormente.” (AU, 2011, p.251).

Enfim, as unidades didáticas tiveram êxito em sua função de proporcionar o desenvolvimento do LC, permitindo aos integrantes da amostra refletir sobre questões sociais que permeiam os relacionamentos, com a opressão e a exclusão de alguns grupos por causa da religião, da cor de pele, do gênero entre outras características individuais. Eles perceberam que tais problemas são locais e também globais e foram capazes de questionar/problematizar tais ações, por vezes cometidas até por eles mesmo, para um agir mais justo e respeitoso em suas relações interpessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para esta pesquisa foi a percepção da importância de inserir na escola básica a perspectiva do Letramento crítico (LC) durante a leitura de um texto em sala aula de Língua Inglesa. O LC tem como pressuposto a formação de cidadãos que viabilizem um mundo mais justo através da crítica aos atuais problemas políticos e sociais, questionando as desigualdades e incentivando ações que implementem mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade.

Os estudantes, ao lerem um texto sob essa perspectiva, por meio de questionamentos, de reflexões e de diálogos são capazes de utilizar a língua, em seus diversos meios de expressão, como ferramenta de ações que questionem as diversas formas de dominação e perpetuação da injustiça social.

Ler um texto sob a perspectiva do LC permite ao estudante analisar e questionar as relações entre diferentes pontos de vistas, a relação de poder nele intrínseca, a representação de grupos sociais e suas práticas. Cabe, então, durante a leitura, destacar a intencionalidade, o contexto sócio histórico e econômico de quem escreveu/falou o texto e refletir acerca das vozes/pontos de vista dos que foram esquecidos ou ignorados no discurso e comparar com o momento sócio-histórico em que a leitura é realizada.

O público da EJA foi alvo desta pesquisa pela constatação de carência de material de Inglês para essa modalidade de ensino que aborde a perspectiva de leitura do LC e que trate sobre o tema “pluralidade cultural” (PC). O objetivo foi o de proporcionar aos professores de Língua Inglesa e aos alunos da EJA atividades que os fizessem refletir acerca das diversidades num mundo caracterizado por constantes transformações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Com isso, cabe aqui relembrar a pergunta que esta pesquisa se propôs a investigar: “De que maneira a utilização do gênero textual canção e outros textos multimodais, com o tema pluralidade cultural, podem desenvolver o Letramento crítico nos alunos da Educação de Jovens e Adultos, na disciplina de Língua Inglesa?”

Em resposta à pergunta, esta pesquisa-ação visou ao desenvolvimento do LC dos estudantes da EJA por meio do produto educacional elaborado. De modo que cada unidade didática serviu como instrumento de intervenção sobre a amostra selecionada, incentivando o conhecimento, a reflexão e os questionamentos sobre a mensagem trazida pelos textos multimodais disponibilizados.

Tal intervenção permitiu observar a importância do diálogo e do exercício de escuta da perspectiva do outro que podem levar os indivíduos a compreender as relações de poder e de injustiça presentes nos relacionamentos. Além disso, percebeu-se a relevância do trabalho com gêneros textuais multimodais como facilitador do ensino-aprendizagem: a imagem, presente no cartum, na charge e no vídeo, auxilia na compreensão da mensagem do texto; a música (o som atrelado à letra da canção) proporciona um ambiente favorável e estimulante para aprendizagem da língua; a mensagem imbuída em tais textos traz subsídios para reflexões e questionamentos sobre as relações humanas em termos locais e globais. O aluno, com isso, é incentivado a “ler o mundo” com pensamento crítico, analisando o contexto de produção e de leitura dos textos.

Os estudantes da EJA, participantes da amostra desta pesquisa, fazem parte de um ensino semipresencial, não têm encontros regulares diariamente. Com isso, as oficinas oferecidas pela instituição representam a oportunidade de eles interagirem, se expressarem e de compartilharem conhecimentos.

Durante os encontros, todos tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões e contar suas experiências de vida em relação ao tema PC. Observou-se como esse momento de troca é importante para percepção da história de vida do “outro”, proporcionando a tomada de consciência que a compreensão e o respeito ao próximo devem ser um exercício diário de consideração do espaço do outro. O exercício de escuta, proporcionado pela oficina, evidenciou que o respeito é o ponto de partida para interações em qualquer tipo de relacionamento, seja familiar, seja conjugal, com colegas de trabalho, com vizinhos, com desconhecidos, com os seres humanos em geral. As experiências de aprendizagem mediadas pelo diálogo proporcionam compreensões da realidade e estabelecem subsídios para intervenção na realidade vivenciada. Todos os participantes da pesquisa chegaram à conclusão de que o diálogo deve ser o instrumento utilizado para resolução de conflitos, evidenciando que procurar entender a história de vida do outro (os caminhos que foram trilhados para chegar aonde se chegou e para ser o que se é hoje) pode ser a chave para relacionamentos mais harmoniosos.

Destaca-se, com isso, o papel fundamental da escola como reprodutora de significados. Ela permite aos estudantes terem acesso ao saber escolar advindo dos livros, das atividades didáticas e dos professores, permitindo, também, a comparação entre a realidade vivida e as ocorrências ao longo da história para que atitudes de violência e de injustiça não sejam reproduzidas. Diante disso, a concepção de ensino da

Língua Inglesa vem passando por transformações no sentido de desempenhar um papel relevante na formação do aluno-cidadão atuante na sociedade em que está inserido, por meio de atividades que levem em consideração o contexto desse aluno e sua bagagem cultural.

Assim, lançando mão de subsídios teóricos do LC, foram elaboradas atividades com uso de canções em Língua Inglesa, bem como de outros textos multimodais, para despertar reflexões e questionamentos que permitem aos estudantes terem acesso não só à estrutura da língua por meio dos textos disponibilizados, mas também terem condição de perceber que os preconceitos observados aqui no Brasil ocorrem também em outros países. Pois, apesar de toda evolução tecnológica do século XXI, o ser humano ainda sofre com atitudes racistas e discriminações ocorridas no início dos tempos (vide todo o desenrolar da história humana). Por esse motivo, a escola possui papel fundamental de inibir ações de segregação e de violência. Nesse sentido, a utilização do LC como perspectiva de leitura dos variados textos a que os estudantes têm acesso proporciona o questionamento das mensagens por eles trazidas e a comparação com a realidade vivenciada para um agir considerando a justiça e a igualdade entre os indivíduos.

Destaca-se, com isso, a extrema relevância de a escola promover atividades didáticas que extrapolem âmbitos meramente conteudistas e despertem questionamentos de ordem amplamente social e recorrente no cotidiano dos alunos da EJA. Foi pensando nesse propósito que as unidades didáticas elaboradas pautaram-se no tema PC sob a perspectiva de leitura do LC. Tal assunto torna-se urgente de ser tratado, uma vez que episódios de intolerância e de violência têm sido destaques nos jornais nacionais e também ao redor do mundo. Por meio de práticas de LC, o estudante é capaz de ler o texto (em língua materna e/ou estrangeira) para transformar a si próprio e o meio em que ele está inserido.

É importante ressaltar que a letra da canção “*Ebony and Ivory*”, de Paul McCartney (canção que faz parte da primeira unidade que foi trabalhada durante a oficina com os estudantes da EJA nesta pesquisa) constituiu um (01) dos textos da prova de Língua Inglesa no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), realizado nos dias cinco (05) e seis (06) de novembro de 2016, que tem como objetivo testar a capacidade leitora dos estudantes. A letra dessa canção questiona o preconceito racial, que além de ser percebido aqui no Brasil, também faz parte da realidade mundial e é vivenciado ao longo dos anos, durante toda a história da humanidade.

Além disso, o tema da redação do ENEM 2016 que foi “A intolerância religiosa no Brasil”, mostra a relevância de se refletir acerca da pluralidade cultural que compõe o nosso país, uma vez que essa diversidade não é respeitada em nosso meio, servindo como subsídios para atos de segregação.

Convém reforçar que boa parte dos candidatos do ENEM prestou o exame em outra data (três (03) e quatro (04) de dezembro), pois os locais de realização das provas estavam indisponíveis por conta das ocupações de alguns colégios e universidades públicas, em várias partes do país, por estudantes que se mostraram insatisfeitos com a Proposta de Emenda à Constituição cinquenta e cinco (PEC 55) que limita o teto de gastos do governo federal, por 20 anos, com saúde e educação, entre outras medidas.

Com isso, houve a elaboração de outra prova para avaliar os que ficaram impossibilitados de prestar o ENEM no mês de novembro. No exame de dezembro, o tema da redação foi “Caminhos para combater o racismo no Brasil”. Ao trazerem esses assuntos, os elaboradores do ENEM não só evidenciam a intolerância vivenciada aqui no Brasil, como também fazem com que os estudantes, que participaram dessa avaliação, reflitam sobre o panorama social em que vivem e sobre o preconceito que sofrem ou, talvez, fazem seu semelhante sofrer. Ressalta-se, com isso, a importante tarefa da escola de debater tais temas, questionar os discursos presentes nos textos orais e escritos e incentivar ações de justiça e igualdade.

Acerca disso, os gêneros multimodais utilizados nesta pesquisa-ação são textos carregados de significados, com enorme potencial para produzir conhecimento, fazer refletir, questionar as ações de injustiça e proporcionar ações de respeito ao próximo, proporcionando reflexões sobre a diversidade religiosa, étnico-racial e diferenças de atuação social entre os gêneros.

Todas as unidades reunidas no caderno de atividades intitulado “*Sing and Think*. Cadernos de atividades com canções e outros textos multimodais em Inglês” foram desenvolvidas pensando no estudante da EJA, no seu processo de aprendizagem da Língua Inglesa, levando em consideração sua bagagem cultural e experiências de vida. Almeja-se que esse estudante assuma um papel ativo em sua formação educacional para ser um cidadão consciente e atuante nos diversos ambientes em que interage com ações que prezem pelo respeito ao próximo. Para isso, foram utilizados textos multimodais com propósitos, composição (linguística e ideológica) e suporte (papel, tela digital, imagens, som) diferenciados, cada qual com suas especificidades e implicações na vida diária dos estudantes. Importante salientar que o docente que optar por utilizar tais

unidades precisa levar o estudante a refletir sobre o posicionamento sócio-histórico atual da leitura e compará-lo com o momento sócio-histórico da elaboração do texto para compreender as relações de poder e, com isso, alterar o círculo vicioso de ações de desigualdade e exclusão observadas em sociedade para ações de justiça e equidade, ao menos nos relacionamentos mais próximos, na realidade local.

Diante dos textos multimodais disponíveis nas unidades aplicadas durante a oficina, o estudante da EJA foi incentivado a expressar sua opinião, a participar do debate, a ouvir os colegas, a pensar e repensar suas atitudes. Importante destacar que a chave de respostas para o professor, do caderno de atividades “*Sing and Think*”, na seção *Talking about the song*, sugere que não existem respostas prontas, mas que todos os estudantes podem expressar suas opiniões buscando ações que não expressem atitudes individualistas, mas que privilegiem a coletividade, a justiça e o diálogo para resolução de conflitos. Uma vez que, diante da diversidade de contextos, não existe uma única resposta, pois cada sala de aula tem sua característica própria, sendo formada por indivíduos com uma história de vida e de identidade construídas com experiências ímpares. Nesse sentido, o material elaborado estimula práticas de leitura com finalidade de transformar o estudante em um cidadão consciente, reflexivo e questionador dentro e fora da escola, tendo o texto em Inglês como gerador dessas reflexões.

As unidades didáticas elaboradas abordam os temas preconceito racial, diversidades religiosa e cultural e a diferença entre os gêneros masculino e feminino para que os estudantes possam refletir sobre tais assuntos e desenvolver a compreensão mútua, a tolerância, a fraternidade e a paz para participação plena como cidadãos ativos e conscientes.

A utilização de textos multimodais em aulas de Língua Inglesa abre portas para que tais temas sejam refletidos. Dessa forma, a leitura desses textos sob a perspectiva do LC torna-se uma possibilidade de alcançar a igualdade de gênero, permitir que meninas e mulheres participem de maneira plena na política, em sociedade e na economia como cidadãs de direitos. Além disso, por meio de variados textos em Inglês, um debate amplo sobre a diversidade cultural pode ser trazido à tona para que atos de segregação, discriminação e injustiça social não mais ocorram, ao menos no entorno dos alunos que tiveram acesso às reflexões disponibilizadas pelas unidades didáticas.

Desse modo, o ensino-aprendizagem da língua estrangeira vai além da aquisição das habilidades comunicativas, permitindo ao estudante conviver com as diferenças, dando subsídios para que os estudantes possam valorizar a coletividade em detrimento

da individualidade, praticar o exercício de escuta, aprender a propor ideias e não as impor, administrar conflitos por meio do diálogo, buscar a unidade em meio à diversidade, focar em ações de empatia, de solidariedade e de cooperação.

Esta pesquisa-ação evidenciou que o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa precisa redimensionar seus objetivos diante da prática pedagógica com os alunos da EJA: além do ensino de habilidades linguísticas e estudo dos aspectos estruturais da língua, as aulas de Inglês precisam proporcionar um ambiente de reflexões e de questionamentos sobre práticas sociais e culturais, locais e globais, abordadas pelos textos trabalhados, ressaltando que a PC que perpassa as obras humanas como um todo deve ser reconhecida e contextualizada para melhor compreensão e interpretação do texto. Ressalta-se, portanto, a importância de práticas de ensino de Inglês que se preocupam com a formação do cidadão e de seu papel na sociedade.

Uma das possíveis limitações do produto educacional elaborado pode estar na utilização do mesmo por outros docentes, pois o resultado positivo desta pesquisa-ação esteve atrelado à prática da própria autora das unidades que tinha os objetivos definidos e conhecia a perspectiva de leitura do LC para a utilização das unidades junto à amostra selecionada. Os professores que optarem por utilizar tais unidades podem não obter o mesmo resultado por diferentes motivos: utilizar somente parte da unidade; decidir não incentivar o diálogo e reflexões a partir das mensagens dos textos da unidade ou utilizá-la com um público que não seja o da EJA. Enfim, a professora-pesquisadora reconhece que quem produz a unidade didática domina melhor seus objetivos e a probabilidade de alcançar os mesmos aumenta. Porém, isso não impossibilita que outros professores utilizem as unidades e tenham suas expectativas alcançadas.

Importante enfatizar o exercício reflexivo da professora-pesquisadora que durante a pesquisa-ação pôde constatar a carência de atividades de Inglês voltadas para os sujeitos da EJA, que formam um público heterogêneo e peculiar, bem como destacar a importância de conhecer essa realidade para propiciar atividades pedagógicas relevantes. Diante disso, a reunião da experiência de sala de aula (onze (11) anos de trabalho com a EJA), dos dados teóricos apreendidos na formação continuada e da reflexão “sobre” e “durante” a ação educativa realizada pela pesquisadora resultaram na concepção deste texto dissertativo e no caderno de atividades, fruto desta pesquisa.

Enfim, esta dissertação apresentou uma investigação sobre a relevância de atividades com textos multimodais (letra de canção, cartum, charge, vídeo curto e videoclipe), utilizando o tema PC, que permitiu a elaboração do produto educacional

intitulado “*Sing and Think*” que pretende contribuir de alguma forma na promoção do desenvolvimento do LC nos alunos da EJA, almejando práticas sociais mais justas e igualitárias. Espera-se que o material desenvolvido seja útil para a prática pedagógica de outros professores e que permita o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes-trabalhadores que possuem experiências de vida que podem e devem ser compartilhadas a partir da temática proposta em cada unidade didática, contribuindo para a formação desses cidadãos e para a construção de um país que respeita suas diversidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMPARO, Flávia. Por que ler e como ler: eis a questão. **Interletras**. Volume 3. Edição número 17. Abril 2013/setembro/ p.1-14, 2013.

ADORNO, Theodor. **Tabus acerca do magistério**. 1965. Disponível em: < www.primeiraversao.unir.br/artigos_pdf/240_adorno.pdf > Acesso em 04 de maio de 2016.

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI, a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANDREOTTI, Vanessa. Innovative methodologies in global citizenship education: the OSDE initiative. In: **Global citizenship in the English language classroom**. British Council, p. 40-47, 2008.

ARROYO, Miguel. Novas Configurações no Campo da EJA. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, p.19-50, 2007.

_____. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.157-203, 2014.

ARRUDA, Climene F. Brito. O ensino de LE por meio de análise de gêneros textuais: benefícios e dificuldades. In: **Gêneros textuais [recurso eletrônico]: o que há por trás do espelho?** / organizadora: Regina Lúcia Péret Dell'isola. – Belo Horizonte FALE/UFMG, 2012.

AU, Wayne. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, p.250-261, 2011.

BENTES, Anna Christina. Gênero e Ensino: Algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz.; BRITO, Karin Siebeneicher. (org.). **Gêneros Textuais: Reflexões e ensino**. 4ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BERNSTEIN, Marianna; LOPES, Julia Fernandes. (Coordenação Acadêmica Rede CEJA-Fundação CECIERJ). **Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) no Estado do Rio de Janeiro: uma nova realidade realidade**. Slides em Power Point. 2015. Disponível em: < http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/centros_eja_rj.pdf > Acesso em 20 de jun. de 2016.

BITTENCOURT, Marcelina; TECCHIO, Iliane. A Tradução no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. **Revista Magistro** - ISSN: 2178-7956. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas – UNIGRANRIO. Vol. 2, Num.1, p.152-165. 2011.

BORGES, C. D.; SANTOS, M. A. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. In: **Revista da SPAGESP** - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo. Jan.-Jun. Volume 6, N.º. 1, p. 74-80, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de Jan. de 2003. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. MEC. Brasília. 2003.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a lei 9394/96 e inclui na rede oficial de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” Brasília. 2008.

_____. **Lei nº 13.005. Plano Nacional de Educação**, de 25 de junho de 2014. Brasília. 2014.

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos PCN na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2006. Disponível no em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf > Acesso em 13 de maio de 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. O Conhecimento em Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 1998a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 4/98**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. 29 de janeiro de 1998c.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 15/98**. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 01 de junho de 1998d.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**, de 07 de junho de 2000a. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.see.rj.gov.br>>. Acesso em: 14 de maio de 2016.

_____. **Parecer CNE/CP nº. 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. Brasília. 10 de março de 2004.

_____. **PNLD 2011**. Guia de livros didáticos. Língua Estrangeira Moderna. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010a. 48 p. ISBN 978-85-7783-034-3

_____. **Portaria Normativa. nº17**, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Regulamenta a oferta de mestrados profissionais. Diário oficial da união. ISSN 1677-7042. Nº 248, terça-feira, 29 de dezembro de 2009a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Port-MEC-17-2009-mestrado-profissional.pdf> > Acesso em 14 de jun. 2016.

_____. **Resolução CNE/ CEB nº. 01/2000** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 05 de julho de 2000b.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 03/2010**. Institui Diretrizes Operacionais para Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. 15 de junho de 2010b.

_____. **Resolução nº 51/2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). 16 de setembro de 2009b.

BRITISH COUNCIL (São Paulo) **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublica-brasileira.pdf> Acesso em 07 set. 2015.

CANDAU, Vera. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Educação Escolar e Culturais**. Nº 23. Maio/Jun/Jul/Ago, p.156-168. 2003.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 13, n. 37, p.45-56, 2008.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-255, Jul/Dez, 2011.

CARBONIERI, Divanize. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, Dánie Marcelo de. CARBONIERI, Divanize (org). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CAVALIERE, Ivonete Alves de Lima. Cidadania, direito de aprender de todos e de cada um. In: MEDEIROS, Cecília Correa (org). **Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade: saberes, sujeitos e práticas**. 1ª. Edição – Niterói, RJ. UFF/Cead, p.249-269, 2015.

CEJA. Material didático Língua Estrangeira. Disponível em: <cejarj.cecierj.edu.br/mat_ing.html> Acesso em 28 de maio de 2016.

CERVETTI, G., PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. (2001). A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and critical literacy. In: **Reading Online**. v.4, n9. 2001. Disponível em:< www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html > Acesso em: 4 de jan. 2016.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Comunicado nº 001/2012**. Área de Ensino. Critérios para APCN. Brasília: CAPES, maio de 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4670-ensino>> Acesso em: 14 de jun. 2016.

COSCARELLI, Carla. **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012

COSTA, Nelson Barros. Canção Popular e ensino da língua materna. O gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão. v. 4, n. 1, p.9-36, jul./dez, 2003.

_____.As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Ana Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências didáticas para o ensino de Línguas. In: DIAS, Reinildes e CRISTÓVÃO V.L.L, (Org). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 305-344, 2009.

CRISTOVÃO, V.L.L.; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; FERRARINI, Marlene Aparecida ; PETRECHE Célia Regina Capellini; ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191–215, jan./jun. 2010. Disponível em: < <http://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12152> > Acesso em: 6 de jun. 2016.

CRUZ, Érica; GONÇALVES, Márcia Ribeiro; OLIVEIRA, Munich Ribeiro. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: políticas e práticas. In: **Educação Pública**. Publicado em 10 de abril de 2012. Disponível em: < <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0326.html> > Acesso em: 12 de maio de 2016.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, p. 89-102, 1998.

DEPECHE Mode-People Are People (HQ). Vídeo enviado para o site YouTube, por El Duderino, em 26 jun. 2012. Disponível em :< www.youtube.com/watch?v=ErnMC7xokQ8 > Acesso em 15 de fev. 2016.

DIAS, Reinilde; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (org). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 57-79, 2016.

_____; FERRAZ, Daniel Mello In: JORDÃO (org.) **Dossiê especial: Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. Revista X, vol.1, p.19-32, 2011.

DUCHATEAU, Kim. **Racist Composer. Cartoon**. 17 de Abril de 2008. Disponível em: < www.toonpool.com/cartoons/Racist%20Composer_10449 > Acesso em Jan.29, 2016.

EBONY e Ivory-Stevie Wonder e Sir Paul McCartney. Cantores: Stevie Wonder e Paul McCartney. Vídeo enviado para site *YouTube* por memphisjosh, em 27 de fev de 2008. Disponível em: < www.youtube.com/watch?v=CmALA8miQY8 > Acesso em 27 de maio de 2016.

ENGH, Dwayne. Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. In: **English Language Teaching** .Vol. 6, No. 2. ISSN 1916-4742, E-ISSN 1916-4750. Published by Canadian Center of Science and Education. 2013.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos, conhecimentos, culturas e cotidianos escolares em narrativas e imagens. In: FONTOURA, Helena Amaral; SILVA, Marco (orgs). **Formação de**

Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, p. 144-171, 2011.

FONTOURA, Helena Amaral da. Analisando dados qualitativos através da tematização. In: FONTOURA, H.A. (Org.) **Formação de Professores e Diversidades Culturais:** múltiplos olhares em pesquisa. Coleção “Educação e Vida Nacional”. Niterói, Intertexto, p.61-82, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo; Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Ghubras, 2003.

GARCIA, Janáina Pires. Breve percurso histórico para pensar a questão dos PCNs na educação brasileira. **Revista Pública.** Publicado em 28 de junho de 2011. Disponível em: < <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0293.html> > Acesso em 13 de maio de 2016.

GUEDES, M.C. “Quem descobriu o Brasil não foi Cabral”: educação e teatro nas favelas do Rio de Janeiro. In: SILVA, K.R.X.P., AMPARO, F.V.S.(orgs) **Criatividade e Interculturalidade.** Volume 1. Editora CRV. Curitiba. Brasil, p.89-99, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMENEZ, Telma. Prólogo do livro. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 7-10, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Francisco Wellington Borges; SILVA, Ana Cláudia Oliveira. Percepção e reflexão em encontros de formação com um professor extensionista na UFPI: um caso de adoção de vídeos e filmes no ensino de língua inglesa. In: **XII EVIDOSOL e IX CILTEC-Online.** junho/2015. Disponível em: < <http://evidosol.textolivre.org> > Acesso em 10 de jun. de 2016.

GORE, Martin . People are People. Banda: Depeche Mode. Letra da canção. Disponível em: < www.letras.mus.br/depeche-mode/10483/traducao.html > Acesso em: 12 de fev. de 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere.** vol.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª. edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

IMAGINE (Pablo Stanley Art) (Lyrics Video). Vídeo enviado para o site *YouTube* por *All Random And More*, em 22 de set. de 2013. Disponível em: < www.youtube.com/watch?v=04FjzBuxdO8 > Acesso em 20 de fev. 2016.

JANKS, Hilary. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, Dánie Marcelo de. CARBONIERI, Divanize (org). **Práticas de Multiletramneos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 21-39, 2016.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. In: **Revista Crop - 12/2007.** Revista do programa e Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. p. 21-46. 2007.

JORDÃO, Clarissa Menezes. No tabuleiro da professora tem...Letramento crítico? In: JESUS, Dánie Marcelo de. CARBONIERI, Divanize (org). **Práticas de Multiletramneos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, p.41-53, 2016.

JORDÃO, C. M. ; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Revista Línguas & Letras:** Cascavel: Unioeste, v. 8, n. 14, pp. 79-105. 2007.

_____. EFL teaching, critical literacy and citizenship: a happy love triangle? In: GIMENEZ, T.; SHEEHAN, S.(ORG.) **Global citizenship in the English language classroom.** 1ª ed. British Council. p.20-28, 2008.

_____. Critical literacy in the English language classroom. In: **DELTA.** vol. 28, nº. 1. São Paulo, p.69-84, 2012.

JUCÁ, Leina. Ensinando Inglês na escola regular: a escolha dos caminhos a seguir depende de onde se quer chegar. In: **Práticas de Multiletramneos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, p.99-120, 2016.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 7.ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. O texto: construção de sentidos. **Organon,** Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 19-25, 1995.

KRESS, G. **Writing the future: English and the Making of a Culture of Innovation.** In: London: Routledge, 1995.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design.** London; New York: Routledge, 2006.

LEAL, Audria Albuquerque. **A organização textual do gênero cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos.** Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Tese de doutorado. Lisboa. 2011

LEFFA V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA V. J. (org.) **Produção de materiais de ensino: teoria e prática .** 2.ed. rev. – Pelotas: Educat, p.15-41, 2007.

LEMOS, José Antônio Leal; SOUZA, Maria Enísia Soares de O contexto e implícitos na produção de cartuns de Ziraldo e Millôr Fernandes. . In: **Revista Labirinto**, Porto Velho-RO, Ano XIV, Vol. 21, p. 194-207, 2014. ISSN: 1519-6674.

LEMS, Kristin. **Using Music in the Adult ESL Classroom**. National-Louis University: Dec. 2001. Disponível em: < <http://eric.ed.gov/?id=ED459634> > Acesso em 6 de maio de 2016.

LENNON, John. **Imagine**. Album *Imagine*. Gravadora: Apple. Produção: John Lennon, Yoko Ono, Phil Spector. 1971. Disponível em: < www.vagalume.com.br/john-lennon/imagine-traduzida.html#ixzz3zhBVUuS1> Acesso em 19 de fev. de 2016.

LIMA, L. R. **O uso de canções no ensino de Inglês como língua estrangeira; a questão cultural**. 1 ed. Salvador: EDUFBa, v. 1, p 173-192, 2004.

LIMA, R.M. Educação intercultural e combate ao racismo: por uma pedagogia contrahegemônica na Escola Básica. In: SILVA, K.R.X.P., AMPARO, F.V.S.(orgs) **Criatividade e Interculturalidade**. Volume 1. Editora CRV. Curitiba. Brasil, p.57-69, 2015.

LOPES, M.C.L.; ANDREOTTI, Vanessa.; MENEZES DE SOUZA, Lynn .Mario.T. **Uma breve introdução ao letramento crítico na educação em línguas estrangeiras**. Paraná, 2006. Disponível em:< <http://pt.scribd.com/doc/7965991/letramento-critico>> Acesso em: 6 de jan. 2016.

MACHADO, Anézia Coelho Savino; EGAS, Maria Clara Guede; C HEDIN, Evandro. A inserção tardia e a permanência de alunos adultos no programa de educação no programa de educação de jovens e adultos. IN: GONZAGA, Amarildo Menezes (org). **Perspectivas em Educação de Jovens e Adultos para a formação profissional**. Manaus. CEFET, 2007.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e a construção do sistema nacional de ensino no Brasil. In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (org). **Fundamentos Históricos da Educação no Brasil**. 2. ed. Maringá: Eduem, p. 103-118, 2009.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI, a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. KARWOSKI, Beatriz Gaydeczka; SIEBENEICHER, Brito (orgs.). – 3. ed. ver. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 15-28, 2008.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Ana Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. Gêneros textuais e ensino: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz.; BRITO, Karin Siebeneicher. (org.). **Gêneros Textuais: Reflexões e ensino**. 4ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARINGONI, Gilberto. Humor na charge política do jornal. In: **Comunicação & Educação**. São Paulo, (7), p. 85-91, set./dez. 1996.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. In: **RBLA: Belo Horizonte**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MELLO, Maria Inês Sarmet. M. Smiderle. **Centro de Estudos Supletivos de Niterói**: Proposta de reformulação de currículo. (Dissertação de Mestrado). Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Departamento de Psicologia de Educação. 1982.

MCCARTNEY, Paul. **Ebony and Ivory**. Letra da canção. Disponível em: <www.paulmccartney.com/albums/songs/ebony-and-ivory. > Acesso em 29 de jan. 2016.

MEDEIROS, C.S. Dialogando sobre o racismo para a aplicação da lei 10.639/03 no cotidiano escolar. In: SILVA, K.R.X.P., AMPARO, F.V.S.(orgs) **Criatividade e Interculturalidade**. Volume 1. Editora CRV. Curitiba. Brasil, p.79-87, 2015a .

MEDEIROS, Cecília Correa (org). A Educação de Jovens e Adultos e as mulheres privadas de liberdade. In: MEDEIROS, Cecília Correa (org). **Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade: saberes, sujeitos e práticas**. 1ª. Edição – Niterói, RJ. UFF/Cead, p.215-231, 2015b.

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

MORAES, Maria Cecília Sousa. Mobral. A educação como estratégia ideológica nos anos de chumbo. In: KUPERMAN, Esther, VIEGAS, Ana Cristina Coutinho.(org.) **Os anos de chumbo vistos da janela da escola**. 1ª. Ed.. Rio de Janeiro, Garamond, p. 59-74, 2015.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**. São Paulo: Moderna, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (org). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4ª. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, p.164-173, 2011.

MURPHEY, T. **Music and Song**. Oxford: Oxford University Press.1992.

NEVES, Rogério. **A discussão de assuntos complexos na perspectiva de professores e alunos: The road (not) taken**. Tese (doutorado em Linguística Aplicada e estudo de linguagem). PUC- SP, São Paulo, 2011.

NUNAN, D. **Second language teaching and learning**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl.Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo. Editora Scipione. 1995.

ONU, **Declaração Universal dos Direitos dos Homens**. Adotada em 10 de dezembro de 1948.

ONU, **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural e Plano de Ação**. Aprovada na 31ª Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 2001.

OPEN SPACES for Development and Enquiry project (OSDE). Disponível em: <<http://www.osdemethodology.org.uk/> > Acesso em 16 de maio de 2016.

OUR EDUCATION System. *Cartoon*. Disponível em: www.pitribe.com/posts.aspx?id=2070.1558269391_education-system> Acesso em: 12 Feb. de 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UNB, p.53- 84, 2003.

PESSOA, Alberto Ricardo. Charge como estratégia complementar de ensino . In: **Revista Temática**. Ano VII, n. 03 – Março/2011 Disponível em: http://www.insite.pro.br/2011/Mar%C3%A7o/charge_estrategia_ensino.pdf. Acesso em 18 mar. 2016.

PNDU, **Ranking do Índice de Desenvolvimento Humano por Municípios (IDHM) Municípios 2010**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>> Acesso em: 11 dez. 2015

PREDIGER, Angélica; KERSCH Dorotea Frank. Usos e desafios da multimodalidade no ensino de línguas. In: **Signo** [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 209-227, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: 17 mar. 16

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

REPOLÊS, Maria Catarina Paiva e ARAÚJO, Márcia Basília de. Resignificação do ensino da língua inglesa em uma instituição de educação de jovens e adultos. **Anais do VIII Congresso Nacional de Educação, edição internacional III Congresso Ibero – americano sobre violências nas escolas**, PUC do Paraná, Curitiba, 06 a 09 de outubro de 2008, p.10753–10762. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/667_710.pdf. Acesso em: 26 de set. 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos Multimodais: leitura e produção**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIO DE JANEIRO. Diário oficial do Estado do Rio de Janeiro. **Decreto nº43.349** de 12/11/2011 - Transfere a gestão pedagógica do CEJA para a Secretaria de Ciência e Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (SECTI), por intermédio da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), permanecendo compartilhada entre as secretarias apenas a gestão administrativa. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/33135545/doerj-poder-executivo-13-12-2011-pg-2> > Acesso em 20 de jun. de 2016.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; AZZARI, Eliane Fernandes. Tecnologias digitais e educação crítica em língua estrangeira: um relato de experiência à luz dos letramentos. In: JESUS, Dánie Marcelo de. CARBONIERI, Divanize (org). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 157-182, 2016.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L.P. **Linguística aplicada na modernidade recente**. 1ª. Ed. São Paulo. Parábola editora. 2013.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo**/ Edson Carlos Romualdo. Maringá: Eduem, 2000.

ROSSI, E. R. O projeto de educação da modernidade e a constituição da identidade da nação brasileira na Primeira República (1889-1929). In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES,

Elaine; NEVES, Fátima Maria (org). **Fundamentos Históricos da Educação no Brasil**. 2. ed. Maringá: Eduem, p. 89 -101, 2009.

SANCEVERINO, Adriana Regina. Mediação pedagógica na educação de jovens e adultos: exigência existencial e política do diálogo como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 65 abr.-jun. p. 455-475, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0455.pdf>. Acesso em 30 de set. 2016.

SANTOS, Eliana Santos de Souza. O ensino da Língua Inglesa no Brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras** n.01, p.1-7, dezembro de 2011.

SANTOS, Záira Bomfante dos. A construção de uma leitura multimodal em Língua estrangeira. **Revista Educação em Destaque**. Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 75-86, 2º. sem. 2008.

SILVA, Cristiane de Fátima Doratiotto. O desenvolvimento da leitura crítica na sala de aula de Inglês como Língua Estrangeira por meio do uso de letras de música. **Desafios para a Docência em Língua Inglesa: Teoria e Prática**. São Paulo : Universidade Estadual Paulista : Núcleo de Educação a Distância, p. 59-77, 2013.

SILVA, Ezequiel. T. **Unidades de leitura: Trilogia Pedagógica**. São Paulo: Autores e Associados, 2003.

SILVA, Jaqueline Luzia da; PEREIRA, Pedro Carlos. **Educação de jovens e adultos - reflexões a partir da prática**. 1ª. Edição. Wak Editora. 2015.

SILVA, Jéssica Carneiro; BORGES, Carla Luíza Carneiro. Da análise da música com o gênero textual e texto multimodal ao ensino de Língua Portuguesa. **Graduando**, Feira de Santana, v.4, n. 6/7, p.49-60, jan./dez. 2013.

SILVA, Luciano Pereira. Formação profissional no Brasil: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. In: **História** vol.29 no.1 Franca, ISSN 1980-4369. p.394 - 417. 2010.

SILVA, Kátia Regina Xavier Pereira da; AMPARO, Flávia Vieira Silva do.(orgs) **Criatividade e Interculturalidade**. Volume 1. Editora CRV. Curitiba. Brasil, 2015.

SILVA, Simone Batista da. Aulas de língua inglesa na contemporaneidade: espaços para a (re)construção das identidades. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 215-233, jan-jul, 2014.

SILVA, Walkyria Magno. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da utonomização? In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOARES, Andréia Cristina da Silva; PAIVA, Jane; BARCELOS, Luciana Bandeira. Educação continuada, qualidade e diversidade: Um olhar complexo sobre aprendentes Jovens e Adultos. In: **Debates em Educação** - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 6, n. 11, p. 17-38, Jan./Jun. 2014.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do ENAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUSA, Ana Caroline Luiza. Análise do Discurso aplicada em charges e cartuns políticos. In: **Crátulo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**. Patos de Minas: UNIPAM, (1): 39-48, ano 1, 2008.

SOUZA, Gasperim Ramalho de. **Novos significados para o ensino e aprendizagem de inglês: o letramento crítico em uma turma de aceleração**. Dissertação de mestrado. (Linguística Aplicada). UFMG. Faculdade de Letras. 2014.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584.

TAKAKI, Nara Hiroko. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012.

TERZI, Sylvia Bueno; PONTE, Graziela Luzia. A identificação do cidadão no processo de Letramento crítico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 665-686, jul./dez. 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TOMITCH, L. M. B. Aquisição de leitura em língua inglesa. In: LIMA, D.C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 191-201, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém**. VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos. Belém, Brasil, 2010.

UNESCO. **Contribuições conceituais da Educação de Pessoas Jovens e Adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade**. Organização de Estados Ibero-americanos [e] UNESCO. Goiana. Ed. UFG. 2014.

VERALDO, Ivana. A educação brasileira na segunda metade do século XVIII (1759-1822). In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (org). **Fundamentos Históricos da Educação no Brasil**. 2. ed. Maringá: Eduem, p. 45-55, 2009.

VICENTINI, Gustavo Wuerger; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. O uso do vídeo como instrumento didático e educativo em sala de aula. In: **XIX ENANGRAD**. Curitiba, PR, 01 a 03 out. 2008.

VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Julio Groppa (coord.) **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus. p.94-105, 1998.

VIEIRA, Ricardo; VIEIRA, Ana. Identidades, aprendizagem e mediação intercultural: uma análise antropológica. In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 95-115, jan./abr. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sua colaboração é importante e necessária para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: “O Letramento Crítico na Educação de Jovens e Adultos da rede estadual a partir de atividades com canções e outros textos multimodais em Língua Inglesa”, porém sua participação é voluntária.

Declaração de idade: Eu declaro que tenho mais que 18 anos e que participarei por livre vontade do projeto de pesquisa conduzido pela pesquisadora Patrícia Miranda Medeiros Sardinha, mestranda do curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, do Colégio Pedro II, campus São Cristóvão, Rio de Janeiro.

Objetivo: A pesquisa tem o objetivo de trazer reflexões e de estimular o respeito à diversidade cultural, religiosa, de raça e de gênero entre as pessoas.

Procedimento: A pesquisa possui caráter qualitativo, pautada pelos pressupostos de uma pesquisa-ação que visa à investigação da relevância de atividades utilizando letras de canções e outros textos multimodais (cartum, charge, videoclipes) em Inglês. Os seguintes instrumentos de coleta de dados serão utilizados: questionário; respostas às atividades nas unidades didáticas na “Oficina de Inglês”, ministrada pela pesquisadora, e entrevista em grupo focal.

Riscos e Benefícios: A pesquisa pretende trazer benefícios pessoais e sociais para cada indivíduo participante oferecendo reflexões e conscientizações sobre a pluralidade cultural do nosso país e servindo como auxílio para melhoria de práticas pedagógicas futuras. A pesquisa pode oferecer riscos somente ao, talvez, causar desconforto em responder perguntas de ordem pessoal. Porém, fica aqui esclarecido que a identidade (nome e imagem) do pesquisado será preservada e mantida em segredo e, caso haja algum problema, o mesmo será sanado por parte da pesquisadora o mais breve possível.

A participação no estudo é voluntária, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora.

Caso decida não participar do estudo, ou resolver, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará a minha disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Por ocasião da publicação dos resultados, meu nome será mantido em sigilo. Será garantido o anonimato e o sigilo das informações, além da utilização dos resultados exclusivamente para fins científicos.

Você poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa em qualquer momento com o pesquisador responsável.

Sua participação não é obrigatória, podendo retirar-se do estudo ou não permitir a utilização dos dados em qualquer momento da pesquisa.

Sendo um participante voluntário, você não terá nenhum pagamento e/ou despesa referente à sua participação no estudo.

Os materiais utilizados para coleta de dados serão armazenados por 5 (cinco) anos, após descartados, conforme preconizado pela Resolução CNS nº. 466 de 12 de dezembro de 2012.

Eu, _____, como voluntário (a) da pesquisa, afirmo que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações exclusivamente para fins científicos. Meu nome não será divulgado de forma nenhuma e terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Niterói, ____ de _____ de 2016.

Sujeito da pesquisa

Patrícia Miranda Medeiros Sardinha

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO

Você está convidado a responder as perguntas abaixo. Fica ressaltado que em nenhum momento seu nome aparecerá na pesquisa. Sinta-se à vontade para responder todas as perguntas de maneira franca e que expressem a sua realidade, pois o seu anonimato é garantido. É importante que você responda a questão 22 procurando utilizar argumentos para embasar sua opinião de forma objetiva e não a deixando em branco. Desde já agradecemos a sua disponibilidade e interesse em participar dessa pesquisa.

Nome: _____

1. Qual sua idade? _____ 2. Qual sua naturalidade? _____
3. Qual seu estado civil? _____ 4. Qual sua profissão? _____
5. Qual sua cor de pele? () branca () preta () amarela () parda () indígena.
6. Qual sua religião? () Católica () Evangélica () Espírita () sou Ateu
() Outra _____ () não tenho religião, mas acredito em Deus.
7. Por que você estuda no CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos)? Escolha apenas uma (1) opção:
() Fui orientado(a) a estudar no CEJA para poder me formar mais rápido, pois repeti de ano.
() Repeti no colégio particular e vim estudar no CEJA para adiantar meus estudos e voltar ao colégio particular.
() Tive que parar de estudar por causa do trabalho e vim para o CEJA devido a facilidade de horário.
() Estou há muito tempo sem estudar e quero conseguir trabalho.
() Parei de estudar e preciso concluir o curso para conseguir promoção no trabalho.
() Para adquirir novos conhecimentos.
() Não tive oportunidade de estudar na idade certa.
() Outro _____
8. Você gosta de ouvir música? () sim () não
9. Você gosta de ouvir música em inglês? () sim () não
10. Você acha que a música motiva o interesse pelo estudo de inglês?
() sim () não
11. Você gosta de ler cartum e charge? () sim () não
12. Você gosta de assistir vídeos no *YouTube*? () sim () não
13. Você já sofreu preconceito por causa da sua cor de pele? () sim () não
14. Você já presenciou alguém sofrendo preconceito racial? () sim () não
15. Você já fez comentários preconceituosos acerca da cor de pele de outra pessoa?
() sim () não () não sei responder
16. Você já sofreu preconceito por assumir fazer parte da religião que frequenta?
() sim () não () não tenho religião () não frequento espaço religioso
17. Você já fez comentários preconceituosos acerca da religião de outra pessoa?
() sim () não () não sei responder

18. Assinale as opções que, na sua opinião, podem ser desempenhadas por mulheres:

- () fazer tarefas domésticas
- () cozinhar
- () cuidar das crianças
- () fazer unha, cabelo, depilação
- () ter um trabalho fora de casa, com remuneração
- () ter um trabalho dentro de casa remunerado
- () pagar as contas (da casa (luz, água etc), do cinema, da lanchonete etc)
- () dirigir carro, ônibus, moto etc.
- () exercer qualquer tipo de profissão

19. Assinale as opções que, na sua opinião, podem ser desempenhadas por homens:

- () fazer tarefas domésticas
- () cozinhar
- () cuidar das crianças
- () fazer unha, cabelo, depilação
- () ter um trabalho fora de casa, com remuneração
- () ter um trabalho dentro de casa remunerado
- () pagar as contas
- () dirigir carro, ônibus, moto etc.
- () exercer qualquer tipo de profissão

20. Assinale as opções que, na sua opinião, podem ser desempenhadas tanto por mulheres quanto por homens:

- () fazer tarefas domésticas
- () cozinhar
- () cuidar das crianças
- () fazer unha, cabelo, depilação
- () ter um trabalho fora de casa, com remuneração
- () ter um trabalho dentro de casa remunerado
- () pagar as contas
- () dirigir carro, ônibus, moto etc.
- () exercer qualquer tipo de profissão

21. Se julgar necessário, comente sobre as questões 18, 19 e 20: _____

22. Você acha importante abordar os assuntos preconceitos: racial, religioso, social e de gênero na oficina/aula de inglês? () sim () não. Por quê?

23. Você gostaria de participar de um grupo de reflexões (Grupo Focal), que acontecerá em um (1) dia pré-agendado, sobre os assuntos da questão anterior, que serão trabalhados na oficina de inglês, para expressar sua opinião?

- () sim () não () talvez

Muito obrigada pela sua contribuição!!!

APÊNDICE C

ENTREVISTA EM GRUPO FOCAL

Todos os participantes devem:


- 1-Respeitar a privacidade dos outros participantes e manter o sigilo das experiências relatadas durante a reunião.
- 2- Esperar a sua vez para falar.
- 3-Respeitar a opinião dos outros. Não rejeitar ou falar de modo ofensivo sobre os comentários dos demais participantes.
- 4- Dar a cada um(a) a mesma oportunidade de participar da discussão.

Perguntas geradoras de reflexões no grupo focal:

1. Nós tivemos quatro (4) encontros durante a “Oficina de Inglês” abordando o assunto pluralidade cultural. Como você avalia essa oficina? E o material utilizado? Fale um pouco sobre o que você achou?
2. Como você julga o uso de textos como letras de canções, charges, cartum, vídeos curtos e videoclipes que tratam sobre a pluralidade cultural nas aulas de inglês?
3. O que você acha de alguns enunciados do material estar em Inglês? Sentiu dificuldade para executar as tarefas?
4. Fale um pouco sobre as perguntas na seção “*Talking about the song*”, presentes nas unidades. Como foi a experiência de ouvir as respostas e opiniões dos demais participantes sobre os temas de cada unidade?
5. Você se sentiu à vontade para responder e expressar suas opiniões? Fale um pouco sobre os temas abordados, você julga relevante conversar sobre esses temas?

APÊNDICE D: Unidades didáticas aplicadas com a amostra da pesquisa

Song time




EBONY AND IVORY

Composer: Paul McCartney Singers: Paul McCartney & Stevie Wonder

Objetivos: Refletir sobre a cor da pele e suas implicações sociais; revisar cores em inglês; analisar um cartoon e a relação do texto verbal com o não-verbal; relacionar imagem com seu significado; ouvir uma canção em inglês e inferir seu significado.


Inside the lyrics



"Ebony and Ivory" was released in 1982. The title was inspired by McCartney hearing Spike Milligan say "black notes, white notes, and you need to play the two to make harmony." The song is about the ebony (black) and ivory (white) keys on a piano, but also deals with integration and racial harmony.

Adapted from en.wikipedia.org/wiki/Ebony_and_Ivory. >Accessed on Jan 29, 2016.


Reading



1-In pairs, complete the paragraph based on the text above:

O compositor da canção é _____. O título da música foi inspirado na frase de _____ que disse que as teclas do _____ que são _____ e _____ são necessárias para fazer a harmonia na música. A canção foi lançada no ano de _____.

2- What is the theme of the song? () racism () romance () musical instrument



Based on: www.haustyle.co.uk/innocence/10491. >Accessed on: Jan 29, 2016.


3- Observe the cartoon and answer the questions:

a) Por que ele está tirando as teclas pretas do piano?

b) O que você acha que o levou a fazer isso?

c) Que sentimentos são possíveis perceber no rosto da pessoa que aparece no cartoon ao lado?


Vocabulary study



4-Match the words and pictures:


(a) ivory
(b) ivory and ebony hands
(c) piano keyboard

()




www.free-photos.com/free-photos/ebony-and-ivory-2_25764.htm

()



www.shutterstock.com/news/article-photos-ivory-96992

()



www.haustyle.co.uk/innocence/

5-Match the colors to the words:

(a) Color white

() Sun

(b) Color black

() Ocean

(c) Color blue

() Ebony

(d) Color yellow

() Ivory

Parte integrante do caderno de atividades "Sing and Think" elaborado por Patrícia Miranda Medeiros Sardinha.

8

Listening



6-Listen to the song and **circle** the correct word:

Ebony And Ivory *Composer: Paul McCartney* *Singers: Paul McCartney & Stevie Wonder*

Ebony and ivory live together in perfect (**harmony – tendency – majesty**)
Side by side on my piano keyboard, oh Lord, why don't (**she – we – he**)?

We all know that people are the same wherever we (**do – go – to**)
There is good and bad in everyone,
We learn to live, we learn to (**learn - love - give**)
Each other what we need to survive together alive.

Adapted from: < www.paulmccartney.com/albums/songs/ebony-and-ivory > Accessed on Jan 29, 2018.

7- Complete the translation:

Ébano e marfim vivem juntos em perfeita _____
Lado a lado no meu teclado do _____, oh Senhor, por que nós não?

Todos sabemos que as pessoas são iguais aonde quer que vamos
Existe _____ e mal em todos,
Aprendemos a viver, aprendemos a dar
Uns aos outros o que precisamos para sobrevivermos juntos.

8- Watch the video: "Ebony & Ivory - Stevie Wonder & Sir Paul McCartney"

Available in: < www.youtube.com/watch?v=CmALASmQY8 >

Talking about the song



- 1-As teclas pretas e brancas do piano juntas fazem lindas canções. Por que nós, seres humanos, não conseguimos viver juntos em harmonia?
- 2-Na segunda estrofe, o autor da canção afirma que as pessoas são iguais. Você concorda com isso?
- 3-Nessa canção, duas cores de pele foram representadas. Quais foram omitidas?
- 4-Você acha que esta canção, escrita em 1982, faz sentido hoje em dia? Por quê?


Task



Produzir um cartaz coletivo com o seguinte título: *What is my skin color?*

Cada aluno escreve seu nome e cola um lápis de cor ou giz de cera que representa seu tom de pele.

Exemplo:

<p>I am.....</p> <p>My skin color is</p> 
--

Song time



TRY Singer: Colbie Caillat

Compositors: Colbie Caillat, Jason Reeves, Antonio Dixon, Kenneth Edmonds

Objetivos: Refletir sobre os desafios que a mulher enfrenta na sociedade; conhecer a forma e uso do imperativo em Inglês; analisar cartum e a relação do texto verbal com o não-verbal; ouvir a canção e inferir seu significado.

Inside the lyrics



Colbie Marie Caillat was born in May 28, 1985. She is an American pop singer-songwriter and acoustic guitarist from Malibu, California. She debuted in 2007 with the album "Coco", which included hit singles "Bubbly" and "Realize". In 2008, she recorded a duet with Jason Mraz, "Lucky", which won a Grammy. Caillat released her second album, "Breakthrough", in August 2009. "Breakthrough" was nominated for Best Pop Vocal Album at the 2010 Grammy Awards. Caillat has sold over 6 million albums worldwide and over 10 million singles.

Basead em: en.wikipedia.org/wiki/Colbie_Caillat > Acessad on Mar 30, 2016.

Reading



1- Complete the paragraph based on the text above:

Colbie Caillat nasceu no ano de _____, no estado da _____, nos Estados Unidos da América. Além de cantora e compositora, ela é _____. Com a canção _____ ("Sortuda(o)", em Português), executada em dueto com Jason Mraz, ela ganhou um prêmio *Grammy*.



Basead em: <http://danmadden.blogspot.com.br/> > Acessad on Mar 30, 2016.

2- Read the cartoon and answer:

a) Podemos resumir a temática desse cartum em:

- () Mulheres gastam dinheiro à toa.
 () O mundo seria melhor só com homens.
 () De modo geral, os homens trabalham menos e ganham mais.
 () Mulheres devem fazer os trabalhos domésticos.

b) O que aconteceu para a mulher alcançar o que ela desejava? _____

c) A mensagem expressa no cartum acontece na nossa sociedade? Justifique. _____

Vocabulary study



Imperative form

*Formação: infinitivo do verbo sem a partícula "to": *to go* (= ir) / *Go!* (= Vá!)

*Usado para: Dar ordens: *Listen to me!* (=Ouça-me)

Fazer pedido: *Help me, please!* (=Ajuda-me, por favor!)

Dar conselho: *Be careful!* (=Seja cuidadoso!)

Oferecer algo: *Have a cup of coffee.* (=Tome uma xícara de café.)

3-Complete using the imperative form of the verbs in parentheses:

a) _____ the cartoon. (to read= ler)

c) _____ a wish! (to make=fazer)

b) _____ your best! (to do = dar)

d) _____ yourself. (to be = ser)

Listening



4-Listen to the song: Try (Colbie Caillat) and write the words in correct form:

Put your makeup on
Get your nails done
Curl your hair
Run the extra mile
Keep it slim so they like (OUY) _____
Do they like you?

Get your sexy on
Don't be shy, girl
Take it off
This is what you want to belong
So they like you
Do you like you?

You don't have to try so hard
You don't have to give it all away
You just have to get up, get up, get up, get up
You don't have to change a single thing

You don't have to try so hard
You don't have to bend until you break
You just have to get up, get up, get up, get up
You don't have to change a single thing

You don't have to try, try, try, try.

Get your shopping on
At the mall
Max your credit (ARCOB) _____
You don't have to choose
Buy it all
So they like you
Do they like you?

Waiting a second
Why should you care
What they think of you
When you're all alone
By yourself
Do you like you?
Do you (IELK) _____ you?

Chorus

Take your make up off
Let your hair down
Take a breath
Look into the mirror at yourself
Don't you like you?
Cause I like you

5- Complete the translation of the song:

Coloque sua maquiagem
Faça as unhas
Enrole o cabelo
Corra um quilômetro a mais
Continue magra para que eles gostem de _____
Eles gostam de você?

Mostre sua sensualidade
Não seja tímida, _____
Tira tudo
Este é o lugar que você quer pertencer
Para que eles gostem de você
Você gosta de si mesma?

Você não precisa se esforçar tanto
Você não precisa entregar tudo
Você apenas precisa se levantar, se levantar, se levantar
Você não precisa mudar _____

Você não precisa se esforçar tanto
Você não precisa se curvar até se quebrar
Você apenas precisa se levantar, se levantar, se levantar
Você não precisa mudar nada

Você não precisa tentar, tentar, tentar, tentar

Vá fazer compras
No shopping
Aumente o limite do seu cartão de _____
Você não precisa escolher
Compre tudo
Para que eles gostem de você
Eles gostam de você?

Espera um _____
Por que você deveria se preocupar
Com o que eles dizem sobre você
Quando você está sozinha
Sozinha
Você gosta de si mesma?
Você gosta de si mesma?

Refrão

Tire a sua maquiagem
Solte o seu _____
Respire
Olhe-se no espelho
Não goste de você?
Porque eu gosto de você

6-Watch the video and know the translation of the lyrics: "Colbie Caillat - Try [LEGENDADO]". Available in: <
<https://www.youtube.com/watch?v=T-nv3SMdkZo>>

7-Circle the verbs in the imperative form in the first stanza (= primeira estrofe) of the song TRY.

Talking about the song



- 1-A letra da canção *Try* faz menção a um estereótipo feminino. Comente sobre isso.
- 2-Com a leitura da mensagem da canção *Try* e do cartum na seção *Reading*, responda: a mulher sofre pressão na sociedade? E o homem? Justifique.
- 3-Qual mensagem a canção quer passar para mulheres? Os homens precisam de mensagens como essa transmitida pela canção? Justifique.

Task



Produza um cartaz de incentivo à superação de estereótipos sofridos por mulheres e/ou homens, com frase em inglês e tradução para português. Escolha uma imagem para ilustrar.

Song time

People Are People

Band: Depeche Mode

Composer: Martin Gore



Objetivos: Refletir sobre discriminação (social, religiosa, racial); analisar um cartoon e a relação do texto verbal com o não-verbal; revisar pronomes interrogativos em inglês; ouvir canção em inglês e inferir seu significado.

Inside the lyrics



"People Are People" was written by Martin Gore, but the dancy, pop feel of the song may be credited to Alan Wilder. It was one of the first songs recorded for the album when sessions began at the Hansa Mischaudio studio in January 1984.

Despite People Are People's success, Martin Gore considers it as one of his least favorite songs. He prefers his songs to have subtle metaphors to allow people to find their own meanings to his songs, and feels "People Are People" does not fit that description.

Adapted from @Gos://en.wikipedia.org/wiki/People_Are_People Accessed on Feb 12, 2016

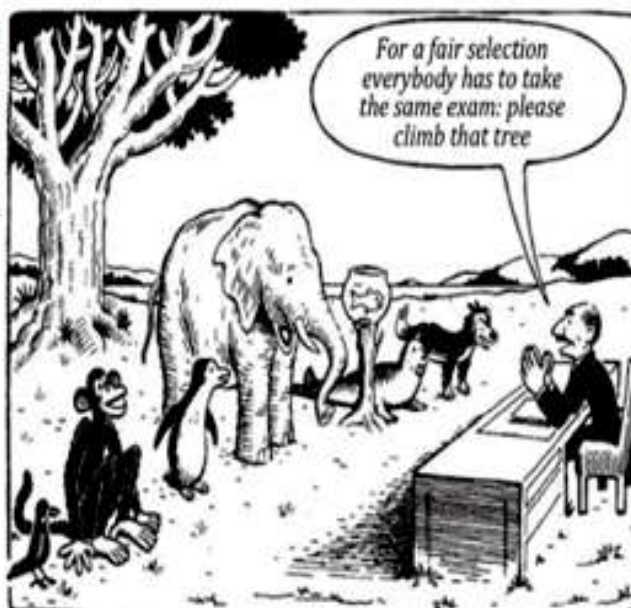
Reading



1-Complete based on the text above:

A letra da música "People are People" foi escrita por _____, mas parte musical da canção foi feita por _____. Ela foi uma das primeiras canções gravadas em _____. Apesar de a música ser um sucesso Martin Gore não a considera uma de suas canções _____. Ele prefere que suas canções tenham _____ sutis para permitir que as pessoas encontrem seus próprios significados para a canção.

Based on: <www.globe.com.my/index.php?option=com_content&view=article&id=123&Itemid=123, 2016. Accessed on Feb 12, 2016.



2- Analyzing the cartoon we can notice that:

- () Nem todos os animais vão passar pelo mesmo teste.
 () Todos os animais são capazes de executar a mesma tarefa exigida no teste.
 () O tipo de teste a que os animais serão submetidos é justo.
 () A diversidade possibilita diferentes potencialidades. Um mesmo teste de habilidade para todos os seres é injusto.

3- O que você acha sobre estabelecer o mesmo critério de avaliação para pessoas de origens e habilidades diferentes? Justifique. (Se necessário utilize o verso da folha)

Our Education System

Vocabulary study



WH- QUESTIONS: palavras que se iniciam com "wh" ou "h" e que são usadas para fazer perguntas:

What (O que) / Why (Por que) / Where (Onde) / Who (Quem) / When (Quando) / How (Como)

4- Complete using "wh-questions":

a) _____ is the name of the song?
"People are people"

b) _____ is the composer of the song?
Martin Gore

c) _____ is this song important?
Because it is about diversity.



d) _____ was the song recorded?
It was recorded in 1984.

e) _____ is this band from?
The band is from England.

f) _____ does Martin Gore consider his song?
It is his least favorite song.

5- Circle two (2) "wh-questions" in the song "People Are People" below:

Listening

6-Watch the video clip: "Depeche Mode-People Are People (HQ)"

Available in: < www.youtube.com/watch?v=ErnMC7xakQ8 >

7-Listen to the song, circle the correct word and complete the translation:

People Are People (Depeche Mode)

People are people, so why should it (be / do)
You and I should get along so awfully?
People are people, so why should it be
You and I should get along so awfully?

So we're different colours,
and we're different creeds
And different people have different needs
It's obvious you hate (me / she),
though I've done nothing wrong
I've never even met you,
so what could I have (done / gone)?

I can't understand
What makes a (man / train)
Hate another man?
Help me understand

Now you're punching and you're kicking
and you're shouting at me
I'm relying on your common decency
So far it hasn't (surfaced / faced),
but I'm sure it exists
It just take a while to travel (from / to)
your head to your fist

Pessoas são Pessoas

Pessoas são pessoas então porque é que
Você e eu temos que nos dar tão mal?
Pessoas são pessoas então porque é que
Você e _____ temos que nos dar tão mal?

Somos de cores diferentes,
& de crenças diferentes
E pessoas diferentes têm necessidades diferentes
É óbvio que você me odeia
embora eu não tenha feito nada de errado
Eu nunca sequer te encontrei
então _____ eu poderia ter feito?

Não consigo entender
O que faz um homem
Odiar outro _____ ?
Me ajude a entender

Agora você está socando e está chutando
& está gritando comigo
Eu confio no seu bom senso
Até agora não chegou à superfície
mas tenho certeza que ele _____
Leva apenas um instante para viajar da
sua cabeça aos seus punhos

Adapted from: www.letao.mus.br/video-peche-mode/10483/audiocao-kin13> Accessed on: fev 12, 2016.

Parte integrante do caderno de atividades "Sing and Think" elaborado por Patrícia Miranda Medeiros Sardinha.

Talking about the song

1-A partir da leitura da canção é possível perceber diferenças entre as pessoas. Quais diferenças são destacadas na canção? Como as diferenças afetam os relacionamentos?

2-Na terceira estrofe um questionamento é feito. Qual seria a causa, ou as causas, do ódio de que trata a canção?

3-A quarta estrofe relata como boa parte das pessoas resolve suas diferenças: socos, chutes e gritos. Qual seria outra saída para resolução de conflitos?

Task

Em duplas ou em grupo, pesquisar ou elaborar um cartaz contendo uma (1) pergunta em inglês, utilizando uma das "wh-questions" e imagem ilustrativa, abordando o assunto trabalhado nessa unidade.

Song time

Imagine *Composer and singer: John Lennon*



Objetivos: Refletir sobre a pluralidade cultural; identificar palavras cognatas; analisar um cartum e a relação do texto verbal com o não-verbal; conhecer algumas preposições e seu uso; ouvir canção em inglês e inferir seu significado.

Inside the lyrics



John Lennon (1940-1980) was a composer, writer and activist, he was married to Yoko Ono. He made part of the success group called Beatles.

John Lennon wrote and sang lyrics with social messages, always talking about peace, joy and love, criticizing the wars and injustices, creating unforgettable hits.

Among all music made by Lennon, one of the most beautiful and well-known is undoubtedly *Imagine*, released in 1971. Describing a utopian vision, the song calls upon humanity to think and start fighting to build an ideal world, where peace and love will reign.

Considered an anthem for world peace, *Imagine* represents our dreams to live in a harmonious humanity.

Adapted from < https://pt.wikipedia.org/wiki/John_Lennon. Accessed on Feb 29, 2016

Reading



1- Complete the next paragraph based on the text above:

Quando John Lennon morreu ele estava com _____ anos. Ele foi casado com _____ . Ele fez parte do grupo de sucesso chamado _____. A música *Imagine* foi lançada em _____ e a mensagem da canção convida seus ouvintes a começar uma luta para construir um mundo ideal, onde paz e _____ reinarão. Ela é considerada um hino pela _____ mundial e representa nossos sonhos de vivermos em _____.

2-Read the cartoon and answer the question:

Based on < www.cartoonist.com.br/colunas/31228 > Accessed on Sep 14, 2016.



a) Quais religiões foram mencionadas no cartum? Você consegue citar alguma outra religião que não foi mencionada? Qual ou quais? _____

b) O que, na sua opinião, levou a criança a desenhar corações nos cartazes dos religiosos? _____

c) O cartum expressa:

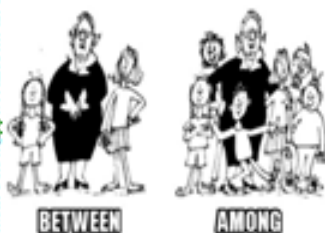
- () a alegria de um menino diante das diferentes religiões.
 () uma mensagem que pode possibilitar uma coexistência harmoniosa entre as diferentes religiões.
 () um ato de manifestação pela dominação da religião a ser seguida.

Vocabulary study

3-Write down 5 (Five) cognates words from the text "Inside the lyrics"

(cognatos=palavras que têm semelhança ortográfica e mesmo significado na língua Portuguesa):

Adapted from: <https://www.youtube.com/watch?v=04FjzBuxd08> -
 Acesso em: 08/08/2016.

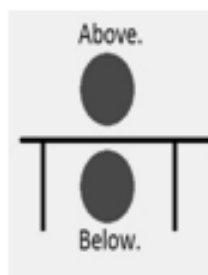


BETWEEN: (=entre) quando se está entre duas coisas ou pessoas.

AMONG: (= _____) quando se está entre mais de duas coisas ou pessoas.

ABOVE= (= _____)

BELOW= (= _____)



Adapted from: <https://www.youtube.com/watch?v=04FjzBuxd08> -
 Acesso em: 08/08/2016.

4- Use **ABOVE**, **AMONG** and **BETWEEN** to complete the sentences:

- a) I like to be _____ my friends when I am singing in karaoke.
 b) _____ you and me, I don't like this song.
 c) Look at the sky _____ you.

Listening

5-Watch the video clip: "John Lennon - Imagine (Pablo Stanley Art) (Lyrics Video)".

Available in: www.youtube.com/watch?v=04FjzBuxd08 ->

6-Listen to the song and complete using these words: **SKY - TOO - MAN - ONE - DREAMER - DO**

- Imagine**
- (1) Imagine there's no heaven
 It's easy if you try
 No hell below us
 Above us only _____
- (2) Imagine all the people
 Living for today
- (3) Imagine there's no countries
 It isn't hard to _____
 Nothing to kill or die for
 And no religion _____
- (4) Imagine all the people
 Living life in peace
- (5) You may say, I'm a _____
 But I'm not the only one
 I hope someday you'll join us
 And the world will be as _____
- (6) Imagine no possessions
 I wonder if you can
 No need for greed or hunger
 A Brotherhood of _____
- (7) Imagine all the people
 Sharing all the world

7-Match the stanzas of the lyrics with their translation:

- () Imagine que não houvesse nenhum país
 Isso não é difícil imaginar
 Nenhum motivo para matar ou morrer
 E nem religião também
- () Imagine todas as pessoas
 Partilhando todo o mundo
- () Imagine não haver o paraíso
 É fácil se você tentar
 Nenhum Inferno abaixo de nós
 Acima de nós, só o céu
- () Imagine todas as pessoas
 Vivendo a vida em paz
- () Você pode dizer que eu sou um sonhador
 Mas eu não sou o único
 Espero que um dia você junte-se a nós
 E o mundo será como um só
- () Imagine todas as pessoas
 Vivendo o presente
- () Imagine que não há posses
 Eu me pergunto se você pode
 Sem a necessidade de ganância ou fome
 Uma irmandade de homens

Talking about the song

- 1- A letra da canção "Imagine" propõe suposições, imaginações. Você acha possível esse mundo descrito na canção se tornar real? Por quê?
- 2- Você consegue perceber algumas atitudes como as descritas na canção acima em seu ambiente familiar, de trabalho, na escola ou em outro lugar? Descreva.
- 3- Das suposições e ideias relatadas na canção qual você considera mais urgente? E como você pode contribuir com essa mudança?

Task

Elabore um cartaz, em grupo ou em dupla, com uma citação de uma personalidade que expressa a importância da harmonia nas relações interpessoais. A frase deve ser escrita em Português e Inglês e o cartaz deve ter uma imagem associada à citação, além do nome do(a) autor(a) da frase.



ANEXO A

Exemplo de atividade do Módulo 07, referente ao 9º ano do Ensino Fundamental II – CEJA Niterói.

ATIVIDADES DE ENSINO

ADJECTIVES
Adjetivos

Nestas atividades de ensino, você vai ler o texto, estudar a gramática e resolver os exercícios, que lhe permitirão atingir o seguinte objetivo:

I APLICAR CORRETAMENTE OS ADJETIVOS.

I TEXTO: ADJETIVOS



Os adjetivos dão vida e cor à linguagem. Se soubermos como usá-los adequadamente, eles nos ajudarão a dar uma idéia mais clara e mais exata do que queremos dizer. Veja como isso é verdade, lendo o texto a seguir, onde as palavras grifadas são adjetivos.

Be careful!¹ Cuidado!

When we go shopping we should be very cautious about making expensive purchases. For many of us, it is all too easy to "buy now and regret later." We should ask ourselves if we are making a wise purchase. It may seem essential today, but will it really be important tomorrow? Even if we are certain that the article is necessary, we should still continue to question ourselves. Is this article exactly what we want? Is it of good quality, or is it inferior in some way? Perhaps the price is too high; perhaps the color is not right; perhaps the size is too big. If, after long and careful consideration, we are quite sure that the article is necessary, that it is properly priced, that it is of excellent quality, and that it is suitable in every respect, then we can make the purchase.

Quando fazemos compras devemos ser muito cautelosos quanto a fazer despesas caras. Para muitos de nós, é muito comum "comprar agora e arrependê-se mais tarde". Devemos perguntar-nos se estamos fazendo uma compra sensata; hoje, ela pode nos parecer essencial, mas será realmente importante amanhã? E mesmo que estejamos seguros de que o artigo é necessário, devemos continuar a nos questionar. É esse, exatamente, o artigo que queremos? É de boa qualidade, ou é inferior em algum aspecto? Talvez o preço seja muito alto, talvez a cor não seja a certa, talvez o tamanho seja muito grande. Se, depois de uma longa e cuidadosa consideração, estivermos certos de que o artigo é necessário, e está com um preço adequado, que é de excelente qualidade, e que é conveniente em todos os aspectos, então podemos efetuar a compra.

A primeira consideração que devemos fazer quanto aos adjetivos em Inglês é que eles são invariáveis, isto é, apresentam a mesma forma tanto no singular como no plural. Ex.:

a beautiful dress	/	vestido bonito	
beautiful dresses	/	vestidos bonitos	
a new car	/	carro novo	
new cars	/	carros novos	

¹Extraído de: ENGLISH LANGUAGE SERVICES. The key to English, verbs, adjectives. New York: Collier Macmillan, 1978.

-01-

Exemplo de atividade do Fascículo 1, referente à 1ª série do Ensino Médio – CEJA Niterói

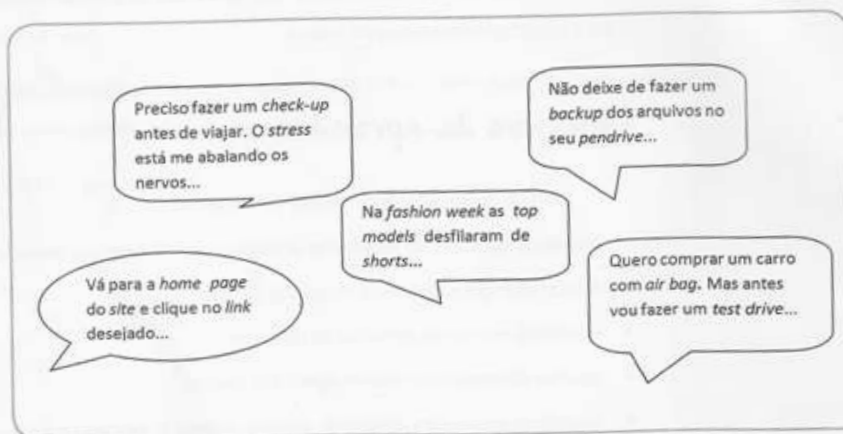
Seção 1

Do you speak English? Você fala inglês?

Você acreditaria se alguém lhe dissesse que você fala inglês?

Pois é, não tenho dúvida de que você fala. Todos os dias empregamos vários termos dessa língua e nem nos damos conta, pois eles já fazem parte do nosso vocabulário.

Observe os comentários a seguir. Será que você já ouviu alguma conversa semelhante?



E então? Você não deve ter tido dúvidas para entender as mensagens acima, não é mesmo?

Agora, veja o quadro a seguir e observe outras tantas palavras do inglês que usamos no nosso dia a dia:

t-shirt - office boy - teen - outdoor - slogan - flyer - hit parade - pop country club - windsurf - skate - video game - notebook - beach soccer - ticket - freezer - score - show - blush - design - hit parade - know-how - rock - personal trainer - kit - marketing - overdose - freelancer - ranking - light - diet - ice tea - milkshake - cheeseburger - score - e-mail - spray - download - sale - online - compact disc (CD) - match point

Continua...

Continuação.

Atende ao objetivo 1

1. Retire do quadro apresentado anteriormente:

- a. uma palavra associada à tecnologia: _____
- b. duas palavras associadas aos esportes: _____
- c. duas palavras associadas à alimentação: _____
- d. o nome de um eletrodoméstico: _____
- e. uma palavra ligada à música: _____

2. Complete as frases com palavras retiradas do quadro:

- a. Vou lhe enviar um _____ marcando a data da reunião.
- b. O técnico não ficou satisfeito com o _____ do jogo.
- c. Já comprei os _____ para o _____ do U2.
- d. A empresa fez uma enorme campanha de _____ para lançar o produto.
- e. Ele contratou um _____ para ajudá-lo no preparo físico.

Lembre-se:
faça em uma
folha a parte

Ouça as músicas "Pela Internet" de Gilberto Gil e "Samba do approach" de Zeca Baleiro e observe como os compositores percebem a presença do inglês nas nossas falas.

Multimídia

ANEXO B

Autorização da pesquisa pela SEEDUC



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Ensino

À Regional Baixadas Litorâneas,

autorizando a Mestranda Patrícia Miranda Medeiros Sardinha, aluna do curso de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica, do Colégio Pedro II, a realizar pesquisa no CEJA de Niterói intitulada "O Letramento Crítico na Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual".

A solicitação foi analisada pela Superintendência Pedagógica desta Subsecretaria e pela Fundação CECIERJ/Rede CEJA, recebendo aprovação, conforme o contido às fls. 46.

A pesquisa deverá ser realizada em horário e condições estabelecidas pela direção da unidade escolar, sem prejuízo das atividades de rotina de alunos e professores.

Rio de Janeiro, 11 de Setembro de 2016

Ana Valéria da Silva Dantas
Subsecretária de Gestão de Ensino
ID: 4047972-2