

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Gizele Dias Pereira

**LETRAMENTO CRÍTICO EM LÍNGUA INGLESA: UMA
PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Rio de Janeiro
2021



Gizele Dias Pereira

**LETRAMENTO CRÍTICO EM LÍNGUA INGLESA:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

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

Orientadora: Professora Dra. Alda Maria Coimbra Aguilár Maciel

Rio de Janeiro
2021

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

P436 Pereira, Gizele Dias

Letramento crítico em língua inglesa: uma proposta pedagógica para a educação de jovens e adultos / Gizele Dias Pereira. Rio de Janeiro, 2021.

185 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Orientador: Alda Maria Coimbra Aguiar Maciel.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Letramento crítico. 3. Educação de jovens e adultos (EJA). I. Martins, Aira Suzana Ribeiro. II. Título.

CDD 428

Gizele Dias Pereira

**LETRAMENTO CRÍTICO EM LÍNGUA INGLESA:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

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

Aprovado em: ____ / ____ / ____.

Banca Examinadora:

Professora Dra. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel (Orientadora)
MPPEB - CPII

Professora Dra. Ana Carolina Rigoni Carmo
MPPEB - CPII

Professora Dra. Janaina da Silva Cardoso
PPGLEtras-UERJ

Professora Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins (Suplente)
MPPEB – CPII

Professora Dra. Andrea da Silva Marques Ribeiro (Suplente)
PPGEB-CAP/UERJ

Rio de Janeiro
2021

Aos alunos da EJA da Escola Municipal
Francisco Portugal Neves.

Vocês são a minha maior inspiração!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me abençoou com saúde e disposição para realizar esta pesquisa.

Aos meus pais Maria e Carlos, pelo constante apoio e carinho.

Ao meu marido João, por acreditar que eu poderia ir mais longe.

Ao meu filho Kaian, pelo amor, paciência e compreensão.

À minha orientadora professora Alda Maciel, por estar sempre presente, pelas palavras de carinho e incentivo e pela responsabilidade com que conduziu todo o processo de orientação.

Às professoras Ana Carolina Rigoni Carmo e Janaina da Silva Cardoso, pela importante contribuição dada a essa pesquisa durante a avaliação de qualificação.

Aos colegas da turma de mestrado, pessoas maravilhosas, por nunca soltarem a minha mão, em especial às amigas Fernanda, Michele e Thays, por terem ajudado a tornar essa jornada mais leve e divertida. Queridos, vocês fizeram esses momentos valerem a pena.

Às parceiras de orientação Andrea, Camila e Lívia, pelo companheirismo e inspiração.

Aos professores e funcionários do Programa de Mestrado em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II, pelas valiosas contribuições para a minha vida acadêmica e profissional.

Ao professor Rogério Mendes, pela ajuda com a metodologia e a Plataforma Brasil.

À amiga Claudiane, por ter me socorrido em todos os momentos que precisei.

Aos professores da EJA da Escola Municipal Francisco Portugal Neves, pelo exemplo de profissionalismo e dedicação, em especial, às amigas Cláudia, Cristina Bioni e Nilza, pelas palavras de incentivo.

À professora Maria de Fátima por ter me mostrado que sempre é possível fazer diferente. Você é a minha maior inspiração.

Aos diretores Cláudio, Luciana e Rose por terem viabilizado as condições para que essa pesquisa pudesse acontecer.

Last but not least, aos alunos da EJA da Escola Municipal Francisco Portugal Neves, por terem acreditado no valor desta pesquisa e por terem colaborado com tanto respeito e comprometimento.

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Paulo Freire (1921-1997)

RESUMO

PEREIRA, Gizele Dias. **Letramento Crítico em Língua Inglesa: uma proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos**. 2021. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2021.

A presente pesquisa está inserida na temática ensino e aprendizagem em Língua Inglesa, com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante do enorme desafio que é trabalhar com essa modalidade da Educação Básica, objetivou-se com este estudo desenvolver, com base nos conceitos do Letramento Crítico, um caderno de atividades para o ensino e aprendizagem de inglês para os alunos da EJA. A fim de alcançar tal propósito, a investigação buscou conhecer o perfil socioeducacional, bem como algumas das expectativas e necessidades de aprendizagem de inglês dos alunos da EJA de uma escola pública de Niterói. A análise dessas informações contribuiu para a elaboração de um caderno de atividades com foco na habilidade de leitura em Língua Inglesa em uma perspectiva crítica. Entende-se por criticidade a capacidade de reconhecer a relação indissociável que se estabelece entre língua e poder nas variadas práticas discursivas. Esta pesquisa apoiou-se nas discussões e documentos que orientam e definem a Educação de Jovens e Adultos; nas análises sobre o papel do ensino de inglês nesse contexto da educação; nos ensinamentos do educador Paulo Freire (1922-1997); bem como nos conceitos do Letramento Crítico e da Pedagogia Crítica. O aporte teórico serviu como base para as reflexões que conduziram o processo de elaboração da proposta pedagógica materializada no caderno de atividades. A presente investigação utilizou uma abordagem metodológica qualitativa, e foi desenvolvida a partir dos princípios do estudo de caso e da pesquisa-ação. O público-alvo foram os 80 alunos das turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, da EJA da Escola Municipal Francisco Portugal Neves, localizada no município de Niterói, RJ. Por meio dessa investigação foi desenvolvido um caderno de atividades experimental, flexível e não seriado. O material é composto por quatro unidades independentes, todas mobilizadas em torno de gêneros textuais diversos. Cada unidade conta com uma parte introdutória que apresenta informações sobre o gênero textual e os objetivos gerais de aprendizagem da unidade; uma sequência didática; orientações e sugestões aos professores.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa; Educação de Jovens e Adultos; Letramento Crítico.

ABSTRACT

PEREIRA, Gizele Dias. **Letramento Crítico em Língua Inglesa: uma proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos**. 2021. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2021.

This research is part of the English teaching and learning thematic and it focuses on the Education for Young and Adult learners (Educação de Jovens e Adultos (EJA), in Brazil). Faced with the enormous challenge that is to work with this segment of Basic Education, the objective of this study was to develop, based on the concepts of Critical Literacy, an activity booklet to favor the English teaching and learning process for EJA students. In order to achieve this goal, the study sought to investigate the socio-educational profile, as well as some of the learning expectations and needs the EJA students, from a public school in Niterói, RJ, bring to the language classroom. The analysis of this information contributed to formulate an activity booklet, which focused on the development of English Language reading skills within a critically committed perspective. In this study, *critical* is defined as the ability to recognize the inseparable relationship that is established between language and power within the various discursive practices. The triggering points of this research were the discussions and documents that guide and define the Youth and Adult Education; the analysis of the role of English teaching in this learning context; the lessons of the educator Paulo Freire (1922-1997); as well as the concepts of Critical Literacy and Critical Pedagogy. The theoretical background served as a basis for the reflections that led the process of elaborating the activity booklet, which constitutes an educational product. This investigation used a qualitative methodological approach, and it based its studies on the principles of case study and action research. The target audience was the 80 students from the 6th to the 9th grade at Francisco Portugal Neves Municipal School, located in the city of Niterói, RJ. This research aimed to develop a flexible, non-serial activity booklet. The booklet is made up of four independent units, all mobilized around different textual genres. Each unit has an introductory part that presents information about the textual genre and the general learning objectives; a didactic sequence; some guidance and suggestions to teachers.

Keywords: English Language Teaching; Education for the Young People and Adults; Critical Literacy.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perguntas que orientam o trabalho por meio do Letramento Crítico	66
Quadro 2 - Principais conceitos do Letramento Crítico	66
Quadro 3 - Questionamentos que guiam as práticas do Letramento Crítico	68
Quadro 4 - Perguntas do Letramento Crítico	72
Quadro 5 - Conclusões acerca da noção de gênero	78
Quadro 6 - Profissões que os pesquisados gostariam de ter	109
Quadro 7 - Sugestões para a utilização da estratégia <i>scanning</i>	133
Quadro 8 - Cronograma de aplicação da sequência didática piloto	136
Quadro 9 - Atividade I – itens (b)-(d)	138
Quadro 10 - Atividade I – itens (e)-(j)	140
Quadro 11 - Atividade II – <i>skimming</i>	141
Quadro 12 - Atividade III – <i>scanning</i>	142
Quadro 13 - Atividade IV – <i>scanning</i>	143
Quadro 14 - Atividade V – <i>scanning</i>	144
Quadro 15 - Atividade VI – <i>scanning</i>	145
Quadro 16 - Reflexão crítica (<i>critical reflection</i>)	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Autoclassificação de raça	94
Gráfico 2 - Identificação de gênero dos alunos pesquisados	96
Gráfico 3 - Percentual de alunos pesquisados por faixa etária	98
Gráfico 4 - Situação empregatícia dos alunos pesquisados	100
Gráfico 5 - Situação dos alunos empregados	100
Gráfico 6 - Situação dos alunos que se encontram desempregados	101
Gráfico 7 - Percentual de alunos que interromperam o percurso escolar	103
Gráfico 8 - Interrupção do percurso escolar por recorte de idade	103
Gráfico 9 - Tempo que os estudantes permaneceram afastados da escola	104
Gráfico 10 - Motivos pelos quais os estudantes interromperam os estudos	105
Gráfico 11 - Principal motivo para voltar a estudar	106
Gráfico 12 - Uso de conhecimentos de inglês no dia a dia	116
Gráfico 13 - Possibilidades para o uso de inglês no dia a dia	117
Gráfico 14 - Creem na utilidade de um curso de inglês com ênfase em leitura	121
Gráfico 15 - Propósitos de um curso de inglês com ênfase em leitura	122
Gráfico 16 - Possui o hábito de ler em inglês	123
Gráfico 17 - O que os alunos costumam ler em português	124
Gráfico 18 - Tipos de textos que gostariam de ler nas aulas de inglês	125
Gráfico 19 - Temas para serem lidos e discutidos nas aulas de inglês	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Alunos elaboram currículos em grupos (1)	148
Figura 2 - Alunos elaboram currículos em grupos (2)	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COEJA	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
CEP-CPII	Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
EaD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Escola Municipal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LC	Letramento Crítico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PC	Pedagogia Crítica
PNA	Política Nacional de Alfabetização
Sealf	Secretaria de Alfabetização
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. OBJETIVOS	22
2.1 Objetivo Geral.....	22
2.2 Objetivos Específicos	22
3. JUSTIFICATIVA E MOTIVAÇÕES DA PESQUISA.....	23
4. REFERENCIAL TEÓRICO	26
4.1 Algumas Considerações Sobre a Educação de Jovens e Adultos	26
4.1.1 Limites e possibilidades da Educação de Jovens e Adultos	27
4.1.2. Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos	31
4.1.2.1 Algumas considerações sobre os principais marcos legais da EJA: CF/88 e LDB	32
4.1.2.2 Diretrizes e Propostas Curriculares para a EJA.....	34
4.1.3 Representações e possibilidades do ensino de inglês na EJA	39
4.1.4 Propostas Curriculares para o ensino de Língua Estrangeira na EJA	44
4.2 Teorias Críticas que orientam o Letramento Crítico	46
4.2.1 Teoria Social Crítica.....	47
4.2.2. Pedagogia Crítica	48
4.2.3 O trabalho de Paulo Freire.....	52
4.2.4 Pontos Fortes e Limitações das Teorias Críticas.....	55
4.3 Letramento Crítico	57
4.3.1 Conceitos de letramento	58
4.3.2 O crítico no Letramento Crítico	61
4.3.3 As influências do educador Paulo Freire no Letramento Crítico	65
4.3.4 Contribuições do Letramento Crítico para o ensino de inglês como Língua Estrangeira	70
4.4 O Papel dos Gêneros Textuais como Instrumentos de Aprendizagem	76
5. CONTEXTO E METODOLOGIA DE PESQUISA	80
5.1 Abordagem Metodológica	80
5.2 Contexto e Participantes	82
5.2.1 O <i>locus</i> da pesquisa	82
5.2.2 Os sujeitos da pesquisa.....	84
5.3 Instrumentos de Coleta de Dados.....	85

5.4 Procedimentos de Construção dos Dados.....	86
5.5 Procedimentos de Análise de Dados.....	89
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	92
6.1 Perfil dos alunos jovens e adultos: suas identidades e representações acerca do trabalho e da escola.....	92
6.1.1 Perfil socioeducacional dos estudantes jovens e adultos.....	93
6.1.2 O mundo do trabalho e as identidades dos alunos da EJA.....	99
6.1.3 Percurso escolar e representações do papel da escola.....	102
6.2 Expectativas e Necessidades de Aprendizagem de Inglês: perspectivas dos alunos da EJA.....	111
6.2.1 Expectativas de aprendizagem de inglês.....	111
6.2.2 Necessidades de aprendizagem de inglês.....	115
6.3 Hábitos de Leitura, Temas e Gêneros Textuais para as Aulas de Inglês na EJA	121
7. CADERNO DE ATIVIDADES	128
7.1 Composição do Caderno de Atividades	129
7.1.1 Contextualização crítica (critical contextualization).....	130
7.1.2 Exploração textual crítica (<i>critical textual exploitation</i>).....	131
7.1.3 Reflexão crítica (<i>critical reflection</i>).....	133
7.1.4 Produção textual crítica (<i>critical text production</i>).....	134
7.2 Descrição e Análise da Aplicação da Sequência Didática Piloto	135
7.2.1 Aplicação da sequência didática piloto.....	135
7.2.2 Análise de resultados.....	149
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS	160
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	167
ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	169
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsável Legal.....	171
ANEXO D - Questionário de opinião.....	173
ANEXO E - Roteiro para as rodas de conversa.....	177
ANEXO F – Sequência didática aplicada à turma 9C	178

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um enorme desafio para educadores e educadoras comprometidos com uma educação transformadora. No entanto, consideramos que um dos maiores desafios também pode ser a maior riqueza da EJA: a grande diversidade das populações que demandam esse segmento da educação. Nesse contexto convivem, aprendem, ensinam sujeitos de diferentes idades, gêneros, raças, etnias, origem geográfica, escolaridade, entre outros. Enfim, são várias as características e especificidades que devem ser levadas em conta na organização e planejamento das práticas educativas voltadas a esse segmento. Portanto, conhecer e problematizar as especificidades, as subjetividades e a cotidianidade dos jovens e adultos que constituem a EJA é parte indissociável do processo de seleção dos conteúdos a serem ensinados e dos procedimentos pedagógicos que orientam as práticas do cotidiano escolar.

Nessa direção, seguimos as orientações delineadas pelos principais documentos que definem a EJA como modalidade própria da educação, entre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) (BRASIL, 2000). As DCNEJA são consideradas um dos principais documentos para orientar as diretrizes curriculares da EJA já publicados no Brasil (COSTA; MACHADO, 2017). As diretrizes afirmam que a EJA deve propor um modelo pedagógico que considere o perfil dos alunos, suas especificidades e sua faixa etária na elaboração de uma proposta pedagógica própria e não uma adaptação do modelo utilizado no ensino regular. Dessa forma, terá o potencial de atender às necessidades de aprendizagem próprias do público jovem e adulto. Alinhada a essas considerações, a Proposta Curricular para a Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002) defende que os cursos oferecidos a esse segmento devem ser planejados de modo a desenvolver práticas pedagógicas que valorizem as experiências e saberes prévios dos educandos, bem como a relação entre educação, trabalho e práticas sociais e culturais.

Em sentido semelhante, tomamos como base o segundo volume das Propostas Curriculares para a EJA (BRASIL, 2002). No qual, apesar das propostas terem sido publicadas há quase vinte anos, ainda se mostram relevantes em razão da atualidade de seus pressupostos. O documento afirma que o ensino de Língua Estrangeira (LE)¹ tem um papel importante para a construção da cidadania, uma vez que pode favorecer a participação social e contribuir para

¹ Cabe esclarecer que estamos cientes das discussões acerca das possíveis inadequações do uso do termo Língua Estrangeira. No entanto, optamos por manter o uso do termo uma vez que essa é a terminologia utilizada pelos documentos por nós apresentados.

que os educandos ampliem a compreensão do mundo em que vivem, reflitam sobre ele e possam nele intervir. Para tanto, as propostas curriculares (BRASIL, 2002) sugerem que as aulas de LE devem priorizar o desenvolvimento de procedimentos e estratégias de compreensão e produção de diferentes tipos textuais e não focar unicamente no ensino de itens gramaticais, lexicais ou funcionais de forma descontextualizada e alheia às práticas sociais que dão sentido ao uso da língua.

Em consonância com as orientações apresentadas pelas Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002) nossa pesquisa propõe que o ensino de LE, mais especificamente, o de Língua Inglesa (LI) como LE voltado para Educação de Jovens e Adultos, esteja centrado no desenvolvimento da habilidade de leitura baseada em uma visão de letramento como uma prática socialmente construída. Nessa perspectiva, o letramento não é visto apenas como uma habilidade técnica e/ou cognitiva que permite aos indivíduos atenderem às exigências de uma sociedade letrada. Para além dessa concepção, a leitura é definida como um ato comunicativo, em que os contextos de consumo e produção textual assumem posições sociais, políticas, culturais e históricas específicas. Ler é, portanto, engajar-se em uma prática social, em que a atribuição do significado é construída a partir de um lugar social específico que ao mesmo tempo que representa determinadas crenças, valores e visões de mundo, desqualifica outras. Intrínseca a essa noção de leitura como prática socialmente construída está a ideia do uso da língua como prática discursiva que, por não ocorrer em um vácuo social, reflete as relações de poder na sociedade através das quais os leitores - de forma consciente ou não - atribuem sentido àquilo que leem (JORDÃO; FOGAÇA, 2007; SOARES 1999; SOUZA 2011; 2017).

Assim, adotamos a definição de Street (2014) que reconhece as práticas de leitura como inseparavelmente ligadas às estruturas de cultura e poder que constituem a sociedade mais ampla. Nesse sentido, o autor afirma que os professores precisam reconhecer a necessidade de introduzir o letramento como prática social crítica em suas aulas. Em uma perspectiva crítica, o letramento está situado a partir dos contextos históricos, sociais, políticos e culturais e contribui para que os sujeitos compreendam a realidade em que estão inseridos e seu papel no mundo.

Em nossa pesquisa utilizamos os conceitos de criticidade expostos por Janks (2016), Lankshear e MacLaren (1993), Lankshear, Snyder e Green (2000). Para os pesquisadores, o que significa ser *crítico* está ligado a busca pela compreensão da maneira como as dinâmicas do poder refletem e promovem os interesses de determinados grupos sociais enquanto

desqualificam ou excluem os interesses divergentes. Além disso, eles afirmam que isso ocorre principalmente por meio do uso da língua como prática discursiva. Assim, *ser crítico* é reconhecer que desempenhamos um papel ativo na construção dos sentidos que atribuímos aos textos, e que esses sentidos, longe de serem naturais, se originam a partir dos grupos sociais nos quais circulamos. Portanto, a criticidade está em reconhecer a relação indissociável que se estabelece entre língua e poder nas variadas práticas discursivas.

Alinhados a essa definição de criticidade, tomamos como base fundante para orientar a nossa pesquisa os conceitos do Letramento Crítico (LC) defendidos por Cervetti, Pardales e Damico (2001); Janks (2016); Sandretto (2011), entre outros. O Letramento Crítico se opõe à concepção funcionalista que descreve o letramento como uma tecnologia ou habilidade necessária para atender às demandas sociais de leitura e de escrita. Em uma perspectiva crítica, o letramento é visto como uma prática social, inseparavelmente ligada às estruturas de cultura e poder que constituem a sociedade mais ampla.

Dessa forma, todos os letramentos são ideológicos, ou seja, eles refletem as diferentes relações de poder que moldam as concepções que as pessoas têm do que as práticas de letramento envolvem; do que conta como o uso adequado das habilidades de leitura e de escrita; e a maneira como as pessoas leem e escrevem em seu dia a dia. A finalidade do LC na educação é despertar a consciência crítica dos estudantes para que sejam capazes de estabelecer conexões entre os textos e as suas experiências de vida, pois os textos têm o poder de determinar os pensamentos, as identidades e as ações das pessoas. Diante disso, uma proposta pedagógica baseada no LC tem como objetivo examinar as relações entre práticas discursivas, poder e a formação de identidades.

Cabe então informar que esta investigação se apoiou nas discussões e documentos que orientam e definem a Educação de Jovens e Adultos; nas discussões sobre o papel do ensino de inglês na EJA; nos conceitos do Letramento Crítico e da Pedagogia Crítica; bem como na filosofia Freiriana. O aporte teórico escolhido serviu como base para as reflexões que conduziram o processo de elaboração de uma proposta pedagógica para o ensino de inglês na EJA, materializada em um produto educacional, na forma de um caderno de atividades. O processo de construção do material levou em conta a diversidade, a cotidianidade e as subjetividades da população que demanda essa modalidade da educação.

Dessa forma, traçamos como objetivo geral deste estudo desenvolver, com base nos conceitos do Letramento Crítico, um caderno de atividades para o ensino e aprendizagem de inglês para os alunos da EJA. Seguindo essa direção, a presente pesquisa apresenta o seguinte

problema: como elaborar um caderno de atividades cuja proposta de ensino-aprendizagem de inglês para a EJA esteja embasada nos conceitos do Letramento Crítico e considere o perfil e as expectativas e necessidades de aprendizagem do idioma dos alunos dessa modalidade?

Assim, a partir dos resultados dessa investigação, elaboramos um caderno de atividades experimental, flexível e não seriado. O material é composto por quatro unidades independentes, todas mobilizadas em torno de gêneros textuais diversos. Cada unidade conta com: (1) uma parte introdutória que apresenta informações sobre o gênero textual e os objetivos gerais de aprendizagem da unidade; (2) uma sequência didática; (3) orientações e sugestões aos professores.

O presente estudo caracteriza-se como predominantemente qualitativo e foi conduzido por alguns princípios do estudo de caso e da pesquisa-ação. Justificamos a opção pela abordagem qualitativa por esta investigação destacar o caráter social da pesquisa e ter como propósito aproximar a prática da investigação do dia a dia dos educadores. Escolhemos o estudo de caso pelo fato de nossa pesquisa enfatizar aquilo que o objeto a ser estudado tem de único e singular, mas também permitir ir além do caso e promover generalizações. Optamos pelo princípio da pesquisa-ação que propõe analisar o objeto investigado a fim de sugerir ações que possam melhorar a realidade do contexto pesquisado.

O período de construção dos dados compreendeu o segundo semestre do ano letivo de 2019, entre os meses de agosto a novembro. Sendo assim, cabe esclarecer que o contexto da pandemia da Covid-19 não afetou, diretamente, as etapas de construção dos dados. Dividimos a construção e análise dos dados em duas etapas. A primeira etapa contou com a aplicação de um questionário e com rodas de conversa semiestruturadas. O questionário apresentou questões abertas e fechadas e teve como fim traçar o perfil dos estudantes e fazer um levantamento inicial das suas expectativas e necessidades de aprendizagem de Língua Inglesa. As rodas de conversa visaram confirmar e aprofundar as informações apresentadas nas respostas ao questionário. A segunda etapa da coleta de dados contou com o registro de notas de observação e enfocou o processo de aplicação e avaliação da sequência didática que serviu como piloto para a elaboração do caderno de atividades.

O público-alvo do estudo foram os 80 alunos das seis turmas do 6º ao 9º ano da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Francisco Portugal Neves, localizada no município de Niterói, RJ.

Tendo em vista os conceitos, os objetivos e a metodologia que orientaram o nosso estudo, organizamos a nossa pesquisa conforme a descrição a seguir. De início, no capítulo 2

apresentamos os objetivos que delimitaram os propósitos dessa investigação. No capítulo 3 apontamos as motivações que justificaram esta pesquisa.

No capítulo 4, definimos o referencial teórico que serviu como suporte para nossa pesquisa. No item 4.1 apresentamos considerações relevantes sobre a Educação de Jovens e Adultos. Primeiro, trouxemos uma discussão sobre o papel contraditório que a educação escolar pode assumir para os alunos da EJA. Em segundo lugar, promovemos uma reflexão sobre os principais marcos legais que asseguram a EJA como um direito de todos. A seguir, destacamos a relevância das diretrizes e propostas curriculares que definem a EJA como modalidade própria da Educação Básica e os riscos que a ausência de diretrizes específicas para a EJA pode representar. Por fim, apresentamos uma discussão sobre a hegemonia que a LI assume em um mundo globalizado e as representações e possibilidades que o ensino-aprendizagem de inglês pode significar para os alunos da EJA.

No item 4.2, descrevemos as perspectivas teóricas que serviram como aporte para as concepções de Letramento Crítico que orientaram os nossos estudos, a saber: as influências da teoria social crítica; os pressupostos da pedagogia crítica e, em destaque, as contribuições do educador Paulo Freire (1997; 2001; 2018). Por fim, neste mesmo item, apontamos alguns pontos positivos e negativos das teorias críticas para o Letramento Crítico.

Na seção 4.3, discutimos os pressupostos do LC que podem contribuir para a elaboração de uma proposta de ensino-aprendizagem de inglês para a EJA. Inicialmente, trouxemos uma reflexão acerca dos conceitos de letramento. Em segundo lugar, apresentamos a nossa definição para o termo *crítico* que compõe o grupo nominal Letramento Crítico. Em terceiro lugar, detalhamos os conceitos do Letramento Crítico e buscamos evidenciar como esses conceitos são influenciados pelas teorias Freirianas. Por fim, destacamos a maneira como pesquisadores brasileiros têm utilizado os conceitos do Letramento Crítico para o ensino de inglês como Língua Estrangeira.

Na seção 4.4, inicialmente, apresentamos as definições de gênero textual e depois discutimos a relevância de fundamentar o ensino de Língua Inglesa nos gêneros textuais alinhado aos conceitos do Letramento Crítico.

No capítulo 5, definimos o contexto da pesquisa e o percurso metodológico. Especificamos a abordagem metodológica adotada e caracterizamos o campo, a amostra e população. Apresentamos também os instrumentos de investigação e os procedimentos de construção e análise dos dados. No capítulo 6 apresentamos as reflexões referentes ao primeiro momento da análise dos dados. No capítulo 7 descrevemos a composição do caderno de

atividades e apresentamos as reflexões acerca da aplicação e avaliação da sequência didática piloto. Essas reflexões fazem parte da segunda etapa do processo de análise dos dados. No capítulo 8, trouxemos as considerações que julgamos necessárias para finalizar o nosso trabalho de pesquisa e sugerimos possíveis desdobramentos para estudos futuros.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

O principal objetivo dessa pesquisa foi desenvolver, com base nos conceitos do Letramento Crítico, um caderno de atividades para o ensino e aprendizagem de inglês para os alunos da EJA.

2.2 Objetivos Específicos

- Traçar, por meio de questionário e entrevistas, o perfil socioeducacional dos alunos pesquisados a fim de conhecer e refletir sobre as representações que fazem de suas identidades e experiências escolares;
- Investigar, por meio de questionários e entrevistas, quais são algumas das expectativas e necessidades de aprendizagem em Língua Inglesa apontadas pelos alunos da EJA;
- Elaborar, aplicar e analisar os resultados da aplicação da sequência didática piloto;
- Elaborar o caderno de atividades com foco no desenvolvimento da habilidade de leitura sob a perspectiva dos conceitos do Letramento Crítico.

3. JUSTIFICATIVA E MOTIVAÇÕES DA PESQUISA

Iniciei a minha vida profissional como professora, ainda adolescente, em uma escola de idiomas. A princípio, me parecera uma boa oportunidade de ter alguma fonte de renda enquanto decidia qual carreira gostaria de seguir. Logo me apaixonei pela profissão e soube que era a escolha certa para o meu futuro profissional. Decidi ser professora mesmo contra a vontade da minha família que, àquela época, reproduzia o discurso midiático que tanto desqualifica a profissão de professor.

De 1994 a 1999 fiz o curso de Letras-Inglês na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e foi nesta instituição de ensino onde tive contato com professores e disciplinas, que agregaram valiosas contribuições e despertaram indagações que iam diretamente ao encontro dos meus questionamentos profissionais: de que maneira(s) o ensino de inglês como Língua Estrangeira poderia contribuir para a formação de cidadãos socialmente participativos. Neste período, e ainda por mais alguns anos, trabalhei em escolas de idiomas, da rede privada de ensino, e apesar de gostar do trabalho realizado, sentia a necessidade de procurar outros espaços de atuação, pois questões ligadas à exclusão e à desigualdade na qualidade da educação - oferecida aos diferentes grupos socioeconômicos - já me incomodavam.

Em 2005, tive meu primeiro contato com a escola pública. Fui convocada, por meio de concurso, pela rede estadual do Rio de Janeiro, a assumir uma vaga como professora de inglês no Colégio Estadual Leopoldo Fróes, em Niterói. Lá, trabalhei até março do ano de 2014 – quando pedi exoneração da matrícula na rede. Foram as experiências concretas, vividas nesse colégio, que me levaram a descobrir que as questões que mais profundamente me incomodavam relacionavam-se à exclusão escolar.

Durante todo o tempo em que atuei nessa instituição, fui professora de inglês de alunos que cursavam o Ensino Médio regular. Em minhas vivências nesse contexto de atuação, observei que muitos dos meus alunos mostravam-se inseguros e eram pouco autônomos. Acredito que ao menos parte das inseguranças desses estudantes possam ser atribuídas a experiências escolares negativas que, em grande medida, contribuem para reforçar sentimentos de exclusão já experimentados fora do âmbito da escola. No entanto, o que, então, eu não sabia e só fui descobrir anos mais tarde, foi que aqueles alunos podiam ser considerados vitoriosos simplesmente por terem conseguido chegar ao Ensino Médio. Percebi, na prática, que aqueles alunos eram bem-sucedidos por terem sido capazes de superar inúmeras dificuldades e

permanecer em um sistema de ensino que, apesar de se afirmar democrático, está constantemente a excluir os alunos das classes populares.

Foi a partir de 2011, quando passei a trabalhar como professora de inglês na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de educação de Niterói, que pude testemunhar, mais intensamente, como as desigualdades econômicas, sociais, raciais, de gênero e de permanência nos sistemas de ensino, podem deixar marcas profundas nos estudantes das classes trabalhadoras. Essas desigualdades têm o potencial de contribuir para que parcela significativa dos estudantes, muitos ainda tão jovens, descreditem no potencial transformador da escola ou sejam obrigados, por inúmeras dificuldades cotidianas, a interromperem os estudos.

A Escola Municipal Francisco Portugal Neves, em Niterói, foi o lugar onde vivenciei, pela primeira vez, os prazeres e os desafios de trabalhar com a EJA. Ali, precisei encarar o fato de que para que o ensino de inglês tivesse relevância para aqueles estudantes seria preciso redefinir as minhas práticas de ensino. Foi naquele contexto, ao longo dos anos, e em diferentes ocasiões, que vários alunos me perguntaram diretamente: *por quê?* e *para quê?* havia a obrigatoriedade de estudarem inglês na EJA. Ao refletir sobre as indagações dos estudantes, cheguei à conclusão de que os propósitos do ensino de inglês como disciplina obrigatória no currículo escolar da EJA precisavam encontrar a sua razão de ser.

Esse desafio me fez reconhecer que seguindo a lógica dos ensinamentos do educador Paulo Freire (2018), como professora, eu tinha o saber do bom senso, formado na prática, o saber experiencial, faltava-me a reflexão metodológica sobre a prática. Nas palavras de Freire (2018, p. 30-31): “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] pesquiso para conhecer o que não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Logo, na busca por conhecimentos que contribuiriam para melhorar a minha prática, em 2018, engajei-me no programa de mestrado do Colégio Pedro II. Escolhi esse programa por acreditar que o seu foco em práticas da educação básica viabilizaria a minha intenção de observar e analisar o meu próprio contexto profissional. Assim, o meu cenário de atuação poderia se tornar o campo de pesquisa e eu poderia assumir o papel de professora-observadora-pesquisadora. Essas possibilidades desburocratizavam a pesquisa, uma vez que aproximavam a investigação das minhas experiências e práticas profissionais cotidianas.

Enfim, já no programa, em diálogo com a minha orientadora e em consonância com os meus anseios profissionais e acadêmicos traçamos os objetivos de pesquisa. Sendo assim, nossa pesquisa se justifica uma vez que poderá trazer benefícios para diversos segmentos da sociedade: em primeiro lugar poderão ser beneficiados os alunos de inglês da EJA, já que por

meio de nossos estudos elaboramos uma proposta pedagógica pensada especificamente para esse segmento da educação básica e que terá como ponto de partida as informações fornecidas pelos sujeitos pesquisados; em segundo lugar, nossas investigações poderão auxiliar os professores de Língua Inglesa interessados em promover o letramento em uma perspectiva crítica em suas aulas, visto que elaboramos um caderno pedagógico com sugestões de atividades práticas para os alunos, além de orientações aos professores. Por fim, nosso projeto poderá trazer contribuições às discussões acadêmicas não apenas, mas sobretudo acerca dos estudos sobre o Letramento Crítico.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as principais concepções teóricas que serviram como base para o desenvolvimento desta pesquisa. Primeiro, trazemos algumas considerações relevantes sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e apresentamos os principais marcos legais que asseguram a EJA como um direito de todos. Além disso, refletimos sobre os documentos que traçam as diretrizes curriculares para a modalidade. Em segundo lugar, propomos uma reflexão sobre as representações e possibilidades do ensino de inglês na EJA. Em terceiro lugar, descrevemos as teorias críticas que orientam o Letramento Crítico e apresentamos com destaque o trabalho de educador Paulo Freire (1989; 1997; 2001; 2017; 2018)², tendo em vista a relevância de seus estudos para a construção de nossa pesquisa. A filosofia pedagógica Freiriana configura como a base fundante tanto das teorias críticas que embasam o Letramento Crítico, quanto encontra-se inseparavelmente entrelaçadas às próprias concepções de Letramento Crítico que nortearam todo o nosso estudo. Em terceiro lugar, discutimos os conceitos do Letramento Crítico e os seus potenciais contribuições para o ensino e aprendizagem de inglês. Por fim, ressaltamos a relevância dos gêneros textuais como instrumentos de aprendizagem.

4.1 Algumas Considerações Sobre a Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), da maneira como se configura, reflete a trajetória de lutas e resistências pela afirmação da educação como um direito de todos e todas. Conforme afirma Rummert (2017), em uma sociedade como a brasileira, profundamente marcada por um histórico de desigualdades e exclusões, a história da educação de jovens e adultos se mistura a história das classes populares trabalhadoras. Segundo a autora, é nessa sociedade que vivem os *sujeitos-trabalhadores-alunos*³ privados de inúmeros de seus direitos, entre tantos, o direito de acesso à educação formal na idade culturalmente considerada adequada.

Sendo assim, nessa seção, primeiro apresentaremos uma discussão acerca da visão contraditória que a escola pode assumir. Por esse viés, baseamo-nos, principalmente, nos

² Cabe esclarecer que as referências apresentadas correspondem aos anos das reedições em que as obras do educador, utilizadas em nossas consultas, foram publicadas.

³ Ao longo da dissertação, utilizamos o recurso itálico para: (1) destacar termos em Língua Estrangeira; (2) dar ênfase ou destacar determinados termos, expressões ou trechos do corpo do texto.

estudos de Arroyo (2017), Romão (2011), Soares (2017) para questionar a ideologia da escola redentora. E, em seguida, contra-argumentar em favor da redefinição do papel da escola como local privilegiado para que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos e habilidades como instrumentos para maior participação social, cultural e política.

Em segundo lugar, promoveremos uma reflexão sobre os principais marcos legais que asseguram a EJA como um direito de todos à educação, a saber: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A seguir, destacaremos a relevância das diretrizes e propostas curriculares que reconhecem a EJA como modalidade própria da Educação Básica e os possíveis retrocessos que a ausência da EJA na Base Nacional Comum Curricular pode representar.

Por fim, iremos nos apoiar nos estudos de Almeida (2011) e Mattos (2015), entre outros, para explicar a hegemonia que a Língua Inglesa (LI) assume em um mundo globalizado e as representações e possibilidades que o ensino de inglês como Língua Estrangeira (LE) pode significar para os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Destacaremos, com especial atenção, as Propostas Curriculares para o ensino de inglês na EJA, dada a relevância de seus pressupostos.

4.1.1 Limites e possibilidades da Educação de Jovens e Adultos

Os setores populares, a que pertencem os alunos da EJA, aceitaram a imagem socialmente e politicamente construída de que a educação escolar se apresenta como um caminho viável de mobilidade social. Assim, de acordo com Torres (2011), os jovens e adultos trabalhadores apostam que através da educação formal terão acesso a mais amplas possibilidades para superarem as suas condições precárias de moradia, saúde, alimentação, emprego, transporte. Ou seja, conforme o autor, os educandos que buscam a EJA acreditam que a educação, de uma maneira ou de outra, irá contribuir para que tenham uma vida melhor. Por esse ângulo, atribui-se à escola um papel redentor, como se ela fosse capaz, por si só, de corrigir as desigualdades que configuram a sociedade de classes.

Nessa mesma perspectiva, Arroyo (2017) afirma que a EJA tende a ser apresentada aos jovens-adultos como a última porta de salvação para o futuro. Conforme afirma: “[...] é o que a ideologia política e escolar lhes promete. A escola, o percurso escolar, é a estrada para fazer o futuro acontecer” (ARROYO, 2017, p. 56). Perante a promessa de um futuro melhor, muitos jovens e adultos voltam à escola por um diploma de conclusão da educação fundamental ou

média na esperança de que essa certificação lhes dará direito a uma identidade social e cultural menos excludente. Em outras palavras, segundo o autor, a escola e os currículos escolares para os jovens e adultos continuam sendo pensados para qualificá-los para um *bom* emprego ou para que ingressem na universidade.

No entanto, conforme o pesquisador, os conhecimentos dos currículos, sistematicamente, desconsideram a situação de vulnerabilidade e instabilidade em que vivem esses sujeitos. Muitas vezes, a escola enxerga os alunos da EJA, quase exclusivamente, sob a perspectiva de seus percursos escolares truncados. Decorre que, ao limitar-se a uma visão reducionista de histórias individuais de reprovações e abandonos, a escola não põe em xeque as questões de exclusão e desigualdades responsáveis pelo fracasso escolar. E, por conseguinte, tende não só a reproduzi-las, como pior, a reforçá-las. E, assim, muito mais que redentora, a escola torna-se segregadora (ARROYO, 2017).

Paralelamente, sob a perspectiva do papel redentor da escola, Romão (2011) afirma que com base nas teorias desenvolvimentistas surgiu o conceito do messianismo pedagógico que considera a educação como instrumento de desenvolvimento econômico, de diminuição de desigualdades e de mobilidade entre as classes sociais. Entretanto, segundo o autor, o messianismo não questiona os fundamentos, as metodologias e as estratégias da escola tradicional. Sendo assim, a pedagogia messiânica opta por focar prioritariamente o ensino de conteúdos socialmente legitimados e não se propõe a questionar o modelo de sociedade a que serve. Tampouco valoriza o papel da escola como instituição capaz de integrar e promover os diferentes processos de cidadania. Por conseguinte, conforme Romão (2011), o pedagogismo messiânico contribui para reforçar e aprofundar as desigualdades, uma vez que, nesses moldes, a escola, em vez de questionar, apenas reproduz a discriminação, a meritocracia e a exclusão que configuram as relações sociais que se estabelecem fora dela. Além disso, atribui à não escolarização ou à baixa escolarização as desigualdades sociais.

Em direção semelhante, Soares (2017) afirma que o processo de democratização do ensino é uma resposta às reivindicações das classes populares por maior acesso aos sistemas educacionais formais. Segundo a autora, a escola, que servia primordialmente às classes socialmente privilegiadas, passou a servir também às classes populares que veem a escola como principal instrumento para a conquista de melhores condições sociais e econômicas.

No entanto, segundo a autora, a escola não se reformulou para atender às demandas e necessidades desses novos sujeitos que conquistaram o direito de também terem acesso aos conhecimentos, habilidades e bens culturais acumulados pela humanidade ao longo da história.

Dessa forma, de acordo com Soares (2017), mesmo após o processo de democratização do acesso, a escola insistiu em privilegiar a cultura e a linguagem das classes favorecidas, em desfavor da cultura e da linguagem das classes populares. Ademais, não se propôs a questionar a estrutura social em que está imersa e não assumiu qualquer responsabilidade pela desigual distribuição de riquezas e privilégios. Como consequência, a escola tem se mostrado incapaz de garantir o direito de aprender das camadas populares, como frisa a Soares (2017, p. 10): “[...] Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las”. Por esse viés, podemos afirmar que o fracasso dos alunos, é na verdade, um fracasso da escola em reconhecê-los, em sua diversidade cultural, e, conseqüentemente, em atendê-los em suas necessidades de aprendizagem.

Além disso, muitos desses alunos, frutos do chamado *fracasso* escolar, buscam a Educação de Jovens e Adultos como a escola da segunda chance. A maioria com percursos escolares truncados, marcados pelas reiteradas reprovações ou obrigados a abandonar a trajetória pelas mais variadas exigências da vida cotidiana. Entre esses sujeitos, há que se destacar a presença marcante de jovens que chegam cada vez mais jovens à EJA. Assim, a demanda pela EJA que se imaginara provisória tem assumido um caráter cada vez mais permanente.

Em face das considerações apresentadas, cabe agora contemporizar e esclarecer que apesar da escola, sozinha, não ser capaz de corrigir as injustiças, exclusões e desigualdades que moldam a sociedade, tampouco ela é impotente, conforme Freire (2017, p. 110) pontua: “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”. Portanto, se a educação escolar não pode ser redentora, não pode, igualmente, ser incapaz de contribuir para as transformações sociais.

De fato, as escolas são instituições sociais, culturais e políticas onde os interesses políticos e ideológicos dos grupos hegemônicos são incorporados e legitimados. Mas, ao mesmo tempo, são espaços, nos quais esses mesmos interesses podem ser disputados. Vista por esse ângulo, a escola não pode ser separada do contexto social em que está inserida. Isso significa que ao mesmo tempo em que reproduz e impõe a cultura hegemônica, ela apresenta, internamente, as mesmas relações de conflito diante das questões sociais, históricas e culturais que caracterizam uma sociedade de classes. E, exatamente porque a escola reproduz as disputas e contradições que moldam a sociedade, ela também se apresenta como um local de atuação de

forças que a movem em direção às transformações sociais. Ou seja, as escolas são espaços contraditórios porque podem contribuir tanto para a promoção das desigualdades sociais, quanto para a sua superação (GIROUX, 1997, 2011; SOARES, 2017). Conforme Soares (2017, p. 113):

[...] e por isso é que ela (escola), não podendo ser redentora, também não é impotente: os antagonismos e as contradições levam-na a ser, apesar de determinada pela estrutura social em que se insere, um espaço de atuação de forças progressistas, isto é, de forças que a impõem em direção à transformação social, pela superação das desigualdades sociais e promoção de equidade [...].

É exatamente essa contraposição de forças que torna a escola tão importante para os alunos-trabalhadores da EJA. Sendo assim, com o objetivo de contrabalancear as relações de poder a favor das classes trabalhadoras-populares, o que a escola comprometida com a conquista da equidade pode fazer é se (re)organizar de modo a assegurar que esses alunos também tenham acesso aos conhecimentos e habilidades como instrumentos que lhes permitam conquistar maior participação social, cultural e política. Algo que só será possível quando reconhecermos o valor que as culturas e os saberes populares, construídos em suas vivências na coletividade, assumem como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem.

Essa também é uma responsabilidade do ensino de inglês como Língua Estrangeira (LE), já que, como uma das disciplinas que integram o currículo escolar formal, não pode negligenciar os conhecimentos, as culturas e a cotidianidade dos estudantes da EJA. O ensino do idioma descontextualizado e desconectado das questões sociais, culturais, históricas que constituem os sujeitos-trabalhadores-aprendizes assume o risco de parecer irrelevante. Ou seja, o ensino desprovido de um propósito claro e adequado às realidades e necessidades dos alunos perde o seu sentido. Visto que, conforme Barros (2013), quando o aluno adulto volta à escola, não busca recuperar o tempo perdido, o que ele quer, na verdade, é ter acesso aos conhecimentos que atendam às suas necessidades atuais. Fato ainda mais verdadeiro quando pensamos a realidade da EJA, composta por educandos que vivenciam cotidianamente as dificuldades que a falta de escolarização e do conhecimento escolar lhes impõem. Nesse cenário, lutam pelo direito à educação de qualidade como o direito a uma vida digna e ao exercício pleno da cidadania.

Diante de tais possibilidades, segundo Souza (2017), a escola ainda representa um espaço de enorme valor simbólico para os estudantes jovens e adultos. Ao optar pela EJA, esses alunos fazem uma aposta consciente no potencial da escola como referencial de formação pessoal e profissional. Para o autor, essa é uma nova chance que dão à escola de mostrar algo

novo, diferente daquilo a que tiveram acesso até então. E, a nosso ver, é uma oportunidade valiosa que não podemos deixar passar.

Com efeito, de acordo com Haddad (2017) o acesso aos sistemas escolares se traduz na realização do direito humano à educação. Por meio da educação escolar formal os educandos devem se apropriar dos conhecimentos essenciais, sistematizados ao longo da história, de modo a exercerem plenamente a sua cidadania. Uma vez que, segundo o autor, os estudantes que passam por processos de escolarização bem-sucedidos se encontram em posições mais privilegiadas para exercerem outros direitos humanos como o direito à saúde, moradia, emprego, participação política, entre outros. Conforme atestam as palavras do autor: “[...] por isso, o direito à educação é também chamado por direito de *síntese*, porque possibilita e potencializa a garantia de outros direitos, tanto no sentido de exigí-los, como no de desfrutá-los [...]” (HADDAD, 2017, p.27-28, grifo do autor). Nesses moldes, a conquista do direito à educação como o direito garantidor de todos os outros direitos é resultado de uma luta histórica que merece ser celebrado.

No entanto, a luta pelo acesso de todos à educação de qualidade, como meio de desenvolver o potencial do pensamento crítico e reflexivo, é uma bandeira que ainda precisamos levantar em nome de um compromisso ético com todos os educandos. Nesse sentido, o reconhecimento das especificidades que configuram a EJA representa a conquista de direitos fundamentais. Todavia, são direitos frágeis, ainda vulneráveis a retrocessos. Assim, a partir dessa perspectiva, apresentaremos, a seguir, algumas reflexões acerca dos principais marcos legais que regulamentam a EJA atualmente.

4.1.2. Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos

Em um contexto histórico de conflitos e tensões a EJA representa algumas das conquistas da educação popular comprometida com a superação das diferentes formas de exclusão, desigualdade e discriminação. Nessa direção, compromissos legais buscam garantir o acesso e a permanência de todos à educação, inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria. No entanto, as principais conquistas legais que asseguram a educação de jovens e adultos como modalidade própria da Educação Básica correm o risco de serem descaracterizadas nas políticas educacionais atuais. Discutiremos algumas dessas questões nas próximas seções.

4.1.2.1 Algumas considerações sobre os principais marcos legais da EJA: CF/88 e LDB

No Brasil, o direito à educação é assegurado nos Art. 6, Art. 205, Art. 206, Art. 208, Art. 211 e Art. 214 da Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Especificamente, o Art. 208 garante a sua oferta inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria. O artigo 208 estabelece que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...] (BRASIL,1988, não paginado) (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, nos Art. 4, Art. 37 e Art. 38, as bases para a Educação de Jovens e Adultos. O Art. 37 define o contexto e o comprometimento do poder público com a EJA:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018).

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1996, não paginado).

Em face dos artigos transcritos, consideramos a presença da EJA nos marcos legais que definem a política educacional brasileira, um grande motivo de celebração. No entanto, a luz de alerta se acende entre aqueles que lutam por maior inclusão da EJA nas políticas públicas para a educação, uma vez que a ausência de diretrizes e políticas concretas para a EJA agora é motivo de enorme preocupação.

De fato, essa preocupação é reforçada pela constatação do não lugar da EJA no Ministério de Educação (MEC) atualmente. Desse modo, baseando-nos em levantamentos de Couto (2019), apresentaremos as evidências dessa afirmação a seguir. No dia 2 de janeiro de 2019 foi publicado no Diário Oficial da União o decreto nº 9.465/2019 que determinou a dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

(Secadi). A secretaria era responsável, entre outras atribuições, pela elaboração de políticas da Educação de Jovens e Adultos. A partir da publicação do decreto nº 9.465/2019 a EJA passa a estar, formalmente, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB). Todavia, o documento não estabelece a criação de nenhuma secretaria ou direção dedicada especificamente à EJA.

Em substituição à Secadi foram criadas, por meio do decreto, duas outras secretarias: a Secretaria de Alfabetização (Sealf) e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp). A Semesp, ao contrário do que a sua denominação sugere, não apresenta qualquer atribuição voltada à EJA. Na verdade, ao consultarmos as competências da Semesp descritas no Art. 33 do decreto, constatamos que o documento não faz qualquer menção à EJA:

Art. 33. À Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação compete: I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino e demais agentes, a implementação de políticas para a educação do campo, para a educação especial, para a educação visando à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos; II - viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos nacionais e internacionais, voltadas à educação do campo e à educação visando à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos; III - coordenar ações educacionais voltadas à valorização das tradições culturais brasileiras e à inclusão, visando à efetivação de políticas públicas em todos os níveis, etapas e modalidades; IV - desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos; e V - atuar de forma coordenada com o Gabinete do Ministro de Estado para propor, subsidiar, formular, apoiar, implementar e acompanhar políticas, programas e ações, em suas áreas de atuação, a fim de evitar sobreposições e desperdício de recursos (BRASIL, 2019, não paginado).

A não inclusão da EJA como uma das modalidades que necessitam de um olhar diferenciado por parte do legislador é motivo de preocupação e pode ser um indicativo de possíveis retrocessos. Reconhecer a EJA como modalidade própria da educação nos documentos legais é a única forma de assegurar ações políticas específicas para a modalidade. Caso contrário, o ainda frágil direito à educação daqueles que foram excluídos dos sistemas escolares se torna ainda mais vulnerável. Hoje, não há qualquer clareza em relação às políticas para a EJA no governo federal (COUTO, 2019).

Diante do exposto, concluímos que a afirmação da EJA como modalidade própria na LDB representa um enorme avanço. Conforme Arroyo (2008), qualquer movimento no sentido de institucionalizar a Educação de Jovens e Adultos como adaptação dos ensinamentos fundamental e médio só pode ser encarado como um passo atrás. Nas palavras do sociólogo: “[...] reinterpretar legalmente a EJA como uma modalidade das etapas do ensino fundamental e

médio é um lamentável esquecimento dessa radicalidade acumulada. É violentar a lei” (ARROYO, 2008, p. 224). Sendo assim, é justamente para evitar a violação de direitos tão duramente conquistados que precisamos seguir atentos. As batalhas vencidas não são capazes de nos isentar de possíveis retrocessos.

Cabe agora ressaltar que os marcos legais na EJA não se limitam à CF/1988 e à LDB. Ou seja, as ações voltadas para a educação de jovens e adultos vão se materializando em decretos, pareceres, resoluções, diretrizes. Entre tantos, gostaríamos de destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) (BRASIL, 2000)⁴. Optamos por lançar luz sobre esse documento em particular devido a sua enorme contribuição na construção das diretrizes curriculares para a EJA. Costa e Machado (2017) descrevem as DCNEJA como um dos mais importantes documentos para orientar as diretrizes curriculares da EJA já publicados no Brasil. Nesse sentido, apresentaremos uma discussão acerca do documento a seguir.

4.1.2.2 Diretrizes e Propostas Curriculares para a EJA

Em consonância com a CF/1988 e a LDB que afirmam a Educação como um direito de todos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), (BRASIL, 2000) definem a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica e afirmam que a EJA deve propor um modelo pedagógico próprio que considere o perfil dos alunos, suas especificidades e sua faixa etária. Como o documento destaca:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2000, não paginado).

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000) apontam a necessidade de a EJA ser repensada como um modelo pedagógico próprio e não uma adaptação do modelo utilizado no ensino regular. Acreditamos que só assim atenderá às necessidades de aprendizagem específicas de jovens e adultos. Isso pressupõe a formulação de propostas flexíveis e adaptáveis às diferentes realidades desses sujeitos. Diante disso, a EJA perde o

⁴Documento também conhecido como Parecer CNE/CEB N°11/2000, ou ainda Parecer Cury devido a relatoria do Conselheiro Professor Carlos Jamil Cury (SERRA, 2017, p.31).

caráter de suplência defendido em documentos anteriores e passa a desempenhar três funções que serão descritas a seguir, a saber: a função reparadora; a função equalizadora; a função qualificadora.

A função reparadora, como esclarecem as diretrizes, não deve ser confundida com a noção de compensação. A ideia de reparação não se refere apenas à restauração do direito de acesso a uma escola de qualidade, mas também ao reconhecimento do direito de todo ser humano a ter acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade e que se constitui em um bem real, social e simbolicamente importante. No entanto, para Serra (2017) a função reparadora da EJA não deve ser confundida com uma visão assistencialista que se limita a transmitir o conhecimento que foi negado aos alunos trabalhadores. Para o educador, a função reparadora da EJA deve garantir uma educação de qualidade social por meio de práticas dialógicas e problematizadoras que contemplem a dimensão histórica e cultural dos conhecimentos, mas que também leve em conta os saberes dos sujeitos aprendizes.

Já a função equalizadora está voltada a oferecer igualdade de oportunidades que possibilitem que jovens e adultos tenham acesso aos bens históricos, sociais e culturais disponíveis. Segundo as diretrizes, por meio dessa função os indivíduos que tiveram que interromper o processo de escolarização, qualquer que tenha sido a razão, buscam reestabelecer sua trajetória escolar de modo a exercer uma participação social mais igualitária. Assim, de acordo com as DCNEJA (BRASIL, 2000) ao assumir o papel de promover maior igualdade de oportunidades a educação se torna um instrumento indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea. Portanto, a função equalizadora da EJA busca garantir aos indivíduos excluídos do sistema educacional novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços culturais e na abertura de canais de participação.

Por fim, a função qualificadora tem como objetivo propiciar a todos o acesso a conhecimentos que serão válidos por toda a vida. De acordo com as diretrizes, a função qualificadora é a principal finalidade da EJA. Conforme o documento: “Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA [...]” (BRASIL, 2000, não paginado). Assim, para as DCNEJA o significado da expressão potencial humano se refere à capacidade de todo ser humano de aprender, se (re)qualificar e descobrir novas formas de atuar no mundo a fim de alcançar a realização individual. Em outras palavras, a função qualificadora estabelece que em todas as idades e durante diferentes épocas da vida é possível construir conhecimentos, habilidades, competências e valores que promovam a

realização pessoal e o reconhecimento de si próprio e do outro como sujeitos históricos, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação assume a missão de educar para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Alinhada às DCNEJA a Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) elaborada pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (BRASIL, 2002) redefine o papel da educação de jovens e adultos na sociedade brasileira. A proposta substitui a ideia de educação compensatória, com vista a recuperar os anos passados longe da escola, pela ideia de aprendizagem e qualificação permanente – não suplementar, mas fundamental. Conforme o documento estabelece:

A identidade da EJA vem sendo construída e modificada ao longo dos últimos anos. Anteriormente a denominação “supletivo” embutia a conotação de compensar “o tempo perdido” ou “complementar o inacabado”, com a ideia de substituir de forma compensatória o ensino regular. O que hoje é concebido como educação de jovens e adultos corresponde a aprendizagem e qualificação permanentes – não suplementares, mas fundamentais e que favoreçam a emancipação (BRASIL, 2002, p. 87).

A finalidade é oferecer ensino voltado a atender a demanda daqueles que buscam por um lado, completar a trajetória escolar de modo a aumentarem suas chances de inserção no mercado de trabalho e por outro, desempenhar um papel ativo na promoção da cultura e participação na sociedade mais ampla. Nesse sentido, de acordo com Leite (2013) a maioria dos teóricos e profissionais que atuam na educação de jovens e adultos nos dias de hoje defendem a concepção de educação centrada na aprendizagem ao longo da vida. Para o autor, as propostas atuais reconhecem o homem como um ser inacabado, que deve estar em constante processo de formação. Assim, as propostas para a EJA devem voltar-se ao desenvolvimento humano, no sentido mais amplo. Ou seja, considerar toda as suas riquezas, diferenças e complexidades. Portanto, os principais objetivos da proposta curricular desenvolvida especificamente para os alunos da EJA são assegurar o direito dos estudantes jovens e adultos à educação e formar sujeitos para o exercício pleno da cidadania.

Entretanto, apesar das DCNEJA serem consideradas um enorme avanço na elaboração de propostas curriculares e serem consideradas atuais mesmo após vinte anos de sua publicação, a total ausência de orientações e diretrizes para a elaboração do currículo da EJA na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é motivo de preocupação. A BNCC é o mais recente documento que se propõe a regulamentar os currículos da Educação Básica de todo o Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular foi homologada no final de 2017 para o Ensino Fundamental e o texto para o Ensino Médio foi homologado cerca de um ano depois. O documento é definido por seus idealizadores como um importante avanço na educação brasileira. No entanto, a sua implementação tem sido motivo de questionamentos por parte de diversos grupos de educadores, por uma grande variedade de motivos. Contudo, em face dos limites de nossa pesquisa, iremos nos concentrar em discutir a questão que aflige os envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos: a total falta de diretrizes para a EJA na BNCC. Para nos guiar nessa discussão, seguiremos o caminho traçado por Ferreira (2019) e Catelli (2019).

Conforme Ferreira (2019), a BNCC não traça diretrizes específicas para a EJA e deixa a cargo de estados e municípios fazerem as adequações que julgarem necessárias para incorporar os conteúdos e conhecimentos da base nos currículos da EJA. De acordo com o pesquisador, há um discurso oficial que defende o lema de que a “Educação é a base”. Entretanto, reconhecer que a BNCC serve como documento base para atender a todas as modalidades de ensino de forma homogênea, significa assumir o risco para a padronização dos currículos. Para o autor, aceitar esse discurso expõe a EJA a retrocessos disfarçados de avanços.

A esse respeito, Ferreira (2019) expressa o receio de que as novas orientações curriculares tenham como objetivo igualar modalidades que apresentam especificidades extremamente diversas. Em suas palavras:

[...] inquietação materializada em bases legais que tornam iguais segmentos e modalidades que, por si só, não podem ser tratadas da mesma forma. Parte-se do princípio básico de que as modalidades refletem concepções, finalidades, objetivos, formas, públicos, especificidades diferenciadas que merecem atenção destacada entre as políticas de educação (FERREIRA, 2019, p. 24).

Na perspectiva apresentada, as especificidades da EJA precisam ser formalmente asseguradas na política curricular nacional de modo a garantir os conhecimentos essenciais àqueles que demandam a modalidade. Com efeito, ao propor a adaptação do currículo do ensino regular para a EJA, a BNCC vai de encontro ao que defendem as DCNEJA. O parecer CNE/CEB/11/2000 deixa expresso que a organização curricular da EJA não pode ser uma adaptação do modelo regular, mas, ao contrário, deve ser pensada como um modelo pedagógico próprio. Baseando nisso, vamos nos apoiar novamente em Ferreira (2019) para reforçar essa questão.

Com isso, a diversidade complexa presente nas questões curriculares da EJA deve se tornar visível às ações educativas e nas propostas pedagógicas relacionadas ao processo ensino e aprendizagem, evitando a armadilha do currículo homogêneo,

estruturado a partir de conhecimentos e conteúdos iguais ao que, normalmente, estão relacionados com a escola da criança [...] A base nacional (e) comum não pode significar comum a todos no sentido de ser homogênea ou que apresente os mesmos resultados [...] (FERREIRA, 2019, p. 22).

Ou seja, as propostas curriculares para a EJA não podem ser limitadas a meras reduções e/ou adaptações. Uma vez que a modalidade atende um público muito diverso, os conteúdos, práticas e materiais devem estar de acordo com as necessidades de aprendizagem e a realidade concreta desses educandos. Para tanto, são as especificidades e demandas próprias da modalidade que devem definir os currículos, e não o contrário.

Diante disso, Catelli (2019) afirma que a BNCC, da forma como está estruturada, não atende às demandas da EJA. O autor defende que o documento deveria ter dedicado ao menos um capítulo voltado especificamente para a EJA. Assim, a modalidade poderia ser beneficiada por atualizações curriculares definidas especificamente para esse segmento da educação básica. O autor reconhece que a inclusão da EJA na base não seria a solução ideal, mas teme que a total ausência de propostas reforce o não-lugar da EJA nas políticas públicas para a educação no país. Para o autor, o ideal seria o reconhecimento oficial de que a BNCC não serve aos interesses da EJA e que um documento específico para a modalidade fosse redigido.

Em face do exposto, defendemos uma construção curricular para a EJA que reconheça e valorize as particularidades dos sujeitos que demandam essa modalidade. Nesse sentido, os currículos para a EJA devem garantir que a educação de jovens e adultos possa exercer a sua tríplice função: reparadora, equalizadora e qualificadora, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA) (BRASIL, 2000).

Todavia, na contramão do projeto de educação que idealizamos para a EJA, no dia 26 de maio de 2021, a Resolução Nº 01/2021 de 25 de maio de 2021 (BRASIL, 2021) foi publicada. O documento institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. De fato, a Resolução tem como principais objetivos reforçar o alinhamento das diretrizes curriculares da EJA à BNCC e à Política Nacional de Alfabetização (PNA), bem como ressaltar a possibilidade da Educação de Jovens e Adultos ser desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD) para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Como novidade, a Resolução propõe alternativas de flexibilização de oferta da EJA em diferentes formatos, a saber: *A EJA Combinada; A EJA Direcionada; A EJA Multietapas; A EJA Vinculada.*

Contudo, ao nosso ver, a Resolução apresenta os diferentes possíveis formatos de modo significativamente superficial e absolutamente vago, destinando não mais do que poucas linhas

para a apresentação de cada uma das alternativas. Sendo assim, consideramos que a maneira como o documento foi redigido traz mais dúvidas e incertezas do que aponta caminhos. Ademais, a Resolução delega, exclusivamente, aos sistemas de ensino as obrigações de regulamentar e operacionalizar a oferta e o exercício de cada um dos itinerários. Essa absoluta ausência de diretrizes específicas pode deixar a EJA em uma posição de extrema vulnerabilidade e contribuir para a total descaracterização da modalidade.

Queremos, por fim, destacar que apesar do Art. 6 em seu inciso V afirmar que haverá uma avaliação rigorosa para evitar práticas mercantilistas que não zelem pela qualidade do ensino, acreditamos que a falta de clareza sobre a efetivação de tais garantias deixa brechas para que interesses financeiros se sobreponham às verdadeiras demandas da Educação de Jovens e Adultos.

Enfim, em face das considerações tecidas ao longo da seção, vemos razão para que educadores e pesquisadores se mobilizem em defesa de discussões que questionem não apenas o modelo, como também, a inclusão, de fato, da EJA nas políticas públicas atuais. Caso contrário, a modalidade corre o risco de exclusão formal dos programas oficiais de educação, inclusive daqueles que estabelecem as diferentes formas de financiamento. Levaremos em conta os argumentos em favor de uma proposta pedagógica para a EJA centrada nas especificidades do público que demanda esse segmento para apresentarmos, no próximo item, uma discussão acerca do papel que o ensino de inglês como Língua Estrangeira pode representar para a formação dos educandos da modalidade.

4.1.3 Representações e possibilidades do ensino de inglês na EJA

Para definirmos as possíveis contribuições do ensino e aprendizagem de inglês na formação dos educandos da EJA, precisamos antes refletir sobre o papel da língua inglesa no contexto atual. Vivemos em um mundo cada vez mais globalizado, onde as divisões geográficas se tornam progressivamente menos evidentes e observamos a prevalência de conexões globais entre mercadorias, pessoas, informações, ideias, tecnologias. Esses novos modos de se relacionar reestruturaram os contextos sociais, econômicos, políticos e culturais ao redor do mundo.

Diante desse cenário, Canagarajah (2006) afirma que os recentes modelos de globalização são diretamente influenciados pelas novas tecnologias, pelas relações econômicas e de produção transnacionais, bem como pela constituição fragmentada e permeável das

fronteiras que separam as nações. Em face dessa nova configuração mundial, a língua inglesa se tornou o idioma capaz de mediar o contato entre uma ampla gama de comunidades, tornando-se, assim, conforme Kachru (1986, 1986, p. 13 apud MATTOS, 2015, p. 198) “uma ferramenta linguística poderosa [...]”.

De fato, segundo Mattos (2015) são os fatores históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais relacionados ao fenômeno da globalização que explicam a hegemonia do inglês como a língua internacional de comunicação nos mais variados campos da interação. Assim, baseando-se nos estudos de Kachru (1986), Mattos (2015) afirma que o inglês assume um grande “poder linguístico” capaz de conferir status e mobilidade social aos seus usuários, uma vez que pode proporcionar acesso a conhecimentos que, em um mundo globalizado, se traduz em poder.

Em direção semelhante, Almeida (2011) afirma que devido à globalização o inglês assumiu o papel de língua franca, conforme nos explica: “[...] é o idioma mais usado em situações em que se faz necessária a comunicação entre falantes nativos de diferentes idiomas [...]” (ALMEIDA, 2011, p. 20). Ou seja, ao se globalizar, a língua inglesa se estabeleceu como língua hegemônica. No entanto, conforme afirma, a avaliação da hegemonia do inglês como positiva é criticada por parte de pesquisadores dos estudos da linguagem.

Entre eles, destacamos os argumentos de Pennycook (1994), o linguista se posiciona contra a expansão acrítica do idioma, pois, conceitua que sob essa perspectiva a língua inglesa é vista como: natural – porque é resultado inevitável das relações de poder que regem o mundo globalizado; neutra – porque ocorre desvinculada dos contextos sociais e culturais originais; benéfica – porque facilita a cooperação e compreensão internacional. Para Pennycook (1994) esse viés favorece o caráter ideológico e colonizador do idioma.

Seguindo essa tônica, Gimenez (2011) pontua que ao passo que o inglês assume um alcance global, seu papel político-social é reconfigurado. A Língua Inglesa não é apenas o idioma capaz de promover a interação entre falantes de diferentes idiomas ao redor do mundo, mas também pode ser responsável por acentuar as desigualdades dentro das próprias fronteiras dos países, recrudescendo a exclusão daqueles a que a ela não tem acesso. Ou seja, nas palavras da autora: “[...] na atualidade, o inglês não discrimina apenas porque não permite contato com outras culturas a quem não tem conhecimento da língua, mas também dentro do próprio país funciona como um mecanismo de exclusão” (GIMENEZ, 2011, p. 48). Diante do exposto, concluímos que a língua inglesa pode ser um instrumento tanto para aproximar diferentes culturas, quanto para reforçar e aprofundar a exclusão de determinados grupos sociais.

Com base nessas questões, é importante ter presente que as classes populares reconhecem a importância que a aprendizagem de inglês como língua estrangeira assume como meio de aquisição de um bem simbólico relevante. Sendo assim, buscam tomar posse desse capital linguístico a que, outrora, apenas as classes dominantes tinham acesso. Dessa forma, com o objetivo de esclarecer o papel da língua como um bem simbólico, traremos as contribuições de Soares (2017). A autora toma por base a análise das trocas linguísticas de Bourdieu para conceituar a língua como um bem simbólico. Cabe esclarecer que Soares (2017) se refere à língua materna, no entanto, acreditamos que dentro da lógica do mercado linguístico, a língua inglesa, como língua global, adquire um valor simbólico importante. Conforme observamos nas palavras da autora:

No universo social, além de bens materiais – força de trabalho, mercadorias, serviços -, circulam também *bens simbólicos* – informações, conhecimentos, livros, obras de arte, música, teatro; a língua é um desses bens simbólicos. A estrutura social organiza-se através da troca de bens, materiais ou simbólicos, entre grupos e indivíduos. Numa sociedade capitalista, essa troca cria *relações de força materiais*, em que se opõe “possuidores” e “possuídos”, “dominantes” e “dominados”, e *relações de forças simbólicas*, em que a posse e a dominação não se dão através de meios materiais, mas de meios simbólicos (SOARES, 2017, p. 88, grifos da autora).

Nessa disputa de forças, as camadas populares conquistaram o acesso ao ensino de inglês nas escolas públicas. Entretanto, ainda hoje, não conseguiram se apropriar verdadeiramente desse bem linguístico, que continua a ser monopólio das classes privilegiadas. O ensino de inglês oferecido aos estudantes, principalmente aos da rede pública no Brasil, preocupa-se principalmente com a decodificação e repetição de estruturas de forma mecânica, muitas vezes descontextualizadas, apresentando pouca ou nenhuma relação com as questões sociais. Nesses moldes, o ensino de inglês produz pouco significado para os educandos e reforça a crença ideologicamente aceita de que a escola regular não é o local para o ensino eficaz de língua inglesa.

Seguindo essa direção, Almeida (2012, 2014, 2016) nos explica que o ensino de inglês como Língua Estrangeira no Brasil foi fortemente influenciado pela crença de que as escolas regulares não são os lugares mais adequados para se aprender o idioma. Isso se deve às comparações estabelecidas com o comercialmente propagado sucesso dos cursos de idiomas e à ênfase no desenvolvimento das habilidades linguísticas, principalmente a fluência oral. Assim, rejeita-se o contexto escolar como local propício para o ensino do idioma. A ideia de que o aprendizado de inglês só se concretiza em cursos livres, desconsidera o fato de serem

instituições que possuem objetivos, práticas e finalidades bastante diferenciadas. Conforme o autor nos explica:

É justo dizer, porém, que o ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras não tem muita reputação. Certas limitações devidas às condições de trabalho impedem que metas mais tradicionais sejam alcançadas, como o desenvolvimento de habilidades linguísticas, principalmente as orais. E, de acordo com as crenças construídas a partir do senso comum da maioria dos professores, estudantes e sociedade em geral, a eficiência do ensino da língua inglesa reside exclusivamente na promoção da aquisição de tais habilidades (ALMEIDA, 2016, p. 8. Tradução nossa⁵).

Diante disso, o pesquisador avalia que parcela significativa dos professores de inglês no Brasil construiu sua identidade profissional baseada na cultura do método, típica dos cursos livres, como estruturadora do processo de ensino-aprendizagem do idioma. Almeida (2012) esclarece que a maioria dos professores de inglês no Brasil têm sua história profissional vinculada, de uma forma ou de outra, às ideologias educacionais desenvolvidas nos cursos de idiomas. Sendo assim, o resultado dessa influência deixou marcas significativas em nossas identidades como professores de inglês, com reflexos em nossas crenças e práticas profissionais que se estendem até os dias atuais.

Segundo Almeida (2014), uma dessas marcas que ainda não conseguimos superar diz respeito ao pressuposto de que a ênfase do ensino deve sempre priorizar o desenvolvimento das competências linguísticas, notadamente, a habilidade oral, como nos explica:

[...] Já no que diz respeito a atitudes ainda representativas do pensamento majoritário da profissão, temos a visão de que os objetivos da aprendizagem de inglês devem ser sempre, independentemente do contexto, a aquisição de proficiência linguística, caracterizada pela precisão e fluência demonstradas principalmente na utilização da língua em sua modalidade oral (ALMEIDA, 2014, p. 102).

Ou seja, o domínio da competência oral assumiu papel privilegiado no ensino-aprendizagem de inglês. Isso se dá, de tal modo, de termos sedimentado a crença de que aprender inglês significa aprender a falar em inglês. Com isso, para Pazello (2011) a pressão pela fluência oral se impõe com tamanha força que cria a expectativa de desenvolver uma competência se não idêntica ao menos muito próxima da que se tem em língua materna.

⁵No original: "It is fair to say, though, that English Language Teaching (ELT) at Brazilian public schools does not have much of a reputation. Limitations of working conditions prevent the achievement of more traditional goals, such as the development of linguistic skills, especially the oral ones. And, according to common sense beliefs of most teachers, students and society in general, the efficiency of ELT lies exclusively in promoting the acquisition of such skills.

Em passo semelhante, Almeida (2016) aponta que há uma indefinição quanto aos objetivos do ensino da língua inglesa na escola pública que não podem ser os mesmos daqueles dos cursos de idiomas. Ou seja, enquanto nos institutos de idiomas o que se busca é a proficiência linguística em si, sem compromisso com as questões sociais. Nas escolas, o ensino da língua inglesa – como disciplina curricular - deve estar comprometido com a formação global dos estudantes. Portanto, nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem deve estar voltado às questões sociais, culturais, políticas e ideológicas de modo a favorecer a formação crítica de cidadãos conscientes de seu papel como agentes sociais.

Em face dessas considerações, cabe esclarecer que não nos posicionamos contra o enfoque no desenvolvimento da habilidade oral, principalmente no contexto atual de globalização, desde que os professores realmente acreditem que possuem as condições adequadas para que esse ensino ocorra verdadeiramente e não percam de vista a relevância social e educacional de suas práticas pedagógicas. Caso contrário, falharão duplamente: não irão ajudar os estudantes a se tornarem linguisticamente proficientes no idioma, nem, tampouco, contribuirão para ampliar seus horizontes. E, como consequência, reforçarão a visão socialmente difundida de que não se aprende inglês na escola.

De nossa parte, em face dos limites do âmbito de nossa atuação – ensino de inglês como língua estrangeira para a EJA – buscamos privilegiar uma proposta de ensino-aprendizagem voltada ao desenvolvimento da habilidade de leitura tendo por base a visão de letramento como prática socialmente construída e a concepção de língua como discurso. Conforme será discutido no capítulo 4.3 deste trabalho. Justificamos nossa opção devido as especificidades do contexto da EJA, ou seja: turmas bastante heterogêneas em vários aspectos incluindo idade, gênero, origem geográfica, proficiência linguística, entre outras; carga horária reduzida a oitenta minutos semanais; frequência consideravelmente irregular dos estudantes; ausência de recursos tecnológicos e materiais didáticos próprios para a modalidade; além de outras dificuldades pontuais.

Dessa forma, perante as limitações, objetivos e possibilidades que o ensino de inglês como língua estrangeira pode representar para os alunos da Educação de Jovens e Adultos iremos apresentar as Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002) que, em seu segundo volume, orientam o ensino de Língua Estrangeira (LE). Cabe esclarecer que apesar do documento ter sido publicado há quase vinte anos defendemos a sua relevância dada a atualidade de seus pressupostos e a ausência de diretrizes específicas para o ensino de inglês para o público da EJA na BNCC.

4.1.4 Propostas Curriculares para o ensino de Língua Estrangeira na EJA

Com o propósito de formar o educando para o seu papel social, as Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002), em seu segundo volume, orientam o ensino de Língua Estrangeira (LE). O documento afirma que o ensino de LE deve ser visto como um direito de todas as pessoas. Direito não só como forma de favorecer e democratizar a inserção no mundo do trabalho, mas, principalmente, como forma de promover e assegurar a participação social.

Por esse ângulo, o ensino de LE pode contribuir para a formação global dos jovens e adultos e desempenhar um papel importante para construção da cidadania, uma vez que tem o potencial de favorecer a participação social e contribuir para que os educandos ampliem a compreensão do mundo em que vivem, reflitam sobre ele e possam nele intervir. Por outro lado, de acordo com a proposta, o estudo de línguas estrangeiras também pode promover o desenvolvimento linguístico dos estudantes, ajudando-os, tanto a compreender as estruturas linguístico-discursivas – inclusive em língua materna – quanto a aperfeiçoar a leitura e a escrita. Para isso, as propostas curriculares (BRASIL, 2002) sugerem que as aulas de LE devem priorizar o desenvolvimento de procedimentos e estratégias de compreensão e produção de diferentes tipos textuais e não focar exclusivamente no ensino de itens gramaticais, lexicais ou funcionais de forma descontextualizada e desconectada das práticas sociais.

Dessa forma, com o propósito de apontar caminhos para o ensino de LE em uma perspectiva socialmente contextualizada, a Proposta Curricular para a LE da EJA (BRASIL, 2002) critica as perspectivas de ensino de LE que enfatizam unicamente os elementos linguísticos, sem relacioná-los aos contextos cotidianos nos quais ocorrem. A proposta afirma que essa abordagem implica uma compreensão da língua a partir das estruturas que a compõe, e não das necessidades reais de seu uso. Desta forma, o ensino da LE ignora a importância do caráter contextual, histórico, cultural, evolutivo e potencialmente transformador do uso da língua. De acordo com o documento:

A opção por ensinar um item lexical ou gramatical, um procedimento ou uma técnica, e depois apresentar exercícios ou textos/tarefas, para verificar se os alunos são capazes de empregar o que lhes foi mostrado, revela a noção de que o aluno aprende por fixação, reprodução, repetição e imitação, sem se deparar com maiores desafios. Com essa metodologia, a maioria dos alunos aprende a aplicar a regra de forma mecânica, e nem sempre será capaz de desenvolver procedimentos e estratégias de compreensão e produção de texto (BRASIL, 2002, p. 69).

Na perspectiva apresentada, a abordagem estruturalista e funcionalista do ensino da LE não leva em conta que o uso da língua não se dá de forma mecânica ou desconectado das práticas sociais que determinam os contextos em que vivem os sujeitos. Portanto, essa percepção do uso e aprendizagem da língua-alvo ignora que toda interação apresenta as marcas do mundo social, cultural e histórico em que está inserida.

Em direção divergente das abordagens estruturalistas e/ou funcionalistas de ensino, a Proposta Curricular para a LE na EJA (BRASIL, 2002) defende uma perspectiva socio interacional para o ensino de línguas. Essa abordagem está baseada em uma visão dialógica da linguagem, ou seja, pressupõe que quem fala e escreve se dirige a um interlocutor que irá interpretar aquilo que foi produzido. Nessa perspectiva, a interação ocorre entre participantes do discurso que estão situados em um contexto histórico, social e cultural específico. Nesse sentido, os documentos que orientam o ensino de LE na EJA defendem o uso da língua como uma prática discursiva, em que os sentidos são construídos a partir dos contextos sociais em que ocorrem - apresentaremos uma discussão acerca da definição da língua como discurso na seção 4.3.1 deste estudo -. O documento esclarece como essa abordagem para o ensino de LE pode ser desenvolvida na EJA:

Então, o que significa ensinar linguagem sob uma perspectiva contextualizada? Em primeiro lugar, pressupõe o ensino de Língua Estrangeira a partir de textos verdadeiros, que façam parte do cotidiano ou das necessidades e interesses de uso dos alunos; e considera importante um trabalho com os três tipos de conhecimento: de mundo, textual e sistêmico. É fundamental que o aluno compreenda o contexto em que o texto é produzido, isto é, quem o produz, para quem, em que local, quando, como, e com que finalidade. Além disso, é indispensável seu conhecimento de mundo sobre esses aspectos, sobre o próprio assunto e sobre a organização do texto (BRASIL, 2002, p. 71).

Nesses moldes, aprender exige que os estudantes se engajem no processo de construção de conhecimento que ocorre por meio do uso da língua nas variadas práticas discursivas. Nessa perspectiva, a língua é vista como um instrumento simbólico que contribui para o desenvolvimento de diferentes visões de mundo e a aprendizagem se dá a partir do conhecimento cotidiano acumulado pelos alunos ao longo de sua vida. No caso da EJA, isso se torna ainda mais significativo, pois os estudantes estão engajados em dinâmicas sociais mais definidas, o que, de acordo com a proposta curricular, exige o desenvolvimento mais urgente de meios adequados de agir no mundo através do discurso.

Sendo assim, é preciso investigar quais são as capacidades que os alunos precisam desenvolver e a quais conhecimentos precisam ter acesso para que possam ver atendidas as suas

necessidades sociais, intelectuais e profissionais. De acordo com o documento a finalidade do ensino de LE é pavimentar o caminho para a construção da cidadania e a formação do aluno como sujeito capaz de compreender o mundo multicultural e multilíngue em que vive.

Por fim, seguindo essas orientações e visando alcançar tais objetivos, embasamos nossa pesquisa nos conceitos do Letramento Crítico a fim de elaborar uma proposta de ensino-aprendizagem de inglês para a EJA que contribua para que os estudantes se tornem sujeitos no processo de analisar, criticar e enfrentar questões que fazem parte de seu contexto social, político e cultural a fim de agir sobre o mundo para atuar e transformar a realidade sempre que possível. Discutiremos essas questões e os conceitos do Letramento Crítico nas próximas seções.

4.2 Teorias Críticas que orientam o Letramento Crítico

O Letramento Crítico (LC) não consiste em uma abordagem única, tampouco, como afirma Jordão (2016) pretende ser uma metodologia normativa de ensino que busca resultados mensuráveis, ou modelos que possam ser seguidos. Pelo contrário, o conceito de Letramento Crítico é amplo e influenciado por variadas perspectivas teóricas. E, por isso, acreditamos que se faz necessário esclarecer que as teorias que orientam o Letramento Crítico têm motivado debates entre diferentes pesquisadores Souza (2011); Jordão (2013, 2016, 2017), Cervetti, Pardales e Damico (2001) Sandretto (2011), dentre outros. Entretanto, de acordo com os propósitos e limites desta pesquisa, optamos por nos concentrar no ponto de intersecção entre as diferentes teorias: a crença no potencial do trabalho educacional para formar alunos-cidadãos capazes de transformar a realidade por meio da crítica. Sendo assim, apresentaremos apenas as perspectivas teóricas que servem como aporte para as concepções de Letramento Crítico que embasam nossos estudos.

Dessa forma, nesta seção, iremos nos apoiar primeiramente nos estudos de Morgan (1997) e Cervetti, Pardales e Damico (2001) para descrever as influências da teoria social crítica no letramento crítico. Em segundo lugar, tomaremos como base as concepções de Giroux (1997, 2011) e Pennycook (1994) para expor os pressupostos da pedagogia crítica que contribuíram para nossa concepção de LC. Em seguida, apresentaremos algumas contribuições do educador Paulo Freire (1921-1997) que serviram como um norte para toda a nossa pesquisa. Por fim, recorreremos a Sandretto (2011) para apontar alguns pontos fortes e algumas limitações das propostas pedagógicas para o LC baseadas nas teorias críticas.

4.2.1 Teoria Social Crítica

Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001) e Sandretto (2011) parte das teorias críticas do letramento se desenvolveram a partir de pressupostos da teoria social crítica, particularmente, em relação à crença na construção de uma sociedade mais justa para todos. A teoria social crítica acredita que as desigualdades sociais, políticas e econômicas podem ser contestadas através da crítica e, como afirmam, podem ser transformadas. Para Cervetti, Pardales e Damico (2001) a definição de criticidade nessa perspectiva envolve a crítica às relações de opressão e exploração que constituem nossas sociedades e a luta por um mundo menos desigual, mais justo e humano. Nessa direção, esses mesmos autores afirmam que a teoria social crítica defende que os significados nunca são dados, ao contrário, podem ser sempre contestados, e estão inseparavelmente ligados às lutas por justiça social. Assim, conforme apontam, os professores engajados em uma proposta pedagógica crítica podem promover práticas de letramento que examinem a própria natureza dessas práticas, mais especificamente, a maneira como determinadas concepções de letramento serve para criar e/ou preservar determinados interesses sociais, políticos e econômicos, e, assim, reforçar injustiças e desigualdades (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Em um sentido semelhante, Morgan (1997) afirma que tanto a teoria social crítica quanto o letramento crítico defendem que a sociedade vive em constante conflito pela posse do conhecimento – que se traduz em poder – de status e de bens materiais. A autora esclarece que essa luta é travada por grupos desiguais, ou seja, determinados grupos ocupam uma posição mais vantajosa, uma vez que detêm o controle sobre as ideologias, as instituições e as práticas que constituem a sociedade. No entanto, segundo a pesquisadora, a teoria social crítica acredita que por essas desigualdades serem históricas e socialmente construídas, elas podem ser confrontadas e reconstruídas, ao menos em parte, através da linguagem. Conforme ressalta, esse aspecto da teoria social crítica tem influenciado algumas das principais ideologias que orientam o Letramento Crítico, àquelas que se referem às questões de representatividade.

Dessa forma, Morgan (1997) defende que os professores podem utilizar o Letramento Crítico em suas aulas com o objetivo de problematizar as questões culturais e ideológicas que subjazem os textos, investigar as políticas ligadas as disputas por representatividade e confrontar as posições desiguais que falantes e leitores ocupam nas diferentes práticas discursivas. Para isso, segundo a autora os professores podem fazer as seguintes perguntas:

[...] quem constrói os textos cujas representações são as dominantes em uma determinada cultura e em um determinado tempo específico; como os leitores se tornam cúmplices das ideologias persuasivas dos textos; quais interesses são atendidos por essas representações e por essas leituras; e quando esses textos e essas leituras têm como efeito a promoção de injustiças, como isso poderia ser reconstruído. (MORGAN, 1997, p. 2; tradução nossa).⁶

Assim, acreditamos que é possível promover o LC nas aulas de inglês da EJA através da proposição de tais questionamentos aos textos como meio capaz de favorecer a compreensão de que as maneiras como lemos, escrevemos e falamos determinam o modo como pensamos, agimos e vivemos. Esses modos de pensar e agir se dão de acordo com os contextos culturais, sociais e históricos que nos cercam. Portanto, o papel do Letramento Crítico, influenciado pelas teorias críticas nas aulas de inglês, é evidenciar a impossibilidade de as construções discursivas serem tanto naturais quanto neutras.

4.2.2. Pedagogia Crítica

A Pedagogia Crítica (PC) concebe as escolas como instituições históricas, políticas e culturais onde os interesses ideológicos e políticos dos grupos dominantes são incorporados. Por outro lado, também são locais onde esses interesses podem ser questionados e disputados. Nesse sentido, Giroux (1997) defende que as escolas são espaços onde a cultura hegemônica é moldada e se impõe, no entanto, também são lugares de constante disputa entre os diferentes grupos socioculturais. Esses grupos entram em conflito diante de questões que dizem respeito às condições sociais, históricas e culturais que compõem as práticas institucionais e definem a cultura escolar. Portanto, as escolas podem ser espaços onde determinadas culturas, representações e práticas são privilegiadas, especialmente àquelas legitimadas pelos grupos dominantes, enquanto outras são marginalizadas e silenciadas, mas onde sempre há espaço para contestações. Nessa perspectiva, como afirma Giroux (1997) as escolas são locais contraditórios, pois ao mesmo tempo que reproduzem as relações assimétricas de poder que caracterizam a sociedade mais ampla, também apresentam possibilidades de resistência aos modelos de dominação.

⁶No original “[...] who constructs the texts whose representations are dominant in a particular culture at a particular time; how readers come to be complicit with the persuasive ideologies of texts; whose interests are served by such representations and such readings; and when such texts and readings are inequitable in their effects, how these could be constructed otherwise [...]”.

Giroux (2011) afirma que a educação exerce papel fundamental para a preservação das democracias, e que nenhuma sociedade democrática é capaz de sobreviver sem uma cultura baseada em práticas pedagógicas capazes de criar condições para a formação de cidadãos críticos, (auto)reflexivos, informados e dispostos a agir de forma socialmente responsável e comprometida. O autor acredita que a Pedagogia Crítica pode oferecer aos educadores e educandos o repertório teórico necessário para desestabilizar o senso comum – crenças e valores individuais e sociais – e, assim, engajar os sujeitos em questões ligadas à justiça, valores, ética e poder.

Nesse contexto, como afirma, a Pedagogia Crítica chama atenção para a maneira como as relações entre conhecimento, desejo e poder são (re)construídas de acordo com condições específicas de aprendizagem. Além disso, reconhece a importância da educação para a criação de uma cultura de crenças, práticas e relações sociais que permitam aos indivíduos aprenderem a exercer o poder de forma a construir uma sociedade verdadeiramente comprometida com as questões de igualdade, justiça, valores compartilhados e liberdades, indispensáveis a uma sociedade democrática.

A partir da proposta de uma educação emancipadora Giroux (1997) defende o papel dos professores como intelectuais transformadores que desenvolvem pedagogias que se opõem ao discurso hegemônico. Os professores, como intelectuais, podem oferecer aos estudantes conhecimentos e habilidades que contribuem para que atendam adequadamente às exigências da sociedade mais ampla, mas que também possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo sempre que possível. O autor defende que é fundamental que os professores, envolvidos em uma pedagogia transformadora, compreendam como as experiências e subjetividades individuais e coletivas são social e historicamente produzidas e controladas. Assim, os professores poderão ser capazes de perceber como essas formas privilegiam e legitimam determinados valores, crenças, culturas enquanto silenciam e excluem outros. Vamos nos apoiar na explicação do pesquisador para compreender melhor o conceito de poder que ocupa o centro dessa disputa de forças:

[...] No centro dessa posição está a necessidade de desenvolver modos de investigação que examinem não apenas como a experiência é moldada, vivida e tolerada dentro de formas sociais particulares, tais como escolas, mas também como certos aparatos de poder produzem formas de conhecimento que legitimam um tipo particular de verdade e estilo de vida. O poder, nesse sentido, tem um significado mais amplo em sua relação com o conhecimento do que geralmente se reconhece. O poder, neste caso, como salienta Foucault, não apenas produz o conhecimento que distorce a realidade, mas também produz uma versão particular da “verdade” [...] (GIROUX, 1997, p. 31).

Giroux (1997) esclarece que o poder não apenas mistifica ou distorce a realidade, mas impõe crenças e certezas que assumem uma aparência incontestável de verdade. Assim, essas verdades assumem um caráter natural e imutável, enquanto, de fato, são naturalizadas e cristalizadas nos imaginários individuais e coletivos.

Coimbra (2008) apresenta uma síntese dos princípios que norteiam a Pedagogia Crítica estabelecidos por Giroux: (1988, p. 32-33 apud COIMBRA, 2008, p. 55):

[...] a educação pode produzir subjetividades políticas; a ética é central no processo educativo; as diferenças na formação de identidades e manutenção destas devem ser investigadas; a prioridade dada a certos tipos de conhecimentos deve ser objeto de pesquisa; novas formas de cultura e conhecimento devem ser exploradas; o conhecimento objetivo deve ser desafiado de modo a favorecer um conhecimento mais particularizado; uma visão de um mundo melhor deve se fazer presente; a noção de voz deve ter uma natureza crítica para ser realizada de forma consciente e o educador deve ser um “intelectual transformador” que possa contribuir para a mudança social.

Em concordância com as ideias de Giroux (1997), Pennycook (1994) defende uma proposta pedagógica crítica para o ensino de inglês como Língua Estrangeira ancorada no desejo de mudança social. Pennycook (1994) vê as escolas como arenas políticas e culturais onde as diferenças sociais, políticas e culturais estão em constante disputa. O linguista argumenta que uma proposta pedagógica crítica para o ensino da Língua Inglesa deve se engajar em uma prática reflexiva que objetive mudanças na escola, bem como na sociedade para o benefício mútuo de ambas. O autor afirma que uma abordagem crítica para o ensino de inglês para falantes de outras línguas traz algumas questões que precisam ser consideradas:

[...] Primeiro, e mais geral, a pedagogia crítica coloca em destaque questões sobre educação, desigualdades sociais e mudanças. Um dos problemas da linguística aplicada, [...] tem sido a sua separação entre a teoria educacional e a tendência de lidar com a aprendizagem da língua como um fenômeno predominantemente psicolinguístico isolado do seu contexto social, cultural e educacional. [...] Segundo, como professores, precisamos nos perguntar qual é a visão de sociedade a conduzir nossa prática pedagógica. Nós estamos meramente tentando cumprir os objetivos curriculares pré-definidos ou buscamos uma compreensão ética de como a educação está relacionada a questões sociais e culturais mais amplas e que, portanto, precisamos ensinar a partir de diferentes versões curriculares e diferentes visões de sociedade? Terceiro, nós compreendemos o currículo de Inglês como uma verdade canônica que deve ser passada aos estudantes, ou como algo a ser negociado, questionado e apropriado? Finalmente, nós vemos o ensino de Língua Inglesa ligado a construção de diferenças sociais e a luta por voz? (PENNYCOOK, 1994, p. 299, tradução nossa⁷).

⁷No original: “[...] First, and most generally, it brings to the fore basic questions about education, social inequality and change. One of the problems with applied linguistics [...] has been its divorce from educational theory and the tendency to deal with language learning as a predominantly psycholinguistic phenomenon isolated from its social, cultural, and educational contexts. [...] Second, as teachers, we need to ask ourselves what sort of vision of society we are teaching towards. Are we merely attempting to fulfill predefined curricular goals, or do we have

Enfim, para Pennycook (1994) o ensino é um processo político e o currículo é um espaço de disputa e negociação, logo deve se pautar em questões sociais e culturais mais amplas. O objetivo é que os estudantes sejam capazes de se relacionar criticamente com os conteúdos em busca de identidade e mudança social. A nosso ver, uma possibilidade para o ensino de inglês na EJA seria centrar as ações pedagógicas na prática de leituras problematizadoras de uma variedade de textos a fim de estimular a reflexão dos estudantes sobre a realidade não como algo definitivo e intransponível, mas como realidade histórica e, portanto, passível de ser transformada.

Sendo assim, a proposta pedagógica crítica para o ensino do idioma objetiva, prioritariamente, que os educandos se percebam como sujeitos da própria história. E, para isso, é fundamental que coloquemos os educandos, em toda a sua riqueza e diversidade, no centro das discussões acerca dos processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, é imprescindível que ouçamos o que eles têm a dizer a esse respeito. Nesse sentido, seguimos a sistematização de conceitos da Pedagogia Crítica que consideram a experiência do educando como ponto de partida para a aprendizagem proposto por Brahim (2007, p. 14):

[...] 1) atribuir voz ao aluno; 2) investigar a produção de leituras (do mundo e da “palavra”) diferenciadas; 3) criar condições necessárias para identificar e problematizar os meios contraditórios e múltiplos de ver o mundo que o aluno utiliza na construção de sua própria visão de mundo; 4) desenvolver e interrogar como os alunos desempenham operações ideológicas para desafiar e adotar certas posições oferecidas a eles nos textos e contextos disponíveis tanto na escola quanto na sociedade; 5) oferecer base para o desenvolvimento de possíveis alianças e projetos a partir dos quais o professor e os alunos possam dialogar e lutar juntos para que suas posições sejam ouvidas dentro e fora da sala de aula, numa comunidade mais ampla; 6) fornecer uma base pedagógica para entender como e por que a autoridade é construída e a quais propósitos serve.

Em suma, para que o conhecimento possa ser verdadeiramente apropriado pelos estudantes e, assim, produzir significado real para sua existência cotidiana, é essencial considerarmos os valores, as crenças e os conhecimentos dos estudantes como parte fundamental e inseparável do processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, iremos destacar a relevância do trabalho do educador Paulo Freire (1989; 1997; 2001; 2017; 2018) para

an ethical understanding of how education is related to broader social and cultural relations and that therefore there is a need to teach towards a different version of the curriculum and a different version of society? Third, do we understand the syllabus of English as a canonical truth to be handed on to our students or is it something to be negotiated, challenged, and appropriated? Finally, do we see English language teaching as connected to the construction of social difference and the struggle for voice?''.

nos guiar. Posto que o trabalho do educador configura como a base que sustenta todo o nosso estudo.

4.2.3 O trabalho de Paulo Freire

O trabalho do educador Paulo Freire (1921- 1997), pilar estruturante dos fundamentos da Pedagogia Crítica, estabelece uma alternativa política e ideológica à educação tradicional, e apresenta uma proposta de educação libertadora que situa o educando, com toda a sua riqueza histórico-cultural e sua subjetividade, no centro de sua própria aprendizagem. A proposta pedagógica do educador reconhece o valor das culturas populares, marginalizadas e silenciadas e a importância dos saberes construídos coletivamente a partir de uma educação dialógica, problematizadora e potencialmente transformadora. Baseados nisso, iremos destacar as concepções Freirianas que, a nosso ver, mais influenciaram as concepções de Letramento Crítico que embasam a nossa pesquisa.

De acordo com a lógica da pedagogia proposta pelo educador, os alunos, quando chegam à escola, trazem consigo muitos conhecimentos, muitas vezes, esses conhecimentos não são aqueles sistematizados e valorizados pelo sistema escolar, no entanto, são fundamentais para a construção das crenças, valores e visões de mundo que compõem os sujeitos-aprendizes. Conforme o educador nos explica: “[...] como educador não posso de maneira alguma desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo [...]” (FREIRE, 2018, p. 79). Ou seja, é a partir das experiências e vivências no mundo cotidiano que se constroem os conhecimentos que irão determinar as identidades dos alunos e as suas leituras do mundo em que vivem. Portanto, esses saberes, “[...] nascidos de seus fazeres na experiência” (FREIRE, 2018, p. 79), precisam ser respeitados pela escola e servir como pontos de partida para a construção de novos saberes.

Por esse ângulo, seguindo filosofia da pedagogia Freiriana, defendemos uma proposta para o ensino da Língua Inglesa na EJA que parta da reflexão crítica de palavras vindas do universo vocabular dos estudantes. Importa esclarecer que a filosofia pedagógica Freiriana se refere ao campo da alfabetização de adultos em língua materna. No entanto, acreditamos que os princípios que subjazem essa filosofia podem também atender ao contexto do ensino de inglês da EJA.

Dessa forma, ao iniciar as atividades didáticas, os professores podem explorar, junto aos alunos, as palavras em inglês que, naquele contexto, expressem as suas experiências e

representações da realidade. Visto que, justamente por serem oriundas de suas próprias vivências, possuem maior valor simbólico e semântico para os estudantes. Assim, por se originarem das leituras de mundo dos estudantes, essas palavras podem funcionar como pontos de partida para a abordagem de temas geradores nas aulas de inglês da EJA. São as palavras “grávidas de mundo” (FREIRE, 1989, p. 13). Dessa forma, os sonhos, as dúvidas, as certezas, os medos, as frustrações, enfim, tudo aquilo que constitui as experiências formadoras dos sujeitos, funcionam como molas propulsoras para a ação de educadores comprometidos com uma prática transformadora (FREIRE, 2001).

Ou seja, na visão da pedagogia como prática da liberdade defendida por Freire (2018), os conteúdos a serem ensinados são selecionados a partir dos contextos concretos dos educandos. Então, esses conteúdos são organizados como temas geradores; e, ao serem identificados e problematizados por educadores e educandos, se transformam em conhecimento. Nesses moldes, a tarefa essencial da educação é levar ao conhecimento através do (re)conhecimento da própria realidade.

Nesse sentido, a proposta de educação Freiriana busca superar a contradição educador-educando de maneira que ambos se tornem sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Por esse viés, o Freire (2018) ressalta que os diálogos entre educadores e educandos se estabelecem na horizontalidade, e isso exige saber escutar. Por conseguinte, Freire (2018) defende que precisamos aprender a difícil lição de transformar nosso discurso ao aluno em uma fala com ele. Como nos explica o autor:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem [...] (FREIRE, 2018, p. 95-96).

Conforme diz, o diálogo é a ação conjunta entre professor e alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto. Então, na concepção dialógica da educação de Freire (2018) o saber não é uma doação daqueles que acreditam muito saber àqueles que pouco ou nada sabem. A educação crítica não pode ser a do depósito de conteúdos desconectados da realidade, em que o educador transmite valores e conhecimentos aos educandos, que são os recipientes passivos desses conhecimentos. Essa é a visão bancária da educação criticada por Freire (2018), mas que por muito tempo - e talvez ainda hoje - norteou o ensino de inglês nas escolas brasileiras. Como outrora mencionado, muitas vezes o ensino da LI centra-se no desenvolvimento de componentes linguísticos de forma mecânica, descontextualizada e desvinculada das questões

sociais. Nas palavras de Freire (2018, p. 81): “[...] nesta visão distorcida da Educação não há criatividade, não há transformação, não há saber”. Consoante Freire (2018), a educação bancária nega a educação e o conhecimento como processo de busca porque ignora a relação fundamental que existe entre aprendizagem e a cultura dos alunos.

Por conseguinte, uma pedagogia coerente com as propostas Freirianas se propõe a oferecer aos alunos a possibilidade de contar suas histórias pessoais e questionar suas experiências. E assim, nesse processo de narrar e problematizar a vida cotidiana, educadores e educandos podem desenvolver em si a consciência crítica de que estão inseridos no mundo não apenas como objetos, mas também sujeitos da história. Enfim, como afirma, é à medida que os homens vão refletindo sobre si e sobre o mundo, que vão se desfazendo dos seus saberes ingênuos e se abrindo para a compreensão do mundo.

Assim, a partir da cultura dialógica e *problematizadora* idealizada pelo educador, nos questionamos qual seria o papel da educação crítico-transformadora. Na visão de Penna (2014), a educação libertadora de Freire (2018) tem como objetivo desenvolver a consciência crítica da realidade opressora em que vivem os educandos. Esse processo de conscientização ocorre a partir da problematização de temas selecionados dentro do contexto existencial concreto dos estudantes, com o propósito de desenvolver a compreensão do mundo para transformá-lo. Em outras palavras, a proposta pedagógica libertadora sugere propor aos estudantes a sua realidade concreta não só como problema, mas também como possibilidade de transformação. Nas palavras de Freire (2018, p. 100): “[...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo”.

Seguindo essa premissa, Penna (2014) esclarece que a educação *problematizadora* Freiriana possibilita aos educandos compreender o processo de construção da estrutura opressora e os mecanismos que esta utiliza para perpetuar as contradições das desigualdades e exclusões que dividem a sociedade entre oprimidos e opressores. De acordo com o educador, “O que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (FREIRE, 2018, p.120). Nesse sentido, o ensino de inglês no ambiente escolar também precisa reconhecer o seu papel no desafio de educar para a ação. Não é possível, como educadores, continuarmos a crer que estamos isentos dessas responsabilidades. Insistir, quase exclusivamente, no ensino

estruturalista e funcionalista da língua significa ignorar o principal compromisso da educação: a formação para a cidadania.

Em perspectiva semelhante, para Freire (2018) não basta que educadores e educandos busquem conhecer criticamente a realidade, é igualmente necessário que se proponham a transformá-la. Essa é a luta que o educador tanto defende e à qual todos nós deveríamos nos engajar. Não podemos nos iludir com falsas utopias, mas como Freire (2018) nos lembra seguidamente, precisamos confiar no poder da conjectura de que sempre poderemos perguntar: “como seria se fosse diferente?”.

Enfim, a seção teve como objetivo apresentar as teorias críticas que embasam os conceitos de letramento crítico que orientam nossos estudos. No entanto, reconhecemos que nenhum aporte teórico é isento de críticas. Sendo assim, a seguir, apontaremos algumas considerações de educadores acerca das limitações dessas teorias no contexto da prática escolar.

4.2.4 Pontos Fortes e Limitações das Teorias Críticas

Conforme aponta Sandretto (2011) todo repertório teórico tem seus pontos fortes e suas limitações. Sendo assim, segundo a autora, as propostas pedagógicas para o letramento crítico baseadas nas teorias críticas podem sofrer resistência por parte de alguns professores por razões diversas. Por exemplo, alguns educadores podem se opor justamente por conta da centralidade dos discursos dessas teorias em ações que objetivam transformações sociais em nome da promoção da justiça social. Alguns educadores, inseridos em determinados contextos, podem considerar que pressionar seus educandos para a ação pode ser indesejável, ou até mesmo, impossível. Em defesa das contribuições das teorias críticas para o letramento crítico Sandretto (2011) ilustra algumas ações que podem ser adotadas por educadores interessados em engajar seus alunos em uma pedagogia crítico-transformadora:

[...] mudanças na maneira de se pensar sobre os textos (considerando pontos de vista e leituras alternativas dos textos); motivações para a reconstrução dos textos (encorajando os alunos a reescreverem seus próprios textos ou que sugiram revisões aos textos dos outros); ações localizadas (evitando utilizar palavras ou termos de forma pejorativa, por exemplo); ações globais (juntando-se a protestos contra leis trabalhistas injustas para os mais jovens). (SANDRETTO, 2011, p. 123, tradução nossa⁸).

⁸No original: “[...] shifting thinking about texts (considering alternative view-points or readings of texts); encouraging the reconstruction of texts (encouraging students to rewrite their own texts or suggest revisions of the texts of others); taking action in localized ways (e.g., no longer using the put-down “that is so gay” to mean bad or negative); taking action on a global scale (e.g., joining a movement to protest unjust employment laws for young people)”.

Sandretto (2011) afirma que mesmo formas de ações sociais aparentemente menos revolucionárias, como as descritas anteriormente, são, na verdade, fundamentais para as transformações mais radicais, a que alguns professores podem se opor, por considerarem demasiadamente políticas para a sala de aula.

Em sentido semelhante, Janks (2016) igualmente defende o potencial das teorias críticas para promover mudanças sociais, mesmo que pareçam pequenas. Como a pesquisadora afirma:

O importante é ter em mente que pequenas mudanças podem fazer a diferença. Plantar uma árvore, reciclar o lixo, compartilhar um sanduíche, opor-se ao *bullying*, lutar pela criação de mais rampas para cadeirantes ou aprender a língua de outra pessoa podem não parecer muito, mas cada um, à sua maneira pode contribuir para tornar o mundo um lugar melhor para todos. Se todos fizerem uma pequena diferença por dia, resistirem às práticas que os submetem e falarem e agirem de modo a não submeter os outros, então, pouco a pouco, nós podemos contribuir para a luta em busca da liberdade humana (JANKS, 2016, p. 38).

Em suma, como defendem ambas as autoras, para o letramento crítico qualquer forma de ação, mesmo a ação local ou a que ocorre dentro da mente do estudante conta como ação na luta por transformações sociais para a construção de um mundo mais justo e humano para todos.

Para Sandretto (2011), um outro desafio que se apresenta é que alguns professores podem achar difícil planejar as lições embasadas pelas teorias críticas, já que essas lições devem ser elaboradas a partir dos temas, preocupações e questões apontadas pelos estudantes. Freire (2018) vê esse desafio como um ponto positivo, porque, assim, não há prescrição de um modelo ou um conjunto de melhores práticas a serem seguidas pelos professores. Ao evitar o uso de lições rigidamente estruturadas, os professores têm a possibilidade de adaptar os conceitos do Letramento Crítico às necessidades e contextos específicos de aprendizagem de seus alunos.

Por fim, Sandretto (2011) defende como principal ponto a favor das teorias críticas seu foco na reflexão crítica. Sob tal perspectiva, professores e estudantes são encorajados a questionar a maneira como o conhecimento é construído e legitimado, mas também são encorajados a refletir criticamente sobre a maneira como veem o LC e como usam esses conceitos em suas práticas na sala de aula. Sendo assim, diante do exposto, intrinsecamente influenciados pelas teorias críticas que descrevem o ensino como um processo diretamente ligado às questões sociais, culturais e políticas e, portanto, atravessados pelas questões de disputa de poder, estão os conceitos do Letramento Crítico que analisaremos a seguir.

4.3 Letramento Crítico

O conceito de letramento é complexo e abrangente e segundo Coradim (2016) deu origem a diversas abordagens que buscam engajar propostas educacionais que não limitem o ensino de leitura a práticas de codificação e decodificação de textos. Seguindo a visão Freiriana, a pesquisadora define o letramento como uma prática social e defende que o ensino da leitura não pode ocorrer isolado do mundo e deve privilegiar a formação de cidadãos/alunos críticos.

Por esse ângulo, Mattos (2015) advoga em favor de uma concepção de cidadania que não se limita à noção de direitos e deveres dos cidadãos. A autora se refere aos conceitos de cidadania em termos de participação de Brydon (2009) e define cidadania como a possibilidade de as pessoas participarem ativamente na sociedade. Em outras palavras, de acordo com a autora, ser cidadão significa ter o poder de fazer escolhas sobre como se deseja viver a vida. E para que isso seja possível é necessário o desenvolvimento da reflexão crítica acerca das questões sociais, políticas e econômicas. Conforme as palavras de Brydon (2009, p. 9 apud MATTOS, 2015, p. 249): “[...] essas formas renovadas de cidadania requerem habilidades de pensamento crítico altamente desenvolvidas”.

Nessa direção, para Mattos (2015) a concepção de cidadania participativa se alinha ao conceito defendido nas OCEM (BRASIL, 2006) e pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania nas aulas de inglês. O documento diz que:

[...] ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade, ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Língua Estrangeira pode incluir o desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2006, p. 91).

Dessa forma, Mattos (2015) afirma que é nesse ponto, o da proposta da educação para a cidadania, que "passamos de *uma educação para o letramento* para *um letramento crítico para a educação*[...]". (MATTOS, 2015, p. 260, grifos da autora).

Nessa perspectiva, da educação para a formação de cidadãos críticos, traremos uma discussão acerca da importância do Letramento Crítico (LC) para o desenvolvimento de uma proposta de ensino e aprendizagem de inglês para a Educação de Jovens e adultos. Nessa direção, primeiro, apresentaremos uma discussão sobre letramento conforme Soares (1999); Lankshear e Lawler (1989); Street (2014). Segundo, buscaremos definir o termo crítico, de acordo com Lankshear e McLaren (1993); Lankshear, Snyder e Green (2000); Janks (2016).

Em seguida, tendo como ponto de partida a visão de criticidade desses pesquisadores, apontaremos como Cervetti, Pardales e Damico (2001); Janks (2016); Sandretto (2011) relacionam os conceitos do Letramento Crítico às ideias do educador Paulo Freire (1989; 1997; 2001; 2017; 2018). Destacaremos, por fim, o uso que alguns pesquisadores brasileiros têm feito desses conceitos para o ensino e aprendizagem de inglês. Cabe aqui esclarecer que apesar dos conceitos do LC terem sido pensados inicialmente para o letramento em língua materna, pesquisadores como Jordão (2007, 2016, 2017); Mattos (2017); Souza (2011); Tagata (2017); dentre outros, têm-se utilizado dessa abordagem também para o ensino de Língua Inglesa como LE.

4.3.1 Conceitos de letramento

Para promover uma reflexão sobre Letramento Crítico (LC), convém que se reflita, antes, sobre o conceito de letramento. Logo, acreditamos ser importante apresentar nossa compreensão sobre letramento para, a seguir, apresentarmos os conceitos do LC. Nesse sentido, tomaremos por base as definições de Magda Soares (1999); Lankshear e Lawler (1989); Street (2014). Segundo Soares (1999), o termo letramento com o sentido que recebe hoje origina-se da palavra inglesa *literacy* que descreve a condição que passa a ocupar o sujeito que aprende a ler e escrever. Explica a autora que tal condição tem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, tanto para o indivíduo quanto para o grupo social em que ele seja inserido.

Dessa forma, a autora vai além das definições mais tradicionais de letramento, visto como a habilidade de ler e escrever, e usa o termo para descrever a capacidade de o indivíduo saber ler e escrever adequadamente de modo a atender às mais variadas exigências sociais a fim de exercer plenamente sua cidadania. “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente[...]” (SOARES, 1999, p. 20). A autora acredita que ao se engajar nas práticas letradas a pessoa muda suas relações sociais e culturais. A maneira como se relaciona com os outros, com o contexto, com os bens culturais passa a ser outra, diferente daquela de quando era iletrada. Soares (1999) apresenta a hipótese de que fazer uso da leitura e da escrita provoca nos indivíduos transformações sociais, culturais, cognitivas, linguísticas, entre outras. Ela adota uma definição de letramento que privilegia sua natureza social:

[...] letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 1999, p. 72. grifo da autora).

No entanto, a autora descreve que há duas interpretações distintas que dizem respeito a dimensão social das práticas letradas. Uma que chama de versão “fraca” que define letramento como as habilidades necessárias para que os indivíduos funcionem adequadamente para atender às exigências de uma sociedade letrada. Importante ressaltar que há expectativas de que consequências altamente positivas advêm dessa concepção, como nos explica a autora:

Subjacente a esse conceito liberal, funcional de letramento, está a crença de que consequências altamente positivas advêm, necessariamente, dele: sendo o uso das habilidades de leitura escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso funcional, cidadania (SOARES, 1999, p. 74).

Por outro lado, ao descrever a versão que chama de forte e que aponta como revolucionária, Soares (1999) define letramento como um conjunto de práticas socialmente construídas, que podem servir tanto para reforçar quanto para questionar os valores, tradições e as formas como o poder é distribuído em nossa sociedade. De acordo com essa definição, letramento não pode ser entendido como um instrumento neutro, ao contrário, por fazer parte das práticas sociais, deve ser analisado de acordo com os contextos sociais em que é utilizado. Como a autora nos explica a seguir:

[...] O que o letramento *é* depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma convenção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever. (SOARES, 1999, p. 75)

Os conceitos de Soares (1999) alinham-se às concepções de letramento de Lankshear e Lawler (1989). Os autores enumeram três concepções de letramento que definem como equivocadas, mas que são amplamente aceitas: primeiro, o letramento é visto como unitário, ou seja, é o mesmo para todos. Nessa concepção até se reconhece que existem diferentes níveis de letramento, no entanto, ele é definido como uma tecnologia ou como a habilidade para se usar tal tecnologia. Assim, é algo que ou se tem ou de que se necessita para atender às demandas sociais; segundo, o letramento é um processo ou um instrumento neutro, assim sendo,

independe do contexto social em que foi construído. Portanto, como uma ferramenta, ele se dá desconectado das crenças, valores, tradições, opiniões que, por serem socialmente construídos, representam os diferentes contextos sociais. Nesses moldes, não se questiona o uso que se faz das práticas letradas. Em síntese, apoiados nessa pretensa neutralidade não há discussão sobre quais interesses políticos, sociais, econômicos e culturais essas práticas letradas servem; terceiro, visto como um instrumento neutro e completamente independente do seu uso social, acredita-se que o letramento seja responsável por consequências altamente benéficas como: desenvolvimento cognitivo, social e econômico.

Igualmente em oposição à concepção dominante de um letramento único e neutro a que denominou de enfoque autônomo, Street (2014) prefere adotar o conceito de práticas de letramento, a que denomina de enfoque “ideológico” e que privilegia a natureza social do letramento. Como o autor nos explica:

[...] as implicações dos Novos Estudos do Letramento para a Pedagogia estão na necessidade que temos de ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das “funções” da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos. (STREET, 2014, p. 23).

Street (2014) vê as práticas de leitura e de escrita inseparavelmente ligadas às estruturas de cultura e de poder que constituem a sociedade mais ampla. Portanto, como esclarece o autor: “Uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos se fundam” (STREET 2014, p.155). O autor afirma que os professores precisam reconhecer a necessidade de introduzir a consciência linguística crítica e o letramento como prática social crítica em suas salas de aula. Contudo, o modelo ideológico de letramento não nega as propostas do modelo autônomo, mas procura integrá-las ao processo de letramento, como afirma o autor:

[...] argumento que o modelo ideológico oferece uma síntese entre abordagens “tecnicistas” e “sociais”, uma vez que evita a polarização introduzida por qualquer tentativa de separar os aspectos “técnicos” do letramento, como se os “ingredientes culturais” pudessem ser adicionados depois. Aqueles que têm empregado um modelo autônomo e que, em geral, têm dominado o campo dos estudos do letramento até recentemente, é que foram responsáveis por estabelecer uma falsa polaridade entre os aspectos técnicos e culturais do letramento. O modelo ideológico, por outro lado, não tenta negar a habilidade técnica ou aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo (STREET, 2014, p. 172).

Ou seja, Street (2014) esclarece que o modelo ideológico de letramento não busca negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como práticas indissolúvelmente ligadas às estruturas de cultura e de poder que constituem os contextos sociais específicos.

Alinhados aos conceitos que defendem o letramento como prática socialmente construída, Jordão e Fogaça (2007) aproximam o sentido de letramento ao do uso da língua como discurso, como prática social dinâmica em que os sujeitos (re)constróem suas identidades e suas formas de compreender e atuar no mundo a partir dos contextos sociais e culturais em que estão inseridos. Portanto, segundo os autores, uma mudança na prática discursiva levaria a uma mudança de identidade e, conseqüentemente, à mudança da visão de mundo e da percepção da realidade. Nesse sentido, Jordão e Fogaça (2007) defendem uma abordagem crítica de letramento para o ensino de inglês como Língua Estrangeira. Conforme descrevem:

[...] quando a língua é definida como discurso, o ensino de LEs se torna o ensino de novas formas de nos compreendermos e de percebermos o mundo. A língua como discurso implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece a nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Uma mudança em nossas práticas discursivas nos leva a uma mudança de identidade e a diferentes leituras de mundo (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 87).

Adotaremos, portanto, uma definição de letramento que privilegia sua natureza social e reconhece que as práticas discursivas estão diretamente ligadas à maneira como cada grupo sociocultural baseado em seus valores, crenças, (pré)conceitos, culturas, lê e interpreta o mundo e a realidade e, a partir daí, constrói e reconstrói suas identidades individuais e coletivas. Entretanto, essa visão de letramento exige que os indivíduos reconheçam que nenhum discurso é neutro, todos são atravessados por questões de poder. Segundo Fogaça e Jordão (2007), as relações de poder que nos constituem como sujeitos bem como os significados que construímos e reproduzimos geram disputas que permitem que esses significados sejam constantemente reconstruídos e modificados. Portanto, segundo os autores, o poder, resultante desses conflitos, a maneira como esse poder opera e as possibilidades de confrontá-lo, devem ser questões prioritárias no processo de ensino e aprendizagem de inglês.

4.3.2 O crítico no Letramento Crítico

Duboc (2016); Janks (2016); Jordão (2016), esclarecem que o Letramento Crítico não constitui uma abordagem única, tampouco constitui um método de ensino ou um conjunto de

práticas que buscam trazer receitas prontas para serem aplicadas na sala de aula. Segundo as pesquisadoras, o LC deve ser entendido como uma perspectiva educacional ou uma atitude filosófica. Nessa direção, Jordão argumenta:

[...] O letramento crítico não é uma metodologia de ensino voltada para resultados mensuráveis, nem se apresenta de forma separada ou separável da atitude dos sujeitos que o esposam. Por isso ele costuma ser comentado a partir da visão de mundo que o embasa, ampliando-se para várias esferas da prática social. Ele é uma filosofia de vida, de profissão, de interação com as pessoas, com o conhecimento e com o mundo [...] (JORDÃO, 2016, p. 43-44).

Seguindo esse passo, para Duboc (2016) as práticas que constituem o Letramento Crítico extrapolam os limites do território escolar e engajam os sujeitos em uma reflexão contínua e permanente sobre como suas identidades se constituem a partir de suas interações com os outros e com o mundo em suas práticas sociais discursivas. Conforme Janks (2016) isso se dá, principalmente, em relação às questões de poder, privilégio, identidade e diversidade que configuram o uso da língua nas variadas práticas sociais.

Nesse contexto, o letramento assume uma perspectiva crítica e desafia os professores a (re)posicionarem as suas práticas pedagógicas. Mas, o que significa ser crítico no letramento crítico? Lankshear, Snyder e Green (2000) argumentam a favor de uma visão crítica de letramento que privilegie sua natureza social e favoreça a possibilidade de os indivíduos não apenas se apropriarem das práticas letradas, mas de transformá-las, desempenhando um papel social ativo, conforme definem:

A dimensão “crítica” envolve a consciência de que todas as práticas sociais e, conseqüentemente, todos os letramentos são socialmente construídas e “seletivas”: elas incluem algumas representações e classificações – valores, propósitos, regras, padrões, perspectivas – e excluem outras. Para participar efetivamente e produtivamente de qualquer prática letrada, as pessoas precisam ser nela socializadas. Mas se os indivíduos são socializados em um letramento sem perceberem que ele é socialmente construído e seletivo, e que também é possível atuar sobre ele e transformá-lo, eles não podem desempenhar um papel ativo em mudá-lo. A dimensão crítica do letramento é a base para garantir que os indivíduos não sejam apenas capazes de participar de um determinado letramento e nele produzir sentidos, mas também que, de várias formas, eles são capazes de transformá-lo e ativamente produzi-lo⁹ (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 31, tradução nossa).

⁹No original: “The ‘critical’ dimension involves awareness that all social practices, and hence all literacies are socially constructed and ‘selective’: they include some representations and classifications – values, purposes, rules, standards, perspectives – and exclude others. To participate effectively and productively in any literate practice, people must be socialised into it. But if individuals are socialised into a literacy without realising that it is socially constructed and selective, and also that it can be acted on and transformed, they cannot play an active role in changing it. The critical dimension of literacy is the basis for ensuring that individuals are not merely able to participate in an existing literacy and make meaning within it, but also that, in various ways, they are able to transform and actively produce it”.

Assim, ser crítico é reconhecer que desempenhamos um papel ativo na construção dos sentidos que atribuímos aos textos, e que esses sentidos não são naturais, mas se originam dos grupos sociais por onde circulamos. Ou seja, as nossas experiências de vida influenciam e são influenciadas pelas formas como lemos um texto, e essas leituras podem ser diferentes das de alguém situado em um outro contexto. Nesse sentido, justamente por serem seletivas e socialmente construídas, nossas práticas de letramento podem ser questionadas e transformadas.

Em direção semelhante, para Janks (2016), o que significa "ser crítico" está ligado à relação indissociável que se estabelece entre língua e poder. Segundo a autora, a palavra *crítico* é usada para sinalizar uma análise textual que procura revelar os interesses sociais que operam para assegurar determinadas posições de poder para certos grupos sociais em detrimento de outros grupos de menor prestígio. Janks (2016) afirma que LC busca evidenciar o que está em jogo nas práticas textuais e sociais. Para tanto, a autora afirma ser relevante fazer algumas perguntas críticas aos textos:

Quem se beneficia e para quem essa posição ofertada é desvantajosa? Quem inclui? Quem exclui? Como essa situação, pessoa ou ação são construídas? Há outras possibilidades de caminhos de interpretar o que acontece? Quais as possíveis consequências sociais dessa visão de mundo? Essas questões não são mais do que variações da pergunta-chave para o letramento crítico: quais interesses estão sendo atendidos? (JANKS, 2016, p. 21).

Em suma, a autora utiliza o termo *crítico* para focar as relações entre linguagem e poder dentro das práticas discursivas. E, sendo assim, o papel do LC é tentar evidenciar o modo como a linguagem pode ser usada tanto para manter quanto para desafiar as formas existentes de poder. Uma vez que, segundo a autora, é, em grande parte, na e pela linguagem que os significados são construídos para manter as coisas como estão, mas, ao mesmo tempo, esses significados também podem ser contestados e redesenhados.

De forma semelhante, o que significa ser crítico no Letramento Crítico para Lankshear e MacLaren (1993) está ligado a busca pela compreensão da maneira como as dinâmicas do poder refletem e promovem os interesses de determinados grupos sociais enquanto desqualificam ou excluem os interesses divergentes. A reflexão crítica pretende evidenciar o modo como as relações de poder estabelecem as concepções que as pessoas têm do que as práticas de letramento envolvem, do que conta como o uso adequado das habilidades de leitura e de escrita e a maneira como as pessoas leem e escrevem em seu dia a dia.

Enfim, para os autores, o que significa ser crítico está ligado a tentativa de compreender a maneira como as pessoas leem e interpretam o mundo e, no processo de “ler” o mundo, se propõem a mudar o próprio mundo para torná-lo um lugar menos injusto e menos desigual. Nesse sentido, os autores argumentam que a criticidade assume um papel político radical. Em suas palavras:

[...] referir-se ao letramento crítico só faz sentido onde esforços conjuntos são feitos para compreender e praticar formas de leitura e de escrita que promovam a busca pela emancipação democrática, pelo empoderamento daqueles que são inferiorizados, dos marginalizados [...] ao nos referirmos ao letramento *crítico* estamos preocupados em saber até que ponto e de que maneiras as práticas e concepções sociais reais e possíveis de leitura e escrita capacitam os sujeitos para que possam compreender e se engajar nas políticas da vida cotidiana na busca por uma ordem social mais verdadeiramente democrática [...] O letramento crítico torna possível uma “leitura” mais adequada e precisa do mundo [...] as pessoas podem se engajar em “reescrever” o mundo em um formato em que seus interesses, identidades e aspirações legítimas estejam plenamente presentes e presentes de forma mais igualitária¹⁰ (LANKSHEAR; MACLAREN, 1993, p. 20, grifo dos autores, tradução nossa).

Em síntese, os autores informam que as práticas de letramento, por serem socialmente construídas dentro das relações de poder, contribuem para desenhar os contornos dentro dos quais as sociedades são moldadas em favor dos grupos privilegiados. Por conseguinte, a finalidade do LC é compreender como esse processo opera, e, a partir dessa compreensão, intervir na sociedade para torná-la mais democrática. Nesse ponto, os autores recorrem às palavras de Paulo Freire (1989) e complementam que o letramento crítico torna possível ler o mundo mais adequadamente para refletir sobre ele para “reescrevê-lo” em um formato mais igualitário para todos.

A nosso ver, as definições e teorias recém apresentadas constroem uma ponte entre os conceitos do letramento crítico e o trabalho do educador Paulo Freire (1989;1997; 2001; 2017; 2018). Nessa direção, seguiremos os caminhos apontados por teóricos e estudiosos que afirmam que o Letramento Crítico tem suas raízes nas ideias Freirianas.

¹⁰No original: “[...] referring to critical literacy only where concerted efforts are being made to understand and practice reading and writing in ways that enhance the quest for democratic emancipation, for empowerment of the subordinated, the marginalized other. [...] In addressing *critical* literacy we are concerned with the extent to which, and the ways in which, actual and possible social practices and conceptions of reading and writing enable human subjects to understand and engage the politics of daily life in the quest for a more truly democratic social order [...] critical literacy makes possible a more adequate and accurate “reading” of the world [...] people can enter into “rewriting” the world into a formation in which their interests, identities, and legitimate aspirations are more fully present and are present more equally.”

4.3.3 As influências do educador Paulo Freire no Letramento Crítico

Em um diálogo constante com o educador Paulo Freire (1921-1997) teóricos e educadores do Letramento Crítico (LC) defendem que um de seus principais pressupostos é a crença em que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Para o educador, é preciso ler o mundo, refletir sobre ele para melhor compreendê-lo, com o objetivo de transformá-lo. E, isso se dá na e através da leitura da palavra. Assim, como o próprio educador esclarece:

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que 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).

Logo, conforme os ensinamentos de Freire (1989; 1997; 2001; 2017; 2018), as práticas de letramento são partes determinantes do processo de tomada de consciência de que nossas experiências, valores, crenças, visões de mundo, enfim, tudo que nos constitui como seres sociais é construído historicamente dentro das relações de poder. Nesse sentido, o objetivo do LC é confrontar essas relações desiguais de poder com vistas a transformações em favor de um mundo mais justo e menos desigual para todos.

Em uma abordagem crítica, o letramento reconhece que as palavras não são inocentes, e implicam, necessariamente, em escolhas que nos posicionam como sujeitos. Portanto, sempre é possível fazer escolhas diferentes e, assim, promover transformações (JANKS, 2106). Nesse sentido, Conforme Freire (2018, p. 108-109, grifos do autor) nos explica:

[...] Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles um novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.

Por esse ângulo, baseada nas ideias Freirianas, Janks (2016) defende que todos têm o direito de dizer a sua palavra e tudo o que é construído pode ser desconstruído e reconstruído de outra forma. Isso é possível através da maneira como refletimos sobre o mundo em nossas práticas de nomear e renomear o mundo com o propósito de reconstruí-lo.

A visão Freiriana da ação para a transformação social também orienta a concepção de LC apresentada por Cervetti, Pardales e Dâmico (2001). Segundo os autores, o Letramento Crítico coloca em evidência e questiona explicitamente as diferenças entre raça, gênero, classe, orientação sexual, entre outros. E, dessa forma, o papel dos educadores dentro do letramento crítico é examinar junto com os estudantes como essas diferenças operam e posicionam os sujeitos. O objetivo é que os estudantes percebam que elas não são naturais, tampouco ocorrem como fenômenos isolados, ao contrário, devem ser encaradas como parte do sistema de desigualdades e injustiças que constituem nossa sociedade. Nesse sentido, baseados na pedagogia freiriana, os autores defendem que o LC compreende que as práticas letradas devem sempre considerar a justiça social, a liberdade e a equidade como suas preocupações centrais. Sendo assim, os autores propõem algumas perguntas que professores e alunos engajados em uma proposta crítica de aprendizagem podem fazer ao lerem e interpretarem os textos. Essas perguntas são apresentadas no Quadro 1 a seguir.

QUADRO 1 – Perguntas que orientam o trabalho por meio do letramento crítico

- De que maneira determinados sentidos são atribuídos a certas pessoas ou eventos em um texto?
- De que maneira o texto busca fazer com que os leitores aceitem essas construções?
- Qual é o propósito do texto?
- A quem a disseminação desse texto privilegia?
- A quem desprivilegia?
- Quais são as visões de mundo que as ideias do texto colocam em evidência?
- Quais visões de mundo são desconsideradas?
- De que maneira outras visões de mundo podem ser construídas?

Fonte: adaptado de CERVETTI, PARDALES E DÂMICO, 2001, p. 8.

Por fim, Cervetti, Pardales e Dâmico (2001) afirmam que o papel principal do letramento crítico é despertar a consciência crítica dos estudantes a partir de práticas de letramento que não apenas situem os estudantes dentro dos contextos históricos, políticos, sociais e culturais, mas que também contribuam para que se tornem atores na busca por transformações sociais. Diante de tudo o que foi exposto os autores resumem os principais conceitos do letramento crítico no Quadro 2 a seguir.

QUADRO 2 – Principais conceitos do Letramento Crítico

Conceito	Letramento Crítico
Conhecimento (epistemológico)	O que conta como conhecimento não é natural nem neutro; o conhecimento é sempre baseado nas regras discursivas de uma determinada comunidade e, por isso, é ideológico.

Realidade (ontológica)	A realidade não pode ser conhecida definitivamente, e não pode ser capturada pela língua; as decisões acerca do que é verdade, não podem ser baseadas, portanto, em uma correspondência direta com a realidade, mas, ao contrário, devem se dar de acordo com contexto local.
Autoria	O significado textual é sempre múltiplo, contestável, culturalmente e historicamente situado, e construído de acordo com as diferentes relações de poder.
Objetivos educacionais	O desenvolvimento da consciência crítica.

Fonte: adaptado de CERVETTI, PARDALES E DÂMICO, 2001, p. 9.

Sandretto (2011) também aponta o educador Paulo Freire (1989;1997;2001;2017;2018), como um dos precursores do LC. Para a autora o coração da pedagogia Freiriana é a possibilidade que a educação pode oferecer para que educadores e educandos, em diálogo, problematizem a realidade e a cotidianidade em que vivem e que, nesse processo, interroguem primeiramente o seu mundo e em seguida as palavras que o nomeiam. Não para que se adaptem, mas para que promovam transformações. Sendo assim, de acordo com Sandretto (2011) e em consonância com os demais pesquisadores, um ponto que deve ser considerado é a correlação que se estabelece entre a análise crítica dos textos e a ação voltada às transformações sociais. Ou seja, em uma educação crítica os leitores não se limitam a decodificar e analisar os textos, mas também se propõem a agir a partir da reflexão sobre a própria realidade para promover mudanças.

A pesquisadora enumera três pressupostos básicos que dão sustentação ao Letramento Crítico: primeiro, destaca que nenhuma prática de letramento é neutra, todas sempre abrangem alguma ideologia ou perspectiva particular; segundo, informa que o LC tem como base um pressuposto democrático fortemente atrelado às questões de igualdade e de poder nas questões que configuram a sociedade; por fim, assume que uma educação voltada ao letramento em uma perspectiva crítica tem o potencial de empoderar os sujeitos e promover transformações sociais.

Perante essas considerações, a autora afirma que o Letramento Crítico no contexto da educação expande a definição de letramento para além da mera codificação e decodificação de palavras. As práticas de leitura e de escrita tornam-se um meio através do qual os sujeitos são capazes de compreender suas próprias histórias e culturas e de como esses contextos que os constituem e posicionam estão diretamente ligados às estruturas de poder. Assim, os estudantes engajados nessa versão de letramento podem se conscientizar das posições que ocupam e do

papel que desempenham como leitores, bem como, podem, igualmente, refletir acerca da maneira como posicionam os autores dos textos em suas práticas e leitura.

Sendo assim, para Sandretto (2011), o papel que o Letramento Crítico ocupa na formação dos estudantes é o de orientá-los para que se tornem conscientes de que: 1) todos os textos são construções sociais; 2) nenhum texto é neutro; 3) os autores recorrem a determinados discursos (de modo geral os socialmente legitimados) e assumem que os leitores compartilham desses mesmos discursos e que portanto serão capazes de atribuir determinados sentidos aos textos; 4) os autores fazem escolhas conscientes e inconscientes ao escrever um texto; 5) todos os textos trazem em si lacunas ou silêncios a respeito de determinadas representações; 6) os textos desempenham um papel significativo na maneira como atribuímos sentido a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

Por fim, a pesquisadora conclui que devemos contribuir para que os alunos sejam capazes de analisar os textos criticamente e estabelecer conexões entre os textos e suas experiências de vida porque os textos são instrumentos capazes de moldar os pensamentos e ações das pessoas. Decorre daí que a proposta do LC é examinar as relações entre as práticas discursivas, as relações de poder e a formação de identidades. Para tanto, Sandretto (2011) descreve os principais questionamentos que professores e estudantes podem fazer aos textos com o objetivo de se engajarem em práticas de ensino e aprendizagem que promovam o letramento crítico. Conforme o Quadro 3 a seguir.

QUADRO 3 – Questionamentos que guiam as práticas de Letramento Crítico

Aspectos textuais	Perguntas Críticas
Objetivo(s) do texto	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre o que é o texto? Como nós podemos saber? • Quem é ou poderia vir a ser o público-alvo desse texto? • Por que nós estamos lendo esse texto? • O que você acredita que o autor desse texto quer que saibamos?
Estruturas e características textuais	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as estruturas e as características desse texto? • A que gênero esse texto pertence? • O que as imagens nesse texto sugerem? • O que as palavras nesse texto sugerem? • Qual é o tipo de linguagem usada nesse texto?
Construção dos personagens	<ul style="list-style-type: none"> • De que maneira as crianças, adolescentes, jovens e adultos são construídos no texto? • Por que o autor do texto representou os personagens do texto dessa forma específica?
Lacunas e silêncios	<ul style="list-style-type: none"> • Há lacunas e silêncios nos textos? • Quem está ausente nos textos?

	<ul style="list-style-type: none"> • O que foi deixado fora do texto? • Quais perguntas sobre o próprio texto não são levantadas?
Poder e interesse	<ul style="list-style-type: none"> • A quais interesses os textos servem? • Quem se beneficia dos textos? • O texto é justo? • Quais conhecimentos o leitor precisa trazer ao texto para compreendê-lo? • Quais posições, vozes e interesses estão em jogo no texto? • Como o leitor é posicionado em relação ao autor do texto? • Como o texto retrata, idade, gênero e/ou grupos culturais? • Quem têm voz nos textos? Quem é citado? • Por que o texto é escrito dessa forma?
Visões e realidades	<ul style="list-style-type: none"> • Qual visão de mundo o texto apresenta? • Quais realidades sociais o texto retrata? • Como o texto constrói sua versão da realidade? • O que é real no texto? • Como o texto teria sido escrito de forma diferente em outro tempo, lugar ou cultura?
Questionamentos sobre o autor	<ul style="list-style-type: none"> • Quem? Que tipo de pessoa e com quais interesses e valores escreveu o texto? • Qual visão de mundo e valores o autor do texto assume que o leitor carrega? Como podemos saber?
Múltiplas leituras	<ul style="list-style-type: none"> • Quais diferentes interpretações do texto são possíveis? • De que maneira o contexto exterior ao texto influencia o modo como o texto é interpretado? • De que maneira o texto encoraja o leitor a atribuir sentido ao texto? • De que forma(s) o texto poderia ser reescrito?

Fonte: adaptado de SANDRETTO, 2011, p. 70-73.

Vale esclarecer que segundo Sandretto (2011), o objetivo de tais questionamentos não é chegar a conclusões definitivas ou “verdadeiras”. Uma vez que, a leitura por meio do Letramento Crítico permite uma multiplicidade de respostas, e, portanto, assumir previamente que há uma resposta certa para os questionamentos pode ser um impedimento para que a leitura crítica ocorra. Para a autora, o que os professores podem fazer é incentivar os alunos a refletirem sobre o porquê de pensarem de determinada maneira e de como são capazes de relacionar suas respostas aos textos. Dessa forma, os estudantes são encorajados a trazer seus conhecimentos e suas experiências para os textos, e assim, construir múltiplas leituras.

Tendo como base o aporte teórico apresentado, reforçamos que o objetivo principal de uma pedagogia por meio do LC é a formação de sujeitos para o exercício da cidadania. E, nesse sentido, buscamos correlacionar os pressupostos dessa abordagem à Pedagogia Crítica de

Freire. O educador defende que a educação como prática transformadora depende de que os sujeitos se reconheçam como seres históricos e sociais e que, por isso, trazem as marcas da sociedade em que estão inseridos. Daí que, educadores e educandos precisam compreender que suas identidades e suas maneiras de ver o mundo se constroem em suas práticas discursivas, estabelecidas em suas relações sociais dentro das estruturas de poder vigente. É isso que significa “ler” o mundo na filosofia Freiriana.

Sendo assim, uma proposta pedagógica crítica tem como finalidade refletir sobre como essas experiências são construídas e de que maneira essa reflexão pode se apresentar como uma possibilidade para que os sujeitos (re)conheçam criticamente suas realidades e, então, possam (re)significar seu modo de ler e se ler no mundo. E, no processo de problematizar o mundo, transformá-lo em um lugar mais democrático. De nossa parte, reforçamos nossa crença no potencial da filosofia Freiriana que subjaz os conceitos do Letramento Crítico para propor uma alternativa pedagógica para o ensino de inglês na EJA. Acreditamos que a radicalidade do LC se apresenta como possibilidade real para propormos outros rumos para o ensino do idioma para alunos jovens e adultos. Com esse propósito, apresentamos as possíveis contribuições do LC para o ensino de inglês na próxima seção.

4.3.4 Contribuições do Letramento Crítico para o ensino de inglês como Língua Estrangeira

Com base na discussão sobre a importância do Letramento Crítico para uma abordagem de ensino e aprendizagem emancipadora e democrática, apresentaremos, a seguir, as possíveis contribuições do LC para que as aulas de inglês possam se transformar em uma experiência mais significativa para os educandos. A nosso ver, os estudantes poderão reconhecer a relevância do idioma se tiverem contato com temas e referências que lhes interessem e lhes digam respeito. Para pavimentar esse caminho, traremos as considerações de Jordão (2007, 2016, 2017); Mattos (2017); Souza (2011); Tagata (2017).

Tagata (2017) defende uma proposta para desenvolver o Letramento Crítico nas aulas de inglês que leve o aluno a ser capaz de trazer significados ao texto que vão para além do senso comum. Contribuir para que o aluno reconheça a necessidade de refletir sobre suas crenças, valores, opiniões, concepções e perceba que elas não são naturais ou imutáveis, mas são construídas coletiva e socialmente e que, portanto, estão condicionadas ao contexto social, histórico e cultural em que os sujeitos estão inseridos. Assim, o LC pode conscientizar o aluno

de que os discursos que nos produzem, mas que também produzimos podem ser desafiados e transformados.

Para Mattos (2017) o papel do ensino de inglês por meio do LC é contribuir para a formação voltada ao desenvolvimento da cidadania. De acordo com a pesquisadora a educação para a cidadania busca preparar os alunos para a participação crítica, ativa e efetiva na vida de suas comunidades. Nas palavras da autora:

[...] Educar para a cidadania significa, então, compreender e reconhecer diversas culturas, aprender para a vida, o que garantiria que, quando adultos, os alunos estarão preparados para mobilidade social e equipados com as habilidades sociais que são necessárias para o seu crescimento, mas também equipados com uma consciência crítica e com um senso global de responsabilidade (MATTOS, 2017, p. 179).

Para tanto, Mattos (2017) crê que o professor crítico deve oferecer atividades que permitam criar possibilidades reais para que os alunos pratiquem cidadania nos contextos da sala de aula de modo a prepará-los para exercê-la fora dos muros da escola. Sendo assim, para a educadora as atividades de leitura e de escrita em Língua Inglesa à luz do Letramento Crítico não negam as propostas tradicionais para o ensino de inglês, mas devem ir além das questões habituais de compreensão escrita e de vocabulário, paralelamente, devem também desenvolver o senso de cidadania. Por esse ângulo, a aprendizagem do idioma aliada ao LC para o exercício da cidadania tem o potencial de empoderar os aprendizes para que desenvolvam o pensamento crítico e uma consciência global, fundamentais para a vida além dos limites escolares. Cabe esclarecer que apesar de Mattos (2017) se referir a educação para a cidadania no contexto do ensino regular, acreditamos que as suas ideias também se aplicam ao contexto da EJA.

Souza (2011), também utiliza os conceitos do Letramento Crítico para o ensino de inglês como Língua Estrangeira. Para o autor, o letramento consiste em estar consciente do processo de construção de significado do que se lê. Consiste também na forma como cada indivíduo produz sua própria interpretação daquilo que leu, baseado em suas experiências de vida e leituras anteriores. Segundo o autor, o processo de significação não tem a ver diretamente com o texto, mas com a forma como os contextos de produção do texto e os contextos de leitura se relacionam. Portanto, não se pode conceber leitura de um único sentido; pessoas diferentes, em contextos diversos, podem atribuir significado distintos ao mesmo texto. (SOUZA, 2011, p. 296-297) propõe que o leitor reflita: “[...] Por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações?” A seguir, o autor define o papel do LC no ensino:

[...] Aqui, no letramento crítico, precisamos assumir a responsabilidade das nossas leituras e não culpar o autor do texto pela sua escritura; precisamos perceber que o significado de um texto é uma inter-relação entre a escrita e a leitura. Nós estamos nos conscientizando sobre como nós interpretamos o texto. [...] Enfocar aquilo que o aluno acha que é “natural” fazer, levar o aluno a repensar o que é natural para ele e refletir sobre isso. Perceber como aquilo que é natural para ele pode conter preconceitos que podem afetar o outro, gerar preconceito contra pessoas diferentes. E, portanto, levar o aluno, o aprendiz, a reformular seu saber ingênuo. Então letramento crítico é ir além do senso comum, fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente. (SOUZA, 2011, p. 293).

Enfim, para Souza (2011) o ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira, através de atividades de leitura – em uma perspectiva crítica, pode despertar nos estudantes uma percepção de seu papel ativo no processo de (re)construção da sociedade. Assim, a sala de aula de inglês pode se transformar no local onde as próprias visões de mundo são questionadas, onde os alunos podem repensar sobre aquilo que imaginam ser natural, mas que pode conter preconceitos. Nós, professores, devemos incentivar o aprendiz a refletir sobre o contexto de seus saberes, como o seu senso comum foi construído socialmente, a partir de suas experiências individuais e coletivas. Ou seja, devemos oferecer oportunidades para que os estudantes possam perceber-se como sujeitos historicamente, culturalmente e socialmente construídos e, assim, capazes de provocar mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais. Por fim, o pesquisador propõe algumas perguntas que poderão contribuir para que educadores e educandos assumam as responsabilidades por suas leituras e reconheçam que as interpretações que fazemos de um texto têm implicações para nossas vidas, mas também para as vidas dos outros. Essas perguntas são apresentadas no Quadro 4 a seguir.

QUADRO 4 – PERGUNTAS DO LETRAMENTO CRÍTICO

- Qual é o contexto de produção do texto?
- Para que tipo de leitor o texto foi escrito?
- O contexto de produção do texto é o mesmo do contexto de consumo?
- Você é o leitor que o autor do texto tinha em mente?
- De que maneiras os contextos de produção e de leitura do texto interferem na sua compreensão?
- É possível atribuir um sentido “real”, “correto”, “original” ao texto?
- Como você se sente em relação às diferentes interpretações do texto?
- Você acredita que deveríamos eliminá-las?
- O que deveríamos fazer com elas?

Fonte: Adaptado de SOUZA, 2011, p. 299.

Souza (2011) conclui que esses questionamentos devem ser exercitados constantemente em nossas atividades pedagógicas. Entretanto, o educador afirma que essas perguntas não

servem de forma igual para todos os contextos. Elas servem apenas como uma referência, uma vez que, prescrever todas as perguntas que deveriam ser feitas, iria de encontro a toda a ética que embasa o Letramento Crítico.

A pesquisadora/professora Jordão (JORDÃO, 2016, 2017; JORDÃO; FOGAÇA, 2007) é uma das principais defensoras do ensino de inglês por meio do LC. Diante disso, apresentaremos alguns dos pressupostos que a autora destaca como importantes para o ensino e aprendizagem de inglês sob a ótica desse conceito. Inicialmente, acreditamos ser importante lembrar que Jordão e Fogaça (2007) concebem a língua como discurso. E, portanto, partindo dessa concepção, o letramento é visto como um conjunto de formas de uso da linguagem que dão sentido a fala e a escrita.

No entanto, essas práticas discursivas não são neutras, pelo contrário, elas estão diretamente relacionadas às crenças e valores que constituem as visões de mundo específicas dos diferentes grupos socioculturais e se estabelecem nas relações de poder que hierarquizam a sociedade, conforme mencionado anteriormente por outros pesquisadores nesse estudo. Nesses moldes, o papel do LC nas aulas de inglês é ajudar os alunos a perceberem como o poder opera para posicionar os sujeitos e o modo como esse poder também pode ser subvertido. Como Jordão e Fogaça (2007, p. 88) esclarecem: “[...] 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”.

Em outras palavras, para os autores, a perspectiva crítica nas práticas de letramento para as aulas de inglês como LE está em tornar evidente que as relações que nos constituem como sujeitos enfrentam disputas contínuas por legitimidade. E, esses conflitos ocorrem por meio da linguagem. Por conseguinte, os significados que atribuímos aos textos podem ser constantemente (re)significados e (re)construídos. Assim sendo, Jordão (2017) afirma que os possíveis sentidos que os leitores atribuem a um texto não se limitam ao processo de escritura, e não são responsabilidade exclusiva dos autores desses textos. Ou seja, conforme a própria pesquisadora nos explica:

“[...] o leitor atribui sentidos aos textos a partir de seus conhecimentos de mundo (e dos textos com que entra em contato), e não simplesmente *extrai* sentidos já conferidos aos textos por outro alguém. [...] os textos, nessa perspectiva, adquirem sentido *durante* o processo de leitura e não anteriormente ao contato com seus leitores [...] É a leitura que constrói o texto, e não vice-versa (JORDÃO, 2017, p. 119-120, grifos da autora).

Ou seja, a autora vê o processo de leitura como uma prática social, em que os sentidos que atribuímos aos textos são construídos em conjunto com as comunidades discursivas com as quais convivemos. Portanto, não extraímos sentidos daquilo que lemos, ao contrário, conferimos sentidos aos textos. Decorre daí que um outro propósito do LC nas aulas de inglês é construir junto com os alunos a compreensão de que ler é uma prática social, coletiva e política. E, por conseguinte, não cabe ao professor dizer aos alunos como ler os textos ou quais sentidos atribuir aos textos. Ao invés disso, o papel do professor é expor os alunos a uma variedade de textos e a diferentes modos de ler e atribuir sentidos àquilo que leem. Dessa forma, alinhados às considerações apresentadas acreditamos que por meio do LC os alunos poderão ampliar as suas habilidades de leitura em LE, os seus procedimentos interpretativos e as suas visões de mundo.

Seguindo uma linha de pensamento semelhante, Jordão (2017) ressalta que o letramento em uma perspectiva crítica pressupõe que todos são capazes de atribuir sentido aos textos. Isso significa que tanto os professores quanto os alunos trazem conhecimentos legítimos para as salas de aula, e esses conhecimentos precisam ser reconhecidos, valorizados e compartilhados. Isso porque, nas palavras de Jordão (2017, p. 202): “[...] quanto mais variado for o nosso leque de procedimentos interpretativos e conhecimentos, melhores condições teremos para estabelecer novas práticas e aumentar as possibilidades de construção de sentidos.” Logo, ao nosso ver, conhecer, reconhecer e valorizar os saberes que os alunos trazem para a sala de aula são elementos fundamentais para tornar as aulas de inglês mais significativas, principalmente na Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, segundo a autora, quanto mais os sujeitos conhecerem de si, dos outros e do mundo, mais serão capazes de se perceberem como agentes potencialmente transformadores da realidade. Esse processo de conscientização ocorre através da leitura crítica que fazem de si mesmos e dos outros em suas vivências no mundo. Aqui, nesse ponto, a autora aproxima o LC da filosofia Freiriana de primeiro ler o mundo para depois ler a palavra com o objetivo de transformar a realidade.

Nessa esteira, Jordão (2016) afirma que na perspectiva do Letramento Crítico o conhecimento deve ser significativo para a vida dos estudantes tanto dentro quanto fora dos muros da escola. Portanto, o ensino de inglês deve abordar conteúdos aos quais os estudantes sejam capazes de atribuir sentido e não se restringir aos conhecimentos de ordem cognitiva socialmente legitimados. Nesse intuito, Jordão (2016) se alinha a Freire (1989) e se posiciona contra a “educação bancária”, em que o educador faz depósitos como se os estudantes fossem

recipientes a serem preenchidos por conteúdos. E, paralelamente, posiciona-se a favor da educação dialógica, em que defende a importância de saber ouvir o educando para poder falar com ele e juntos construir os saberes necessários para a vida de ambos. Como a autora deixa claro:

Tais pressupostos sobre as pessoas e seus conhecimentos exigem que o professor em sala de aula assuma uma posição bastante diferente da tradicional, abandonando sua posição de detentor do conhecimento, de defensor da moral e dos bons costumes. [...] não sendo mais visto como o detentor da verdade, ele precisa negociar mais, conversar mais, abrir-se mais aos outros do que fazia tradicionalmente; deixando de ser a fonte irradiadora do conhecimento, ele precisa construir saberes com seus alunos, aprender com eles ao mesmo tempo em que lhes ensina (JORDÃO, 2016, p. 46-47, grifos da autora).

Dessa maneira, vemos que as diferenças e a diversidade do repertório histórico, cultural e de saberes dos educandos precisam ser levados em conta no processo de ensino-aprendizagem e isso só é possível em uma prática de respeito e diálogo constante, principalmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos onde convivem, aprendem, ensinam sujeitos de variadas origens, idades, características e especificidades.

Em sintonia com a pedagogia Freiriana e em diálogo com os pesquisadores outrora mencionados, concluímos que para o Letramento Crítico o papel principal da educação é a formação para a participação crítica e ativa dos educandos na vida de suas comunidades, com o objetivo de prepará-los para a responsabilidade e transformação social. Nesse sentido, em uma relação dialógica, devem questionar como as hierarquias sociais se estabelecem e por que algumas pessoas e seus saberes são valorizados e incluídos, ao passo que outras são desvalorizadas e excluídas. Por isso, o LC torna-se um meio de compreender as relações entre linguagem e poder. É no processo de atribuir valor aos conhecimentos e saberes que professores e alunos assumem uma posição reflexiva e problematizadora perante os conflitos que constroem as sociedades tal qual elas se configuram.

Ademais, nessa perspectiva, o letramento demanda compreender as implicações do processo de atribuir significado àquilo que se lê. Ou seja, entender que cada indivíduo interpreta o que leu, baseado em suas experiências de vida, visões de mundo e leituras anteriores. Portanto, em nossas práticas de leitura longe de extrairmos sentidos dos textos, o que fazemos é atribuir sentido ao que lemos, isso requer que tanto os contextos de produção quanto os contextos de recepção de um texto sejam levados em consideração.

Por fim, a filosofia que concebe a educação por meio do LC está baseada no respeito às diferenças e no reconhecimento de que todo ser humano possui saberes essenciais para sua

existência e que é a partir desses conhecimentos que os sujeitos se posicionam no mundo e constroem as suas histórias. Sendo assim, acreditamos que será por meio da leitura crítica de uma variedade de tipos de textos que poderemos construir conhecimentos significativos e necessários para uma sociedade mais democrática nas aulas de inglês para a Educação de Jovens e Adultos. Traremos uma discussão sobre a importância dos gêneros textuais como instrumentos passíveis de aprendizagem a seguir.

4.4 O Papel dos Gêneros Textuais como Instrumentos de Aprendizagem

A vida social contemporânea exige que cada um de nós conviva com uma enorme variedade de textos. O texto, tanto o oral quanto o escrito, é um fenômeno linguístico que vai além da frase e constitui uma entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido (MARCUSCHI, 2008). Assim, como Marcuschi (2008, p. 71) nos diz: “[...] a comunicação linguística (e a produção discursiva em geral) não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, por textos”. Dessa forma, ao atribuir o caráter enunciativo ao texto o linguista concebe a produção textual em uma perspectiva sociodiscursiva. Ou seja, na concepção do autor, o texto não se limita ao seu nível morfossintático, ao contrário, é o resultado das relações entre as práticas linguísticas e seus vínculos culturais, históricos, sociais com o mundo. A definição de texto fica mais clara nas palavras do próprio autor:

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo (MARCUSCHI, 2008, p. 71).

Enfim, na acepção de Marcuschi (2008), o texto se constitui num evento comunicativo resultante do processo das relações sócio-históricas e linguísticas que se estabelecem nas práticas discursivas por meio do uso da linguagem em nossas trocas discursivas. Baseado nisso, o autor enfatiza que o texto não é uma mera sequência de palavras, mas um evento comunicativo composto por elementos linguísticos, sociais e cognitivos. E, como afirma, é unicamente a partir das relações com o mundo que os textos formam uma unidade de sentido.

Intrínseca a essa perspectiva sociodiscursiva, Marcuschi (2008) acredita que para elaborarmos um texto não podemos enunciar os conteúdos sem nenhum critério. Para favorecer a compreensão, a produção de um texto deve seguir algumas normas, mesmo que sejam regras

cada vez mais flexíveis. Para o autor, isso se realiza por meio de categorias de gênero. Nas palavras do linguista compreendemos melhor a sua tese: “[...] isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Por esse viés, o autor avalia que quando utilizamos um gênero textual¹¹, não nos limitamos às suas formas linguísticas, mas também consideramos os seus objetivos específicos em contextos particulares. Em outras palavras, os gêneros textuais operam como estruturas que se constituem nas interações comunicativas humanas e uma vez que se situam numa relação sócio-histórica têm o poder de atuar como formas de legitimação discursiva. A seguir apresentaremos a definição de gênero textual¹² que segundo Marcuschi (2008) destaca aspectos importantes que poderão contribuir para uma posterior transposição para o ensino. Como nos diz:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...] (MARCUSCHI, 2008, p 155, grifos do autor).

Tendo em vista as considerações de Marcuschi (2008), tomaremos as palavras de Bakhtin (2016) para justificar a importância de uma proposta pedagógica que possibilite que os estudantes tenham contato com uma variedade de gêneros textuais. Nos dizeres do pensador russo:

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação— em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2016, p. 41).

Sendo assim, acreditamos que quanto maior for o repertório de gêneros com que os estudantes tenham contato, tanto melhor poderão se apropriar das práticas discursivas que estruturam as atividades comunicativas humanas, uma vez que falar de gênero significa falar do uso da língua em seu dia a dia, em suas mais variadas formas. Assim, o que constitui um

¹¹ Embora cientes dos estudos que diferenciam os conceitos de “gênero textual”, “gênero do discurso” e “gênero discursivo”, seguiremos a posição de Marcuschi (2008) e não entraremos na discussão se é mais pertinente o uso de uma ou outra expressão. Adotaremos a posição de que essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente.

¹² Cabe esclarecer que ao contrário de Marcuschi (2008) não diferenciaremos os termos “tipo textual” e “gênero textual”. Utilizaremos esses termos de forma intercambiável ao longo de nosso estudo.

gênero é sua relação com os contextos sociais, históricos, culturais, políticos, e não apenas seus aspectos formais.

Nesse sentido, Marcuschi (2008) alerta que apesar de toda a flexibilidade, não podemos abrir mão da categoria de gênero para trabalhar com a língua em funcionamento, conforme comenta: “[...] estamos submetidos a tal variedade de gêneros textuais, a ponto de sua identificação parecer difusa e aberta, sendo eles inúmeros, tal como lembra bem Bakhtin (1979), mas não infinitos” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Em suma, para o estudioso os gêneros não devem ser concebidos como modelos estanques, desvinculados da vida cultural e social por onde circulam, entretanto, também não podemos ignorar que eles têm uma identidade que, na produção textual, determinam nossas escolhas. No entanto, essas preferências não podem ser totalmente livres e aleatórias (MARCUSCHI, 2011). Diante de tudo o que foi exposto, Marcuschi (2011) busca organizar algumas de suas posições acerca da noção de gênero, conforme dispomos no Quadro 5 a seguir.

QUADRO 5– CONCLUSÕES ACERCA DA NOÇÃO DE GÊNERO

Conclusões acerca da noção de gênero

1. Já não é prioritário fazer classificações de gêneros, pois eles são muitos, fluidos, não sendo possível catalogá-los todos.
2. Não é prioritária a análise da forma como tal nem da estrutura e sim da organização e das ações sociais desenvolvidas, bem como dos atos retóricos praticados.
3. Nem todos os gêneros têm o mesmo grau de estabilidade e de identificação autoral e muitos deles são próprios para a análise de autoria, pois são em geral formulaicos.
4. O estatuto genérico de um texto não é algo imanente como propriedade inalienável, mas relativo a seu funcionamento na relação com os atores envolvidos e as condições de enunciação.
5. Os gêneros organizam a nossa fala e escrita assim como a gramática organiza as formas linguísticas (BAKTIN, 1979). Assim, pode-se dizer que os gêneros são um tipo de *gramática social*, isto é uma gramática da enunciação.
6. 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.
7. Os gêneros não são *paradigmas* no sentido de entidades a serem reproduzidas ou imitadas, seja no ensino ou no dia a dia, pois são de tal ordem que mais parecem paradigmas de heterogeneidade enunciativa.

Fonte: MARCUSCHI, 2011, p. 30-31.

Em face das perspectivas apresentadas, concluímos que se torna cada vez mais necessário fundamentar o ensino da língua – nesse ponto incluímos o ensino da Língua Inglesa como Língua Estrangeira – nos gêneros do discurso. Portanto, a partir dos pressupostos teóricos expostos, justificamos a importância de uma proposta de ensino e aprendizagem de inglês para os alunos da Educação de Jovens e Adultos que procure alinhar os conceitos do Letramento Crítico ao trabalho com textos variados, pertencentes a diversos gêneros. Com efeito, nossa

expectativa é de que abordar diversos gêneros textuais, em diferentes dimensões, possa contribuir para ampliar o repertório linguístico, social e discursivo dos alunos da EJA.

Com essa expectativa em mente, retomamos que os objetivos específicos de nossa pesquisa foram conhecer e analisar o perfil, as expectativas e as necessidades de aprendizagem de inglês dos educandos da EJA a fim de elaborar um caderno de atividades pedagógicas para o ensino do idioma, embasado nos conceitos do Letramento Crítico e mobilizado por diferentes gêneros textuais. Logo, para traçar o percurso rumo a esse objetivo principal, apresentamos, no próximo capítulo, a metodologia que orientou a nossa investigação.

5. CONTEXTO E METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, teve como contexto a Educação de Jovens e Adultos e o objetivo de desenvolver um caderno de atividades para o ensino de inglês, potencialmente benéfico, para educadores e educandos envolvidos nesse contexto da Educação Básica. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34):

[...] A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. [...] O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem.

Sob esse paradigma, neste capítulo, serão apresentados 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.

5.1 Abordagem Metodológica

Tendo escolhido o contexto de ensino-aprendizagem de inglês na EJA como ambiente de investigação, esta pesquisa caracteriza-se como sendo predominantemente qualitativa, apesar de contar como uma apresentação quanti-qualitativa dos dados em sua metodologia – (vide capítulo 6). A pesquisa, nos moldes delineados, também segue alguns dos princípios do estudo de caso e da pesquisa-ação. Essa foi uma decisão que levou em conta os objetivos da investigação, bem como a ênfase na compreensão das motivações, ideologias, crenças e sentimentos que constituem os sujeitos da pesquisa no decorrer do processo de construção e interpretação dos dados. Cabe aqui esclarecer que com a intenção de facilitar a leitura, a partir deste ponto, farei uso da primeira pessoa do singular sempre que for me referir a mim ou à minha participação e/ou presença direta em campo, assim como durante o processo de construção, apresentação e análise dos dados.

Adotei as concepções defendidas por Lüdke e André (1986); Bortoni-Ricardo (2008) que destacam o caráter social da pesquisa e a situa dentro das atividades rotineiras dos profissionais da educação conforme explicam as palavras de Bortoni-Ricardo (2008, p. 42-43):

[...] O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa ao seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolver uma melhor compreensão de suas ações como

mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Sob a ótica dessa perspectiva, noto que a autora rejeita a ideia de que os estudos em educação possam ser conduzidos como fenômenos isolados dos seus contextos sociais, pois o que se quer, na verdade, é aproximar a pesquisa do dia a dia do educador de modo a melhorar o seu trabalho. Lüdke e André (1986) também afirmam a importância de ressaltar que, por ter uma dimensão social, a investigação científica não pode ser vista sob o viés da neutralidade e da imparcialidade científica. “[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.3). Assim, tentei deixar claro quais são as visões de mundo, as ideias, os valores, as crenças que orientam o meu pensamento e, inevitavelmente, influenciaram esse estudo.

Em linhas gerais, seguindo os argumentos de Lüdke e André (1986), apresento as características básicas que configuram esta pesquisa como predominantemente qualitativa: primeiro, o fato de a pesquisa ter sido realizada no local e segmento em que atuo como professora regente de inglês favoreceu um contato direto e prolongado com o ambiente e a situação investigada. Assim, foi possível observar as circunstâncias específicas em que os fenômenos ocorrem para que pudesse tentar entendê-los mais adequadamente; segundo, os dados coletados tinham como objetivo descrever detalhadamente e atentamente as pessoas, suas representações, as situações e os acontecimentos que configuram o estudo; terceiro, a investigação preocupou-se com todo o processo de construção e interpretação dos dados, não apenas com o resultado; finalmente, dei atenção aos significados que os pesquisados atribuem aos acontecimentos que os cercam, ou seja, preoquepei-me em retratar também a perspectiva dos participantes.

Justifico a escolha pelo estudo de caso por essa pesquisa tratar o objeto a ser estudado como uma representação única e singular da realidade, mas que também pode apresentar semelhanças com outros casos e facilitar a compreensão mais ampla da realidade. Por esse ângulo, segundo Alves-Mazzotti (2006), o estudo de caso busca enfocar naquilo que o contexto pesquisado tem de particular, sem desconsiderar a importância de ir além do caso de modo a possibilitar a generalização e/ou aplicabilidade do conhecimento produzido por esse estudo a outros contextos. Desde que o caso seja: “[...] uma situação complexa e intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650).

Seguindo essa premissa e baseando-me também nas considerações de Lüdke e André (1986), a seguir, acrescento as demais características que considero essenciais para fundamentar

a escolha pelo estudo de caso. Primeiramente, o estudo visa à descoberta a partir da interpretação de um contexto específico, portanto, busquei retratar a realidade e o contexto investigados de forma detalhada. Além disso, utilizei uma variedade de fontes de informação como: o uso de questionário, gravações de rodas de conversa e anotações em diário de campo. Cabe igualmente destacar que procurei relatar minhas impressões durante a interpretação dos dados decorrentes da aplicação da sequência didática piloto de modo que os leitores pudessem decidir se desejam ou não aplicar e/ou adaptar o material desenvolvido em seus contextos específicos. Por fim, privilegiei o uso de uma linguagem que fosse acessível aos diferentes leitores de nossa pesquisa, inclusive aos sujeitos que são o público-alvo de nossos estudos.

Em um passo semelhante, em razão do desafio de desenvolver uma proposta de ensino-aprendizagem significativa para os alunos de inglês da EJA, esta pesquisa também segue alguns dos princípios da pesquisa-ação, baseados na concepção de Thiollent (2011, p.21):

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Por esse ângulo, a pesquisa-ação não objetiva apenas observar e descrever o fenômeno pesquisado, mas também visa propor ações que possam melhorar a realidade do contexto pesquisado a partir da interação entre pesquisador e as pessoas envolvidas na situação investigada. Sendo assim, sob a perspectiva de Thiollent (2011), é possível associar este estudo a alguns aspectos que configuram a pesquisa-ação, posto que há uma estreita relação entre mim (professora-pesquisadora) e os alunos participantes da pesquisa. Com isso, em decorrência da ampla interação com os sujeitos pesquisados, encaminhamos uma ação possível para melhorar o contexto pesquisado, materializada sob a forma de uma proposta pedagógica de ensino de inglês na EJA baseada nos pressupostos do Letramento Crítico.

5.2 Contexto e Participantes

5.2.1 O *locus* da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Francisco Portugal Neves, localizada no bairro de Piratininga na Região Oceânica da cidade de Niterói. O município faz parte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro. A escola está situada em uma

região central do bairro e, estruturalmente, encontra-se em local considerado de fácil acesso aos estudantes e funcionários. A escola possui 45 anos de existência e recebe, principalmente, os alunos que vivem nas diversas comunidades da região.

A unidade atende ao público estudantil nos três turnos – matutino, vespertino e noturno. No primeiro e no segundo turnos, há turmas de Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos) na modalidade de Ensino Regular. No período noturno, são oferecidos o Ensino Fundamental I (1º e 2º ciclos) e o Ensino Fundamental II (3º e 4º ciclos) na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Como se trata da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, há o requisito de idade mínima de quinze (15) anos para matrícula nesse sistema de ensino (BRASIL, LDB, Art. 38). O período escolar da EJA está dividido em dois semestres anuais: o primeiro compreende os meses de fevereiro a julho, o segundo os meses de agosto a dezembro.

É importante esclarecer que a rede educacional do município de Niterói adota o sistema de ciclos de aprendizagem, estruturado da seguinte maneira: 1º ciclo atende aos estudantes do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental (EF); 2º ciclo atende aos alunos do terceiro, quarto e quinto anos do EF; 3º ciclo àqueles do sexto e sétimos anos; 4º ciclo aos alunos do oitavo e nonos anos. Seguindo as determinações da LDB nº 9.394/96, o ensino de inglês como Língua Estrangeira é oferecido como disciplina obrigatória aos alunos do 3º e 4º ciclos do EF¹³. A carga horária de inglês da EJA divide-se em dois tempos de aula semanais, cada um composto por quarenta (40) minutos. Perfazendo um total de oitenta (80) minutos de aula por semana.

A unidade escolar possui 14 salas de aula; uma sala de leitura - fechada no período noturno-; uma sala de vídeo; um laboratório de ciências; uma sala de recursos - utilizada prioritariamente para atender aos alunos com necessidades específicas de aprendizagem -; um laboratório de informática - equipado com computadores, mas sem acesso à internet e indisponível para o uso da EJA por falta de profissionais especializados no turno da noite -; um amplo auditório; uma quadra esportiva - utilizada principalmente para aulas de educação física; um refeitório onde são servidos o jantar, no início do turno, e um lanche frio, durante o intervalo, aos alunos da EJA.

A escolha por esse campo de pesquisa se justifica por ser o local onde atuo como professora regente de inglês de seis das sete turmas dos 3º e 4º ciclos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Portanto, segue uma das características da abordagem qualitativa, expostas por

¹³ A Lei n. 13.415/17 alterou a redação da LDB que previa o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série e em seu Art. 26 § 5º estipula que a partir do sexto ano será ofertada a língua inglesa. Reconhecemos a importância do debate acerca dessa mudança de paradigma da LDB. No entanto, devido aos limites de nossa pesquisa, iremos nos restringir a argumentar que não consideramos essa mudança como intrinsecamente positiva. Para uma discussão mais ampla ver Villaço e Grande (2019).

Lüdke e André (1986), que exige um contato direto entre o pesquisador e o contexto da situação investigada.

5.2.2 Os sujeitos da pesquisa

No segundo semestre de 2019 (período quando foi realizada a pesquisa em campo), a Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Francisco Portugal Neves atendeu a 255 alunos entre os 1º e 4º ciclos de aprendizagem. O público-alvo da pesquisa foram os cerca de oitenta (80) alunos de inglês das sete turmas dos 3º e 4º ciclos da EJA.

Dentre essa população, a amostra contou com cinquenta e seis (56) alunos das sete turmas do 6º ao 9º que se dispuseram a responder ao questionário e atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa. Optei por convidar todos os alunos dos 3º e 4º ciclos do EF para responder ao questionário, pois, assim, ao final do processo de exclusão, poderia ter uma amostra numericamente mais significativa. De fato, dos cerca de oitenta (80) alunos inicialmente envolvidos, apenas cinquenta e seis (56) atenderam a todos os critérios de inclusão. Os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa serão apresentados no final desta seção.

Também fizeram parte da amostra dezesseis (16) estudantes que aceitaram o convite para participar das rodas de conversa. Ao todo foram realizadas quatro (4) rodas de conversa que contaram com a colaboração de alunos das turmas: 7D, 8C, 9B, 9C. Participaram quatro (4) alunos de cada uma das turmas - dez (10) mulheres e seis (6) homens, entre eles: quatro (4) adolescentes (15-17 anos), cinco (5) jovens (18-24 anos), seis (6) adultos (25-59 anos) e uma (1) aluna idosa (62 anos). Escolhi essas turmas, especificamente, porque eram aquelas cujos alunos eram os mais frequentes. De forma semelhante, o critério para a seleção dos alunos foram a assiduidade e o desejo de participar que manifestaram.

A pesquisa beneficiou-se também da participação dos alunos da turma 9C presentes a pelo menos uma das aulas em que foram aplicadas as atividades da sequência didática. Escolhi essa turma, em particular, porque eram alunos com quem eu já convivía há certo tempo (desde o 6º ano) e era a turma cuja frequência dos alunos era a mais regular. Além disso, entre todas as turmas, os alunos da 9C foram aqueles que demonstraram maior interesse em contribuir com esta pesquisa.

O número significativo de alunos dispostos, voluntariamente, a colaborar com esta pesquisa foi para mim uma evidência da relevância que as questões deste estudo ocupam em suas vidas. Esclareço que para participar de qualquer uma das etapas da pesquisa os estudantes

precisaram atender aos seguintes critérios de inclusão: os alunos maiores de dezoito (18) anos tiveram que assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme consta do anexo (A); os alunos entre quinze (15) e dezessete (17) anos deveriam assinar o Termo de Assentimento Livre e esclarecido (TALE), constante do anexo B, e seus responsáveis legais precisaram assinar o TCLE (ANEXO C). Foram excluídos da pesquisa os alunos que não quiseram participar, mesmo já tendo preenchido o questionário (ANEXO D) e assinado os termos de consentimento os alunos menores de dezoito (18) anos que não entregaram os termos de consentimento assinados por seus responsáveis legais, mesmo tendo preenchido o questionário e assinado os termos de consentimento.

5.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Nesta pesquisa, busquei combinar diferentes instrumentos para a coleta de dados, a saber: questionário, gravação em áudio de rodas de conversa e anotações em diário de bordo. Segundo Bortoni-Ricardo (2008) a articulação entre registros obtidos por meio de diferentes naturezas permite a triangulação das informações (diálogo entre os dados): “A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção [...]” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61). Da triangulação e análise dos dados gerados por meio dos instrumentos, a serem descritos a seguir, consiste no *corpus* desta pesquisa:

a) Questionário (ANEXO D) que continha dezessete (17) questões abertas e fechadas, divididas em blocos, que visavam traçar o perfil socioeducacional dos estudantes, investigar as questões ligadas ao trabalho e ao percurso escolar dos alunos da EJA. Julguei necessário conhecer o perfil dos sujeitos pesquisados a fim de construir reflexões para uma prática pedagógica que contemple a realidade daqueles. O questionário buscou igualmente conhecer alguns hábitos de leitura em língua materna e em língua inglesa e fazer uma sondagem inicial sobre algumas das expectativas dos alunos pesquisados em relação ao ensino de inglês e suas necessidades de aprendizagem do idioma. O questionário também teve como objetivo engajar os estudantes da EJA no processo de seleção dos gêneros textuais e dos temas que iriam compor o caderno de atividades. A composição do caderno de atividades será tratada no capítulo 7 deste estudo. Utilizei o questionário como um instrumento de coleta de dados inicial porque ele permite recolher informações sobre um número mais elevado de respondentes, num espaço de tempo relativamente curto.

b) Gravação em áudio das interações realizadas durante as quatro (4) rodas de conversa. As transcrições dos trechos das rodas de conversa apresentados e analisados no capítulo 6 são literais, não executei nenhum tipo de correção e fui fiel ao modo como os estudantes falaram. Embora eu tenha seguido um roteiro de perguntas pré-elaborado e procurado aplicá-lo em todas as quatro (4) rodas de conversa (ANEXO E), procurei seguir o caminho proposto por Mélló *et al* (2007) para as rodas de conversa e deixei que os alunos apresentassem livremente suas elaborações. No processo dialógico, os alunos instigaram uns aos outros a se posicionarem e a ouvirem o posicionamento dos outros. As pesquisadoras consideram as rodas de conversa um rico recurso metodológico: “[...] A Roda de Conversa é um recurso que possibilita um maior intercâmbio de informações, possibilitando fluidez de discursos e de negociações diversas entre pesquisadores e participantes [...]” (MÉLLO *et al*, 2007, p. 30). A liberdade de percurso durante a roda de conversa permitiu esclarecimentos que, em certa medida, facilitaram a interpretação dos dados, o que a tornou um instrumento eficaz.

A opção por esse instrumento foi a expectativa de que as interações possibilitassem aprofundar as reflexões iniciadas a partir das informações colhidas nos questionários e que contribuíssem para conhecer melhor as expectativas que os alunos da EJA têm em relação ao papel da escola e do ensino de inglês, bem como as necessidades de aprendizagem do idioma apontadas pelos estudantes.

c) Registro de notas de observação preenchidas por mim em diário de bordo. As anotações objetivavam descrever o processo de aplicação da sequência didática piloto que compõem o caderno de atividades, assim como as minhas impressões acerca das percepções dos estudantes participantes sobre o desenvolvimento das atividades propostas. Segundo Lüdke e André (1986) a observação *in loco* permite que o observador compreenda a visão de mundo dos sujeitos e perceba como eles atribuem significado à realidade em que estão inseridos.

O processo de construção, organização e interpretação dos dados gerados por meio desses instrumentos culminaram na elaboração da proposta de ensino e de aprendizagem de inglês para os alunos da EJA. Essa proposta está materializada no caderno de atividades que foi desenvolvido como fruto desse estudo e será tratada no capítulo 7 desse estudo.

5.4 Procedimentos de Construção dos Dados

Tendo definido o contexto, os participantes e os instrumentos de coleta, fui à campo para iniciar o processo de construção dos dados. O período compreendeu o segundo semestre

do ano letivo de 2019, entre os meses de agosto a novembro. Sendo assim, cabe esclarecer que o contexto da pandemia da Covid-19 não afetou, diretamente, as etapas de construção dos dados. O processo de construção e análise dos dados foi dividido em duas etapas. A primeira tinha como objetivo conhecer tão profundamente quanto possível os alunos da EJA pesquisados, bem como algumas de suas expectativas e necessidades de aprendizagem de inglês. E valeu-se, principalmente, do uso do questionário e das rodas de conversa. As reflexões sobre as informações obtidas nessa etapa serão apresentadas no capítulo 6. A segunda etapa concentrou-se no processo de aplicação e avaliação da sequência didática que serviu como piloto para a elaboração do caderno de atividades. Como outrora mencionado, a composição do caderno, a descrição do processo de aplicação da sequência didática piloto e os resultados avaliativos da aplicação serão apresentados no capítulo 7.

Quanto à coleta de dados, os participantes foram informados da intenção de pesquisa após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP-CPII), conforme o parecer *CAAE 09263219.0.0000.9047*, assim como o consentimento formal da Fundação Municipal de Educação de Niterói e da direção da Escola Municipal Francisco Portugal Neves (*locus* da pesquisa). Com a finalidade de esclarecer a importância da participação na pesquisa e como se daria o processo do consentimento e/ou assentimento, dividi os participantes em grupos, de acordo com as suas turmas na escola, e agendei uma reunião com cada um dos grupos. As reuniões foram realizadas entre os dias 12/08/2019 e 15/08/2019 no próprio local onde o estudo foi desenvolvido (E.M. Francisco Portugal Neves).

Em cada uma das reuniões, fiz uma breve apresentação das informações contidas no projeto de pesquisa, tais como: objetivos, justificativa, entre outras, em especial a coleta de dados e os possíveis riscos e potenciais benefícios advindos da pesquisa. Deixei claro que a participação no estudo era voluntária e que só seriam incluídos na pesquisa os participantes maiores de 18 anos que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os menores de 18 anos que assinassem o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e cujos responsáveis legais assinassem o TCLE (os documentos constam dos ANEXOS A, B, C respectivamente). Nesse momento, os participantes receberam uma cópia dos termos e foram informados que poderiam se recusar a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que não sofreriam qualquer prejuízo por isso.

Por fim, alertei sobre os possíveis riscos e potenciais benefícios da pesquisa para os participantes. Em relação aos riscos, esclareci que no decorrer do processo de construção dos dados os participantes poderiam sentir-se constrangidos ou desconfortáveis por alguns motivos,

como por exemplo: o receio de terem as suas opiniões registradas em um gravador de voz durante as rodas de conversa ou sentirem-se inseguros em relação ao sigilo de suas identidades e desconfiar do uso dos dados obtidos. Em todos os casos, deixei claro aos participantes que não era necessário fornecer nenhuma informação que não quisessem ou não se sentissem confortáveis em compartilhar. De todo modo, eu me comprometi a minimizar os constrangimentos ou desconfortos que pudessem vir a ser relatados durante os processos de geração de dados. Também garanti aos participantes que a confidencialidade e a privacidade das informações por eles prestadas seriam preservadas e que qualquer dado que pudesse identificá-los seria omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

Quanto aos benefícios, expus aos participantes que por meio desta pesquisa eles teriam contato com uma proposta de ensino e aprendizagem que poderia ajudá-los a compreender como o uso de algumas estratégias de leitura poderia favorecer o desenvolvimento de suas habilidades para ler textos em inglês. Além disso, teriam acesso a diferentes tipos de textos em língua inglesa, o que poderia contribuir para que ampliassem o seu vocabulário no idioma. Por fim, informei que ao participarem da pesquisa contribuiriam para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica de inglês para os alunos da EJA centrada na formação crítica de cidadãos socialmente participativos.

Enfim, esclarecidos os procedimentos de consentimento e os possíveis riscos e benefícios da pesquisa aos seus participantes, em campo, dei início aos procedimentos de construção dos dados. Comecei pela aplicação do questionário aos alunos das turmas dos 3º e 4º ciclos. Essa fase transcorreu entre os dias 20/08/2019 e 29/08/2019, durante o horário em que ocorrem as aulas de inglês. Os alunos que não quiseram participar deram continuidade às atividades escolares que lhes haviam sido designadas previamente. Àqueles que estiveram ausentes durante esse período, foi oferecida a possibilidade de levarem o questionário para casa e entregá-lo respondido em data posterior. Estabeleci a data limite para a entrega dos questionários respondidos, bem como dos termos de consentimento e/ou assentimento devidamente assinados em 20/09/2019.

Após uma leitura preliminar das informações provenientes do questionário, prossegui a coleta de dados por meio da realização das rodas de conversa. Conforme anteriormente mencionado, foram realizadas um total de quatro (4) rodas com duração de cerca vinte e cinco (25) minutos cada. Colaboraram alunos das turmas: 7D, 8C, 9B, 9C, previamente convidados. Em cada uma das rodas, os estudantes foram divididos em grupos de quatro (4) integrantes. Concordei com a alegação dos participantes de que eles iriam se sentir mais à vontade e, por

consequente, as conversas seriam mais proveitosas, caso fossem agrupados junto a colegas de uma mesma turma. Sendo assim, participaram da primeira roda de conversa quatro (4) alunos da turma 7D; da segunda, quatro (4) alunos da turma 8C; da terceira, quatro (4) alunos da turma 9B e a última foi composta por quatro (4) alunos da turma 9C.

As conversas ocorreram no dia 14/10/2019 com os participantes das turmas 7D e 8C e no dia 21/10/2019 com os participantes das turmas 9B e 9C. As rodas de conversa foram realizadas no horário regular das aulas e em dias em que eu não atuava como professora da escola. Os professores regentes, responsáveis pelos alunos nos horários em questão, foram informados da intenção com antecedência e assentiram em dispensar os alunos para que pudessem participar.

Enfim, conforme mencionado no início desta seção, a segunda etapa da coleta de dados é composta pelo registro do processo de aplicação da sequência didática piloto e será apresentada no capítulo 7 deste texto. A seguir descrevo os procedimentos de análise dos dados.

5.5 Procedimentos de Análise de Dados

De acordo com Lüdke e André (1986), após a coleta, é preciso organizar todo o material, dividi-lo em partes e buscar pontos convergentes em que essas partes se relacionam entre si. A partir daí, identificar quais são os padrões relevantes que precisam ser explorados. Com base nessa metodologia, a análise dos dados seguiu o paradigma qualitativo de cunho interpretativista.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa sob o paradigma interpretativista procura entender os fenômenos sociais a partir do olhar e das impressões subjetivas do pesquisador. A significação das informações é construída com base no contato e nas interações que se estabelecem entre pesquisador e pesquisados inseridos em um contexto específico. Dessa maneira, o processo de análise busca relacionar os dados entre si, à luz de uma fundamentação teórica específica e segundo categorias de análise interpretativas. De acordo com a autora, sob a denominação interpretativismo é possível relacionar um conjunto de métodos e práticas de pesquisa comprometidas com a compreensão dos significados que as pessoas atribuem às ações sociais em suas vidas.

Conforme o paradigma interpretativista, a capacidade de compreensão do pesquisador está inseparavelmente enraizada aos seus próprios significados e visões de mundo. E, por conseguinte, o olhar do pesquisador interfere na interpretação da realidade pesquisada, ao

mesmo tempo em que é igualmente influenciado por ela. Por esse ângulo, a análise dos dados não pode pretender ser neutra, tampouco absoluta, mas reflexiva e construída ao longo do processo (BORTONI-RICARDO, 2008). Assim, atentando para a reflexividade que permeia o paradigma interpretativista, a pesquisadora afirma:

[...] O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. [...] Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. Essa sua capacidade é denominada, na literatura especializada, **reflexividade** (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59, grifo da autora).

Em consonância com a abordagem metodológica interpretativista, busquei compreender a configuração do contexto pesquisado e os significados e representações que os sujeitos da pesquisa atribuem a si mesmos, ao papel da escola e às expectativas e necessidades de aprendizagem de inglês que apontam como relevantes. Nessa direção, seguindo as orientações de Lüdke e André (1986), organizei os dados de modo a dividi-los em partes que, de alguma forma, dialogassem entre si. O objetivo foi ampliar e aprofundar a compreensão da questão que norteia este estudo. Nesse processo, utilizei o método de triangulação (diálogo entre os dados) que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), permite articular o uso de diferentes *corpora*, oriundos de instrumentos de diferentes naturezas.

Segundo o paradigma interpretativista, deve-se triangular os dados a fim de encontrar pontos de convergência entre as informações geradas não só por várias instâncias do mesmo instrumento, mas também agregar dados originados de outros instrumentos de investigação. Sob esse prisma, sempre que possível, ao longo do processo de interpretação, busquei estabelecer conexões entre os dados concebidos por meio do questionário, das quatro rodas de conversa e dos registros da aplicação didática. A intenção foi criar elos que possibilitassem o diálogo entre a variedade dos dados coletados, os objetivos e a pergunta da pesquisa e o aporte teórico que embasa este estudo. Partindo dessa perspectiva, analisei o *corpus* sob três ângulos:

- I- Quanto ao perfil socioeducacional dos alunos pesquisados no que concerne às suas configurações, representações *identitárias* e expectativas educacionais.
- II- Quanto às expectativas e necessidades de aprendizagem de inglês.
- III- Quanto aos efeitos e contribuições da aplicação da sequência didática piloto.

Muito embora houvesse a intenção de explorar ao máximo toda a riqueza das informações que os dados gerados por essa pesquisa poderiam oferecer, reconheço a inviabilidade de esgotar a análise desses elementos em sua totalidade. Por conseguinte, vejo

como positiva e desejável a possibilidade de outros pesquisadores lançarem olhares complementares e/ou divergentes às nossas interpretações e conclusões. Essa possibilidade abre caminhos para a construção de novos conhecimentos. Enfim, depois de tecidas todas as considerações metodológicas pertinentes, passo aos capítulos que tratam da apresentação e análise dos dados em si.

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo refere-se à primeira etapa do processo de apresentação e análise dos dados. O capítulo traz as reflexões que considerei relevantes para promover um diálogo entre os dados, os objetivos da pesquisa e o referencial teórico. Nesse sentido, o *corpus* será abordado em três diferentes seções. O objetivo da primeira seção foi traçar o perfil socioeducacional dos estudantes e investigar as questões ligadas às realidades do trabalho e à trajetória escolar dos estudantes. A segunda seção enfoca as representações das expectativas e das necessidades de aprendizagem de inglês apontadas pelos estudantes. A terceira seção buscou conhecer os hábitos de leitura dos estudantes em língua materna, assim como os temas e gêneros textuais que os estudantes gostariam de ler e discutir nas aulas de inglês.

As reflexões, tecidas ao longo das três seções, contribuíram tanto para a elaboração da sequência didática escolhida para ser aplicada aos alunos, quanto para o desenvolvimento das demais unidades didáticas que, em conjunto, integram o caderno de atividades. Lembro que a composição do caderno de atividades e as reflexões acerca da aplicação da sequência didática piloto constam do capítulo 7 e configuram a segunda etapa do processo de análise dos dados.

É importante esclarecer que optei por apresentar os dados de forma quanti-qualitativa pois concluí que, em alguns momentos, a exposição dos dados por meio de gráficos com rótulos numéricos, facilitariam a visualização e compreensão das informações. No entanto, devo reforçar que a análise seguiu os moldes do método qualitativo, sob o paradigma interpretativista. De acordo com Zacchi (2003), mesmo quando a pesquisa qualitativa utiliza instrumentos de quantificação, as formas estatísticas de análise não descaracterizam o caráter essencialmente qualitativo da pesquisa.

6.1 Perfil dos alunos jovens e adultos: suas identidades e representações acerca do trabalho e da escola

A apresentação e análise do *corpus* desta seção foi dividida em três subitens. O primeiro traz reflexões acerca do perfil dos estudantes com base nas questões que contribuem para a configuração de suas identidades como alunos da EJA. Mais especificamente, aquelas que se referem às representações de raça e gênero, bem como à composição etária dos estudantes. O segundo, analisa as relações entre a influência das realidades do mundo do trabalho e as

identidades dos alunos da EJA. O terceiro subitem busca relacionar o percurso escolar dos alunos e suas representações sobre o papel da escola.

6.1.1 Perfil socioeducacional dos estudantes jovens e adultos

De início, destaco a importância de analisar o perfil dos estudantes como etapa fundante ao processo de desenvolvimento de uma proposta de ensino e aprendizagem de inglês que seja significativa para EJA. Tomei como base os pressupostos das DCNEJA (2000) que afirmam que a EJA deve propor um modelo pedagógico próprio que considere o perfil dos alunos, suas especificidades e sua faixa etária. Bem como os conceitos da Pedagogia Crítica que defendem a necessidade de focar o perfil e as experiências pessoais e sociais dos educandos, como pontos de partida para aprendizagem.

Em face dessa perspectiva, parto do princípio de que a sala de aula da EJA é um local multicultural onde convivem e interagem sujeitos de diferentes idades, gêneros, raças, etnias, origens geográficas, escolaridade. Assim sendo, busquei conhecer essa diversidade para afirmá-la como parte indissociável dos procedimentos pedagógicos que definiram minhas propostas de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, nessa primeira seção, apresentarei e analisarei o perfil socioeducacional dos alunos da EJA da Escola Municipal Francisco Portugal Neves. A análise desses dados foi essencial para a elaboração da proposta educativa que se encontra materializada no caderno de atividades.

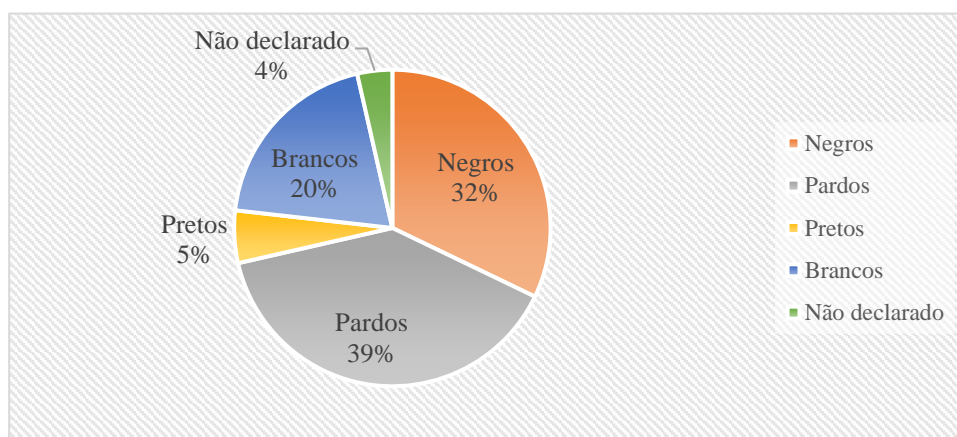
Cabe antes esclarecer que a discussão das questões ligadas às relações étnico-raciais, às relações de gênero e ao processo de *juvenilização* da EJA não constam diretamente dos objetivos desse estudo. Entretanto, não foi possível desconsiderá-las em minhas reflexões uma vez que apontaram evidências do papel central que ocupam no processo de construção das identidades individuais, sociais e culturais dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, recorro novamente à Pedagogia Crítica e ao Letramento Crítico para jogar luz sobre a importância de refletir sobre a maneira como os significados são atribuídos no processo de construção de nossas múltiplas e contraditórias identidades. Por essa ótica, o papel da pedagogia é contribuir para que educadores e educandos compreendam como as subjetividades individuais e coletivas são social e historicamente produzidas e controladas e moldam as formas como somos, compreendemos e agimos no mundo.

Nessa direção, iniciei analisando o perfil racial dos alunos pesquisados. Utilizei o critério de autoclassificação do próprio respondente do questionário (ANEXO D) através de

pergunta aberta. Segui o conceito de raça adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que considera o conceito de raça exclusivamente como uma construção sócio-histórica. Vejamos o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Autoclassificação de raça



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2019).

Observo que 76% dos alunos pesquisados se identificaram como negros, pardos ou pretos ao passo que apenas 20% se declararam brancos. Isso posto, acredito que não há como desconsiderar o fato de que a EJA é majoritariamente negra e, assim sendo, creio que tratar da temática das relações raciais deveria fazer parte das rotinas educativas da EJA. Esclarecemos que seguimos a metodologia adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nos censos demográficos em que o somatório da população preta e parda é o que configura a população negra do país.

Nesses moldes, conforme Gonçalves (2017), é valer-se da presença maciça de estudantes negros para reconhecer a EJA como espaço privilegiado de discussão e luta pela superação do racismo. Segundo a autora, incluir a questão racial como conteúdo multidisciplinar deve fazer parte das práticas cotidianas da sala de aula da EJA como meio de questionar e superar a invisibilidade da presença negra na história e nos espaços de poder da sociedade brasileira.

Seguindo essa linha de reflexão, recorro ao questionamento de Gomes (2018) para afirmar a importância de contemplar a questão racial dentro das propostas de EJA: “[...] como pode o público da EJA ser majoritariamente negro e pobre e essa especificidade não ser contemplada dentro das propostas de EJA?” (GOMES, 2018, p. 99). A pesquisadora considera essencial discutir a questão racial como tema de estudo, problematização e vivências nas ações educativas da EJA.

Portanto, é possível e necessário desenvolver uma perspectiva pedagógica antirracista por meio do diálogo e da reflexão entre as representações sociais, as experiências e as histórias de vida dos estudantes e os contextos de exclusão e preconceito em que a população negra vive. Conforme atestam as anotações destacadas do diário de bordo e expostas a seguir. No diário de bordo, constam as anotações feitas durante a fase de aplicação da sequência didática piloto. A versão da sequência didática em questão encontra-se disponível no anexo F. Apresento a composição do caderno de atividades e a descrição do processo de aplicação e análise da sequência didática piloto no capítulo 7 dessa dissertação.

O registro foi realizado durante o processo de discussão e reflexão sobre as desigualdades raciais no mundo do trabalho no decorrer da aplicação da sequência didática piloto.

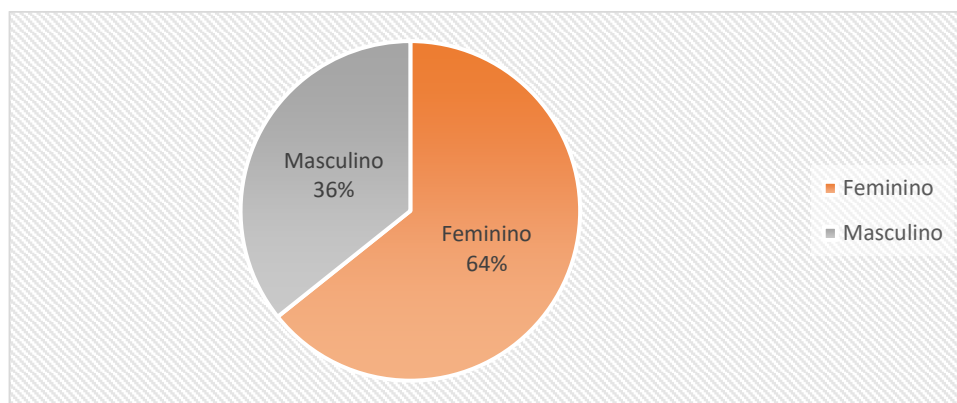
Os alunos concordaram unanimemente com a afirmação de um colega que disse que as profissões de maior prestígio são, na maioria das vezes, ocupadas por pessoas brancas. A essa colocação, um outro estudante complementou que também é mais fácil para um branco ter um *carimbo* na carteira de trabalho. Uma aluna disse já ter alisado os cabelos porque, assim, acreditava aumentar as chances de conseguir um emprego. A esse comentário um dos outros alunos replicou que já havia raspado os cabelos também na esperança de aumentar a probabilidade de contratação. Esses mesmos estudantes sinalizaram a percepção de já terem deixado de ser contratados para um emprego por serem negros. Um outro aluno declarou ter observado que muitas pessoas acham que trabalhadores negros não são capazes de exercer determinadas funções.

O objetivo desta atividade foi oferecer oportunidades para que os estudantes se posicionassem e refletissem sobre o racismo como um problema estrutural da sociedade brasileira. E, a partir do diálogo e da troca de experiências e vivências, criar possibilidades para que os educandos – negros e brancos – compreendessem e questionassem a sua condição na sociedade e as maneiras como essa condição foi culturalmente construída dentro das relações de poder. Desta forma, os estudantes puderam, em certa medida, considerar a maneira como o racismo influencia as representações que fazem de si mesmos, dos outros e da própria sociedade. Acredito que discutir essas questões em sala de aula possa contribuir, se não para superação, ao menos para o reconhecimento das desigualdades raciais.

De forma muito semelhante, favorecer a conscientização da condição feminina e do papel que a mulher ocupa e os limites que lhe são impostos dentro dos contextos sociais revelaram-se extremamente importantes para o encaminhamento de uma proposta pedagógica para EJA. Isso porque as mulheres são a maioria na EJA e, assim sendo, as questões ligadas à

condição feminina são, muitas vezes, responsáveis por suas dificuldades de acesso e permanência na escola. Vejamos o Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Identificação de gênero dos alunos pesquisados



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2019).

Conforme o Gráfico 2, a maior parte dos estudantes pesquisados (64%) são mulheres. E mesmo sem pretender reduzir as questões de gênero na EJA à situação de mulheres na condição de mães, segui o caminho traçado pelos dados da pesquisa. Na direção apontada pelos dados, das trinta e seis (36) mulheres que responderam ao questionário, onze (11) delas, ou seja, 31% das alunas pesquisadas apontaram a maternidade como principal motivo para a interrupção do percurso escolar. Nesse passo, pude observar que, ainda hoje, a sociedade persiste em delegar, quase exclusivamente, às mulheres a responsabilidade pelo cuidado com os filhos. Essa desigualdade de gênero, muitas vezes, reflete diretamente na relação de várias alunas com a escola. Nesse contexto, a maternidade como fator de exclusão escolar pôde ser apreendida também em trechos das falas das alunas nas rodas de conversa apresentadas a seguir. Esclarecemos que os alunos foram identificados pela sigla An , equivalendo A ao aluno e n ao número que lhe foi atribuído na organização dos dados.

É um sonho voltar a estudar, eu abri mão porque dei prioridade pros meus filhos. Agora já estão todos na faculdade e agora era eu. E eles estão dando o maior apoio (A_3).

No tempo em que era pequena eu não consegui estudar, a minha mãe não deixou e a dificuldade da gente era muito grande e não tinha como. Pra mulher era só casar e cuidar dos filhos (A_1).

Eu porque eu parei na quinta, quinto ano, e vim para o Rio. E não tinha como estudar, ou trabalhava ou estudava. Aí eu conheci o pai da minha filha, e tive a minha filha, e ele não deixava eu estudar de noite. Ele falava: “se você for ficar comigo você não vai estudar de noite, porque é perigoso e isso e aquilo”. E de manhã e à tarde eu não podia porque tinha que ficar com ela, e mandar ela pra escola. Quando ela fez 4 anos, ela começou a estudar, só que eu não podia sair pra estudar de noite porque era esse negócio, ele não deixava. Aí quando eu me separei dele, aí eu resolvi entrar na escola (A_5).

Eu fiquei grávida quando tinha quinze (15) anos, aí eu fiquei quatro (4) anos sem estudar. Minha mãe falava que tomava conta da minha filha pra eu vim, mas eu ficava muito cansada. Agora, ela tá mais maiorzinha, então voltei (A₁₁).

Como é possível notar, as citações das alunas reforçam a asserção de que cuidar dos filhos e da família e da casa tem sido um dos papéis designados às mulheres ao longo da história. Conforme pude perceber a partir das falas das alunas: A₃ diz ter interrompido o sonho de estudar para cuidar dos filhos; A₁ refere-se ao contexto social que, historicamente, tem definido os papéis sociais que as mulheres devem desempenhar; A₅ descreve alguns dos preconceitos e exclusões que muitas mulheres precisam superar para ter direito de estudar, exatamente por sua condição feminina; A₁₁ aponta a gravidez como motivo para ter se afastado da escola por quatro anos, mesmo estando em idade escolar obrigatória (14-17 anos). Reconhecidamente, a gravidez e a maternidade têm sido umas das razões para o abandono escolar de muitas alunas adolescentes. Enfim, em suas narrativas, essas alunas demonstram consciência da maneira como a condição feminina e as atribuições como mães afetaram os seus percursos escolares e as suas vidas.

Destaco que de acordo com os dados do questionário das onze (11) mulheres que definiram a maternidade como principal motivo para deixar a escola, seis (6), ou seja 55%, são mães adolescentes. Creio poder inferir que esse acontecimento possa ser atribuído ao fato de as responsabilidades pelo cuidado com os filhos recaírem, na maioria das vezes, tão somente sobre as mães, mesmo as adolescentes.

De fato, o papel culturalmente delegado à mulher como cuidadora pode ser apontado como um dos principais limitadores sociais impostos às mulheres. Em muitos casos, como dissemos, cabe a elas cuidar não apenas da casa e dos filhos, mas também dos irmãos, dos avós e dos pais ou demais familiares que necessitam de cuidados. Como destaquei das rodas de conversa:

Eu precisava ajudar a minha mãe a cuidar dos meus irmãos menores, daí eu faltava muito e dava preguiça. Foi quando parei de estudar. Agora me atrasei né (A₈).

Eu parei de estudar por dois (2) anos pra cuidar da minha avó quando ela ficou doente. Eu não queria parar, não, mas fazer o quê? (A₁₀).

Alinhado a essas colocações, pareceu-me interessante apontar que algumas alunas reconhecem a condição de *cuidadora* como forte fator de exclusão, como observei durante as rodas de conversa:

Porque o pessoal tem essa visão de que mulher só serve pra cuidar, mais nada. Ou cozinheira, mulher só serve para cozinha (A₉).

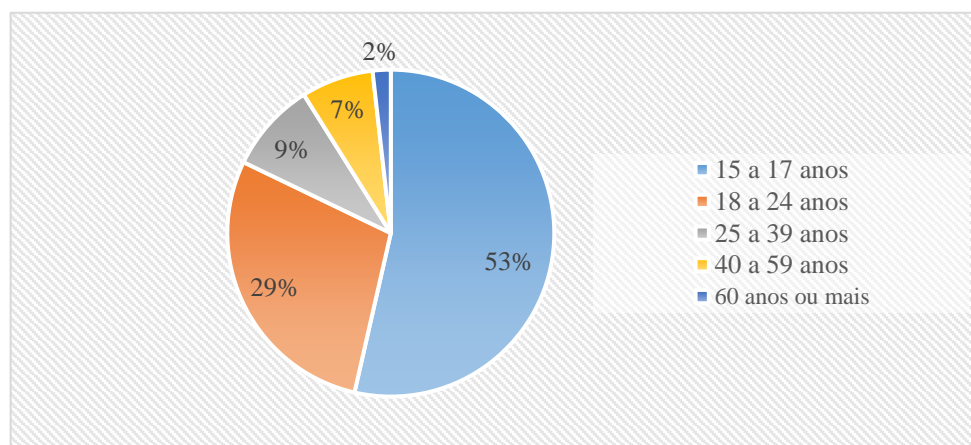
Cuidadora de idoso (A₁₀).

A sociedade tem essa visão de que mulher só serve para cuidar, cozinhar, fazer as coisas para os outros. E quando uma consegue fazer uma coisa diferente parece que até as mulheres se juntam para ficar contra ela (A₁₁).

Com base nos pressupostos do Letramento Crítico, é interessante observar o modo como os discursos que as alunas produzem e pelos quais são atravessadas contribuem para a construção das representações que fazem de suas identidades. Em outras palavras, por meio de suas práticas discursivas essas alunas refletem sobre a sua condição de gênero como fator de exclusão. Essas reflexões podem ser um indício da necessidade de se pensar a pedagogia de EJA como meio de problematizar as relações de submissão e exclusão a que muitas mulheres estão sujeitas por sua condição de gênero. Ou seja, questionar a maneira como essas relações se dão em seu cotidiano e afetam as suas vidas e as suas maneiras de ser no mundo. Enfim, creio que essas são questões que não deveriam estar ausentes das propostas de ensino para a EJA.

Nessa esteira, com o objetivo de manter a análise da configuração das identidades dos alunos da EJA em perspectiva, apresento, a seguir, os dados acerca da composição do perfil etário dos alunos envolvidos. Esclareço que ao longo da pesquisa foi considerada a divisão por grupos de idade do IBGE. Assim, em conformidade com o questionário aplicado, foi possível constatar a grande diversidade etária dos estudantes pesquisados. Como pode ser visto no Gráfico 3 a diferença de idade varia entre quinze (15) a sessenta (60) anos ou mais. Vamos o gráfico.

Gráfico 3 – Percentual de alunos pesquisados por faixa etária



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2019).

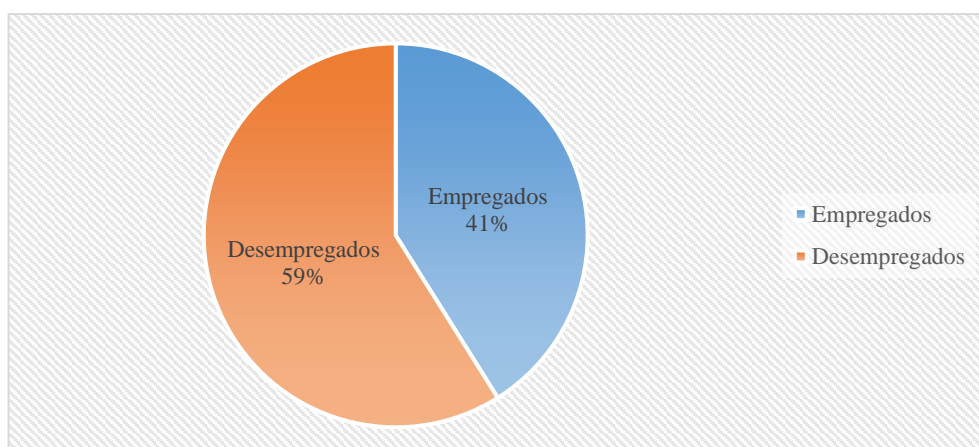
Chamo aqui a atenção para a presença expressiva da população mais jovem na EJA, mais notadamente, a de adolescentes entre quinze (15) e dezessete (17) anos. Com base nessas informações, vejo como oportuno esclarecer que não caberia nos limites desse estudo analisar, com a profundidade necessária, as razões que trazem um número tão significativo de jovens, muitos (53%) ainda adolescentes (15 a 17 anos), à EJA. Embora o item 6.1.3 apresente uma discussão sobre os principais motivos que levaram os alunos pesquisados a interromperem os estudos, bem como as razões que os trouxeram de volta à escola, a reflexão considerou as informações sobre os alunos de forma geral e não o recorte por idade.

Todavia, acredito que esse fato – a *juvenilização* da EJA- seja um dado que não pode, simplesmente, ser ignorado no desenvolvimento de qualquer ação educativa pensada para essa modalidade. Nesse sentido, pensar a EJA é também buscar compreender os sentidos desses jovens nesse espaço e refletir sobre as potencialidades de promover um diálogo entre gerações diferentes como meio de conciliar interesses e necessidades de aprendizagem de um público tão diverso. Baseando nisso, a reflexão acerca da diversidade geracional e a presença marcante de adolescentes e jovens na EJA também deve ser levada em conta na elaboração de propostas educativas para esse segmento, não só como desafio, mas também como possibilidade.

Em suma, em face das conclusões até aqui alcançadas, reforço a importância de conhecer e analisar as características e as especificidades que, em conjunto, contribuem para a formação das identidades dos alunos da EJA. Nesse sentido, através dessas reflexões é possível propor alternativas que considerem esses sujeitos em toda a sua complexidade. Em direção semelhante, baseado em minhas experiências como professora da EJA, suponho ser igualmente importante analisar as relações dos alunos da EJA no mundo do trabalho e o papel que essas relações desempenham nas configurações de suas identidades. Para tanto, apresento uma análise dessas questões nas próximas páginas.

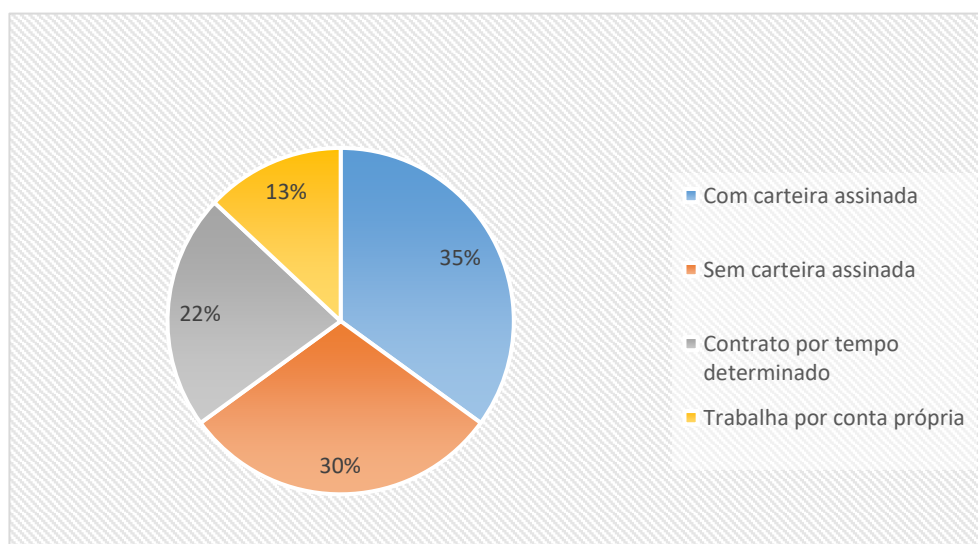
6.1.2 O mundo do trabalho e as identidades dos alunos da EJA

Conforme recém observado, a maioria dos alunos da EJA pesquisados são adolescentes entre quinze (15) e dezessete (17) anos. No entanto, mesmo entre esses alunos tão jovens, foi possível constatar uma relação muito próxima entre os estudantes e as questões ligadas ao mundo do trabalho. Apoiada em minhas reflexões, creio poder afirmar que os alunos da EJA são, fundamentalmente e potencialmente, trabalhadores e, como os dados aqui evidenciam, encontram-se em situações precárias de empregabilidade. Veja a sequência de Gráficos de 4-6.

Gráfico 4 – Situação empregatícia dos alunos pesquisados

Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2019).

A maior parte dos alunos pesquisados (59%) estão desempregados, provavelmente, em busca de qualificação para inserção e/ou reinserção no mercado. Note que 41% dos pesquisados apresentaram-se como empregados, no entanto, observe as condições de empregabilidade a que estão submetidos. Veja o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Situação dos alunos empregados

Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2019).

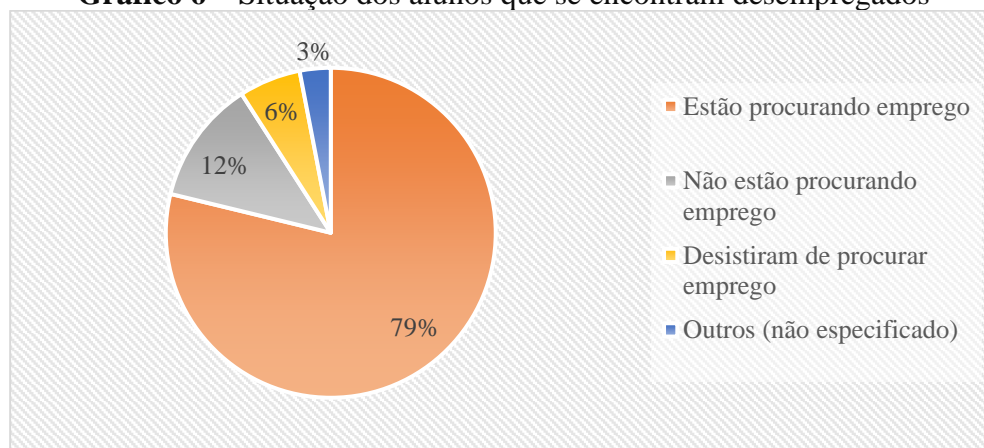
Com base nesses dados, nota-se, mesmo entre os alunos empregados, a situação de vulnerabilidade e desamparo social a que os alunos da EJA estão submetidos. A maioria (65%) se encontra na realidade atual de trabalho não formal, temporário e instável, sem as garantias essenciais que lhes permitiriam organizar ou sequer planejar o futuro. Reforço essas afirmações apoiadas em trechos retirados do diário de bordo. Durante a aplicação da sequência didática

piloto registrei alguns comentários e reflexões dos alunos sobre suas realidades no mundo do trabalho:

Alguns alunos, principalmente adultos, afirmaram que trabalham durante o dia para arcar com as despesas do dia seguinte. Muitos demonstraram preocupação em ficar doente e não poder trabalhar. A maioria gostaria de ter um trabalho com carteira assinada e para alguns o trabalho formal traz certo prestígio e benefícios, como poder ter um cartão de crédito. Uma aluna disse se sentir desrespeitada ao ser chamada de empreendedora pela mídia, que parece querer romantizar uma realidade que é muito difícil e fruto da falta de oportunidades. Vários adolescentes afirmaram trabalhar para parentes ou amigos de seus pais em jornadas longas (oito horas ou mais). Algumas alunas, jovens e adultas, disseram que só conseguem emprego como domésticas e sem vínculo formal. Uma aluna adulta disse não poder se organizar sequer para poder comprar remédios caso alguém da família adoça.

O que pude inferir dessas anotações foi o reconhecimento dos alunos da precariedade das relações de trabalho a que estão submetidos. No entanto, ao mesmo tempo, a representação que esses alunos fazem de si como trabalhadores, apesar da precariedade das relações de empregabilidade, é muito forte. No Gráfico 6, percebe-se que entre os alunos desempregados, a maior parte (79%) está procurando emprego. Veja o Gráfico.

Gráfico 6 – Situação dos alunos que se encontram desempregados



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2019).

Na verdade, considero o fato de a imensa maioria dos estudantes pesquisados não ter desistido de procurar emprego, mesmo diante dos altos índices de desemprego no país e do reconhecimento das instabilidades do mundo do trabalho atual, um dado significativo. Em certa medida, pode ser um indício da importância que o trabalho exerce na formação das identidades desses alunos. Com efeito, reforço que reconhecerem-se como membros da classe trabalhadora é uma das marcas que contribuem para a formação das identidades dos alunos da EJA. Sendo assim, conforme Arroyo (2017), entender com profundidade as relações sociais do trabalho e

as condições de desemprego, informalidade, precariedade e vulnerabilidade social a que estão sujeitos os alunos da EJA deve ocupar papel central na agenda pedagógica para essa modalidade.

Nesse caso, baseando-me nos dados apresentados e nos estudos de Arroyo (2017) acredito em uma proposta pedagógica que traga o trabalho e a condição de trabalhadores para o centro do processo de formação dos estudantes da EJA. Para o autor, é fundamental a agenda pedagógica da EJA ter o trabalho como referente ético, político e pedagógico. Nesse sentido, é preciso ver os alunos da EJA, essencialmente, como trabalhadores, mesmo que na condição de desempregados, e não apenas como alunos que trabalham. Isso significa oferecer oportunidades para que expressem as suas dúvidas, inquietações, aspirações e reflitam sobre a vida, sobre a sociedade e sobre a sua condição de trabalhadores. Logo, durante as aulas, é possível tentar desenvolver competências que os capacitem, não apenas para a empregabilidade, mas também para compreenderem as realidades do mundo do trabalho atual. A finalidade é promover estratégias de enfrentamento, posto que, segundo os princípios do Letramento Crítico, uma das funções da educação é contribuir para que os estudantes possam entender-se no mundo e na sociedade, com vistas às transformações sociais.

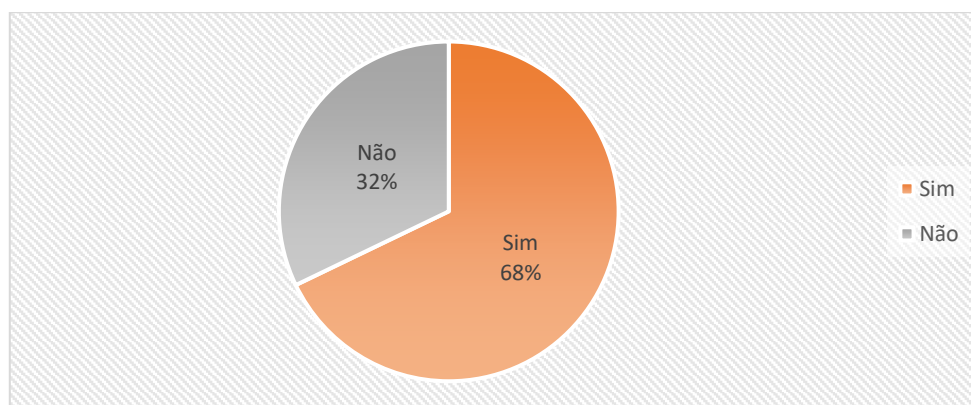
Diante do exposto, há que se considerar o valor que o retorno à escola em busca de um diploma de conclusão da educação formal assume para esses sujeitos. Uma vez que a sociedade reforça a ideia de que estão desempregados ou subempregados porque não são qualificados. Assim, voltam à escola na esperança de um futuro melhor, mas quais são as perspectivas de trabalho e os projetos de vida que esperam que a volta à escola lhes proporcione? Com o propósito de tentar entender essas questões, na sequência, busquei compreender os motivos que levaram os alunos pesquisados a interromperem os seus percursos escolares, assim como as razões que os motivaram a voltar a estudar. E, nesse contexto, refletir sobre as representações que fazem acerca do papel da escola.

6.1.3 Percurso escolar e representações do papel da escola

O fato é que por muito tempo e ainda hoje, a escola enxerga os alunos da EJA principalmente em seus percursos escolares truncados: alunos evadidos, reprovados, não concluintes do ensino regular. Nessa perspectiva, e com base nas considerações apresentadas por Arroyo (2017), acredito que seja necessário ampliar nosso olhar sobre os alunos da EJA para além de suas histórias de carências escolares. Dessa forma, com o objetivo de superar uma

visão reducionista, tentei primeiro conhecer o percurso escolar dos alunos pesquisados para, então, procurar compreender a percepção que eles têm sobre as suas trajetórias escolares. Com esse propósito, o Gráfico 7 traz o percentual dos estudantes pesquisados que interromperam o percurso escolar.

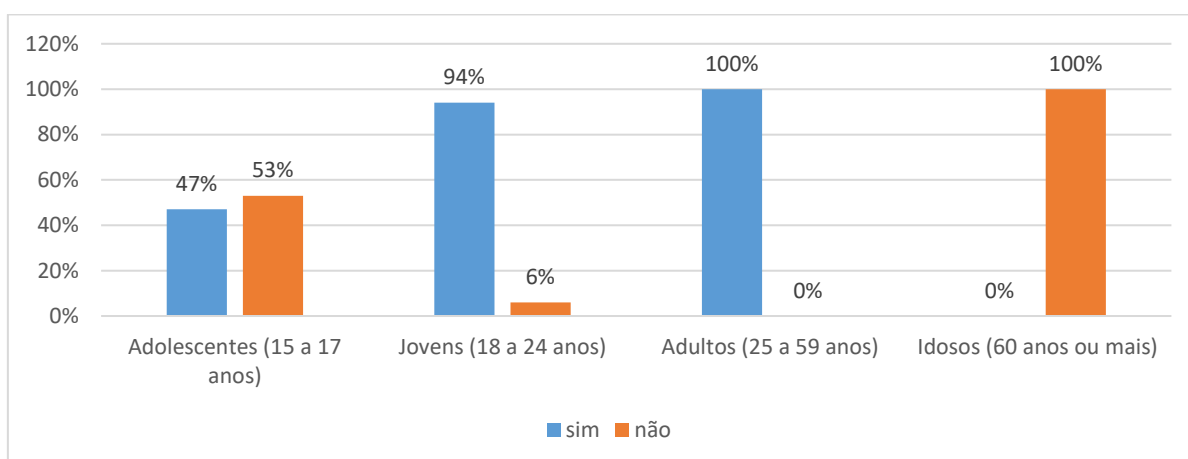
Gráfico 7 - Percentual de alunos que interromperam o percurso escolar



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2019).

É possível observar que a maioria dos alunos pesquisados (68%) afirmou já ter interrompido a sua trajetória escolar em algum momento. Trago, a seguir, a comparação do itinerário escolar entre alunos de diferentes faixas etárias. Veja o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Interrupção do percurso escolar por recorte de idade



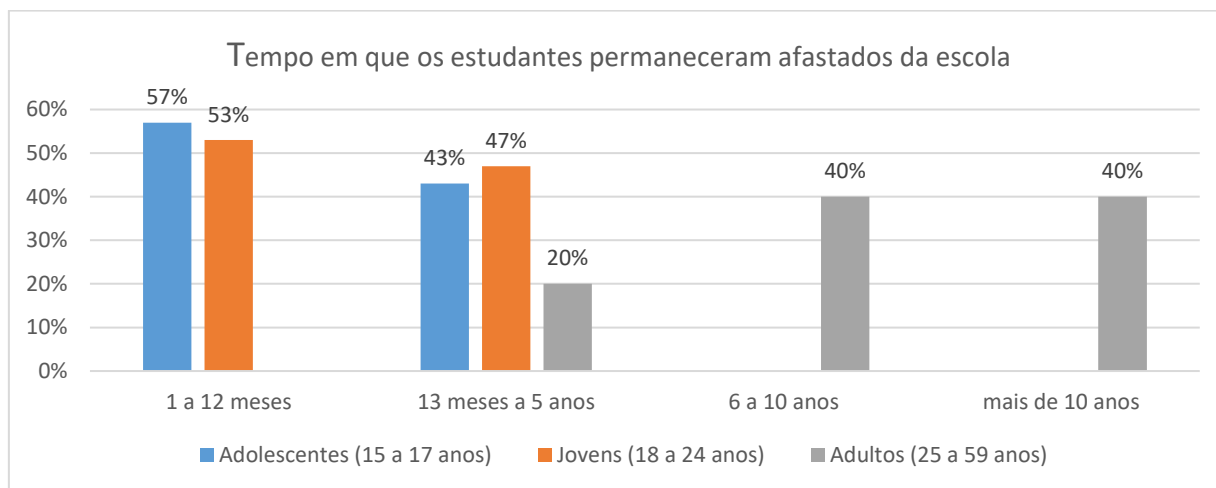
Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2019).

Noto que a partir dos dezoito (18) anos a grande maioria dos estudantes indicou interrupção nos estudos, e mesmo entre os mais jovens – 15 a 17 anos – parcela significativa (47%) informou já ter abandonado a escola em algum momento. Cabe esclarecer que os dados referentes à população idosa - sessenta (60) anos ou mais – dizem respeito a uma única aluna

de sessenta e dois (62) anos que, conforme explicou, ingressou na escola aos cinquenta e dois (52) anos, aqui foi alfabetizada e, desde então, jamais deixou de frequentar a escola.

Já o Gráfico 9 apresenta o período durante o qual os alunos permaneceram afastados da escola. Achei significativo registrar o comparativo por idade. Observe o Gráfico.

Gráfico 9 – Tempo que os estudantes permaneceram afastados da escola



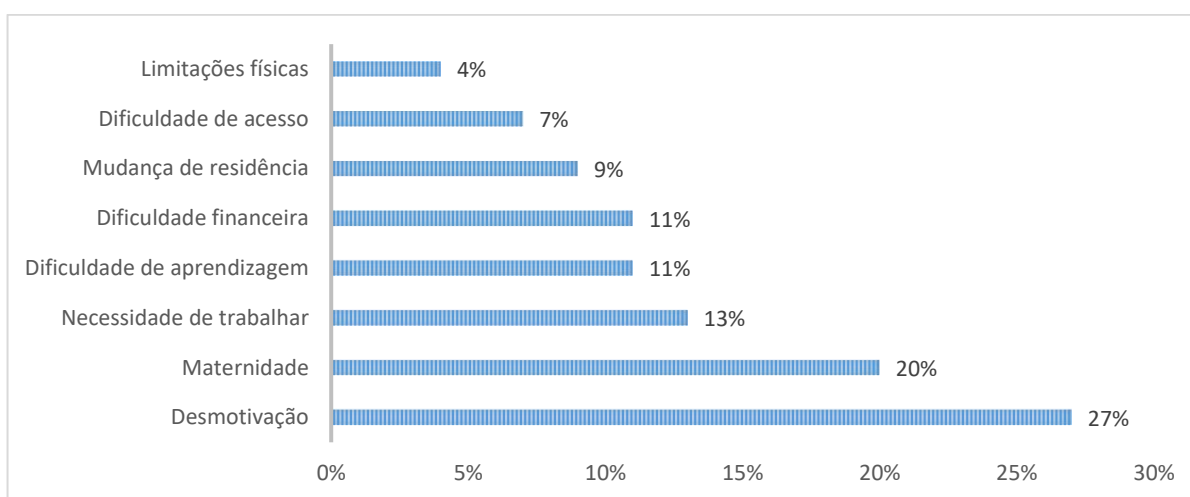
Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2019).

Interessa destacar no Gráfico 9 que grande parte dos alunos pesquisados esteve fora da escola por períodos relativamente longos, com exceção dos mais jovens, principalmente, entre quinze (15) e dezessete (17) anos. Entre esses adolescentes, a maioria (57%) declarou ter se afastado da escola por um período máximo de doze (12) meses. Isso permite inferir que muitos dos alunos mais jovens estão na EJA principalmente em razão da distorção idade-série na modalidade regular, decorrência do chamado *fracasso escolar* e buscam a EJA para tentarem abreviar o período de sua formação.

Seguindo essa linha de reflexão, retomo os estudos de Soares (2017) para concluir que: apesar do processo de democratização do acesso das classes populares, a escola não se reformulou para atender às demandas desses alunos, filhos das classes trabalhadoras. E, por isso, tem sido incapaz de garantir o direito de aprender a esse público. As consequências dessa incapacidade estão evidentes nos altos índices de reprovação e/ou evasão desses alunos. Ou seja, para Soares (2017) a escola que deveria servir às classes populares não consegue garantir que muitos dos alunos que aqui estão aprendam ou que, ao menos, aqui permaneçam. Isto posto, é possível constatar, por meio dos dados, o grande contingente de adolescentes e jovens marcados por reiteradas reprovações e períodos de abandono escolar que recorrem à EJA como alternativa que lhes possibilite uma trajetória escolar mais positiva e menos excludente.

Dessa maneira, conhecer os motivos que levaram os alunos a interromperem suas trajetórias escolares, bem com as razões que os trouxeram de volta à escola são fundamentais para elaboração de uma proposta de ensino para a EJA. Vamos a elas, então. O Gráfico 10 apresenta os motivos apontados pelos alunos pesquisados como responsáveis por suas interrupções nos percursos escolares.

Gráfico 10 – Motivos pelos quais os estudantes interromperam os estudos



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2019).

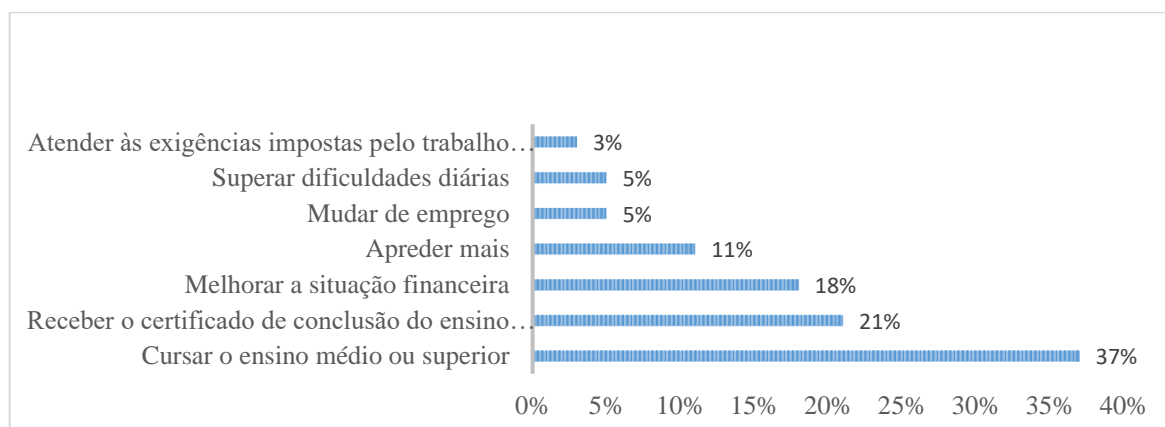
É possível observar que são vários os motivos que levaram os alunos pesquisados a interromperem as suas trajetórias escolares. Grande parte tem relação direta com as questões de exclusão social enfrentadas pelos alunos da EJA, como necessidade de trabalhar (13%), dificuldade financeira (11%) e dificuldade de acesso (7%). Essas são evidências das dificuldades que esses estudantes vivenciam cotidianamente e representam algumas das causas do abandono escolar. Por outro lado, também refletem as consequências que a falta de escolarização e do conhecimento escolar formal lhes impõem. Assim, esses alunos encontram-se presos em um ciclo perverso de segregação social do qual é muito difícil escapar. Dado que, muitas vezes, os motivos que os levaram a interromper os estudos são os mesmos que os impelem a retornar à escola.

De forma semelhante, pelo viés das desigualdades sociais, destaco com maior ênfase os dois principais motivos apontados pelos pesquisados para interrupção dos estudos: a maternidade (20% do total de 56 respondentes e 31% entre as 36 mulheres) e a desmotivação (27%). O primeiro, conforme discutido anteriormente nessa análise, indica a maternidade como um dos limitadores sociais impostos às mulheres. O segundo, mostra-se igualmente preocupante uma vez que expõe a incapacidade da escola de atender aos anseios e às

expectativas de aprendizagem desses alunos. Como outrora mencionado, o desinteresse de muitos estudantes das classes populares em permanecer na escola põe em evidência o que Soares (2017) chama de mito da democratização do ensino, pois facilita o acesso das classes populares à escola, mas limita o acesso aos conhecimentos significativos que garantiriam a sua permanência. Logo, para ter relevância, considero que as aulas de inglês precisam se aproximar das práticas sociais das quais os alunos participam para que, assim, seja possível a construção de um vínculo entre as práticas pedagógicas e as necessidades de aprendizagem dos alunos. Esse é o objetivo que pretendo alcançar com a proposta de ensino e aprendizagem, materializada, de forma experimental, no caderno de atividades.

Nesse plano, conforme os estudos de Souza (2017), muitos dos alunos excluídos do percurso escolar, principalmente os mais jovens, buscam a EJA como possibilidade de encontrar na escola algo diferente daquilo a que tiveram acesso até então. Segundo o autor, é uma nova chance que dão não só a si mesmos, mas também à escola de mostrar algo novo dentro da educação. A meu ver, essa é uma oportunidade que não podemos desperdiçar. Portanto, tentar conhecer as razões que levaram os alunos a abandonar a escola representa uma disposição para pensar alternativas pedagógicas que os motivem a nela permanecerem. Assim, é preciso desenvolver propostas educativas que deem sentido a permanência deles nos espaços formais de ensino. Para tanto, faz-se igualmente necessário conhecer as razões que motivaram os alunos pesquisados a voltar à escola. Uma vez que, se não acreditassem no potencial transformador que a escola representa a ela não retornariam. Vejamos o que os dados nos dizem a esse respeito no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Principal motivo para voltar a estudar



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2019).

Como é possível observar a maior parte dos estudantes pesquisados afirmou ter voltado a estudar com o objetivo de cursar o Ensino Médio ou Superior (37%) ou receber o certificado de conclusão do Ensino Fundamental (21%). Esses dados evidenciam que muitos jovens e adultos voltam à escola por um diploma de conclusão na esperança de que essa certificação lhes dará direito a uma identidade social menos excludente. Conforme observei no posicionamento das alunas A₁₁ e A₁₃ durante as rodas de conversa:

Porque eu fui entregar currículo e o meu currículo é baixo, aí eu entrei na loja para deixar currículo e a moça falou que eu não poderia ser vendedora, por causa do meu currículo, eu iria trabalhar como faxineira. Aí ela botou um monte de nome de lojas que eu poderia, que iam me aceitar, aí isso não foi por causa que eu ia trabalhar como empregada doméstica, porque é um emprego como outro qualquer, mas foi a forma como que ela disse que me machucou, então isso me estimulou mais ainda para voltar estudar. Terminar os estudos... Tentar fazer o ensino fundamental pra poder tentar ou fazer é... uma faculdade ou um trabalho bom (A₁₁).

Mesma coisa. Eu estava atrasada, repeti muito e para eu também conseguir um emprego, porque nem jovem aprendiz aceita ensino fundamental, no mínimo ensino médio. O desemprego é grande né, e não tenho nem o diploma do fundamental (A₁₃).

Das palavras de A₁₁, o que mais chamou a minha atenção foi a maneira como a aluna descreveu o episódio em que a pouca escolarização foi responsável por um sentimento agudo de exclusão. É possível perceber que o processo de tomada de consciência deixou marcas profundas na maneira como ela se vê no mundo e na sociedade. Por meio de sua narrativa, A₁₁ expõe alguns dos estigmas da segregação social, responsáveis por trazer muitos alunos à EJA. De forma semelhante, A₁₃ também acredita que a baixa escolarização e a falta de certificação são responsáveis por suas dificuldades para conseguir emprego.

Em síntese, baseando nos dados e no referencial teórico deste estudo, posso afirmar que muitos alunos que demandam a EJA sentem na pele as marcas da exclusão decorrentes da ausência da certificação ou da baixa escolarização. Uma vez que, segundo o discurso político e escolar socialmente legitimado, o percurso escolar exitoso é o único caminho possível para que tenham acesso a um *bom* emprego e a uma vida mais justa. Assim, os sem emprego ou subempregados, porque sem diploma, apostam na conclusão do percurso escolar formal como possibilidade viável de mobilidade e aceitação social.

Com efeito, é possível depreender das colocações feitas pelos estudantes a urgência de completar o itinerário escolar. Conforme observa-se nas afirmações destacadas das rodas de conversa, especialmente, a ênfase de A₆ na necessidade de terminalidade. O aluno utiliza os sinônimos: *concluir, terminar, acabar*. Sendo o último acompanhado pela expressão: *de uma vez por todas*. Veja os trechos destacados:

Pra terminar os meus estudos e ainda eu não sei que curso eu quero fazer (risos). Procurei a EJA pra concluir, para terminar, para acabar de uma vez por todas e seguir pro Ensino Médio e concluir também (A₆).

Eu busco a certificação pra... fazer o Ensino Médio (A₈).

Eu preciso do certificado (A₁₀).

Eu repeti algumas vezes, aí essa é a única maneira de fazer de um modo rápido, aí foi basicamente isso pra poupar tempo (A₁₄).

É porque o EJA pra mim é o método mais rápido de terminar, eu trabalho de dia e é isso (A₁₆).

Com base nos excertos, tendo a inferir que frente ao sistema escolar e ao mercado de trabalho formal, exigentes de certificações e comprovações de escolaridades, muitos jovens e adultos trabalhadores acreditam que através da conclusão do percurso escolar formal, terão acesso a empregos que lhes proporcionarão melhores condições de alimentação, saúde, habitação, transporte. Nesse ponto, retomo o Gráfico 11 para evidenciar o número significativo de alunos (18%) que apontaram *melhorar a situação financeira* como principal motivo para voltarem a estudar. Assim, conforme depreendi dos trechos selecionados das rodas de conversa e expostos a seguir, muitos alunos expressam o desejo de fazer faculdade ou um curso de formação técnica:

A minha expectativa era essa, eu quero vencer, passar essas etapas pra mim. Eu quero fazer faculdade e tudo, não quero parar só no EJA. Isso, quero estudar pra ser assistente social (A₃).

Porque eu tenho um sonho desde criança que é ser cozinheira. Eu quero fazer gastronomia, se Deus quiser eu vou conseguir fazer, e eu *to* aqui pra isso (A₅).

Eu, porque eu quero acabar meu estudo *pra mim* fazer um curso de enfermagem. É... pra mais pra frente poder tá fazendo uma faculdade de enfermagem também (A₆).

Eu porque já trabalhei com idosos e então quase o mesmo que ela, quero fazer um curso de enfermagem (A₇).

Também a mesma coisa. E pelo fato de querer trabalhar de manhã e poder estudar à noite, terminar os estudos, fazer depois uma faculdade. Com certeza, enfermagem. Porque uma coisa puxa a outra, porque preciso me capacitar e também preciso do certificado pra ir mais além (A₉).

Combinamos (risos) (A₆, A₇, A₉).

Eu para concluir o estudo e mais pra frente pensar... eu pretendo fazer um concurso público e mais pra frente uma faculdade (A₁₀).

Dessas colocações, constata-se a intenção de muitos dos alunos pesquisados de se ocuparem em profissões que exigem formação universitária ou qualificação técnica. Essa premissa pode ser reforçada pelos dados a serem expostos a seguir. De acordo com as repostas ao questionário, quando interrogados se pretendiam mudar de profissão 77% dos pesquisados responderam que sim, ao passo que 23% disseram não. Dentre as profissões apontadas pelos pesquisados como aquelas que gostariam de desempenhar, chamo a atenção para dois pontos: primeiro, o fato de um número expressivo dessas profissões exigir curso superior; segundo, entre todas as profissões apontadas, a de enfermeira recebeu o maior número de menções, seis (6) no total. Cabe informar que todas as seis menções foram feitas por mulheres. Acredito que esse dado possa ser mais uma evidência do papel sociocultural de cuidadora atribuído majoritariamente às mulheres, conforme discutido anteriormente nessa análise. No Quadro 6 a seguir apresento as profissões mencionadas pelos pesquisados como aquelas que gostariam de exercer. As profissões estão dispostas em ordem decrescente ao número de menções.

QUADRO 6 – Profissões que os pesquisados gostariam de exercer

Profissões	Número de menções	Profissões	Número de menções
Enfermeira	6	Jogador de futebol	1
Advogado	3	Juiz	1
Assistente social	2	Mecânico	1
Carreira militar	2	Nutricionista	1
Professor	2	Padeiro	1
Arquiteto	1	Perito criminal	1
Biólogo	1	Policial	1
Bombeiro	1	Programador de jogos digitais	1
Comissário de bordo	1	Radiologista	1
Cabelereiro	1	Salva-vidas	1
Dentista	1	Veterinária	1

Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2019).

Portanto, em face das informações apresentadas tendo a concluir que a educação formal ainda possui um grande valor simbólico para os alunos jovens da EJA como referencial de formação, qualificação e possibilidade de mobilidade social.

Destaco agora uma aparente contradição que também pode ser observada a partir do Gráfico 11: o percentual relativamente baixo de respondentes (11%) que elegeram *aprender mais* como justificativa para dar continuidade aos estudos. Acreditava, inicialmente, que esse

índice seria bem mais expressivo. Contudo, com base nessa informação, tendo a concluir que talvez as urgências e demandas da vida cotidiana, como por exemplo ter acesso a uma certificação, definam, de fato, os objetivos dos alunos jovens e adultos retornarem à escola.

Sendo assim, é possível constatar que muitos estudantes ainda veem a escola como meio de acesso a conhecimentos e possibilidades de formação pessoal e profissional. Conforme apreendi das afirmações apresentadas a seguir, vários alunos narram experiências positivas e ainda mantêm expectativas otimistas em relação à escola e aos percursos de aprendizagem. Observe:

E pra me adaptar mais com o “Mundão” o jeito foi eu entrar e estou me dando muito bem. Depois que eu entrei, eu já me sinto outra, eu já saio e conheço as coisas, os lugares, os ônibus, placa de ônibus, e antigamente eu não sabia, não conhecia nada, então eu era cega, e hoje em dia eu não sou assim (A₁)

É, minha expectativa de estar aqui é crescer na vida, ir atrás de um futuro. Porque hoje em dia é assim, pra quem está estudando já é difícil, imagina pra quem não está. Minha expectativa aqui é crescer na vida, correr atrás, entendeu? Depois que entrei aqui aprendi muitas coisas, aprendi a ler mais um pouquinho, aprendi mais a fazer conta e a expectativa é crescer cada dia mais, não só eu, mas quero ver todos os meus colegas (A₂).

A4: Eu vim porque não tinha vaga na outra escola, na minha idade que eu tinha 15 anos. Eu parei de estudar em 2016, por aí. Aí eu voltei pra cá, não tinha vaga de dia, então eu estudei de noite. Eu estou aqui pra estudar, aprender mais, mais dever, mais aula, mais coisa nova que eu queria saber e aprender mais sobre tudo, fazer faculdade, até o limite (A₄).

Em síntese, as narrativas recém apresentadas expressam o reconhecimento dos estudantes da importância da formação escolar como agente transformador. Ou seja, esses alunos acreditam no potencial da educação para lhes proporcionar o acesso aos instrumentos capazes de lhes garantir maior participação social, cultural, política e econômica. Nesse sentido, em sua colocação, A₁ diz: “antigamente eu não sabia, não conhecia nada, então eu era cega, e hoje em dia eu não sou assim”. Por meio de suas palavras, A₁ evidencia a força da vocação emancipatória da educação escolar. De forma bastante semelhante, A₂ aposta na escola como possibilidade de crescimento individual e coletivo. Além disso, a riqueza das colocações de A₄ expressam o seu desejo de aprender mais sobretudo e de ultrapassar todas as barreiras. Em seus termos, a aluna deixa claro o quanto ela espera da escola.

Enfim, concluo que apesar das inúmeras dificuldades de acesso e permanência, a escola ainda possui um enorme valor simbólico como referencial de formação, qualificação e emancipação para os alunos da EJA. Assim, em face de narrativas tão inspiradoras e capazes de renovar nossas esperanças na força potencialmente transformadora da educação escolar, que

encerro essa primeira parte da análise dos dados. Na próxima seção, eu me propus a conhecer algumas das expectativas e das necessidades de aprendizagem de inglês apontadas pelos alunos pesquisados. Visto que, a busca por esses conhecimentos também é um dos objetivos específicos que orientam essa pesquisa. Sendo assim, tomando por base o repertório teórico apresentado, parto do princípio de que são as experiências e vivências dos estudantes em suas realidades cotidianas que contribuem, sobremaneira, para a construção das representações que fazem acerca de suas expectativas e necessidades de aprendizagem de inglês. As reflexões geradas a partir da análise dessas informações serão apresentadas nas próximas páginas desse estudo.

6.2 Expectativas e Necessidades de Aprendizagem de Inglês: perspectivas dos alunos da EJA

Embora mencionado outras vezes nesse estudo, acredito não ser demasiado reforçar que os alunos da EJA quando chegam à escola trazem consigo uma variedade de conhecimentos. Muitas vezes, não são os conhecimentos socialmente e escolarmente valorizados, no entanto, são fundamentais para a construção das crenças, valores e visões de mundo que os constituem com sujeitos. Com efeito, são as suas vivências cotidianas que determinam as suas visões de mundo e definem as suas identidades. De forma semelhante, também são as experiências adquiridas em suas trajetórias no mundo cotidiano que determinam as expectativas e as necessidades de aprendizagem dos alunos da EJA. Logo, acredito ser fundamental tentar conhecer o que esses alunos esperam das aulas de inglês, assim como aquilo que apontam como necessário para a sua formação pessoal e escolar. Sob esse prisma, dividi a apresentação e análise dos dados desta seção em dois subitens. O primeiro trata das expectativas de aprendizagem de inglês dos alunos da EJA. O segundo traz reflexões acerca das necessidades de aprendizagem do idioma. Ambos enfocam as questões sob a perspectiva dos estudantes.

6.2.1 Expectativas de aprendizagem de inglês

Este item teve como propósito conhecer quais são algumas das expectativas de aprendizagem de inglês apontadas como relevantes pelos alunos da EJA pesquisados. Nessa direção, durante as rodas de conversa, perguntei o que eles esperavam das aulas de inglês. No momento em que ouvi as suas colocações, constatei que para um número significativo dos

entrevistados aprender inglês corresponde ao pressuposto de desenvolver a competência linguística oral. Ou seja, saber inglês equivale a saber falar inglês. Como se nota nos excertos revelados a seguir:

E quais são as expectativas em relação as aulas de inglês? O que vocês esperam das aulas de inglês? (Eu)

Ah, minha expectativa pessoal é aprender a falar um pouquinho em inglês, porque eu acho bonito a linguagem em inglês, a chefe do meu pai estuda inglês e eu tenho vontade também de aprender a falar (A₂).

Eu esperava eu dominar a linguagem do inglês, mas é muito difícil aprender a falar inglês (A₃).

Falar mais (A₉).

Não sei... porque é aula de inglês deveria falar inglês, mas como a gente não sabe falar e pronunciar as palavras, então a gente tinha que aprender a falar inglês (A₁₄).

Creio que tais colocações se configuram como elementos que reforçam o posicionamento, fortemente sedimentado e baseado no senso comum, que estabelece o domínio da oralidade como critério definidor dos objetivos de estudar inglês. Note que todos os alunos mencionaram *falar inglês* como referente de suas expectativas de aprendizagem. A₁₄ reforça seu posicionamento repetindo o verbo *falar* três vezes. Ao final, o aluno diz: “[...]a gente tinha que aprender a falar inglês”. Depreendi de suas palavras que essa é uma expectativa que o aluno esperava que fosse atendida pela escola, mas que, de fato, não é.

Assim, conforme já apontado nesse estudo, Almeida (2014, 2016) argumenta que, em grande parte, a supervalorização da competência linguística oral no processo de ensino-aprendizagem de inglês é resultado dos sistemas de crenças de que a eficiência do ensino do idioma só se concretiza na aquisição dessa habilidade. Conforme mencionado no referencial teórico, reforço aqui que não sou contra o enfoque no desenvolvimento da oralidade nas aulas de inglês na (EJA). No entanto, em face dos limites impostos pelo contexto em que atuo, já descrito anteriormente, não vejo essa como uma possibilidade viável.

De todo modo, o fato é que a primazia da oralidade permeia não só as expectativas, mas também as representações que os alunos constroem sobre o que significa aprender inglês. Nessas circunstâncias, a impossibilidade de alcançar tais objetivos pode resultar em uma insatisfação arraigada, muitas vezes, responsável pela frustração dos estudantes em relação ao ensino de inglês na escola, como bem revelaram as colocações de A₁₄. A frustração de A₁₄ alinha-se a de outros alunos, como se observa na sequência a seguir:

Como pediu a opinião então vamos lá... porque a gente aprende aquilo ali do inglês, mas a gente não aprende o que gostaria (A₅).

Mas o que você gostaria de aprender? (Eu)

Eu espero o máximo, aprender a falar bem, falar com as pessoas, os estrangeiros e aprender mais (A₅).

Mas tinha que ter mais tempo dela com a gente (A₆).

Pelo menos umas duas aulas por semana (A₈).

Percebo o desapontamento de A₅ por não ver as suas expectativas de aprendizagem atendidas. A aluna afirma que gostaria de aprender a falar inglês fluentemente e que outras possibilidades para a aprendizagem do idioma não lhe interessariam. Por meio das colocações de A₅, compreendo que a relevância para estudar o idioma se materializa unicamente na aquisição da proficiência linguística oral. No entanto, A₆ e A₈ sinalizam a percepção de que o pouco tempo disponível para as aulas seria um limitador para se alcançar tal propósito. Recordo que os alunos da EJA pesquisados dispõem de dois tempos de aula de quarenta (40) minutos cada, perfazendo o total de oitenta (80) minutos semanais. O predomínio pela oralidade, bem como o reconhecimento do pouco tempo como fatores limitantes do desenvolvimento da fluência oral no idioma também podem ser depreendidos do diálogo apresentado na próxima sequência.

É... falar mais e ter um tempo maior. A gente estava comentando, um tempo maior seria essencial pra aprender (A₁₀)

Mais tempo de aula? (Eu)

Mais tempo de aula (A₁₂).

Eu gosto muito de inglês então eu fico tentando falar inglês (risos) no trabalho (A₁₀).

O tempo é muito curto para aprender. Espero que tenha mais tempo pra gente poder aprender (A₁₂).

Pra tudo isso a gente deveria ter pelo menos um tempo maior de aula, só um dia não dá (A₁₅).

Os alunos demonstram concordar uns com os outros com relação a provável impossibilidade de aprender a falar inglês dentro da reduzida carga horária disponível. No entanto, suas colocações levaram-me a inferir que há essa expectativa quanto aos objetivos da aprendizagem do idioma. A₁₀ diz: “[...] um tempo maior seria essencial pra aprender” e A₁₂: “[...] Espero que tenha mais tempo pra gente poder aprender”. É possível inferir que é intrínseca

a ideia de aprender está em aprender a falar inglês. Diante de tal perspectiva, vejo nessas falas uma possível justificativa para certa falta de interesse dos alunos da EJA pelas aulas de inglês. Ou seja, as representações que os alunos trazem acerca do que significa aprender inglês determinam suas expectativas em relação às aulas de inglês. Nesse caso, a frustração dessas expectativas reproduz - e ao mesmo tempo reforça - a falta de compreensão sobre as finalidades do ensino de inglês na escola. Nesse panorama, sou levada a concluir que os alunos são fortemente influenciados pela crença de que as escolas regulares não são os locais mais eficientes para se aprender o idioma. Como se verifica na sequência a seguir.

Não sair falando assim, mas o que eu vejo pelo menos é que o inglês que é dado na escola ele normalmente, ele não dá base assim pra pessoa. Tem que estudar fora (A₄).

Ou fazer um curso (A₂).

Ou fazer um curso é tipo sei lá... tá ligado? Procurar a tradução, sei lá... só a escola eu acho que não dá base (A₁).

Não tem como sair fluente daqui (A₄).

É (A₂).

Ainda mais na EJA, que é tudo pela metade (A₄).

É (A₂).

Dessa forma, em certa medida, creio poder argumentar que algumas das representações que os alunos fazem acerca do papel do ensino de inglês na escola refletem a falta de definição quanto aos objetivos do ensino da Língua Inglesa no contexto escolar. Conforme discutido anteriormente nessa dissertação, há uma falta de clareza quanto aos propósitos do ensino de inglês na escola regular e, segundo Almeida (2016), essa indefinição contribuiu para sedimentar a falsa concepção de que quem quer aprender inglês precisa buscar espaços alternativos, porque a escola, de modo geral, e a EJA, especificamente, são incapazes de cumprir essa função.

Como é possível verificar nos trechos expostos, A₄ e A₁ avaliam a incapacidade da escola para atender às suas expectativas de aprendizagem de inglês. Quando A₄ diz: “não tem como sair fluente daqui”, nota-se que é isso que ela espera das aulas de inglês e como não vê possibilidade para que essa expectativa seja atendida, conclui que terá que procurar outras opções fora da escola: “Tem que estudar fora”. A₁ demonstra concordar e afirma: “só a escola eu acho que não dá base”. A₁ e A₂ compartilham a opinião de que para aprender inglês é preciso fazer um curso. Isso reforça a ideia de que as crenças dos participantes são atravessadas pelos discursos que circulam socialmente de que o aprendizado de inglês só se concretiza em *courses*

livres. Para Almeida (2016) esse discurso desconsidera o fato de ambos serem instituições que possuem objetivos, práticas e finalidades bastante diferenciadas.

Em suma, em face das considerações apresentadas julgo necessário tentar compreender a divergência entre as expectativas de aprendizagem de inglês dos estudantes e as possibilidades concretas para o ensino do idioma. Uma vez que, por um lado, a discussão teórica encaminhada demonstra a relevância do uso da Língua Inglesa no mundo globalizado, mas, pelo outro, os dados evidenciam a descrença dos estudantes da EJA na viabilidade de aprender inglês no contexto escolar. Nesse sentido, baseando em Almeida (2014), em vez de insistir no discurso de que é preciso, antes, mudar as características do contexto escolar da EJA para que o ensino efetivo do idioma (leia-se desenvolvimento da fluência oral) possa se concretizar, talvez o caminho seja repensar os objetivos do ensino de inglês na EJA e, conseqüentemente, as práticas educativas que o estruturam.

Para tanto, acredito na importância de tentar desconstruir, em conjunto com os estudantes, a crença enraizada de que aprender inglês equivale somente a saber falar inglês. Isso não significa abrir mão dos propósitos de alcançar maior prestígio e condições mais favoráveis para viabilizar o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, inclusive da competência oral, mas sim pensar outras possibilidades para a aprendizagem mais significativa do idioma para a EJA. Reconheço que desconstruir algo tão sedimentado e reforçado pela própria tradição escolar, não será fácil.

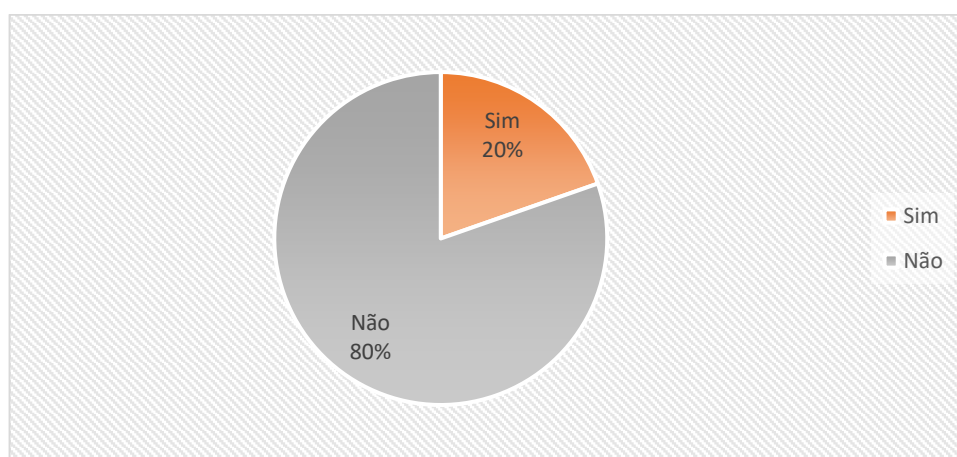
De minha parte, reitero minhas apostas no ensino de inglês centrado na aprendizagem instrumental da língua e com foco na habilidade de leitura em uma perspectiva crítica. E, por esse viés, embasados nos conceitos do Letramento Crítico, priorizar a educação para a cidadania. Dito com outras palavras, o objetivo é preparar os alunos para a participação crítica, ativa e efetiva na vida de suas comunidades. Talvez, assim, seja possível atenuar, ou em uma expectativa otimista, superar a percepção dos estudantes de que o ensino de inglês na EJA não faz sentido. Com esse propósito, busquei conhecer quais são algumas das necessidades de aprendizagem de inglês apontadas pelos alunos pesquisados. A análise dessas informações será apresentada no próximo item.

6.2.2 Necessidades de aprendizagem de inglês

Como já mencionado outras vezes, creio na importância de investigar quais são algumas das necessidades de aprendizagem de inglês apontadas como relevantes pelos alunos da EJA.

Nesse sentido, por meio do questionário, inicialmente, perguntei se os alunos utilizavam conhecimentos de inglês em seu dia a dia. No Gráfico 12 é possível observar que apenas uma minoria (20%) respondeu afirmativamente. Veja o gráfico.

Gráfico 12 – Uso de conhecimentos de inglês no dia a dia



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2019).

Conforme se vê, a grande maioria dos pesquisados (80%) afirmaram não utilizar conhecimentos de inglês no dia a dia. Em certa medida, esse dado evidencia o desafio que é elaborar uma proposta de ensino e aprendizagem de inglês que tenha relevância para um público que, em princípio, majoritariamente afirma não utilizar esses conhecimentos em seu cotidiano. Principalmente, conforme abordado no referencial teórico, se for considerado o fato de que vivemos em um mundo cada vez mais globalizado onde a Língua Inglesa assumiu o papel hegemônico como a língua internacional de comunicação nos mais variados campos da interação.

No entanto, chamou-me a atenção o fato de que quando perguntei para o quê utilizam os conhecimentos em inglês, dos cinquenta e seis (56) respondentes do questionário, vinte e seis (26), ou seja 46%, apontaram alguma necessidade do idioma em seu dia a dia, veja o Gráfico 13. Isso significa que mesmo entre aqueles que afirmaram não utilizar a LI em suas práticas diárias (80%), alguns responderam fazer algum uso da língua. Essa aparente contradição pode ser compreendida a partir das reflexões, recém concluídas no item 6.2.1, sobre as representações que os alunos fazem acerca do que significa aprender inglês. Logo, tendo em vista as discussões anteriores, sou levada a crer que quando inicialmente questionados se utilizavam inglês no dia a dia, os alunos associaram o emprego da língua à crença socialmente

difundida de que usar inglês corresponde a falar em inglês. Isso fica um pouco mais evidente ao se observar o diálogo extraído de uma das rodas de conversa:

Vocês usam conhecimentos em inglês no dia a dia de vocês? (Eu)

Várias alunas: não, no dia a dia não.

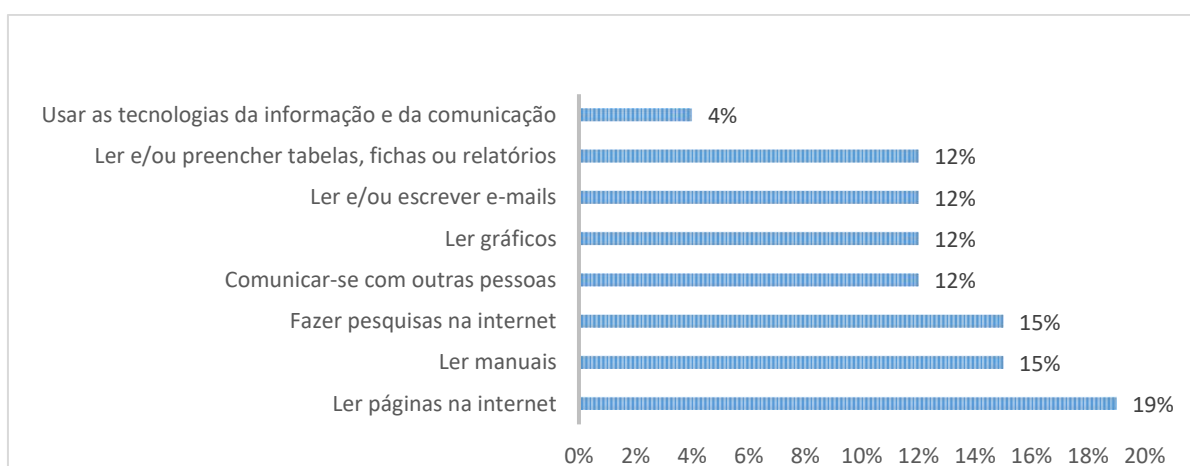
Não por causa da nossa realidade. A gente trabalha de que? Doméstica. Com quem eu vou poder falar em inglês? (A₅)

Eu trabalho em serviços gerais, raramente eu vou conversar com alguém que sabe inglês. (A₈)

No caso eu *to* aprendendo pra futuramente atender, no momento não, mas futuramente pode ser importante falar inglês. (A₆).

Como se nota, as alunas claramente associam usar a língua a falar inglês e, provavelmente, por conta disso sentem dificuldade para estabelecer conexões entre o uso do idioma e seus cotidianos. Por outro lado, como já mencionado, os alunos pesquisados demonstraram maior aproximação quando foram apresentados a outras possibilidades para o emprego do idioma. Veja o Gráfico 13.

Gráfico 13 – possibilidades para o uso de inglês no dia a dia



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2019).

De acordo com os dados, os usos mais frequentes do idioma referem-se às atividades que demandam o uso da internet e correspondem a 34% do total de menções. Mais especificamente, os alunos disseram usar a LI para ler páginas na internet (19%) e fazer pesquisa na internet (15%). Além disso, também sinalizaram a necessidade do uso do idioma para ler manuais (15%), gráficos (12%) e e-mails (12%), entre outras.

Na verdade, como um dos objetivos dessa pesquisa é investigar as necessidades de aprendizagem de inglês à luz das percepções dos alunos da EJA, esses dados me pareceram

insuficientes. Portanto, busquei aprofundar um pouco mais esses conhecimentos durante as rodas de conversa. Com esse propósito, questionei os alunos sobre as situações cotidianas em que o uso da LI se mostrava necessário. Devo dizer que a esse questionamento alternaram-se momentos de silêncio, reflexão e ponderação. Inicialmente, os participantes referiram-se a possíveis usos futuros do idioma, principalmente aqueles vinculados a sua modalidade oral. Assim, na busca por informações mais concretas pedi aos alunos que tentassem focar nas percepções que fazem das necessidades do uso da LI em suas práticas do dia a dia. A essa solicitação obtive os relatos reportados no próximo parágrafo.

Em suas colocações, A₅ e A₁₃ reconheceram a presença frequente da LI no cotidiano atual e apontaram a necessidade do idioma para jogar na internet. Já A₂, A₃ e A₁₄ disseram precisar de inglês para entender letras de música. As alunas afirmaram recorrer ao *Google Tradutor* para ajudá-las. A₂ e A₄ afirmaram ver necessidade de estudar inglês para, no futuro, fazer exames para ingresso em uma universidade, como o ENEM. A₉ descreveu uma necessidade presente e concreta para o uso do idioma: a aluna faz um curso técnico de processamento de alimentos e disse que na apostila utilizada há informações em inglês. Conforme suas palavras: “Às vezes, assim, tipo na apostila vem algumas coisas em inglês e a gente tem que traduzir lendo os textos”. Enfim, em face desses relatos, é possível observar que os alunos apontaram determinadas práticas cotidianas que exigem o uso da LI. Talvez essas demandas possam nortear as escolhas no desenvolvimento das propostas didático-pedagógicas para o ensino de inglês na EJA.

Nesse mesmo passo, transcrevo, a seguir, as narrativas de A₂, A₇, e A₁₀. Os alunos referiram-se a situações em que necessitaram usar inglês e através de seus relatos pude depreender certo sentimento de exclusão que a falta do idioma lhes infligiu, leia os excertos:

Eu cheguei no aeroporto pra buscar minha filha e lá mesmo tem muita coisa em inglês. Se está pousando, se vai chegar. Eu fiquei toda enrolada (A₂)

Até quando eu cheguei no bar e fui pedir uma bebida, tem muita coisa ali em inglês, e você não sabe nem que bebida é essa, vou beber e nem sei o que é. Aí peguei o cardápio de comida, com os nomes em inglês e você não entende nada (A₇).

Eu por exemplo, a minha filha fala inglês, então às vezes ela me manda as coisas e eu fico boiando, ela mandou foto da menina que eles fizeram no *Halloween*, e eu tive que pedir pra outra filha traduzir pra mim o que estava escrito no cartão porque eu não sei (A₁₀).

Em face dos relatos desses alunos, reforço o argumento do papel contraditório que a LI como língua global pode representar. Ou seja, pode servir tanto como instrumento de inclusão para aqueles a que a ela tem acesso, quanto, de modo contrário, pode contribuir para a exclusão

dos que não têm conhecimento da língua. Em uma direção semelhante, a percepção do papel hegemônico do inglês como a língua da globalização e como ferramenta de inclusão é apontada por A₁₅ como justificativa para a aprendizagem do idioma:

Não só isso também, mas tipo... a gente por causa da globalização né, a maioria das coisas que a gente consome, cultura, essas coisas, tá tudo em inglês... então a gente aprender o inglês facilita o acesso à cultura e à educação também (A₁₅).

Durante as conversas, os alunos também mencionaram a necessidade de saber inglês para atender às exigências impostas pelo mercado de trabalho. Só que nesse caso, as necessidades referiam-se à fluência oral no idioma. Como é possível depreender das colocações a seguir:

E conta no currículo também, no trabalho. Porque eles perguntam também se a gente fala inglês. Eu já fiz uma entrevista assim que perguntaram se eu falava inglês (A₂).

Porque hoje em dia os currículos, o que as pessoas mais estão pedindo pra você assumir qualquer cargo, em qualquer trabalho, é você saber falar pelo menos inglês (A₇).

Você ter um currículo bom e trabalhar em uma empresa boa você tem que saber falar inglês (A₈).

Eu penso o profissional é pra você conseguir emprego em uma empresa boa, pra você né, saber se comunicar com as outras pessoas em inglês (A₁₂).

Enfim, noto aqui mais um indício da crença socialmente cristalizada de que o propósito principal de aprender inglês é aprender a falar inglês. Mesmo que, de fato, haja poucas evidências da necessidade do uso do idioma nessa modalidade no dia a dia dos aprendizes pesquisados. Destaco, no entanto, que A₁₂ ampliou a percepção sobre o uso da LI, a aluna mencionou o uso para a comunicação com outras pessoas. Vejo aqui uma possibilidade mais diretamente ligada às realidades concretas dos alunos da EJA. Ou seja, o uso da língua como instrumento de interação. E, seguindo esse mesmo panorama, os alunos pesquisados apontaram outras necessidades concretas para o uso do inglês em seu dia a dia durante as rodas de conversa, conforme destaquei e trago a seguir:

Para entender as músicas em inglês, você tipo, pegar a letra e entender as palavras (A₁).

Pra ler. Algumas coisas que são em inglês na internet (A₂).

É... às vezes uma coisa que a gente compra que vem em inglês. O manual vem em inglês (A₅).

Foi como falei, até pra ler um cardápio às vezes você precisa saber inglês (A₇).

E é você comprar algum produto que vem a escrita em inglês lá atrás, você não saber o que tá escrito lá (A₈).

É, num produto de cosmético como um creme, como sei lá... vai ler, tá em inglês (A₁₀).

Eu leio muitas páginas na internet que são americanas, aí eu tenho que ir lá traduzir (A₁₂).

A maioria dos aplicativos são em inglês e pra usar tem dar um jeito (A₁₂).

Até nos alimentos, o que você vê nas embalagens? Tem um monte de coisas ali escritas em inglês (A₁₅).

A partir dessas colocações, observei que alguns dos estudantes conseguiram relacionar certas necessidades do uso da LI a atividades que fazem parte do seu dia a dia. Mesmo que isso só tenha sido possível após um tempo para a reflexão e que esse “uso” não estivesse tão diretamente ligado às expectativas de aprendizagem inicialmente apontadas por eles no item 6.2.1 dessa análise.

Enfim, após analisar e refletir profundamente acerca das necessidades de aprendizagem de inglês descritas pelos pesquisados durante as rodas de conversa, cheguei à conclusão de que, aparentemente, eles fazem uma separação entre dois tipos de necessidades distintas. As primeiras, relacionam-se mais às suas expectativas de aprendizagem e baseiam-se em representações de que aprender inglês caracteriza-se, quase exclusivamente, pela aquisição da fluência da língua em sua modalidade oral. Por esse viés, as necessidades de aprendizagem apontadas têm por objetivo a formação profissional para atender às exigências do mercado de trabalho e deixam a impressão de ser algo que planejam para um momento futuro.

As segundas, ao que parece, estão mais ligadas às necessidades pessoais de aprendizagem e indicam o uso da língua em atividades do cotidiano desses alunos como: usar a internet, comunicar-se com outras pessoas, jogar na internet, entender letras de músicas, ler textos que fazem parte do cotidiano. Essas mostram-se mais próximas às realidades concretas dos estudantes e abrem brechas para que percebam algumas demandas reais do uso da LI no momento presente de suas vidas. Talvez, seja esse o ponto de intersecção capaz de estabelecer relações entre algumas das necessidades de aprendizagem apontadas pelos estudantes e uma proposta de ensino de inglês mais significativa para os estudantes da EJA.

Diante dessa perspectiva, com base nos dados descritos no Gráfico 13 e nas colocações e excertos recém apresentados, chamou-me a atenção o fato de o uso da língua referir-se à necessidade de ler alguma coisa em inglês. Como nos índices: ler páginas na internet (19%), ler manuais (15%), gráficos (12%) e e-mails (12%), entre outras. É observável também nas falas de A₅ quando menciona a leitura de manuais, ou A₇ que alude à leitura de cardápios. Já A₈, A₁₀

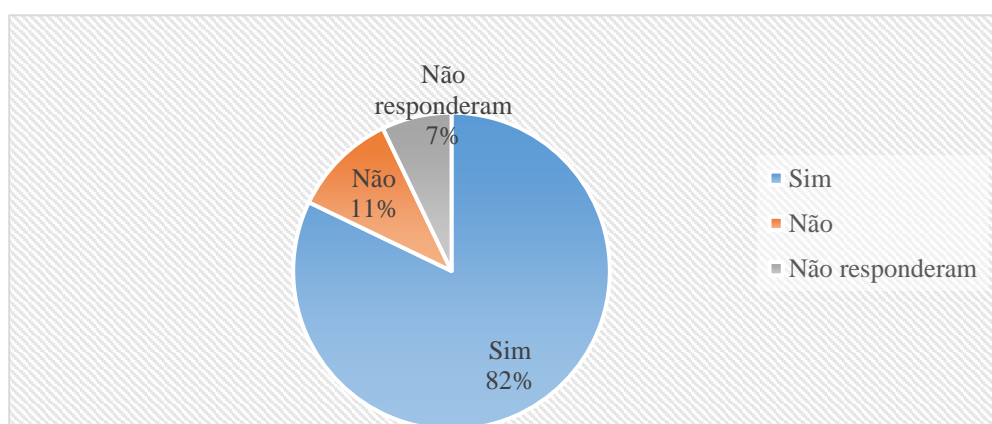
e A₁₅ referem-se à necessidade de ler embalagens de produtos. A₁₂ aponta as exigências que as novas tecnologias fazem à leitura em inglês. Enfim, em face dessas demandas, busquei aprofundar os conhecimentos acerca da relevância que os alunos pesquisados atribuem ao ensino de inglês centrado no desenvolvimento da habilidade de leitura. Justifico esse interesse através da reiteração de minhas expectativas em uma proposta pedagógica baseada no desenvolvimento da habilidade de leitura em inglês em uma perspectiva crítica. Assim, a próxima seção tem o propósito de trazer mais subsídios para essa discussão.

6.3 Hábitos de Leitura, Temas e Gêneros Textuais para as Aulas de Inglês na EJA

Esta seção teve como objetivos: primeiro, conhecer a opinião dos estudantes sobre a utilidade de um curso de inglês com ênfase na habilidade de leitura; segundo, pesquisar os hábitos de leitura dos estudantes em língua materna; terceiro, investigar os temas e gêneros textuais que os estudantes gostariam de ler e discutir nas aulas de inglês da EJA. Para tanto, apresentarei algumas informações a esse respeito na sequência de dados a seguir. Os dados concernentes a essas questões foram obtidos por meio do questionário, aplicado durante a pesquisa, e estão expostos nos Gráficos 14 a 19.

Seguindo a direção traçada, inicialmente, perguntei aos participantes se um curso de inglês com ênfase na habilidade de leitura poderia lhes ser útil. No Gráfico 14 é possível ver que a imensa maioria (82%) respondeu afirmativamente. Esse foi um dado que me pareceu bastante motivador porque representa, ao menos em tese, o reconhecimento dos pesquisados da utilidade da proposta de ensino e aprendizagem centrada no desenvolvimento da habilidade em leitura. Veja o Gráfico 14.

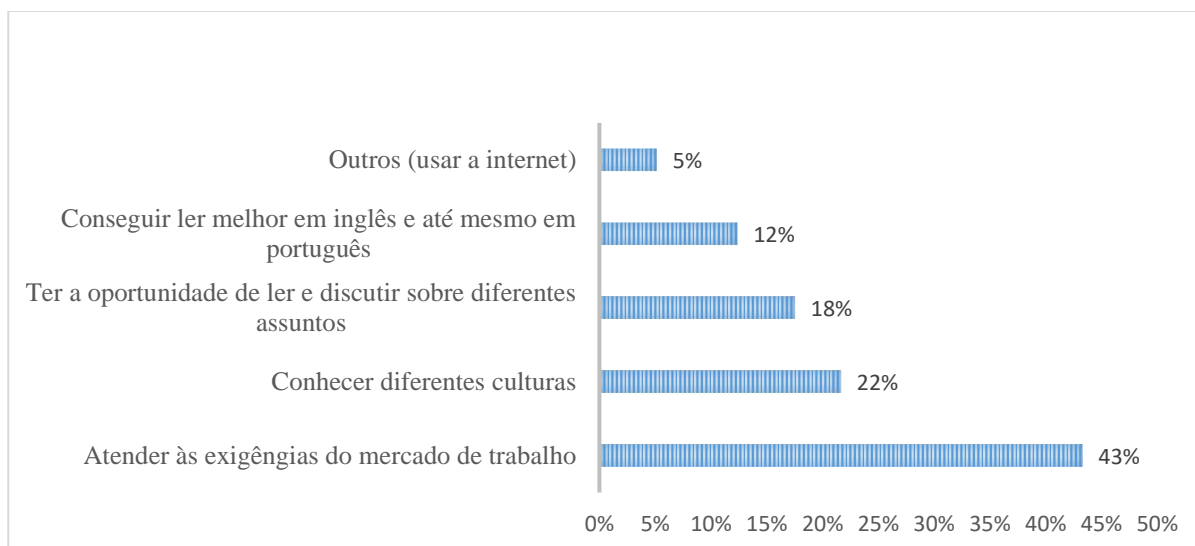
Gráfico 14 – Creem na utilidade de um curso de inglês com ênfase em leitura



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2019).

Em seguida, com a finalidade de trazer maiores contribuições a esse questionamento, indaguei de que maneira um curso com ênfase na habilidade de leitura em inglês poderia ajudá-los pessoal e/ou profissionalmente. Apresento as respostas a essa pergunta no Gráfico 15.

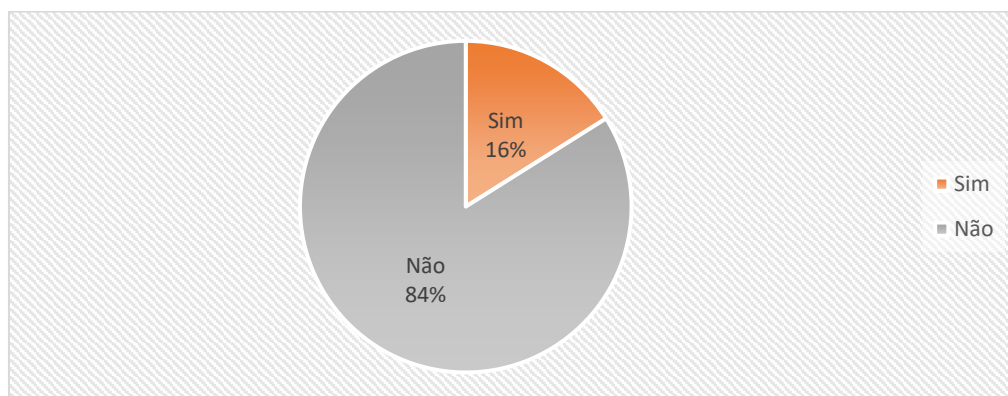
Gráfico 15 – Propósitos de um curso de inglês com ênfase em leitura



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2019).

Em face dos dados apresentados, enfatizo, mais uma vez, a importância que as relações com mundo do trabalho assumem para configurar as percepções dos alunos da EJA sobre as necessidades de aprendizagem e formação escolar. Note que de um total de noventa e sete (97) menções 43% (42 menções) referiam-se ao uso da habilidade de leitura em inglês para atender às exigências do mercado. No entanto, em contrapartida, muitos pesquisados também apontaram outras possibilidades. Três delas apresentam números muito próximos uns dos outros e todas elas somadas representam uma porcentagem significativa (52% ou 50 menções). Sendo assim, concluo que o ensino e a aprendizagem de inglês baseada no desenvolvimento da habilidade de leitura deve procurar atender a uma variedade de propósitos e não se limitar a formação para o mercado de trabalho.

Cabe agora esclarecer que apesar de 82% dos alunos pesquisados terem afirmado como relevante o desenvolvimento da habilidade de leitura em língua inglesa (vide Gráfico 14), quando questionados se costumam ler em inglês as proporções se inverteram, ou seja, a expressiva maioria (84%) respondeu negativamente à pergunta. Veja o Gráfico 16.

Gráfico 16 – Possui o hábito de ler em inglês

Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2019).

A divergência entre as respostas, observável na comparação entre os Gráficos 14 e 16, evidencia uma aparente falta de correlação entre o reconhecimento da utilidade da proposta de ensino e aprendizagem centrada no desenvolvimento da habilidade em leitura e a percepção da necessidade real do uso dessa habilidade no dia a dia. A meu ver, essa discrepância pode levar a duas interpretações: primeiro, a maioria dos pesquisados, de fato, não costumam ler em inglês; segundo, alguns até leem em inglês, mas o fazem de forma infrequente ou sem terem a percepção de que o fazem. De todo modo, essa é uma informação bastante relevante. Isso porque os alunos jovens e adultos quando não percebem, concretamente, como uma proposta de ensino pode ser aplicada às suas realidades cotidianas, muitas vezes, tendem a resistir a ela. Sendo assim, acredito na importância de deixar claro para os estudantes da EJA os motivos que levaram à opção pelo enfoque na habilidade de leitura crítica e quais são os objetivos que espero alcançar.

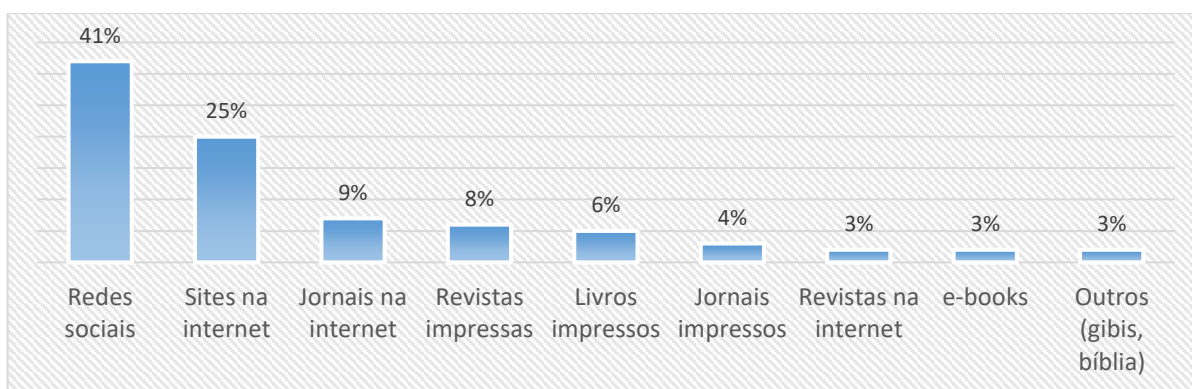
Por um ângulo diferente, quando questionados sobre como classificariam suas habilidades de leitura em inglês, obtive as respostas descritas a seguir. Entre os alunos que disseram não ter o hábito de ler em inglês, a maioria (79%) classificou sua habilidade de leitura como fraca e 21% dos pesquisados considerou sua habilidade de leitura em inglês como regular. Já entre aqueles que responderam que costumam ler alguma coisa em inglês os índices se inverteram: 78% classificaram suas habilidades de leitura em inglês como regular, enquanto 22% consideraram fraca. Cabe esclarecer que nenhum dos alunos pesquisados classificou sua habilidade de leitura em inglês como excelente.

Baseado nos dados apresentados, infiro que os estudantes que têm o hábito de utilizar a LI para atividades de leitura em seu dia a dia sentem-se mais seguros para o seu uso do que aqueles que não o fazem. Além disso, mesmo que não classifiquem suas habilidades como

excelentes, considero que diante das alternativas que lhes foram apresentadas no questionário – excelente, regular e fraco – a opção pelo *regular* configura uma avaliação positiva. Logo, creio que quanto mais diversas e frequentes forem as oportunidades de leitura e maior for a exposição a uma variedade de gêneros textuais, maior será a confiança dos estudantes para se engajarem em atividades que demandem o uso da LI. E, talvez, ao longo do processo, os alunos da EJA possam alinhar o reconhecimento da importância do uso da LI às suas práticas cotidianas.

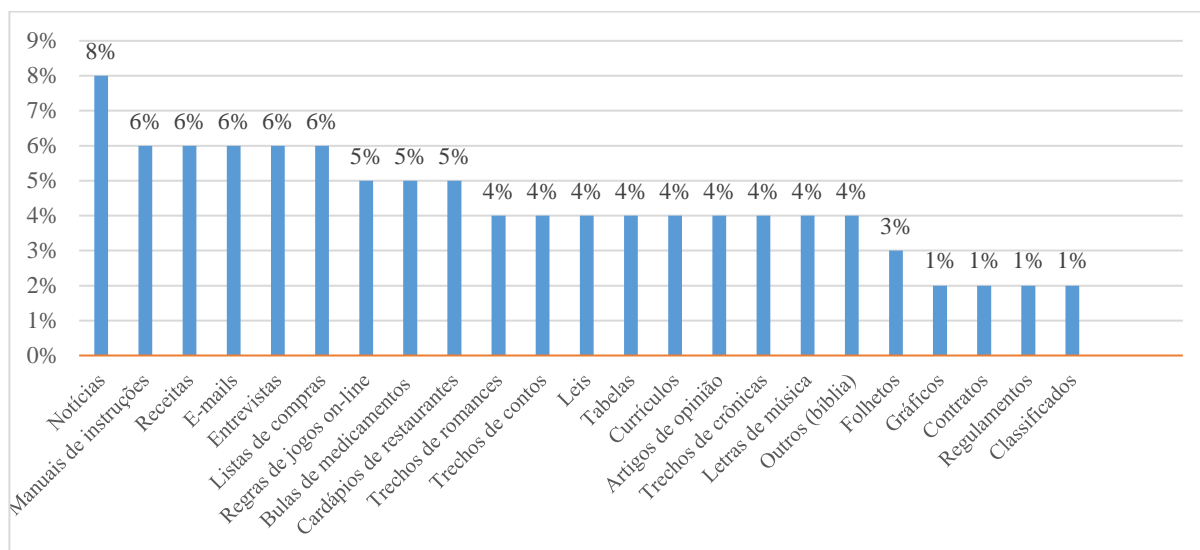
Nessa perspectiva, a seleção dos textos torna-se um elemento essencial, e, nesse sentido, procurei conhecer o que os alunos pesquisados têm por hábito ler em português, bem como os tipos de textos que gostariam de ler nas aulas de inglês. Os dados referentes a essas perguntas podem ser visualizados nos Gráficos 17 e 18 a seguir.

Gráfico 17 – O que os alunos costumam ler em português



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2019).

Nota-se aqui uma grande incidência de leitura em suportes digitais. Isso revela alinhamento com as tendências contemporâneas dos novos modos de leitura ditados por um mundo globalizado e cada vez mais digital. Além disso, o papel inegável que as redes sociais desempenham na vida cotidiana atual. O Gráfico 18 traz as respostas dos pesquisados sobre os tipos de textos que gostariam de ler nas aulas de inglês. Veja o Gráfico 18.

Gráfico 18 – Tipos de textos que gostariam de ler nas aulas de inglês

Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2019).

Esclareço que de início, ao elaborar o questionário, eu havia pensado que esse item traria uma contribuição direta para a seleção dos gêneros textuais que iriam compor o caderno de atividades. No entanto, ao analisar as informações obtidas, foi curioso observar que os dados trazem valiosas contribuições, mas que não servem como critério definidor de quais tipos de textos deveriam ser selecionados.

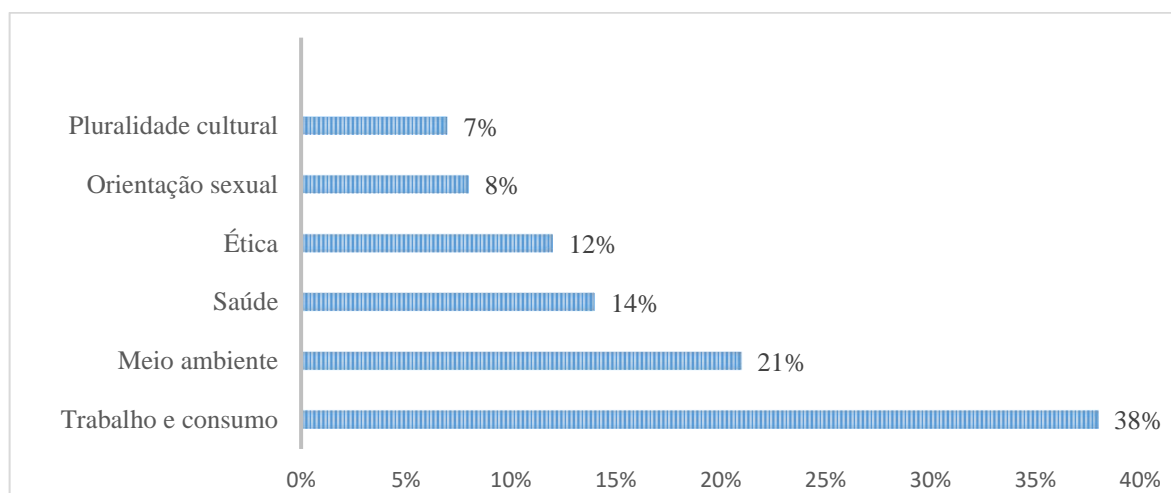
Na verdade, com base exclusivamente nesses dados, não há como afirmar que o trabalho com determinados gêneros textuais específicos traria maiores contribuições ou seria mais relevante para os alunos da EJA do que a opção por quaisquer outros. Isso porque as respostas ao questionário apontam variações pouco expressivas entre as preferências dos alunos pesquisados por determinados gêneros textuais. Ou seja, a conclusão a que pude chegar é que os diferentes gêneros textuais assumem importância razoavelmente equivalente para esses alunos. Com efeito, o gênero *notícias* talvez tenha recebido o maior número de menções (8% ou 12 menções) por, provavelmente, ser aquele mais familiar aos estudantes. Destaco aqui o fato de que nesse item do questionário os respondentes podiam selecionar quantas alternativas desejassem, assim foram 114 menções no total.

Logo, o que cabe discutir nesse ponto são as possíveis contribuições que essa aparente falta de definição pôde trazer a pesquisa. Por esse ângulo, o fato de os dados não terem apontado, de modo decisivo, os gêneros específicos que os alunos pesquisados gostariam de ler nas aulas de inglês foi, com efeito, bastante significativo. Posto que, na verdade, optaram pela variedade e, em uma sociedade cada vez mais letrada, a vida social contemporânea faz com que todos tenhamos que conviver com uma grande variedade de textos.

Nessas circunstâncias, retomo Marcuschi (2008; 2011) para afirmar que todos os textos, mesmo levando-se em conta o maior ou menor grau de flexibilidade, se realizam por meio de algum gênero textual. Para o linguista isso significa que não é possível abrir mão das categorias de gênero para trabalhar com a língua em funcionamento. Nesse sentido, Marcuschi (2008) baseia-se na filosofia Bakhtiniana para justificar a importância de uma proposta pedagógica que possibilite que os estudantes tenham contato com uma variedade de gêneros textuais com o propósito de ampliar o repertório comunicativo desses alunos. Sendo assim, acredito que quanto maior for a variedade de gêneros a que os alunos sejam expostos, maior será o repertório linguístico-discursivo dos estudantes e, conseqüentemente, mais amplas serão suas leituras de si mesmos e do mundo.

Por fim, tentei manter o propósito de alinhar o uso da LI aos interesses e práticas cotidianas dos alunos pesquisados em perspectiva. Nesse sentido, perguntei sobre os temas que gostariam de ler e discutir nas aulas de inglês. A intenção foi saber quais temas têm maior relevância social para os estudantes. Apresento as respostas ao questionário no Gráfico 19.

Gráfico 19 – Temas para serem lidos e discutidos nas aulas de inglês



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2019).

Como se nota, os alunos pesquisados reconheceram a relevância de práticas pedagógicas baseadas em uma variedade de temas como: meio ambiente (21%), saúde (14%), ética (12%), entre outros. No entanto, mais uma vez os dados evidenciam a enorme influência que o trabalho exerce na vida dos alunos da EJA, ao ponto, inclusive, de determinar suas agendas pedagógicas. Veja que a maioria (38%) elegeu *trabalho e consumo* como tema de leitura e discussão para as aulas de inglês. O índice representa trinta e duas (32) de um total de oitenta e cinco (85) menções.

Esse dado reforça a EJA como tempo e espaço de formação de trabalhadores. Assim, uma questão que se coloca é o valor do trabalho e a condição de trabalhadores para a agenda pedagógica da EJA. Já que o trabalho assume papel central, não apenas como tema de estudo, mas como parte inerente do processo de formação desses estudantes (ARROYO, 2017). Com efeito, uma das conclusões a que pude chegar é a de que um dos referentes mais fortes na formação das identidades sociais dos alunos da EJA é o reconhecimento de sua condição de trabalhadores.

Finalmente, em face dessas e de todas as reflexões tecidas ao longo desse capítulo, encerro, aqui, a primeira etapa de reflexão sobre os dados. Nesse ponto, reforço a importância de ter voltado o olhar às complexidades sociais, culturais e históricas responsáveis pelas representações que os estudantes fazem de suas identidades individuais e coletivas. Pois, são as suas histórias e vivências que determinam as suas expectativas em relação à escola e ao ensino de inglês, como também influenciam as percepções das necessidades de aprendizagem do idioma. Em suma, foram essas questões que tentei compreender o mais profundamente possível nesse capítulo.

Quero por fim salientar que segundo o paradigma interpretativista não há como observar o mundo independentemente da carga de valores, interesses e crenças do pesquisador. Logo, essa investigação não pode ser vista sob o viés da neutralidade. A par disso, reforço a importância de outros pesquisadores e leitores lançarem diferentes olhares e interpretações a esse estudo, e, assim, o enriquecerem com novas descobertas.

À luz dessas considerações, passo agora ao capítulo 7. O capítulo trata da composição do caderno de atividades, bem como descreve e analisa a aplicação da sequência didática piloto. Sendo a elaboração do caderno de atividades o principal objetivo desta pesquisa, a finalidade da intervenção foi trazer maiores contribuições para alcançar tal propósito. Sigamos por esse caminho, então.

7. CADERNO DE ATIVIDADES

O objetivo geral desse estudo foi desenvolver um produto educacional para o ensino de inglês na EJA tendo como principal base teórica o Letramento Crítico (LC). Para tanto, elaboramos um caderno de atividades experimental, flexível e não seriado com o propósito de auxiliar os professores na aplicação das práticas do LC em suas aulas. O caderno foi intitulado: “*Read the world to read the word: uma proposta de letramento crítico para as aulas de inglês na Educação de Jovens e Adultos*”.

O caderno de atividades é composto por quatro unidades independentes e cada unidade conta com: (1) uma parte introdutória que apresenta informações sobre o gênero textual e os objetivos gerais de aprendizagem da unidade; (2) a sequência didática; (3) orientações e sugestões aos professores. O material é fruto das reflexões apresentadas nos capítulos anteriores, somadas às considerações a serem apresentadas neste capítulo. Nesse plano, organizamos o presente capítulo de modo a primeiro, detalhar a composição do caderno de atividades; segundo, descrever e analisar a aplicação de uma das unidades que integram o caderno de atividades; por fim, apresentar as nossas conclusões acerca das possíveis contribuições de nossas observações para atender ao objetivo da pesquisa. Antes, no entanto, vale esclarecer e reforçar alguns pontos importantes:

1) O LC não pretende ser uma abordagem normativa ou apresentar um modelo que deva ser seguido passo a passo. Cabe a cada professor adequar o material ao seu contexto específico de atuação e às necessidades de aprendizagem de seus alunos;

2) O caderno de atividades foi pensado para o trabalho com os alunos da EJA, no entanto, pode igualmente ser utilizado integralmente, ser adaptado ou servir de inspiração para o uso em outras modalidades de ensino;

3) Apenas a sequência didática aplicada encontra-se em documento anexo (ANEXO F) nessa dissertação. O caderno de atividades completo está disponível para download também em documento editável na página oficial do Colégio Pedro II, instituição a que essa pesquisa está vinculada, através do endereço: www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/produtos-educacionais. Dessa forma, o conteúdo pode ser utilizado e adaptado sem a necessidade de qualquer autorização prévia.

7.1 Composição do Caderno de atividades

O caderno de atividades intitulado: “*Read the world to read the word*: uma proposta de letramento crítico para as aulas de inglês na Educação de Jovens e Adultos” foi elaborado para os professores do idioma que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tem como objetivo desenvolver a habilidade de leitura em inglês em uma perspectiva crítica e socialmente comprometida. Para tanto utilizamos como principal aporte teórico os conceitos do Letramento Crítico (LC) e recorremos aos estudos de Souza *et al* (2010) e Drey, Selister e Aiub (2015), entre outros, no que diz respeito às propostas para desenvolver as habilidades de leitura em Língua Inglesa (LI).

O material consiste em um caderno de atividades não seriado, elaborado para os alunos do 6º ao 9º ano da EJA. Resta esclarecer que optamos por não definir a série em que cada atividade poderia ser aplicada, exatamente por conta das especificidades e da pluralidade da EJA. A nosso ver, a modalidade não favorece uma organização curricular estruturada em um sistema linear de progressão de séries, conforme a adotada no ensino regular. Isso posto, deixamos a cargo de cada professor, diante de sua realidade concreta, decidir para quais séries cada unidade seria mais adequada. Por outro lado, reforçamos que apesar do material ter sido elaborado para o segundo segmento do Ensino Fundamental da EJA, acreditamos que possa ser adaptado ou servir de inspiração para a utilização em outros segmentos e modalidades da Educação.

O caderno é composto por quatro unidades independentes todas mobilizadas em torno de um gênero textual específico. Embasados nos estudos de Marcuschi (2008; 2011) acreditamos que quanto maior for o repertório de gêneros textuais com que os estudantes da EJA tenham contato, melhor poderão ampliar o seu repertório linguístico, social e discursivo. Assim, procuramos contemplar uma variedade de gêneros textuais na composição das sequências didáticas. A seleção dos gêneros textuais, assim como a dos textos em si, basearam-se nas reflexões apresentadas ao longo desta pesquisa e também seguiram alguns critérios gerais: (1) os textos deveriam ser adequados ao público jovem e adulto; (2) os textos deveriam apresentar valor educacional próprio aos alunos da EJA; (3) a seleção dos textos deveria levar em conta as possíveis relações dos textos com os contextos sociais dos estudantes; (4) os textos deveriam ser autênticos, sem ou com poucas adaptações em seus conteúdos.

Cada unidade conta com: (1) uma parte introdutória que apresenta informações sobre o gênero textual e os objetivos gerais de aprendizagem da unidade; (2) a sequência didática; (3) orientações e sugestões aos professores.

Optamos pela sequência didática porque segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97): “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de forma sistemática, em torno de um gênero textual [...]”. Dessa forma, a sequência didática se apresenta como ideal para organizar nossa proposta de ensino/aprendizagem.

Inspiradas nas orientações de Jordão e Fogaça (2007) e Edmundo (2013) cada unidade do caderno de atividades é composta por uma sequência didática que foi dividida em quatro etapas (*steps*) a serem descritas a seguir: **1- Contextualização crítica** (*critical contextualization*); **2- Exploração textual crítica** (*critical textual exploitation*); **3- Reflexão crítica** (*critical reflection*); **4- Produção textual crítica** (*critical text production*).

7.1.1 Contextualização crítica (*critical contextualization*)

A primeira etapa, chamada **contextualização crítica** (*critical contextualization*), como o próprio nome sugere, tem como objetivo despertar o interesse dos aprendizes para as atividades. Visa relacionar o tema à realidade do aluno e contribuir para que o conteúdo vá ganhando sentido para ele. Em outras palavras, a etapa tem como propósito preparar os alunos para entrarem em contato com o texto, motivando-os a refletirem criticamente sobre seus conhecimentos prévios e visões de mundo. Pode-se utilizar uma variedade de recursos como: imagens, músicas, vídeos, outros textos mobilizadores, que sirvam para motivar os estudantes a se engajarem nas leituras propostas. (JORDÃO e FOGAÇA, 2007).

A etapa preocupa-se igualmente em estimular o processo de caracterização dos gêneros textuais. Assim, é possível explorar os elementos do texto (imagens, tamanhos e tipos de fonte, *layout*, entre outros) que ajudam a compreender o modo como a organização estrutural do texto caracteriza o gênero em análise. A contextualização consiste também na formulação de hipóteses sobre o conteúdo do material a ser lido, a partir da observação de elementos específicos dos textos.

Com base em nossas observações, detectamos a necessidade de ensinar explicitamente - não apenas nesta etapa, mas ao longo de toda a unidade - tanto determinados termos e estratégias voltadas ao ensino instrumental para o desenvolvimento das habilidades de leitura em inglês, quanto o vocabulário e os conceitos próprios do Letramento Crítico. Sendo assim,

em determinados momentos, caberá ao professor ensinar: (1) as palavras ligadas à organização e composição dos diferentes gêneros textuais como: *layout*, recursos tipográficos, entre outros; (2) os termos relacionados às estratégias de leitura como: *skimming*, *scanning*, inferência, cognatos, entre outros; (3) o vocabulário necessário para a compreensão e discussão de conceitos fundamentais do LC como: representação, inclusão, exclusão, privilégio, entre outros.

Nessa etapa, é igualmente essencial explorar aqueles itens lexicais que servirão como introdução e suporte para o tema que será abordado ao longo das seções seguintes. Sugerimos listar as palavras e expressões em inglês referentes ao tema – os alunos podem pesquisar em dicionários físicos ou digitais, dispositivos de tradução ou podem dizer as palavras em inglês e o professor faz a tradução. O que difere a nossa proposta das abordagens mais tradicionais de elaboração de listas de palavras, é que aqui as palavras devem partir dos próprios estudantes e se originar de seu universo vocabular. Dessa forma, os alunos poderão estabelecer conexões entre o conteúdo a ser estudado e as suas realidades concretas. O objetivo é propor discussões que promovam um olhar crítico sobre os diferentes contextos em que essas palavras circulam e os diferentes significados que podem assumir, a depender do olhar de quem as interpreta.

Segundo Freire (2018), essas são palavras geradoras porque são oriundas do próprio universo vocabular dos estudantes. E, à medida que são problematizadas pela crítica, retornam a eles transfiguradas e adquirem um potencial transformador. Tanto mais quando se trata de alunos jovens e adultos que acumularam durante suas trajetórias de vida saberes, experiências, questionamentos e significados que precisam ser enfatizados e com os quais uma proposta pedagógica de EJA deverá dialogar. Assim, partir dos conhecimentos, dos significados e das realidades de vida desses estudantes contribuirá tanto para o desenvolvimento linguístico, quanto para a formação crítica dos jovens e adultos.

7.1.2 Exploração textual crítica (*critical textual exploitation*)

A segunda etapa, de **exploração textual crítica** (*critical textual exploitation*) busca atribuir significados ao texto através de atividades de compreensão geral e específica. Nessa etapa podemos desenvolver um trabalho linguístico mais específico, como a exploração de itens lexicais e elementos sintáticos, desde que contextualizados e que sejam priorizadas as necessidades e interesses reais apontados pelos alunos ou percebidos como relevantes pelo professor. Nesse caso, o texto não será usado como *desculpa* de se ensinar vocabulário ou noções gramaticais.

Cabe agora esclarecer que o LC não se opõe às abordagens mais tradicionais de leitura de Língua Estrangeira (LE), como as que propõem o desenvolvimento de estratégias de leitura: *skimming*, *scanning*, *inferência*, entre outras. Tampouco limita o trabalho linguístico com os elementos sintáticos ou lexicais desde que eles contribuam para atribuir significados aos textos (JORDÃO e FOGAÇA, 2007). Portanto, nessa etapa apresentaremos sugestões de atividades que visam desenvolver o uso de estratégias de leitura, bem como apontaremos os elementos linguísticos que podem promover a exploração lexical e/ou gramatical contextualizada. Lembramos a importância de não perder de vista os conceitos do Letramento Crítico, da Pedagogia Crítica e as especificidades dos alunos da EJA.

Desse modo, a aprendizagem do idioma poderá contribuir não apenas para situar os estudantes dentro dos contextos históricos, políticos, sociais e culturais, mas também ajudá-los a construir elos entre a análise crítica dos textos e a reflexão sobre a própria realidade. Isso posto, esclarecemos que dividimos essa etapa entre duas estratégias de leitura: *skimming* e *scanning*.

Skimming

Segundo Souza *et al* (2010), esta estratégia de leitura sugere observarmos o texto de forma rápida para identificarmos o assunto geral, o tema e as ideias principais. Para tanto, é necessário focar no layout do texto, nos títulos e subtítulos, cognatos, primeiras e últimas linhas de cada trecho. É importante sempre pedir aos alunos que justifiquem as suas respostas e busquem evidências no texto que sustentem seus argumentos. O objetivo é atribuir voz aos alunos e oferecer oportunidades para que possam confrontar e problematizar suas múltiplas e contraditórias formas de ver e ser no mundo.

Skanning e leitura extensiva

De acordo com Cristovão *et al.* (2010), a leitura extensiva tem como objetivo alcançar a compreensão geral daquilo que se lê a partir da identificação de elementos específicos do texto. Além disso, contribui para o desenvolvimento de outras estratégias de leitura e pode favorecer o desenvolvimento linguístico da língua.

Conforme Drey, Selistre e Aiub (2015), a estratégia de leitura *scanning* tem como objetivo localizar informações específicas em um texto. Para tanto precisamos observar as palavras e/ou expressões-chave e as marcas tipográficas relacionadas aos propósitos de leitura

que se tem em mente. Nessa etapa, podemos investigar e evidenciar as diferentes leituras individuais e coletivas das leituras de mundo e da palavra. Apresentamos algumas sugestões para a utilização da estratégia *scanning* no quadro 7.

QUADRO 7 – Sugestões para a utilização da estratégia *scanning*

- Deixar claro aos alunos que não é necessário, tampouco é o objetivo da proposta que eles compreendam o significado de todas as palavras do texto, assim devem desconsiderar as palavras que não são relevantes para a realização das atividades;
- Mostrar aos alunos que a identificação das palavras que eles já conhecem e das palavras cognatas é a primeira estratégia a que devem recorrer ao ler um texto em língua estrangeira;
- Ajudar os alunos a identificar as palavras ou expressões-chave e evidenciar a necessidade de saber os significados daquelas que lhes são desconhecidas (dicionário, *google tradutor*, entre outros) para a compreensão do texto;
- Guiar os alunos para que sejam capazes de fazer inferências contextuais a fim de atribuir significados ao texto. Para tanto, é preciso ler os enunciados como um todo e não palavra por palavra, acessar conteúdos que não aparecem explicitamente nos textos, recorrer ao conhecimento que o aluno já possui sobre o assunto ou sobre a organização textual.

Fonte: adaptado de DREY, SELISTRE E AIUB, 2015.

7.1.3 Reflexão crítica (*critical reflection*)

A terceira etapa, **reflexão crítica** (*critical reflection*) se apresenta como uma oportunidade para que alunos e professores discutam suas crenças, valores e visões de mundo em relação àquelas atribuídas ao texto. Essa parte da sequência didática é também uma oportunidade para que os alunos reflitam acerca de seus contextos sociais e a razão de ser de seus saberes. Desta forma, os conhecimentos podem ser questionados, uma vez que são parciais e estão em constante processo de reconstrução. Nessa etapa, acreditamos ser possível estabelecer uma correlação entre a análise crítica dos textos e a ação voltada às transformações sociais. É importante ressaltar que apesar dos conceitos do Letramento Crítico perpassarem todas as seções da sequência didática, é nessa etapa que podemos observar mais explicitamente a sua materialização em uma proposta de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, sob a perspectiva crítica, essa etapa visa motivar questionamentos e contribuir para a formação de cidadãos críticos, participativos e potencialmente transformadores da realidade em que vivem. Assim, um professor que deseja pautar sua prática pedagógica nos fundamentos do LC poderá propor aos seus alunos questões como as que apresentamos anteriormente na seção 4.3 – mais especificamente em: Quadro 1, Quadro 3 e Quadro 4 – desse trabalho. Vale aqui explicar que as discussões promovidas com base nos pressupostos do LC são complexas e demandam tempo para que possam se desenvolver. Dessa

forma, sugerimos ao professor escolher apenas uma (1) ou duas (2) entre as perguntas listadas para propor aos alunos como reflexão.

Por fim, é relevante destacar que em consonância com alguns estudiosos do Letramento Crítico defendemos que essa parte da sequência seja conduzida em língua materna, uma vez que os estudantes não são suficientemente proficientes em Língua Inglesa para se engajarem em tais discussões com a profundidade necessária. No contexto da Educação de Jovens e Adultos acreditamos que as outras seções da sequência também precisem ser desenvolvidas, ao menos em parte, em língua materna. Caberá ao professor tomar a decisão que julgar mais adequada ao seu contexto de atuação.

7.1.4 Produção textual crítica (*critical text production*)

Para terminar a sequência, na etapa **produção textual crítica** (*critical text production*), os alunos são convidados a (re)interpretar e organizar suas conclusões na forma de uma produção textual verbal ou não verbal, individual ou coletiva. O objetivo é expandir e aplicar criticamente os conhecimentos trabalhados durante as outras etapas da sequência. Dessa forma, os alunos poderão estabelecer conexões entre os conhecimentos produzidos durante as aulas e ações voltadas a reescrever os textos com o propósito de elaborar novos textos, menos excludentes. A radicalidade está em desenvolver a consciência de que esses *novos* textos, por sua vez, também estão sujeitos a serem confrontados e reescritos por meio da crítica.

Sugerimos que, a depender das atividades desenvolvidas nessa etapa, as produções textuais dos estudantes sejam expostas e compartilhadas com os demais estudantes da escola, ou que também possam circular, para além dos muros da escola, em outros espaços sociais e culturais. Nesses moldes, acreditamos que o ensino de inglês para os alunos da EJA possa contribuir para o exercício da cidadania e para a formação de agentes sociais críticos.

Por fim, gostaríamos de reforçar que o objetivo desse trabalho não é oferecer planos de aulas pré-estabelecidos que devam ser seguidos como um passo a passo para ser aplicado em sala de aula. A proposta do caderno de atividades é apontar caminhos que possam auxiliar os professores de inglês como LE com sugestões que ilustrem a aplicabilidade dos conceitos do LC em suas aulas.

7.2 Descrição e Análise da Aplicação da Sequência Didática Piloto

De acordo com Lüdke e André (1986) a observação é um potente instrumento de investigação nas abordagens de pesquisa educacional. *In loco*, a observação favorece a aproximação entre o pesquisador e as perspectivas dos sujeitos em relação ao objeto investigado. Ou seja, o observador pode tentar apreender os significados que os sujeitos participantes atribuem à realidade. E, justamente em busca desses conhecimentos, fui novamente a campo. Sendo assim, nesta segunda etapa do processo de construção e análise dos dados, assumi o papel de professora-pesquisadora durante a aplicação da sequência didática piloto. Ciente de que não seria possível avaliar os efeitos de ensino de inglês sob a perspectiva do Letramento Crítico por meio da aplicação de uma única atividade. Delimitei o objeto de investigação a três aspectos:

- I – A capacidade dos estudantes de reconhecer, valorizar e defender os próprios pontos de vista com argumentos coerentes e que sustentem as suas opiniões;
- II- A percepção dos estudantes participantes acerca da importância de desenvolver a formação crítica – típica do LC – nas aulas de inglês;
- III- As contribuições da aplicação para o desenvolvimento da pedagogia por LC e do caderno de atividades.

Nessa direção, dei início a segunda etapa do processo de construção e análise dos dados. Como já mencionado, a turma 9C foi escolhida para a aplicação da sequência didática piloto porque eram os alunos com quem eu tinha um contato próximo. Convivíamos há quase dois anos, desde que eram alunos do 6º ano. Além disso, os alunos da turma foram os que demonstraram maior interesse em contribuir com esta pesquisa. A maioria dos alunos da 9C estudavam juntos há um período de tempo relativamente longo e era notável a relação de amizade, respeito e companheirismos mútuos. A turma, de modo geral, era bastante interessada e participava ativamente das aulas. Todavia, como é comum na EJA, a frequência de alguns alunos era irregular.

7.2.1 Aplicação da sequência didática piloto

O processo de aplicação da sequência ocorreu em cinco (5) terças-feiras: 29/10, 05/11, 12/11, 19/11, 26/11 do ano de 2019. Nos dias e horários das aulas de inglês da referida turma. Recordo que cada dia de aula corresponde a duas hora-aula (80) minutos semanais. Durante o

período de aplicação, final do semestre letivo, apenas quinze (15) alunos ainda frequentavam as aulas: seis (6) mulheres e nove (9) homens. Entre eles, quatro (4) adolescentes (15-17 anos), cinco (5) jovens (18-24 anos), cinco (5) adultos (25-59 anos) e uma (1) aluna idosa (62 anos). Esclareço que a diversidade etária não foi um dos critérios definidores da escolha da 9C para aplicação da sequência didática piloto. No entanto, creio ser possível afirmar que esse foi um aspecto a que devo valiosas contribuições.

Conforme dito anteriormente, as unidades didáticas que compõem o caderno de atividades estão organizadas em torno de um texto verbal, mobilizado por um gênero do discurso. O gênero escolhido para mobilizar a sequência didática aplicada junto à turma 9C foi o currículo. O currículo foi escolhido por ser um gênero que circula nos contextos sociais dos estudantes da EJA, uma vez que são, na maioria das vezes, trabalhadores. Portanto, creio que seja um gênero potencialmente significativo para os estudantes.

Como Drey, Selistre e Aiub (2015) explicam, o currículo é um gênero textual regulado e padronizado que tem como objetivo resumir e agregar em um único texto as informações pessoais, as qualificações, as experiências profissionais e acadêmicas de uma pessoa. Na Língua Inglesa chamado de *resumé* “o currículo apresenta uma biografia concisa sobre a educação profissionalizante e a experiência profissional de um candidato a uma vaga de emprego” (DREY; SELISTRE e AIUB, 2015, p. 82, grifos das autoras). As autoras afirmam que os currículos são um anúncio que a pessoa faz de si mesma, destacando os aspectos positivos sobre sua carreira profissional e acadêmica.

Passo agora a descrição e análise da sequência didática. Lembro que os dados foram registrados por escrito no diário de bordo durante e após a realização das atividades por meio de notas de observação. Recordo que a sequência didática foi dividida em quatro (4) etapas e cada etapa foi desenvolvida de acordo com o cronograma apresentado no Quadro 8. A atividade didática aplicada encontra-se em documento anexo (ANEXO F).

QUADRO 8 – Cronograma da aplicação da sequência didática piloto

Aulas	Etapas
1 (29/10/19)	Contextualização crítica (<i>critical contextualization</i>)
2 (05/11/19)	Exploração textual crítica (<i>critical textual exploitation</i>)
3 (12/11/19)	
4 (19/11/19)	Reflexão crítica (<i>critical reflection</i>)

5 (26/11/19)	Produção textual crítica (<i>critical textual production</i>)
-----------------	--------------------------------------------------------------------

Fonte: a pesquisadora.

Chegado o dia da primeira aula (dia 29/10/2019), após o momento de saudações iniciais, lembrei aos estudantes que daríamos início ao processo de aplicação da sequência didática, conforme havia sido combinado anteriormente. Nessa aula, dos quinze (15) estudantes, oito (8) estavam presentes. Em um primeiro momento, os alunos foram informados de que a sequência didática seria organizada em torno da leitura do gênero currículo e que ao final do processo, cada aluno iria elaborar o seu currículo bilíngue (inglês-português). Para aqueles que tivessem interesse, o documento seria impresso em três vias. Esclareço que as atividades foram conduzidas em língua materna porque os alunos não eram suficientemente proficientes em Língua Inglesa (LI) para se engajarem nas discussões propostas com a profundidade que seria necessária.

Seguindo o percurso metodológico, iniciei pela etapa 1 (*step 1*) *critical contextualization*. Para a contextualização do tema - *trabalho/emprego*-, propus algumas perguntas introdutórias: O que é trabalho? O que é emprego? O que é profissão? E apresentei os termos correspondentes em LI. Tais questões permeiam toda a unidade e julguei relevante observar os sentidos que os alunos atribuíam ao tema. Essa atividade foi desenvolvida com a participação de toda a classe e os alunos foram desafiados a elaborar, em conjunto, as suas próprias definições para os termos. Pedi que tentassem relacionar o tema às suas realidades.

Em tal direção, os alunos se engajaram em uma discussão durante a qual registrei a surpresa que afirmaram sentir para definir termos que, inicialmente, haviam julgado simples. Por fim, pediram a minha ajuda para auxiliá-los na escolha de palavras que, como disseram, deixariam o texto “mais arrumadinho”. Argumentei que o mais importante eram as ideias que traziam aos conceitos. No entanto, após insistirem, aquiesci e os ajudei a elaborarem a redação das definições dos termos. Tentei não influenciar na formulação dos conceitos em si. Assim, chegaram às seguintes definições:

Trabalho – *qualquer atividade profissional remunerada, formal ou informal.*

Emprego – *ocupação em um posto de trabalho formal. Oferece acesso a direitos e proteção social. Remuneração assalariada.*

Profissão – *trabalho exercido por profissional qualificado.* (Redação dos alunos da 9C)

Com base em minhas reflexões, destaco a ênfase que os alunos atribuíram a importância de terem acesso a direitos trabalhistas que os protegeriam de possíveis vulnerabilidades sociais, bem como a um salário “fixo” que permitiria melhor organização financeira. Esclareço que foi

desta etapa da aplicação que registrei as notas apresentadas e analisadas na seção 6.1.2 dessa dissertação.

Após o momento de contextualização, passamos a exploração dos itens lexicais que poderiam servir como suporte para as reflexões e discussões seguintes. Com esse propósito, dividi os alunos em duplas e distribuí as cópias do texto (currículo) e das atividades (questionário). Em duplas, pedi que elaborassem uma lista de *trabalhos e profissões* em inglês. Sugeri que iniciassem a partir do vocabulário de suas próprias profissões e/ou as de familiares e amigos. Os alunos utilizaram o dicionário *on-line* para executarem a tarefa. O propósito foi a formação de elos entre o conteúdo a ser estudado e as realidades concretas dos estudantes.

Concluídas as listas, os alunos foram motivados a compartilhar os dados com toda a classe. Alguns alunos resistiram a dizer as palavras em inglês, outros fizeram questão de tentar e aproveitaram o momento como forma de descontração. Após algumas risadas, elaboramos, no quadro, uma lista que continha cerca de cinquenta (50) profissões. Ciente de que alguns alunos tinham interesse em conhecer a pronúncia dessas palavras em inglês, pedi que as repetissem em coro. Também lembrei que podiam ter acesso à pronúncia das palavras por meio de dispositivos tecnológicos com o *Google Tradutor*.

Na sequência, foi a vez de responderem às perguntas de (b) a (d) do item I do questionário.

QUADRO 9 – Atividade I – Itens (B)-(D)

- b) Quais desses *jobs/occupations* recebem maior prestígio e/ou são mais bem pagos? Por que você acha que isso acontece?
- c) Quais desses *jobs/occupations* você acredita que sejam desempenhados majoritariamente por mulheres? E pelos homens? Quais são algumas das possíveis razões para que isso aconteça?
- d) Você acredita que as pessoas têm acesso aos *jobs/occupations* em igualdade de condições? Explique o seu ponto de vista.

Fonte: atividade integrante da sequência didática.

Solicitei que trabalhassem novamente em duplas e que tentassem registrar as suas respostas por escrito. Durante a execução da atividade, observei certa inquietação por parte dos estudantes. A impressão que tive foi de que aguardavam pelo momento quando a leitura do texto iria, de fato, começar. A apreensão foi manifestada por meio de perguntas sobre a necessidade (ou não) de copiar o que era anotado no quadro ou se as respostas àquelas perguntas estariam no texto. Ao mesmo tempo, observei grande dificuldade dos alunos para formularem as suas respostas por escrito. Passados poucos minutos, os alunos se queixaram da necessidade de escrever todas as respostas e sugeriram que discutíssemos primeiro as questões oralmente,

em conjunto com toda a turma, e depois fizéssemos os registros por escrito. Concordei com os alunos e com o fato de que as experiências quando compartilhadas podem produzir resultados mais frutíferos.

Com efeito, ao longo da discussão, notei que em uma roda de conversa os alunos foram capazes de formular suas opiniões de forma crítica e coerente. E conseguiram argumentar em favor de seus pontos de vista. Destaco que foi durante esta atividade que registrei as opiniões dos estudantes sobre as desigualdades raciais no mundo do trabalho apresentadas na seção 6.1.1.

Esclareço que optei por organizar as atividades como um questionário porque, baseado na especificidade da frequência irregular dos alunos da EJA, dificilmente poderia contar com a presença de todos os alunos em todas as etapas da sequência. Por esse motivo, imaginei que no formato escolhido, os alunos ausentes a qualquer uma das etapas anteriores poderia ter acesso às atividades desenvolvidas.

De todo modo, após a conclusão das atividades (b)-(d), foi a vez de apresentarmos as características do gênero currículo. O objetivo foi oferecer a oportunidade para que os alunos pudessem antecipar as informações que esperavam encontrar no texto. Neste ponto, notei que parte da dificuldade demonstrada pelos estudantes poderia ser atribuída ao desconhecimento do significado de determinadas palavras constantes dos enunciados dos exercícios. Por conseguinte, vi a imprescindibilidade de ensinar explicitamente o vocabulário que os alunos precisavam conhecer para conseguirem realizar adequadamente as atividades propostas. Ou seja, o uso da metalinguagem seria necessário, não apenas durante a aplicação desta sequência didática, mas ao longo de todo o processo de aprendizagem de inglês centrado no LC como abordagem educacional.

Com base nessa constatação, vi que precisaria ensinar: (1) as palavras ligadas à organização e composição dos diferentes gêneros textuais como: *layout*, recursos tipográficos, entre outros; (2) os termos relacionados às estratégias de leitura como: *skimming*, *scanning*, inferência, cognatos, entre outros; (3) o vocabulário necessário para a compreensão e discussão de conceitos fundamentais do LC como: representação, inclusão, exclusão, privilégio, entre outros.

Enfim, após apresentar os conceitos necessários, os alunos responderam, em duplas, as questões (e)-(j) do item I do questionário.

QUADRO 10 – Atividade I – Itens (E)-(J)

- e) Observe a organização desse texto e responda: a que gênero esse texto pertence?
- f) Quais elementos paratextuais te ajudaram a identificar o tipo de texto?
- () o formato (layout)
- () os recursos tipográficos (negrito, itálico, etc)
- () o tipo de letra (fonte)
- () as palavras características para esse tipo de texto
- () as figuras
- () os gráficos
- g) Esse tipo de texto é familiar a você? Qual é a finalidade desse tipo de texto?
- h) Quem é ou poderia vir a ser o público-alvo desse texto?
- i) Quais informações você espera encontrar nesse texto?
- j) Qual é a profissão da trabalhadora apresentada no texto? Quais representações você faz dessa profissão?

Fonte: atividade integrante da sequência didática.

Informo que apenas a primeira parte da questão (*j*) foi abordada, a discussão referente às questões de representatividade ficou para a aula seguinte. Igualmente esclareço que durante a execução das atividades, auxiliei os estudantes sempre que solicitaram ajuda. No entanto, ainda assim, mostraram-se inseguros e insistiram, em vários momentos, para que eu lesse as respostas que haviam redigido. Quando terminaram, solicitaram que os exercícios fossem corrigidos “no quadro”.

Essas informações, evidenciam, por um lado, a importância de buscar formas para tentar promover a autoestima dos alunos da EJA, para que assim, valorizem mais a si mesmos, as suas opiniões e as suas ideias. Por esse ângulo, a EJA vai muito além do ensino de conteúdos, mas abrange a interação, a afetividade, o autoconhecimento e o resgate da autoestima. Por outro lado, compreendo que influenciados pela própria cultura escolar, os alunos ainda esperam por repostas homogêneas e “corretas” que organizem o conhecimento de forma padronizada e que sirvam como modelos a todos igualmente. Desconstruir esse ideário é uma das dificuldades que uma prática pedagógica ancorada nos princípios do LC precisa enfrentar. Por fim, após concluirmos essas atividades, encerramos a primeiro dia da aplicação.

Na segunda aula (dia 05/11/2019), dez (10) alunos estavam presentes, entre eles, sete (7) também haviam comparecido ao primeiro dia. Sendo assim, iniciamos a partir da retrospectiva da aula anterior, relatada pelos alunos então presentes. Retomamos a partir da discussão da questão: (*j*)- *Qual é a profissão da trabalhadora apresentada no texto? Quais representações você faz dessa profissão?* Quero registrar que durante esse debate os alunos foram capazes de formular uma argumentação lógica e sustentar suas próprias opiniões. No

entanto, com base em minhas observações, tendo a crer que ainda duvidavam do valor de suas próprias opiniões.

Logo após, passamos à etapa 2 (*step 2*) *critical textual exploitation*. Recordo que o objetivo desta etapa foi engajar os alunos na leitura do texto propriamente dito por meio do entrelaçamento das abordagens mais tradicionais de leitura em Língua Estrangeira e a discussão crítica acerca do texto. Nessa direção, ciente da importância do uso da metalinguagem, expliquei o propósito da seção denominada *skimming* e pedi aos alunos que se dividissem em duplas para responderem às questões do item II (*skimming*) do questionário.

QUADRO 11 – Atividade II - *Skimming*

II. Leia o texto e responda.

- a) Em quantas seções o texto se divide?
- b) Qual título você daria a cada uma das seções?
- c) Quais informações você espera encontrar em cada uma das seções?
- d) Pelo que você pôde observar em sua leitura preliminar do texto, quais informações devem constar em um currículo?
- e) A quem a elaboração de um currículo nesses moldes privilegia? Por quê?
- f) A quem desprivilegia? Por quê?

Fonte: atividade integrante da sequência didática.

Ao executar as atividades, notei que os alunos responderam às perguntas (a)-(d) sem maiores dificuldades. Ressalvo apenas que foram bastante literais às traduções dos termos cognatos para o português. No entanto, com exceção de uma das duplas, todas as outras pularam as questões (e), (f) e seguiram diretamente para o item III da seção *scanning*. Quando indaguei o porquê, alguns alunos disseram que não sabiam responder àquelas questões e que haviam optado por esperar pela correção do item. Um dos estudantes afirmou que achava mais importante fazer os exercícios de inglês, já que aquela era uma aula de inglês. Outros alunos concordaram com ele.

Em face dessas informações, acredito ser importante fazer uma pausa na descrição da aplicação para analisar o que esses dados podem significar. Primeiro, os alunos desconhecem as finalidades do trabalho por meio do LC. Segundo, e diretamente relacionado ao primeiro, os alunos ainda não estão familiarizados com os termos e os conceitos próprios do LC, como *privilegio* ou *exclusão*. Terceiro, os alunos são influenciados pelas rotinas mais tradicionais das práticas educativas que centram o ensino da LI na aprendizagem de itens lexicais e estruturas gramaticais. Essas asserções talvez possam explicar o porquê de os alunos não reconhecerem a relevância de se engajarem em atividades como as propostas, que são vistas por alguns como

alheias aos objetivos do ensino de inglês. A meu ver, cabe ao professor explicar os termos e conceitos do LC, sempre que necessário, e deixar claro as motivações que levaram às abordagens de ensino adotadas, principalmente quando se trata do público jovem e adulto.

Assim, diante de tal impasse, argumentei em favor dos propósitos do ensino voltado à formação crítica e sugeri que discutíssemos as questões (e) e (f) em conjunto. Os alunos concordaram, e por um viés crítico, tentei problematizar, por meio de questionamentos, as implicações que a presença ou a falta de escolarização formal ou de experiência profissional prévia poderiam acarretar nas vidas das pessoas. Ao final, tive a impressão de que os alunos compreenderam os objetivos da proposta e foram capazes de relacionar a temática às suas realidades de vida.

Concluída a atividade, passamos ao exercício III da seção *scanning*.

QUADRO 12 – Atividade III – *Scanning*

<p>III. Observe a primeira seção do texto (<i>personal information</i>) e faça as atividades.</p> <p>a) Complete o quadro a seguir com as informações pessoais disponíveis na primeira parte do texto.</p> <table border="1" style="margin: 10px auto;"> <tr> <td>First name:</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>Last name:</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>Address:</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>Cell phone number:</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>E-mail address:</td> <td>_____</td> </tr> </table> <p>b) Você acredita que algumas dessas informações pessoais poderiam ser fatores de exclusão? Qual/quais? Quem seriam os excluídos? Por quê?</p>	First name:	_____	Last name:	_____	Address:	_____	Cell phone number:	_____	E-mail address:	_____
First name:	_____									
Last name:	_____									
Address:	_____									
Cell phone number:	_____									
E-mail address:	_____									

Fonte: atividade integrante da sequência didática.

Expliquei que *scanning* é uma estratégia de leitura cuja finalidade é localizar informações específicas em um texto. No entanto, em uma perspectiva crítica, pode favorecer diferentes possibilidades de ler e interpretar um texto, além de evidenciar que nenhuma leitura é melhor ou mais verdadeira do que as demais. De todo modo, como os estudantes já haviam feito e corrigido o exercício (a), passamos ao (b).

Os alunos demoraram certo tempo para compreender o que era esperado na questão (b). A fim de ajudá-los, propus algumas perguntas *problematizadoras* como: o que é exclusão? Quais fatores poderiam contribuir para a exclusão de um candidato a uma vaga de emprego? Entre as informações pessoais disponíveis no texto, quais poderiam contribuir para a exclusão de um candidato? O nome? O endereço? O telefone?

Após um rápido instante de descontração e brincadeiras com os nomes uns dos outros, os alunos concluíram que a depender dos (pre)conceitos do recrutador e das exigências do empregador, qualquer dado poderia servir como gatilho para a exclusão de uma pessoa. Mas afirmaram que, de modo geral, o endereço é, reconhecidamente, um critério de exclusão entre os moradores de comunidades. Por fim, perguntei de que maneira esse dado poderia ser reescrito em um currículo para torná-lo menos excludente. Os alunos sugeriram que essa informação fosse substituída apenas pelo bairro onde moram.

Na sequência, pedi que respondessem ao item IV, mas os alunos disseram estar muito cansados e pediram para terminar o exercício em casa. Consenti e sugeri que fizessem também o item V. Concluímos, então, as atividades referentes ao segundo dia de aplicação da sequência didática. Da análise dessa intervenção, vale destacar a constatação de que o trabalho por meio do Letramento Crítico não é simples, nem tampouco se dará de uma hora para outra. Daí a importância de oferecer constantes oportunidades para que os estudantes possam ampliar seus repertórios interpretativos de modo a se engajarem em diferentes modos de ler e atribuir sentido ao que leem.

Na terceira aula (dia 12/11/19), doze (12) alunos estavam presentes, no entanto, nenhum deles havia feito as tarefas de casa. De fato, muitos alunos da EJA têm uma rotina diária muito atribulada e, por isso, a maioria afirma não ter tempo para se dedicar aos estudos fora do horário escolar. Assim, diante desse cenário, sugeri que fizéssemos os exercícios em sala. Relembramos o que havíamos feito até então e retomamos do item IV da seção *scanning*. Recomendei que se dividissem em duplas.

QUADRO 13 – Atividade IV - *Scanning*

IV. Observe a segunda seção do texto (*Education*) e siga as orientações.

- a) Circule no texto as palavras em inglês que são parecidas com as palavras em português (cognatas).
- b) Baseando nas palavras cognatas e nas palavras em inglês que você já conhece, descreva o que você é capaz de compreender desta parte do texto.
- c) Ao que as datas *May 2016* e *May 2013* referem-se respectivamente? Responda em português.

Fonte: atividade integrante da sequência didática.

De início, vários alunos queixaram-se de dificuldades para realizar as tarefas propostas, mas consegui tranquilizá-los, comprometendo-me a ajudá-los no passo a passo. Saliento a necessidade de os professores estarem sempre atentos para identificar quais são as atividades que os estudantes conseguem fazer sozinhos e quais são aquelas que demandam a intervenção

e o auxílio do professor. Baseado em minhas observações, destaco, mais uma vez, que os alunos da EJA, de modo particular, demonstram certa insegurança e pouca autonomia para realizar as atividades de forma independente, o que exige atenção e disponibilidade do professor. Creio que isso se dá, muito provavelmente, por conta das diversas experiências de exclusões vivenciadas pela maioria dos alunos da EJA.

Diante dessas considerações, retomo a descrição e análise da aplicação. Lembro que a etapa *critical textual exploitation* apresenta-se como ideal para desenvolver as habilidades de leitura (cognatos, inferência, dedução, identificação de palavras-chave, entre outros) e para promover o trabalho linguístico contextualizado. Sendo assim, aproveitei a oportunidade para explicitamente ensinar as estratégias de leitura que os alunos poderiam utilizar para realizar as atividades. Bem como explorei os itens lexicais e gramaticais que poderiam contribuir para o desenvolvimento linguístico em inglês (conforme sugerido nas orientações ao professor constante no ANEXO F). Dessa forma, seguindo a orientação metodológica para a etapa, o conhecimento lexical e gramatical foi construído de forma contextualizada (ou seja, partindo do texto), coerente com o processo de atribuição de sentidos ao texto e permeado pelos aspectos *problematizadores* inerentes às abordagens por Letramento Crítico.

Cabe destacar que tentei evitar que os meus interesses por certos conhecimentos lexicais e sintáticos ditassem a agenda de quais conteúdos deveriam ser trabalhados. A ideia inicial era que o ensino linguístico estivesse subordinado às necessidades apontadas pelos estudantes. No entanto, confesso não ser capaz de avaliar até que ponto as minhas intenções foram bem-sucedidas. Ou seja, não pude determinar quais interesses de aprendizagem foram, de fato, contemplados: os meus ou os dos estudantes. Até porque reconheço que, em muitos momentos, ainda estou presa ao modelo curricular tradicional ao qual estive habituada por vários anos.

Já no item **V**, enfocamos com maior destaque as questões que se propõem a desenvolver o LC, tentei concentrar as minhas observações na maneira como os estudantes justificaram o porquê de atribuem determinados sentidos ao texto.

QUADRO 14 – Atividade V - *Scanning*

V. Observe a terceira seção do texto (Experience)

- a) Qual é a experiência da trabalhadora descrita no texto?
- b) Baseando em sua vivência, faça uma lista, em português, das atribuições que um(a) cabelereiro(a) deve desempenhar.
- c) Você consegue localizar alguma(s) dessa(s) atribuição(ões) listadas por você no texto? Sublinhe no próprio texto.
- d) Observe as datas entre parênteses, ao que elas se referem?

e) A pouca experiência ou a falta de experiência pode ser um fator de exclusão. De que maneira isso poderia ser reorganizado em um currículo?

Fonte: atividade integrante da sequência didática.

No decorrer da exploração textual propus algumas reflexões aos alunos, tais como: por que você entendeu assim? De onde você acredita que vieram as suas ideias? De onde vieram as suas interpretações? Você é capaz de identificar elementos no texto que justifiquem as suas respostas? Deve ficar claro que não imaginei que os alunos seriam capazes de responder a todos esses questionamentos desde o primeiro contato com as concepções do LC. Contudo defendo que para construir um trabalho de Letramento Crítico, o exercício deve ser constante. Dentro dessa perspectiva, tentei equilibrar as questões *problematizadoras* do LC e as abordagens mais tradicionais de ensino linguístico e de compreensão de leitura. E chegamos, assim, ao final da terceira aula. Esclareço que não foi possível completar o item **VI**.

Sete (7) alunos compareceram à quarta aula (dia 19/11/19). Conforme o cronograma, este dia seria dedicado exclusivamente à seção *critical reflection*. No entanto, como não havíamos trabalhado as questões do item **VI**, propus iniciarmos neste ponto.

QUADRO 15 – Atividade VI - *Scanning*

VI. Observe a seção ASSISTANT/RECEPTIONIST

- a) Complete as frases a seguir de acordo com as atribuições de Anita como recepcionista.
- Saudava os _____ na recepção, servia _____ e _____ além de guardar os casacos.
 - Agendava os _____ de todos os funcionários.
 - _____ o cabelo cortado caído no chão e _____ as cabines de lavagem dos cabelos.
- b) De que maneira a trabalhadora é representada nessa seção? Como você a descreveria?
- c) Por que você a vê dessa maneira? Quais evidências no texto te levaram a essas conclusões?
- d) Por fim, com base em suas observações ao longo de sua leitura do texto, quais diferenças você pôde notar entre o currículo em inglês e os currículos nacionais?

Fonte: atividade integrante da sequência didática.

Inicialmente, os alunos reclamaram de terem de voltar à leitura daquele mesmo texto, disseram já estar cansados de ler o mesmo texto por tanto tempo. Em face dessas colocações, expliquei que podemos ler um texto pela segunda vez com um propósito crítico diferente. Seguindo essa linha de reflexão crítica, pedi para responderem as questões que faltavam em duplas. Notei a necessidade de rever, o conceito de representatividade, e, através de perguntas geradoras, incentivei-os a buscarem evidências no texto para justificar seus posicionamentos. Isso porque ser capaz de encontrar evidências no texto que deem suporte aos diferentes pontos de vista é um dos objetivos do LC.

Em seguida, passamos à etapa *critical reflection*.

QUADRO 16 – Reflexão crítica (*critical reflection*)

Reflexão crítica (*critical reflection*)

VII. Responda as perguntas a seguir com a sua opinião, baseando-se na sua leitura do texto. Nessa seção não há respostas certas ou erradas, mas você deve sempre justificar as suas respostas. Lembre-se de que o texto é um modelo de currículo, disponível em uma página na internet.

- a) Quais saberes e conhecimentos e experiências são valorizados em um currículo? Quais são desconsiderados?
- b) Você acha que seus saberes, conhecimentos e experiências são valorizados no mercado de trabalho? Por que você pensa assim?
- c) Quais realidades sociais o texto retrata?
- d) Qual visão de mundo o texto apresenta?
- e) De que maneira você reorganizaria as exigências de um currículo para torná-lo mais democrático e menos excludente?

Fonte: atividade integrante da sequência didática.

Considerei que a reflexão poderia se desenvolver com mais profundidade se nos concentrássemos em discutir apenas uma das perguntas em uma roda de conversa. Dessa forma, atribuí aos alunos a responsabilidade de escolher a pergunta a que iríamos nos dedicar. Com base em minhas observações nesses quatro (4) dias de aplicação da sequência didática piloto, cheguei à conclusão de que no que diz respeito ao LC, às vezes, menos pode significar mais. Seguindo a direção apontada, os alunos optaram por responder à última pergunta: *De que maneira você reorganizaria as exigências de um currículo para torná-lo menos excludente?* As respostas a esse questionamento serviram como ponto de partida para a elaboração dos currículos dos alunos e serão abordadas na descrição da aula seguinte.

Antes de terminar a aula, aproveitei que estávamos em uma roda de conversa para sondar a percepção dos estudantes acerca da importância de desenvolver as competências próprias do LC – formação crítica para a cidadania - nas aulas de inglês. A esse questionamento, registrei as seguintes considerações/colocações:

Uma aluna afirmou que por meio da formação para a cidadania as pessoas, principalmente as mulheres, poderiam se *empoderar* mais. Em suas palavras, falar sobre as desigualdades de gênero no mundo do trabalho, por exemplo, poderia ajudar as mulheres a terem voz mais ativa. Outra aluna atribuiu o valor desse tipo de formação à possibilidade de as pessoas poderem sonhar com uma vida melhor. Um terceiro aluno disse ser papel da escola, e das aulas de inglês, educar os alunos para que sejam capazes de cobrar por seus direitos, inclusive pelo direito à própria educação. Uma jovem mencionou a importância de discutirem questões ligadas às exclusões de que eles próprios são vítimas, mas que muitas vezes nem se dão conta. Outra aluna mencionou o valor de aprenderem a respeitar as diferenças para aprenderem a respeitar uns aos outros.

Por outro lado, alguns alunos também argumentaram que o trabalho voltado ao exercício da cidadania não poderia se sobrepor ao ensino do idioma em si, já que, segundo eles, esse seria o principal motivo da disciplina constar no currículo escolar da EJA. Dessa argumentação obtive os seguintes registros:

Uma aluna argumentou que como as aulas de inglês transcorrem em um período muito curto, ela acha que não teríamos tempo para discutir sobre *esses assuntos* e ainda aprender inglês. A essa colocação, um outro aluno complementou que no pouco tempo de aula de que dispomos precisamos priorizar a aprendizagem do idioma. Um jovem reclamou que não deveríamos *interromper* a aula para falar sobre outros assuntos que não estivessem diretamente relacionados ao ensino da Língua Inglesa.

Em síntese, o que pude deduzir das colocações dos estudantes foi que a maioria reconhece a importância da formação crítica para a cidadania no contexto escolar, entretanto receiam que o enfoque do ensino sob essa perspectiva prejudique a aprendizagem do idioma. Por esse ângulo, reforço a conclusão de que uma pedagogia de LC precisa de tempo para se consolidar. Uma vez que os estudantes – e em grande medida, também os professores – ainda são fortemente influenciados pelos pressupostos que centram o ensino de inglês no desenvolvimento das competências linguísticas, principalmente na modalidade oral.

Assim sendo, é mais provável que uma pedagogia de LC encontre o seu espaço nas “brechas” (DUBOC, 2017) que surgem ao longo das práticas educativas cotidianas, ou seja, talvez possa se assentar como uma prática constante de questionar os sentidos que os alunos atribuem às suas leituras. Por fim, com essas reflexões em mente, concluímos o quarto dia da sequência.

Na quinta e última aula (dia 26/11/19), onze (11) alunos estavam presentes. O objetivo dessa aula foi a produção dos currículos dos estudantes. Como já mencionado, os alunos elaboraram duas versões de seus currículos: uma em português e a outra em inglês. Seguindo as sugestões contidas na seção orientações aos professores, utilizamos os sites: *meucurriculoperfeito.com* para elaboração do currículo em português e *myperfectresume.com* para a versão em inglês. Como não há computadores disponíveis na escola, os alunos utilizaram os seus celulares para fazer a atividade.

Figura 1 - Alunos elaboram currículos em grupos (1)



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 2 – Alunos elaboram currículos em grupos (2)



Fonte: arquivo da pesquisadora

Primeiro, os alunos fizeram os seus currículos em português e depois com a ajuda do *Google Tradutor* e o meu auxílio fizeram a versão em inglês. Na verdade, vários alunos tinham, em arquivo no celular, uma versão, em português, de um currículo anterior e o reescreveram. O propósito foi elaborar um currículo que valorizasse as experiências, vivências, habilidades e saberes dos estudantes. Para tanto, utilizamos algumas das sugestões e considerações formuladas com esse propósito na aula anterior. Entre as várias colocações destaquei algumas que apresento a seguir: (1) substituir o endereço pelo nome da comunidade e/ou bairro onde moram; (2) valorizar o fato de apesar de todas as dificuldades os estudantes terem voltado à escola; (3) enaltecer a capacidade das estudantes de conciliar trabalho, maternidade e escola;

(4) exaltar as experiências de trabalho em empregos variados como algo positivo; (5) destacar as habilidades dos estudantes para o uso das novas tecnologias digitais; (6) prestigiar os trabalhos voluntários a que os estudantes se dedicam; (7) valorizar o engajamento dos estudantes em atividades como prática de esporte, produção musical, entre outros; (8) focar mais naquilo que os alunos sabem fazer do que na experiência profissional prévia.

Enfim, com base na observação da aplicação da última atividade, quero registrar que apesar da dificuldade de alguns alunos para utilizar a tecnologia, os alunos sentiram-se satisfeitos com o resultado. Mesmo os adolescentes que haviam afirmado não saber o que incluir em um currículo, já que não tinham experiência profissional, notaram que possuem muitos conhecimentos e experiências que têm grande valor. Cabe esclarecer que atendendo às solicitações dos estudantes optei por não compartilhar as produções elaboradas. Os currículos são produtos que contêm dados muito pessoais e, sendo assim, considere mais adequado preservar a privacidade dos estudantes. No entanto, intrínseco à filosofia do Letramento Crítico está o ideal de que as produções dos estudantes têm um potencial revolucionário, por conseguinte, sempre que viável, precisam ser compartilhadas para que cheguem ao maior número de pessoas possível.

Finalmente, ante essas últimas colocações, encerro aqui a descrição do processo de aplicação da didática piloto. Na próxima seção, teço algumas considerações acerca da análise dos resultados da aplicação que considere relevantes retomar. O propósito é apresentar minhas conclusões acerca das possíveis contribuições que esta etapa da análise de dados pode trazer para o desenvolvimento de uma proposta de ensino-aprendizagem crítica para os alunos da EJA.

7.2.2 Análise de resultados

Seguindo o roteiro de observação delimitado no início dessa seção, articulo algumas considerações que podem contribuir para organizar o conhecimento gerado por meio da aplicação da sequência didática piloto. Nesse sentido, observei que os alunos participantes viram relevância e se dispuseram a se engajar nas discussões e reflexões acerca do tema, principalmente quando se encontravam em rodas de conversa. Desta observação, enfatizo a conclusão de que a leitura crítica é uma experiência social e quando compartilhada pode produzir melhores resultados. Nesse contexto, os estudantes, de modo geral, foram capazes de emitir as suas opiniões com argumentos lógicos e coerentes. Além disso, também souberam ouvir e ponderar acerca de opiniões diferentes das suas e até mesmo a mudar as suas próprias

opiniões. Sendo assim, vejo que a leitura colaborativa tem muito a contribuir para o desenvolvimento dos procedimentos interpretativos necessários para a leitura crítica dos textos.

Por outro lado, também notei que, muitas vezes, os alunos duvidaram do valor e da validade de seus argumentos e se sentiram inseguros, principalmente, quando precisavam registrar as suas respostas por escrito, mesmo em Língua Portuguesa. No decorrer dessas atividades, os alunos solicitavam constantemente o meu auxílio e de forma recorrente insistiam pela “correção” dos exercícios para que, assim, pudessem confirmar se as suas respostas estavam “corretas”.

Com base nessas informações, cheguei a algumas conclusões: (1) os alunos da EJA são marcados pelas práticas escolares mais tradicionais, cujos os objetivos, em parte, são a busca por respostas homogêneas e padronizadoras; (2) no modelo de educação vigente, por mais que se tente contrabalancear as relações de poder na sala de aula, o professor ainda ocupa uma posição de poder hierarquicamente superior à dos estudantes e, por conseguinte, os estudantes recorrem ao professor como aquele responsável por dar a palavra final; (3) muitos alunos que frequentam as salas de aulas da EJA vivenciaram histórias de exclusão social e escolar e essas experiências negativas podem ser responsáveis por gerar nos alunos um sentimento de incapacidade e baixa autoestima.

Em face dessas ponderações, creio que os professores interessados em promover uma pedagogia baseada no LC podem investir em práticas que favoreçam a alternância nas relações de poder. Assim, haverá possibilidades de abertura ao diálogo para que os alunos sintam que as suas opiniões têm tanto valor quanto quaisquer outras, inclusive as do professor. Ao mesmo tempo, os contextos da sala de aula podem ser planejados para promover experiências que produzam impactos afetivos positivos, a fim de promover a autoconfiança e a autoestima dos alunos da EJA.

Por isso, mesmo acreditando já fazer parte do senso comum, reforço a importância de os professores valorizarem e reconhecerem abertamente as contribuições que os estudantes trazem para o debate. Além disso, é fundamental estarem atentos àquilo que os alunos são capazes de realizar sozinhos ou com a ajuda uns dos outros e o que eles, provavelmente, ainda não conseguem realizar sem a assistência do professor. Desse modo, os professores estariam sempre prontos a mediar a aprendizagem de seus alunos. Saber que não estão abandonados à própria sorte pode trazer um sentimento de segurança altamente benéfico aos alunos da EJA.

Um outro aspecto a ser considerado, com base nos dados, é que o trabalho pedagógico idealizado pelo LC privilegia o desenvolvimento de estratégias e abordagens que possibilitem

aos alunos da EJA ampliar as suas habilidades com as práticas de leitura em uma perspectiva crítica. Nesse sentido, como dito na seção anterior, para que a aprendizagem tenha sucesso, é significativo que os alunos tenham acesso a determinados conhecimentos, habilidades e competências. Assim, muitas vezes, se fará preciso ensinar, explicitamente, determinados termos e conceitos próprios do Letramento Crítico, bem como as estratégias necessárias ao ensino instrumental para o desenvolvimento das habilidades de leitura em LI. Ou seja, o ensino da metalinguagem pode contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia fundamentada nos conceitos do LC.

Em consonância com as últimas considerações e com base em minhas impressões, sou levada a crer que por não estarem suficientemente familiarizados com os termos, conceitos e propósitos do ensino por LC, e por trazerem marcas de suas vivências nas rotinas mais tradicionais de ensino de LI os alunos demonstraram certo estranhamento e hesitaram em se engajar em atividades cujas finalidades lhes pareceram alheias aos propósitos do ensino de idioma propriamente dito.

De fato, algumas reações dos estudantes no decorrer da aplicação deixaram a impressão, depois confirmada na última roda de conversa, de que apesar de verem relevância nos procedimentos voltados à educação crítica para a participação social, os estudantes não viam a formação crítica como o principal papel do ensino de inglês.

Diante de tal constatação, o que me parece possível é tentar criar estratégias que permitam desconstruir o ideário do ensino de inglês centrado exclusivamente na aprendizagem linguística. Dessa maneira, buscar ampliar as possibilidades do ensino do idioma para que a aprendizagem do vocabulário e dos conceitos gramaticais sirvam aos propósitos da educação para a cidadania.

É igualmente importante ponderar que as conclusões construídas ao longo deste capítulo estão baseadas nas observações da intervenção da aplicação de uma única sequência didática, desenvolvida em uma única turma. Sendo assim, tenho em conta que os conhecimentos aqui gerados são contingentes e estão sujeitos a reavaliações.

Isso posto, cabe esclarecer que as quatro unidades reunidas no caderno de atividades foram elaboradas levando em consideração as reflexões construídas ao longo não só deste capítulo, mas do desenvolvimento de todo o estudo. Tais reflexões foram orientadas pelos objetivos e pergunta de pesquisa e contribuíram para definir tanto os conteúdos que seriam abordados como as ações sugeridas para construção do material.

Dessa forma, sequência aplicada como piloto foi posteriormente intitulada como *What's in a resumé* e foi organizada em torno do gênero currículo. A opção baseou-se em nossas conclusões de que as relações dos alunos da EJA no mundo do trabalho desempenham um papel determinante na configuração de suas identidades e, portanto, deveriam ocupar uma posição central na agenda pedagógica da EJA. Sendo assim, as atividades desenvolvidas buscaram oferecer oportunidades para que os alunos refletissem sobre as realidades e desigualdades presentes no mundo do trabalho atual e sobre as suas condições como trabalhadores dentro desse contexto. Principalmente, em relação às desigualdades raciais e de gênero que estruturam as relações nesses espaços. Essas são discussões fundamentais porque, conforme evidenciam as considerações sobre os dados, a EJA se apresenta como espaço privilegiado para a condução de tais reflexões, tão importantes nas disputas por representatividade.

A atividade 2, intitulada *What's on a nutritional facts label?*, foi mobilizada em torno do gênero rótulo nutricional. O gênero circula pelo cotidiano dos alunos da EJA e foi escolhido como meio para promover o senso de cidadania e participação social. As sugestões de ações educativas estão voltadas às práticas reflexivas sobre as desigualdades de acesso ao direito de poder fazer escolhas conscientes e orientadas sobre os alimentos que cada um de nós precisa e/ou deseja consumir. Por um outro ângulo, consideramos o fato de os dados terem apontado o papel socialmente e culturalmente atribuído às mulheres como *cuidadoras* como um dado que não poderia estar ausente, posto que cabe a elas, na maior parte das vezes, a responsabilidade pelas escolhas dos alimentos que serão consumidos por toda a família. Assim, vimos como relevante trazer a discussão sobre todas essas questões para o debate.

A atividade 3 – *Who's in the picture?* - contou com o gênero textual anúncio publicitário. Esse é um gênero que também circula cotidianamente pelo contexto dos alunos da EJA. A escolha se justifica por favorecer a reflexão sobre as construções sociais e culturais dos conceitos de beleza, mais especificamente de beleza feminina. O tema permite a discussão sobre como a convenção de padrões e estereótipos de beleza podem afetar negativamente a autoestima e autoconfiança das mulheres. A opção pelo tema se fundamenta pela constatação da EJA ser um espaço majoritariamente feminino onde, muitas vezes, são somadas outros tipos de desigualdades e discriminações às desigualdades de gênero. Nesse cenário, a EJA pode se tornar um espaço de discussão e fortalecimento da autoestima feminina.

A atividade 4 – *How to set up a family budget?* - foi organizada em torno do gênero textual orçamento familiar. O gênero destaca a importância de fazer um planejamento financeiro, mas também oferece a oportunidade para a reflexão sobre os desafios que as

desigualdades sociais e econômicas impõem aos alunos da EJA para se organizarem financeiramente. Isso porque, conforme os dados, grande parte dos alunos da EJA encontram-se na realidade atual de trabalho não formal, temporário e instável. Por conseguinte, estão submetidos a situações de exclusão e desamparo social. Essas desigualdades afetam esses estudantes em diversos aspectos de suas vidas, inclusive no direito de poder planejar como irão o usar o dinheiro em benefício próprio e de suas famílias.

Tomando o cenário apresentado, queremos registrar que tão importante quanto selecionar os gêneros textuais, responsáveis por mediar o processo de ensino e aprendizagem, foi definir as ações e os objetivos que iriam guiar esse processo. Assim, concluímos que o essencial para a elaboração do caderno de atividades foi alinhar os conceitos do LC às reflexões sobre os dados construídos ao longo dessa pesquisa. Esperamos que a riqueza dos conhecimentos gerados por este estudo não se restrinja aos limites deste caderno, mas oriente também os nossos passos futuros. Na verdade, a nosso ver, o caderno de atividades, fruto desse trabalho de pesquisa, provavelmente nunca estará, de fato, concluído. Ou seja, será uma obra em permanente (re)construção e estará sempre aberta a novos olhares e contribuições de diferentes professores e pesquisadores. À luz dessas últimas observações, passamos às considerações finais deste estudo.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, reservado às considerações conclusivas, apresentamos as reflexões que julgamos necessárias para finalizar este trabalho de pesquisa. Lembramos que a motivação para o presente estudo foi buscar conhecimentos que pudessem contribuir para o desenvolvimento de uma proposta de ensino-aprendizagem de inglês relevante e significativa para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Escolhemos os alunos de inglês da EJA como alvo desta pesquisa por ser o meu contexto de atuação profissional (professora-pesquisadora). E, exatamente por vivenciar os desafios cotidianos de trabalhar com esse segmento da educação básica, identifiquei a necessidade de pensar uma alternativa para o ensino de inglês que tivesse relevância para os alunos jovens e adultos da EJA.

Para alcançar tais saberes, buscamos o repertório teórico que servisse como base para os nossos estudos. Dessa forma, elegemos, não só, mas principalmente, as teorias que embasam os conceitos do Letramento Crítico (LC) para guiar os nossos estudos.

O LC, na concepção por nós adotada, tem as suas origens no trabalho do educador Paulo Freire (1921-1997). Assim sendo, as propostas de ensino baseadas no Letramento Crítico têm como ponto de partida as experiências pessoais e coletivas dos estudantes. Em linhas gerais, o papel de uma pedagogia por LC é oferecer oportunidades para que os estudantes reflitam sobre a maneira como as suas experiências se relacionam com as estruturas sociais mais amplas e definem os seus modos de pensar, ser e agir. E, a partir dessas reflexões, propor modos de agir capazes de mudar essa realidade, mesmo que de forma local e contingente, sempre quando julgarem necessário.

Com isso, sob a perspectiva do LC, as práticas de letramento não são um fim em si mesmas, mas criam oportunidades para que os educandos compreendam como as suas preocupações, experiências e dificuldades próprias e cotidianas influenciam a maneira como leem e analisam os textos. Ademais, as práticas de leitura, em uma perspectiva crítica, têm o poder de evidenciar que os textos, por serem socialmente produzidos, são sempre ideológicos e impregnados das visões de mundo e experiências daqueles que os escrevem e que, portanto, nenhum texto é neutro. Desse modo o ensino de inglês na EJA assume o potencial de favorecer a formação crítica de cidadãos conscientes de seu papel como agentes sociais.

Assim, à luz dos pressupostos do LC, definimos como objetivo geral desta pesquisa desenvolver, com base nos conceitos do Letramento Crítico, um caderno de atividades para o ensino e aprendizagem de inglês para os alunos da EJA. Para alcançar tal fim, delimitamos

os objetivos específicos do nosso estudo. O primeiro buscou conhecer o perfil socioeducacional dos alunos pesquisados. O segundo se propôs a investigar as expectativas e necessidades de aprendizagem de inglês indicadas pelos estudantes da EJA pesquisados. O terceiro, abrangeu a descrição do processo de aplicação e análise dos resultados de uma sequência didática piloto, concebida com esse propósito. O último, inseparavelmente entrelaçado aos anteriores, envolveu a reflexão sobre como esses conhecimentos poderiam contribuir para a elaboração do caderno de atividades com foco no desenvolvimento da habilidade de leitura sob a perspectiva do LC.

Isso posto, cabe agora lembrar que buscamos atingir esses objetivos por meio de uma pesquisa predominantemente qualitativa, sob alguns princípios de estudo de caso e da pesquisa-ação. Seguindo as orientações de Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa tentou entender o contexto social em que os alunos pesquisados estão envolvidos a partir da compreensão de como os próprios estudantes percebem os fenômenos sociais em que estão inseridos. Nesse sentido, acreditamos que o fato de a pesquisa ter sido realizada no meu contexto de atuação profissional (professora de inglês da EJA) tenha favorecido a aproximação entre o trabalho de pesquisa e a perspectiva dos participantes.

Optamos pelo estudo de caso porque segundo Alvez-Mazzoti (2006) essa abordagem de pesquisa busca focar naquilo que o caso tem de particular, mas considera também a possibilidade de ir além do caso específico e promover generalizações a fim de aplicar os conhecimentos gerados a outros casos semelhantes. Em outras palavras, apesar de termos voltado o nosso olhar para a configuração das identidades sociais, culturais e educacionais dos alunos da EJA pesquisados, bem como para as representações que esses estudantes fazem acerca de suas expectativas e necessidades de aprendizagem de inglês, acreditamos que o contexto da EJA pesquisado apresenta semelhanças com outros contextos de EJA. Sendo assim, julgamos que o conhecimento originado do estudo deste caso específico permite generalizações e possibilita a aplicabilidade desses conhecimentos a outros contextos.

Elegemos também o princípio da pesquisa-ação que visa sugerir ações que possam melhorar a realidade do contexto pesquisado a partir da interação entre o pesquisador e as pessoas envolvidas na situação investigada. Assim, como resultado do processo de investigação, acreditamos ter sido possível encaminhar propostas de ações viáveis para promoção de uma pedagogia de ensino de inglês na EJA baseada nos pressupostos do Letramento Crítico.

Resta agora lembrar que dividimos o processo de construção e análise dos dados em duas etapas. Como descrito anteriormente no capítulo que trata da metodologia, a primeira etapa

teve como objetivos conhecer tão profundamente quanto possível os alunos da EJA pesquisados, bem como algumas de suas expectativas e necessidades de aprendizagem de inglês. E valeu-se, principalmente, do uso do questionário e das rodas de conversa. A segunda etapa concentrou-se no processo de aplicação e avaliação da sequência didática que serviu como piloto para a elaboração do caderno de atividades.

Em relação ao primeiro momento da análise dos dados, destacamos algumas reflexões que consideramos essenciais para finalizar esse texto. Primeiro, baseando nos ensinamentos de Arroyo (2018), concluímos que é preciso expandir o olhar sobre os alunos da EJA e não os ver apenas como indivíduos com histórias pessoais de oportunidades escolares perdidas. Ampliar esse olhar significa enxergar esses jovens e adultos em suas trajetórias individuais, mas também coletivas, pois, são também como coletivos que chegam à EJA. Pois, segundo o autor e conforme apontaram os dados, historicamente, os alunos da EJA fazem parte dos mesmos grupos sociais excluídos: coletivos de negros, mulheres, jovens deixados à margem do sistema educacional, pobres, trabalhadores, desempregados, na economia informal. Assim, sem perder de vista que os jovens e adultos vivenciam diferentes trajetórias pessoais e sociais e, por isso, atribuem sentidos próprios às suas vidas e às práticas sociais, ainda que compartilhem experiências sociais, econômicas e educativas semelhantes. É também com o olhar voltado a essa coletividade que a pedagogia da EJA precisa ser pensada.

Nossas reflexões nos levaram a constatação de que a EJA não deve ser vista como uma *tábua de salvação* lançada aos estudantes a fim de resgatar o *tempo perdido*. Esse é o modelo de educação compensatória que pouco tem contribuído para a formação desses alunos. Contudo, ao mesmo tempo, nossas investigações trouxeram à tona o fato dos alunos da EJA acreditarem no potencial transformador que a escola representa. De fato, como evidenciaram os dados, os estudantes jovens e adultos apostam na educação como alternativa viável de mobilidade social. Assim, frente ao mercado de trabalho formal, exigente de certificações e comprovações de escolaridade, acreditam que o percurso escolar exitoso é um caminho possível para que tenham acesso a uma vida mais justa. Portanto, é fundamental reconhecer e respeitar as esperanças que os alunos depositam na EJA como meio para alcançar uma vida melhor.

Terceiro, foi possível observar em nossas análises a existência de uma aparente incompatibilidade entre as expectativas de aprendizagem de inglês dos estudantes e os propósitos e possibilidades do ensino do idioma na EJA. Muito provavelmente, conforme apontaram os nossos estudos, os alunos da EJA são influenciados pela ideologia do senso comum que estabelece o domínio da competência linguística oral como critério definidor dos

propósitos de estudar inglês. Sendo assim, para a maioria desses alunos, aprender inglês corresponde a aprender a falar inglês. Nesse sentido, uma vez quando observam os obstáculos que impossibilitam, ou ao menos dificultam a concretização dessas expectativas no contexto escolar da EJA, põem em xeque a viabilidade de uma aprendizagem eficaz do idioma nesse cenário.

Quarto, investigamos as necessidades de aprendizagem de inglês à luz das percepções dos alunos da EJA. Os dados nos levaram a observar que, a princípio, parcela majoritária dos alunos pesquisados afirmou não reconhecer a necessidade de utilizar conhecimentos de inglês em seu dia a dia. Com base em reflexões amplamente debatidas ao longo desse estudo, atribuímos essa percepção à crença social e culturalmente estabelecida de que saber inglês equivale a saber falar inglês. Assim, sob a influência de tais crenças, notamos a dificuldade dos estudantes em estabelecer conexões entre o uso do idioma e seus cotidianos. No entanto, à medida que nossas investigações foram se aprofundando, foi possível identificar algumas necessidades de aprendizagem de inglês mais próximas do dia a dia dos estudantes. Entre elas, usar a internet, comunicar-se com outras pessoas, jogar na internet, entender letras de músicas, ler textos que fazem parte do cotidiano. Essas demandas abrem brechas para alinhar o ensino de inglês ao desenvolvimento da habilidade de leitura em uma perspectiva crítica.

Sob o prisma apresentado, vislumbramos os prováveis desafios de engajar os estudantes em uma proposta de ensino e de aprendizagem que, em um primeiro momento, contraria as expectativas e necessidades de aprendizagem trazidas à tona pelos estudantes. No entanto, conhecer essas aparentes divergências mostra-se essencial para lidar com esses desafios. Visto que, quando compreendemos as dificuldades que precisamos enfrentar e as razões dessas dificuldades, torna-se mais fácil pensar em alternativas para superá-las. Principalmente porque quando os alunos jovens e adultos da EJA percebem que uma abordagem de ensino tem relevância para os seus contextos de aprendizagem, tendem a abraçá-la. Dessa forma, vemos como mais importante, tornar explícito aos estudantes, desde o início, aonde queremos chegar, porque escolhemos este caminho e não outro, e o percurso que iremos trilhar para chegar ao nosso destino.

Assim, no segundo momento de análise dos dados, tratamos de buscar conhecimentos que nos auxiliassem a materializar os objetivos de aprendizagem delineados na forma do caderno de atividades. Nessa direção, elaboramos uma sequência didática piloto cuja aplicação trouxe reflexões fundamentais para a estruturação do caderno de atividades. Entre tantas, destacamos a consideração de que ensinar inglês sob o viés do Letramento Crítico não será uma

tarefa fácil e nem tampouco se dará de forma repentina ou livre de resistências. Isso porque, como alunos e professores, trazemos as marcas de ideologias e práticas vivenciadas ao longo de vários anos no modelo de educação tradicional que definem como deve ser e o que esperar de uma aula de inglês. No entanto, como nos diz Freire (2017), apesar de difícil, mudar é possível. Assim, desejamos que este trabalho possa contribuir para nos engajar no verbo *esperançar* proposto pelo educador que nos diz: “[...] mesmo sabendo que as condições em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação, sei também que os obstáculos não se eternizam” (FREIRE, 2017, p.53).

Enfim, em face das reflexões construídas ao longo deste estudo, concluímos não haver como desconsiderar que como professores de inglês da EJA assumimos um compromisso ético e político com a educação dos alunos jovens e adultos. Esse compromisso extrapola, sobremaneira, a responsabilidade de ensinar a língua como um mero código linguístico, decompondo e explorando as partes que a compõem. O ensino da LI, como uma das disciplinas que integram o currículo escolar formal da EJA, deve assumir também a obrigação constitucional da formação educacional para o exercício da cidadania. Lembramos que seguimos a concepção de cidadania que vai além da noção de direitos e deveres dos cidadãos. Cremos que ser cidadão significa participar ativamente na sociedade de modo a conquistar o poder de fazer escolhas conscientes que favoreçam a construção de uma vida mais justa para si e para o outros. Para tanto, vemos como possibilidade a formação dos educandos para compreenderem as questões históricas, culturais e ideológicas que definem quais interesses serão atendidos nas disputas por representatividade.

Com efeito, esperamos que o conhecimento gerado por este estudo contribua para orientar ações pedagógicas que possibilitem ampliar os objetivos de ensinar inglês na EJA para além do ensino meramente linguístico, funcional ou instrumental, mas que envolva a formação de alunos-cidadãos críticos e socialmente comprometidos. Contudo, sabemos dos limites que restringem o alcance dos conhecimentos gerados por nossa pesquisa. Dessa forma, reconhecemos a necessidade de novos estudos trazerem outros atores e novos conhecimentos para o debate. Entre os possíveis futuros desdobramentos, gostaríamos de sugerir estudos que ajudem a compreender as percepções de professores e alunos de inglês da EJA relativamente às (im)possibilidades e aos limites da implantação do Letramento Crítico nas aulas de Língua Inglesa.

Por fim, mas talvez ainda mais urgente, não podemos fechar os olhos para o fato de vivermos tempos extremamente desafiadores, em que os efeitos da pandemia (Covid -19) têm

contribuído para acentuar as já tão profundas desigualdades sociais que caracterizam a sociedade brasileira. Nesse cenário, entre as inúmeras dificuldades que vislumbramos no horizonte educacional pós-pandemia, preocupam-nos, de modo particular, os impactos que as desigualdades educacionais - desigualdades de acesso, aprendizagem e permanência – terão na EJA. Isso porque a pandemia chegou em um momento em que a modalidade já se encontrava em uma posição de extrema vulnerabilidade frente as políticas educacionais brasileiras, conforme apontado neste estudo. Assim, vemos urgência em articular ações concretas que busquem preservar o projeto de educação para jovens e adultos pelo qual tantos têm lutado por tanto tempo. Caso contrário, a modalidade que sempre ocupou um lugar marginal no cenário educacional brasileiro, agora, corre o risco de ser totalmente descaracterizada. Assim, precisamos refletir sobre como garantir o retorno do público potencial às salas de aula da EJA no pós-pandemia e como assegurar que o projeto de EJA não seja radicalmente desviado da finalidade de cumprir a sua tríplice função: reparadora, equalizadora e qualificadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira. A Formação do Professor de Inglês com Base na Elaboração, Implementação e Avaliação de Projetos de Ensino-Aprendizagem. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 17-35, jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8462>. Acesso em: 29 jan. 2020.

_____. ELT in Brazilian Public Schools: history, challenges, new experiences and perspectives. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v.24, n. 81, p.1-17, ago. 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2473>. Acesso em: 29 jan. 2020.

_____. Entre o instrutor de línguas e o educador linguístico: perfis de licenciandos na formação inicial do professor de inglês. **Ecos de Linguagem**, Rio de Janeiro, v.3, n. 3, p. 101-123, 2014. Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_ecos/ecos3_101a123.pdf Acesso em: 29 jan. 2020.

_____. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.12, n. 2, p. 331-348, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829641006>. Acesso em: 29 jan. 2020.

ALVES-MANZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008. p. 221-241. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=3. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2018. p. 19-50.

_____. **Passageiros da Noite do trabalho para a EJA**: itinerários para uma vida justa. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARROS, Flávia Regina. Relação entre práticas pedagógicas e práticas de letramento em EJA. *In*: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. p. 113-166.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAHIM, Adriana Cristina de Mattos. Pedagogia Crítica, Letramento Crítico e Leitura Crítica. **Revista X**, Curitiba, Vol.1, n.0, p.11-31, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/5376/6513>. Acesso em: 20 maio. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 julho. 2018.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 01 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº. 9465, de 02 de fevereiro de 2019**. Brasília: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, CNE/CEB, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos em línguas estrangeiras**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 20 julho. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

CANAGARAJAH, Suresh. Negotiating the local in English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, n.26, p. 197-218, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/231788017_Negotiating_the_local_in_English_as_a_lingua_franca. Acesso em: 29 jan. 2020.

CATELLI, Roberto. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. *In*: CASSIO, Fernando.; CATELLI, Roberto. (org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313-318.

CERVETTI, Gina; PARDALLES, Michael; DAMICO, James. A tale of differences: comparing traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v.4, n. 9, 2001. Disponível em: <https://vdocuments.mx/cervetti-pardales-damicocritical-literacies.html>. Acesso em: 15 maio. 2018.

COIMBRA, Alda Maria. **Multiculturalismo, discurso e identidade em cartas dos leitores de língua inglesa**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. Disponível em: http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_arquivos_/23/TDE-2009-08-04T094844Z-2166/Publico/Coimbra_AldaMaria_doutorado.pdf. Acesso em: 20 maio. 2018.

CORADIM, Josimayre Novelli. Ensino em Língua Inglesa e Letramento Crítico: uma proposta didática de leitura e produção escrita. *In*: KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taisa Pinetti; GAMERO, Raquel (org.). **Tendências contemporâneas para o ensino de Língua Inglesa: propostas didáticas para a Educação Básica**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 99-124.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

COUTO, Sônia. A EJA não tem lugar no MEC atualmente. [Entrevista cedida a] Carta Capital. **Carta Capital**, São Paulo, n. 76, abr. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacaoeducacaoemdisputa/a-eja-nao-tem-lugar-no-mec-atualmente-afirma-sonia-couto-2/>. Acesso em: 19 jan. 2020.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes *et al.* 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: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12152>. Acesso em: 20 jan. 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. ROJO, Roxane (trad. e org.); CORDEIRO, Glaís Sales. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

DREY, Rafaela Fetzner; SELISTRE, Isabel Cristina Tedesco; AIUB, Tânia. **Inglês: Práticas de leitura e escrita**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de línguas e o Letramento Crítico: uma proposta. *In*: JESUS, Dánie Marcelo; CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 57-80.

_____. Letramento Crítico nas brechas da sala de aula de Línguas Estrangeiras. *In*: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 209-230.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. **Letramento Crítico no ensino de inglês na escola pública: planos e práticas nas tramas da pesquisa**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

FERREIRA, Luiz Carlos Ferreira. A Educação de Jovens e Adultos em tempos (im)prováveis e de (in)certezas: a BNCC em discussão. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 47. p. 9-27, primeiro semestre, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/334>. Acesso em 05 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 57. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 65.ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2018.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **INGLÊS em escolas públicas NÃO funciona: uma questão, múltiplos olhares**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47-54.

GIROUX, Henry Armand. **On Critical Pedagogy**. 1. ed. Londres: Bloomsbury, 2011.

_____. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Artmed Editora, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In*: GIONANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. 2. reimpressão Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 87-104.

GONÇALVES, Ednéia. Educação de Jovens e Adultos e relações étnico-raciais. *In*: CATELLI, Roberto. (org.). **Formação e Práticas na Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 161- 172.

HADDAD, Sérgio. Educação de Jovens e Adultos, Direito Humano e Desenvolvimento Humano. *In*: CATELLI, Roberto (org.). **Formação e Práticas na Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 24-42.

JANKS, Hilary. Panorama sobre Letramento Crítico. *In*: JESUS, Dánie Marcelo; CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 21-39.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? *In*: MACIEL, Ruberval Franco; ROCHA, Cláudia Hilsdorf (org.). **Ensino de língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 69-90.

_____. Birds of different feathers: algumas diferenças entre Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e a abordagem comunicativa. *In*: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco

(org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 195-207.

_____. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico?. *In*: JESUS, Dánie Marcelo; CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

_____. FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: um Triângulo Amoroso Bem-Sucedido. *In*: **Línguas e Letras**. Cascavel, v. 8, n.14, p. 79-105, primeiro semestre, 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906>. Acesso em: 10 dez. 2018.

LANKSHEAR, Colin; LAWLER, Moira. **Literacy, Schooling and Revolution**. 1. ed. Philadelphia: The Falmer Press, 1989.

_____. MCLAREN, Peter. **Critical Literacy**: politics, práxis, and the postmodern. 1. ed. Albany: State University of New York Press, 1993.

_____. SNYDER, Ilana; GREEN, Bill. Understanding the changing world of literacy, technology and learning. *In*: LANKSHEAR, Colin. **Teacher and technoliteracy**: mananging literacy, technology and learning in schools. 1. ed. St. Leonards: Allen e Unwin, 2000. p. 23-47.

LEITE, Sergio Antônio da Silva. Afetividade e letramento na alfabetização de adultos. *In*: _____ (org.). **Afetividade e letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. p. 19-62.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 1. ed. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUKE, Alan.; FREEBODY, Peter. Critical Literacy and the Question of Normativity: an introduction. *In*: MUSPRAT, Sandy; _____. _____. **Constructing Critical Literacies**: teaching and learning textual practice. 1. ed. New Jersey: Hampton, 1997. p. 1-18.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In* KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.17-31.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Construindo Cidadania na Aulas de Inglês. *In*: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (org.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 171-191.

_____. **Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública**: letramentos, globalização e cidadania. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MÉLLO, Ricardo Pimentel *et al.* Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**. Belém, v.19, n.3, p. 26-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n3/a05v19n3.pdf>. Acesso em: 16 junho. 2020.

MORGAN, Wendy. **Critical literacy in the classroom: the art of possible**. 1. ed. New York: Routledge, 1997. Introdução.

PAZELLO, Elizabeth. Alternativas de práticas de sala de aula no NAP-UFRJ e a relevância da proficiência oral na identidade do professor de inglês como língua estrangeira. *In*: JORDÃO, Clarissa Menezes.; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia (org.). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 129-176.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 164–180, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/viewFile/12609/9287>. Acesso em: 10 agosto. 2018.

PENNYCOOK, Alaister. **The Cultural Politics of English as an International Language**. 1. ed. New York: Longman, 1994.

ROMÃO, José Eustáquio. Compromissos do educador de jovens e adultos. *In*: GADOTTI, Moacir; _____ (org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-92.

RUMMERT, Sonia Maria. Introdução. *In*: SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula Abreu (org.). **Educação de Jovens e Adultos em debate**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 15-21.

SANDRETTO, Susan. **Planting Seeds: embedding critical literacy into your classroom programme**. 1. ed. New Zealand: NZCER Press, 2011.

SERRA, Enio. Currículo e docência na Educação de Jovens e Adultos. *In*: _____.; MOURA, Ana Paula Abreu (org.). **Educação de Jovens e Adultos em debate**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 25- 52.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 2. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Adriana Grade Fiori. *et al.* **Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental**. 1. ed. São Paulo: Disal, 2010.

SOUZA, José Carlos Lima de. Jovens na Educação de Jovens e Adultos: da presença incômoda ao protagonismo discente. *In*: SERRA, Enio.; MOURA, Ana Paula Abreu (org.). **Educação de Jovens e Adultos em debate**. 1. ed. São Paulo: Paco Editorial, 2017. P. 165-189.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU,

Regina Célia (org.). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAGATA, William Mineo. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 379-403, maio, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v17n3/1984-6398-rbla-201710973.pdf>. Acesso em 20 maio. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortes, 2011.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, políticas públicas e educação de adultos. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 25-34.

VILAÇO, Fabiana de Lacerda; GRANDE, Gabriela Claudino. Língua Inglesa na BNCC. *In*: CASSIO, Fernando.; CATELLI, Roberto (org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 145-158.

ZACCHI, Vanderlei Jose. **Discurso, poder e hegemonia: dilemas do professor de língua inglesa**. 2003. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269232>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPH



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada Letramento Crítico em Língua Inglesa: uma proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é saber quais são algumas das expectativas e das necessidades de aprendizagem de inglês dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Essas informações nos ajudarão a elaborar um material para o ensino de língua inglesa que poderá contribuir para desenvolver a habilidade de leitura em inglês e poderá colaborar para a formação de cidadãos mais críticos.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em responder a um questionário e você poderá ser convidado(a) a conceder entrevistas. Você também poderá ser solicitado(a) a autorizar que algumas de suas aulas de inglês sejam observadas. Para responder ao questionário será utilizado um questionário impresso em papel que deverá ser respondido a caneta. As entrevistas serão registradas em um gravador de áudio. As observações das aulas serão registradas pela pesquisadora em um caderno de notas.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, mas mesmo assim, o (a) participante poderá apresentar algum constrangimento ou desconforto por alguns motivos, como por exemplo: ter dificuldade para compreender algumas perguntas; sentir-se inseguro por não saber responder à todas as perguntas; ficar preocupado com o tempo para responder ao questionário; sentir-se preocupado por ter suas opiniões gravadas; desconfiar da maneira como as informações provenientes da pesquisa serão utilizadas; questionar o sigilo de suas identidades. Objetivando conter e sanar esses riscos gostaríamos de esclarecer que não há nenhum problema caso você sinta dificuldade para responder algumas perguntas, você pode, até mesmo, deixar algumas em branco. Também queremos deixar claro que não há respostas certas ou erradas, todas as informações são importantes para nós. Você não precisa ficar preocupado com o tempo para responder ao questionário, leve o tempo que precisar. Você não precisa se preocupar com o sigilo dos dados da pesquisa e/ou com as identidades dos participantes, descreveremos a garantia de sigilo no próximo item. O participante tem a possibilidade de comunicar os problemas à pesquisadora que se compromete a minimizar quaisquer constrangimentos e/ou desconfortos. Essa pesquisa não trará benefícios diretos para você, mas há coisas interessantes que podem acontecer, pois você terá contato com uma proposta de ensino e aprendizagem que poderá te ajudar a compreender como o uso de algumas estratégias de leitura pode melhorar a sua habilidade para ler textos em inglês. Além disso, você terá acesso a diferentes tipos de textos em língua inglesa, o que poderá contribuir para aumentar o seu vocabulário no idioma.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpi/>

Rubrica

Pesquisador:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPII



6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: a pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora Gizele Dias Pereira pelo telefone (21) 987283174 ou pelo e-mail: gizdp@hotmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim. Eu receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o (a) pesquisador (a) responsável por esta pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu e a pesquisadora responsável devemos rubricar todas as folhas desse TCLE e assinar na última folha. Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Assinatura	Data: ___/___/___
------------	-------------------

Eu, Gizele Dias Pereira obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura	Data: ___/___/___
------------	-------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

Rubrica	Pesquisador:

ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa denominada Letramento Crítico em Língua Inglesa: uma proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos. Queremos conhecê-lo(a) melhor e saber quais são algumas de suas expectativas e necessidades de aprendizagem de inglês. Essas informações nos ajudarão a elaborar um material para o ensino de língua inglesa que poderá contribuir para desenvolver a habilidade de leitura em inglês e poderá colaborar para a formação de cidadãos mais críticos.

As pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 15 a 17 anos de idade. A pesquisa será feita na Escola Municipal Francisco Portugal Neves. Durante a pesquisa, você responderá a um questionário, poderá ser convidado a conceder entrevistas e ser solicitado a autorizar que algumas de suas aulas de inglês sejam observadas. Para responder ao questionário será utilizado um questionário impresso em papel que deverá ser respondido a caneta. As entrevistas serão registradas em um gravador de áudio. As observações das aulas serão registradas pela pesquisadora em um caderno de notas.

O uso de papel, caneta e gravador de áudio é considerado seguro, mas toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, mas mesmo assim, o participante poderá apresentar algum constrangimento ou desconforto por alguns motivos, como por exemplo: ter dificuldade para compreender algumas perguntas; sentir-se inseguro por não saber responder a todas as perguntas; ficar preocupado com o tempo para responder ao questionário; sentir-se preocupado por ter suas opiniões gravadas; desconfiar da maneira como as informações provenientes da pesquisa serão utilizadas; questionar o sigilo de suas identidades. Objetivando conter e sanar esses riscos gostaríamos de esclarecer que não há nenhum problema caso você sinta dificuldade para responder algumas perguntas, você pode, até mesmo, deixar algumas em branco. Também queremos deixar claro que não há respostas certas ou erradas, todas as informações são importantes para nós. Você não precisa ficar preocupado com o tempo para responder ao questionário, leve o tempo que precisar. Você não precisa se preocupar com o sigilo dos dados da pesquisa e das identidades dos participantes, asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. Você tem a possibilidade de comunicar os problemas à pesquisadora que se compromete a minimizar os constrangimentos e/ou desconfortos. Caso aconteça algo errado, você pode procurar a pesquisadora Gizele Dias Pereira pelo telefone (21) 987283174.

Essa pesquisa não trará benefícios diretos para você, mas há coisas boas que podem acontecer, pois você terá contato com uma proposta de ensino e aprendizagem que poderá te ajudar a compreender como o uso de algumas estratégias de leitura pode melhorar a sua habilidade para ler textos em inglês. Além disso, você terá acesso a diferentes tipos de textos em língua inglesa, o que poderá contribuir para aumentar o seu vocabulário no idioma.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado (a) ou chateado (a) com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcepii/>

Rubrica Pesquisador: _____
Rubrica participante: _____



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode discutir com a pesquisadora, quando quiser. Ela responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa.

ASSENTIMENTO

Eu _____ aceito participar da pesquisa Letramento Crítico em Língua Inglesa: uma proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que isso não será um problema e não sofrerei qualquer prejuízo. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e obteve autorização de meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento. Li este termo e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura	Data: ___/___/___
------------	-------------------

Eu, Gizele Dias Pereira obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura	Data: ___/___/___
------------	-------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

Rubrica Pesquisador: _____
Rubrica participante: _____

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsável Legal



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL

Prezado (a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o (a) menor _____ participar como voluntário (a) da pesquisa denominada Letramento Crítico em Língua Inglesa: uma proposta pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado que será realizada na Escola Municipal Francisco Portugal Neves localizada no bairro de Piratininga no município de Niterói, RJ.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é saber quais são algumas das expectativas e das necessidades de aprendizagem de inglês dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Essas informações nos ajudarão a elaborar um material para o ensino de língua inglesa que poderá contribuir para desenvolver a habilidade de leitura em inglês e poderá colaborar para a formação de cidadãos mais críticos.

2. PROCEDIMENTOS: a forma de participação do (a) menor consistirá em responder a um questionário e ele (a) poderá ser convidado (a) a conceder entrevistas. O (a) menor também poderá ser solicitado (a) a autorizar que algumas de suas aulas de inglês sejam observadas. Para responder ao questionário será utilizado um questionário impresso em papel que deverá ser respondido a caneta. As entrevistas serão registradas em um gravador de áudio. As observações das aulas serão registradas pela pesquisadora em um caderno de notas.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, mas mesmo assim, o (a) participante poderá apresentar algum constrangimento ou desconforto por alguns motivos, como por exemplo: ter dificuldade para compreender algumas perguntas; sentir-se inseguro (a) por não saber responder à todas as perguntas; ficar preocupado (a) com o tempo para responder ao questionário; sentir-se preocupado (a) por ter suas opiniões gravadas; desconfiar da maneira como as informações provenientes da pesquisa serão utilizadas; questionar o sigilo de suas identidades. Objetivando conter e sanar esses riscos gostaríamos de esclarecer que não há nenhum problema caso o (a) participante sinta dificuldade para responder algumas perguntas, ele (a) pode, até mesmo, deixar algumas em branco. Também queremos deixar claro que não há respostas certas ou erradas, todas as informações são importantes para nossa pesquisa. O (a) participante não precisa ficar preocupado(a) com o tempo para responder ao questionário, ele (a) pode levar o tempo que precisar. O (a) participante não precisa se preocupar com o sigilo dos dados da pesquisa e/ou de suas identidades, as garantias de sigilo serão descritas no próximo item. O participante tem a possibilidade de comunicar quaisquer problemas à pesquisadora que se compromete a minimizar os constrangimentos e/ou desconfortos. Essa pesquisa não trará benefícios diretos para o (a) participante, mas há coisas interessantes que podem acontecer, pois o (a) participante terá contato com uma proposta de ensino e aprendizagem que poderá ajudá-lo (a) a compreender como o uso de algumas estratégias de leitura pode melhorar a habilidade dele (a) para ler textos em inglês. Além disso, o (a) participante terá acesso a diferentes tipos de textos em língua inglesa, o que poderá contribuir para aumentar o vocabulário dele (a) no idioma.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcepii/>

Rubrica Pesquisador: _____
Rubrica participante: _____



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII**



6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: a pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora pelo telefone: (21) 987283174 ou pelo e-mail: gizdp@hotmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) a respeito das informações sobre o estudo acima citado que li ou que foram lidas para mim. Eu receberei uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora responsável por esta pesquisa. Além disso, estou ciente de que eu e a pesquisadora responsável devemos rubricar todas as folhas desse TCLE e assinar na última folha. Declaro que concordo que o (a) menor participe da pesquisa.

Assinatura	Data: __/__/____
------------	------------------

Eu, Gizele Dias Pereira obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.


Assinatura	Data: __/__/____
------------	------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>


Rubrica Pesquisador: _____
Rubrica participante: _____

ANEXO D - Questionário de opinião

1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II



QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO

Prezado (a) aluno (a),

O objetivo deste questionário é conhecê-lo(a) melhor para que eu possa elaborar um caderno pedagógico com enfoque em leitura que será utilizado nas aulas de inglês. O material levará em consideração, entre outras coisas, suas expectativas e necessidades de aprendizagem. Os dados obtidos também serão utilizados na elaboração da minha dissertação de mestrado. Muito obrigada pela sua colaboração!

Prof^a Gizele Dias Pereira

Nome: _____ **Turma:** _____

Perfil

1. Naturalidade _____
2. Gênero _____
3. Raça _____
4. Idade _____
5. Número de filhos _____

Informações sobre ocupação

6. Você está empregado?
 sim não

<p>Situação:</p> <input type="checkbox"/> carteira assinada. <input type="checkbox"/> trabalho intermitente. <input type="checkbox"/> trabalha por conta própria. <input type="checkbox"/> contratado por tempo determinado. <input type="checkbox"/> outros _____	<p>Situação:</p> <input type="checkbox"/> está procurando emprego. <input type="checkbox"/> não está procurando emprego. <input type="checkbox"/> desistiu de procurar emprego. <input type="checkbox"/> outros _____
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

7. Qual é a sua profissão/principal ocupação?

8. Você pretende mudar de profissão/ocupação?
 sim não

9. Qual profissão você gostaria de ter? Justifique sua resposta.

Itinerário escolar

10. Você já interrompeu os estudos?

sim não

Caso afirmativo, informe:

a- Quanto tempo você ficou afastado/a da escola?

b- **Principal** motivo para interromper os estudos. Marque apenas **uma** das alternativas.

desmotivação. dificuldade financeira.
 dificuldade de acesso. dificuldade de aprendizagem.
 gravidez e maternidade. limitações físicas ou doença.
 necessidade de trabalhar. outros _____

c- **Principal** motivo para voltar a estudar. Marque apenas **uma** das alternativas.

aprender mais.
 mudar de emprego.
 superar dificuldades diárias.
 melhorar a situação financeira.
 cursar o Ensino Médio ou superior.
 receber o certificado de conclusão do Ensino Fundamental.
 atender às exigências impostas pelo trabalho ou pelo governo.

Hábitos de leitura

11. O que você costuma ler em português?

sites na internet livros impressos
 redes sociais e-books
 jornais impressos livros didático
 jornais na internet Outros _____
 revistas impressas _____
 revistas na internet _____

12. Você costuma ler em inglês?

sim não

Caso afirmativo, o que você costuma ler?

13. Como você classificaria sua habilidade de leitura em inglês?

excelente regular fraca

14. Você usa conhecimentos em inglês no seu dia a dia?

sim não

Caso afirmativo, para quê?

- ler manuais
 ler gráficos
 ler páginas na internet
 fazer pesquisas na internet
 ler e/ou escrever e-mails
 comunicar-se com outras pessoas
 ler e/ou preencher tabelas, fichas ou relatórios
 usar as tecnologias da informação e da comunicação
 outros _____

15. Um curso com ênfase na habilidade de leitura em inglês poderia lhe ajudar na sua vida pessoal e/ou profissional?

sim não

Caso afirmativo, para quê?

- atender às exigências do trabalho.
 ter a oportunidade de conhecer diferentes culturas
 conseguir ler melhor em inglês e até mesmo em português.
 ter a oportunidade de ler e discutir sobre diferentes assuntos.
 outros _____

16. Que tipos de textos você gostaria de ler nas aulas de inglês?

- | | |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> leis | <input type="checkbox"/> artigos de opinião |
| <input type="checkbox"/> receitas | <input type="checkbox"/> manuais de instruções |
| <input type="checkbox"/> e-mails | <input type="checkbox"/> bulas de medicamentos |
| <input type="checkbox"/> notícias | <input type="checkbox"/> verbetes de dicionário |
| <input type="checkbox"/> tabelas | <input type="checkbox"/> cardápios de restaurante |
| <input type="checkbox"/> gráficos | <input type="checkbox"/> regras de jogos online |
| <input type="checkbox"/> folhetos | <input type="checkbox"/> trechos de romances |
| <input type="checkbox"/> contratos | <input type="checkbox"/> trechos de contos |
| <input type="checkbox"/> currículos | <input type="checkbox"/> trechos de crônicas |
| <input type="checkbox"/> entrevistas | <input type="checkbox"/> outros _____ |
| <input type="checkbox"/> regulamentos | _____ |
| <input type="checkbox"/> classificados | _____ |
| <input type="checkbox"/> listas de compras | |

17. Escolha temas para serem lidos e discutidos nas aulas de inglês.

- | | |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ética | <input type="checkbox"/> trabalho e consumo |
| <input type="checkbox"/> saúde | <input type="checkbox"/> outros _____ |
| <input type="checkbox"/> meio ambiente | _____ |
| <input type="checkbox"/> orientação sexual | _____ |
| <input type="checkbox"/> pluralidade cultural | |

Objetivos do questionário

1. Traçar o perfil dos (as) estudantes;
2. Investigar questões ligadas ao trabalho e à vida escolar dos (as) estudantes;
3. Explorar as possíveis contribuições do aprendizado de inglês para a vida profissional dos (as) estudantes;
4. Investigar os hábitos de leitura dos (as) estudantes;
5. Levantar o nível de dificuldade de leitura em língua inglesa dos (as) estudantes;
6. Coletar as preferências dos (as) estudantes aos tipos de textos e temas.

ANEXO E - Roteiro para as rodas de conversa**ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA AS RODAS DE CONVERSA**

1. Por que você procurou a Educação de Jovens e Adultos?
2. Você usa conhecimentos em inglês no seu dia a dia?
3. Você acredita que um curso de inglês com ênfase na habilidade de leitura poderia lhe ajudar na sua vida pessoal e/ou profissional?
4. Quais tipos de textos você gostaria de ler nas aulas de inglês?
5. Sobre quais temas você gostaria de ler e discutir nas aulas de inglês?
6. Você acredita que ler e discutir sobre diferentes temas nas aulas de inglês poderia contribuir para formação de cidadãos mais críticos? Comente.
7. Você pensa que é papel da escola contribuir para a formação de cidadãos mais críticos? Comente.

ANEXO F – Sequência didática aplicada à turma 9C

Anita Applicant
1234 Randolph Avenue • Oak Park, IL 60302 • Cell: 123-555-5432
Anita.Applicant@email.com

EDUCATION

ABC SCHOOL OF HAIR DESIGN COSMETOLOGY, Chicago, IL, May 2016

- Spent over 1,000 hours studying hairstyling as well as color and treatments for certification
- Received Award for Strongest Work Ethic with Certification

OAK PARK-RIVER FOREST HIGH SCHOOL, Oak Park, IL, May 2013

- Overall GPA 3.38
- Clubs: Paint, Theater, Yearbook Committee
- Athletics: Gymnastics Squad Captain

EXPERIENCE

SWAN BEAUTY PARLOR, *Chicago, IL*
HAIR STYLIST AND COLORIST (Fall 2016-present)

- Colored and treated dozens of clients' hair weekly with state of the art techniques
- Introduced Brazilian Keratin treatment to the salon
- Scheduled appointments for clients with myself and 18 other employees
- Selected Employee of the Month twice since start of employment for attention to detail and customer service

SWEET DREAMS BEAUTY SALON, *River Forest, IL*
HAIR STYLIST (Summer 2015-Fall 2016)

- Cut and styled hair, specializing in hairstyles for bridal and prom parties
- Trained in applying Brazilian Keratin treatment
- Responsible for waxing

OAK PARK BEAUTY, *Oak Park, IL*
ASSISTANT/RECEPTIONIST (Fall 2014-Summer 2015)

- Greeted clients into the waiting area, serving coffee and tea as well as taking coats
- Scheduled clients' appointments with all employees
- Swept cut hair and cleaned shampooing stations

OTHER EXPERIENCE

- Lead role in The Sound of Music, Spring 2013
- Headed the Yearbook Committee Fall-Spring 2012 and designed the cover
- Designed and painted a mural on one side of Oak Park-River Forest High School representing the city of Chicago as part of a fundraiser for Child Cancer Research, Spring 2011

Adaptado de: <https://www.thebalancecareers.com/hair-stylist-cover-letter-and-resume-examples-2060132>.
Acesso em 16 jun. 2019.

Contextualização crítica (*critical contextualization*)**I. Faça as atividades a seguir em inglês ou em português, conforme orientações do professor.**

a) Elabore uma lista de *jobs/occupations*.

b) Quais desses *jobs/occupations* recebem maior prestígio e/ou são mais bem pagos? Por que você acha que isso acontece?

c) Quais desses *jobs/occupations* você acredita que sejam desempenhados majoritariamente por mulheres? E pelos homens? Quais são algumas das possíveis razões para que isso aconteça?

d) Você acredita que as pessoas têm acesso aos *jobs/occupations* em igualdade de condições? Explique o seu ponto de vista.

e) Observe a organização desse texto e responda: a que gênero esse texto pertence?

f) Quais elementos paratextuais te ajudaram a identificar o tipo de texto?

- () o formato (layout)
- () os recursos tipográficos (negrito, itálico, etc)
- () o tipo de letra (fonte)
- () as palavras características para esse tipo de texto
- () as figuras
- () os gráficos

g) Esse tipo de texto é familiar a você? Qual é a finalidade desse gênero textual?

h) Quem é ou poderia vir a ser o público-alvo desse texto?

i) Quais informações você espera encontrar nesse texto?

j) Qual é a profissão da trabalhadora apresentada no texto? Quais representações você faz dessa profissão?

Exploração textual crítica (*critical textual exploitation*)

Skimming

II. Leia o texto e responda.

a) Em quantas seções o texto se divide?

b) Qual título você daria a cada uma das seções?

c) Quais informações você espera encontrar em cada uma das seções?

d) Pelo que você pôde observar em sua leitura preliminar do texto, quais informações devem constar em um currículo?

e) A quem a elaboração de um currículo nesses moldes privilegia? Por quê?

f) A quem desprivilegia? Por quê?

Scanning

III. Observe a primeira seção do texto (personal information) e faça as atividades.

a) Complete o quadro a seguir com as informações pessoais disponíveis na primeira parte do texto.

First name: _____ Last name: _____ Address: _____ Cell phone number: _____ E-mail address: _____

b) Você acredita que algumas dessas informações pessoais poderiam ser fatores de exclusão? Qual/quais? Quem seriam os excluídos? Por quê?

IV. Observe a segunda seção do texto (Education) e siga as orientações.

a) Circule no texto as palavras em inglês que são parecidas com as palavras em português (cognatas)

b) Baseando nas palavras cognatas e nas palavras em inglês que você já conhece, descreva o que você é capaz de compreender desta parte do texto.

c) Ao que as datas *May 2016* e *May 2013* referem-se respectivamente? Responda em português.

V. Observe a terceira seção do texto (Experience)

a) Qual é a experiência da trabalhadora descrita no texto?

b) Baseando em sua vivência, faça uma lista, em português, das atribuições que um(a) cabelereiro(a) deve desempenhar.

c) Você consegue localizar alguma(s) dessa(s) atribuição(ões) listadas por você no texto? Sublinhe no próprio texto.

d) Observe as datas entre parênteses, ao que elas se referem?

e) A pouca experiência ou a falta de experiência pode ser um fator de exclusão. De que maneira isso poderia ser reorganizado em um currículo?

VI. Observe a seção ASSISTANT/RECEPTIONIST

a) Complete as frases a seguir de acordo com as atribuições de Anita como recepcionista.

- Saudava os _____ na recepção, servia _____ e _____ além de guardar os casacos.
- Agendava os _____ de todos os funcionários.
- _____ o cabelo cortado caído no chão e _____ as cabines de lavagem.

b) De que maneira a trabalhadora é representada nessa seção? Como você a descreveria?

c) Por que você a vê dessa maneira? Quais evidências no texto te levaram a essas conclusões?

d) Por fim, com base em suas observações ao longo de sua leitura do texto, quais diferenças você pôde notar entre o currículo em inglês e os currículos nacionais?

Reflexão crítica (critical reflection)

VII. Responda as perguntas a seguir com a sua opinião, baseando-se na sua leitura do texto. Nessa etapa não há respostas certas ou erradas, mas você deve sempre justificar as suas respostas. Lembre-se de que o texto é um modelo de currículo, disponível em uma página na internet.

- a) Quais saberes e conhecimentos e experiências são valorizados em um currículo?
- b) Você acha que seus saberes, conhecimentos e experiências são valorizados no mercado de trabalho? Por que você pensa assim?
- c) Quais realidades sociais o texto retrata?
- d) Qual visão de mundo o texto apresenta?
- e) De que maneira você reorganizaria as exigências de um currículo para torná-lo mais democrático e menos excludentes?

Orientações aos professores

1. O gênero *currículo*

O currículo é um gênero que circula nos contextos sociais dos estudantes da EJA, uma vez que esses alunos são, na maioria das vezes, trabalhadores. Portanto, acreditamos que a escolha desse gênero poderá ser significativa para os estudantes.

Conforme Drey, Selistre e Aiub (2015) explicam, o currículo é um gênero textual regulado e padronizado que tem como objetivo resumir e agregar em um único texto as informações pessoais, as qualificações, as experiências profissionais e acadêmicas de uma pessoa. Na língua inglesa chamado de *resumé* “o currículo apresenta uma **biografia** concisa sobre **a educação profissionalizante e a experiência profissional** de um candidato a uma vaga de emprego” (DREY; SELISTRE e AIUB, 2015, p. 82, grifos das autoras). As autoras afirmam que os currículos são um anúncio que a pessoa faz de si mesma, destacando os aspectos positivos sobre sua carreira profissional e acadêmica.

2. Sugestões gerais para a sequência didática proposta

Para apresentar algumas sugestões para utilização da sequência didática tomamos como base as pesquisas de Jordão e Fogaça (2007) naquilo que se refere às propostas do Letramento Crítico (LC) para uma abordagem de leitura e recorremos aos estudos de Souza *et al* (2010) e Drey, Selistre e Aiub (2015) no que diz respeito às propostas para desenvolver a habilidade de leitura em língua inglesa. Conforme descrito a seguir:

- Planejar os tempos de aula que serão disponibilizados para cada uma das etapas da sequência didática. Baseados em nossas vivências, recomendamos que sejam reservados 2 tempos de aula (80 minutos) para cada parte da sequência. Para a etapa **exploração textual crítica** talvez sejam necessários entre 4-5 tempos de aula (160-200 minutos). Caberá ao professor decidir o que for mais adequado aos seus objetivos à realidade de seus alunos;
- Informar aos estudantes que o texto foi retirado de um site da internet que apresenta modelos de currículos e oferece uma ferramenta para ajudar o candidato a elaborar seu próprio currículo.¹⁴
- Sugerir aos alunos que desenvolvam as atividades em duplas, em um primeiro momento. Motivá-los a registrar suas respostas por escrito para que, em uma segunda etapa, possam compartilhar suas opiniões com o restante da turma;
- Motivar os alunos a compartilharem e discutirem as suas ideias em rodas de conversa, em um segundo momento das atividades. Cabe aqui ressaltar que apesar de reservarmos uma etapa – **reflexão crítica** – para uma discussão crítica do tema (baseados nos conceitos do Letramento Crítico), acreditamos que o desenvolvimento do senso crítico possa ocorrer durante todas as etapas do processo de leitura. Provocadas pelo professor, conforme algumas sugestões propostas no corpo do exercício, ou geradas espontaneamente a partir das colocações dos estudantes;
- Insistir para que os alunos reflitam sobre o porquê de pensarem de determinada maneira, incentivando-os a sempre justificarem seus argumentos.
- Ter cuidado para que as crenças, valores e ideologias do professor não prevaleçam sobre as dos alunos. O conhecimento deve ser construído coletivamente.
- Estar atento para o risco das atividades propostas contribuírem para reforçar e/ou legitimar determinados estereótipos e preconceitos e, assim, produzirem os mesmos efeitos contra os quais se quer combater. Essa seria uma contradição inaceitável aos fundamentos do LC.

¹⁴Disponível em: <https://www.thebalancecareeres.com/hair-stylist-cover-letter-and-resume-examples-2060123>. Acesso em 16 jun. 2019.

3. A etapa contextualização crítica

A etapa **critical contextualization**, como o próprio nome sugere, busca preparar os estudantes para o contato com o texto. Tem como objetivo despertar o interesse dos alunos, motivando-os a refletirem criticamente sobre seus conhecimentos prévios e suas visões de mundo. Consiste também na apresentação das características do gênero currículo, bem como na formulação de hipóteses sobre o conteúdo do material a ser lido a partir da observação de elementos específicos do texto. Apresentaremos algumas sugestões para essa parte da sequência a seguir:

Sugestões

Utilizar a oportunidade para ativar o conhecimento prévio dos estudantes e buscar relacionar a realidade dos estudantes ao conteúdo a ser estudado:

- Elaborar a diferença entre os termos: *job*, *occupation*, *work*. Propor algumas perguntas introdutórias: O que é trabalho? O que é emprego? O que é profissão. Motivar os estudantes a elaborarem as suas próprias definições. Para estabelecer uma relação de comparação, apresentamos, a seguir, as definições para os termos encontradas em um dicionário popular¹⁵:

- **Job** means a particular type of paid work that somebody does or is trained to do: 'What's his job?' He's a teacher.' 'I'm looking for a job.'
- **Occupation** is a more formal word than **job** and is used especially in written English, for example on forms and official documents: Occupation: Teacher.
- **Work** what a person does as an occupation, esp in order to earn money; employment: It is difficult to find work in the present economic climate – When did you **start work** here? - Police work is mainly routine.

- Sugerimos iniciar a partir do vocabulário das profissões dos estudantes e/ou familiares e amigos. Pode-se listar no quadro as palavras e expressões em inglês referentes ao tema. Os alunos podem dizer as palavras em português e o professor faz a tradução ou os alunos pesquisam o vocabulário. Nesse ponto, seria interessante disponibilizar um tempo para os alunos conversarem sobre suas vivências e realidades dentro desse contexto;
- Em seguida, os alunos elaboram uma lista de profissões e realizam as atividades conforme proposto no exercício fotocopiável;
- Problematizar as questões ligadas à exclusão e desigualdade no mundo do trabalho;
- Explorar as características típicas do gênero currículo;
- Oferecer a oportunidade para que os estudantes possam antecipar e compartilhar as informações que esperam encontrar nos textos;
- Explorar os objetivos e propósitos do texto.

4. A etapa exploração textual crítica (*critical textual exploitation*)

A etapa **critical textual exploitation** busca atribuir significados ao texto, através de atividades de compreensão geral e específica. E tem por finalidade apresentar e praticar determinadas estratégias ou aspectos linguísticos relevantes à compreensão do texto, ou para atender alguma demanda apresentada pelos estudantes. Essa etapa também pode ajudar na compreensão da categorização de gênero currículo. A etapa foi dividida entre as estratégias de leitura: *skimming* e *scanning*.

Sugestões para o trabalho linguístico (observamos que muito provavelmente não será possível tratar de todos esses conteúdos. Caberá ao professor decidir quais conteúdos irá privilegiar).

Personal Information

- Explorar o vocabulário relacionado às informações pessoais.

¹⁵HORNBY, A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. 5.ed. Oxford: Oxford University Press, 1980.

Education

- Explorar os itens lexicais relacionados aos meses e estações do ano e informações pessoais;
- Explicar a formação das datas em inglês e as diferenças entre o inglês britânico (dia-mês-ano) e o inglês americano (mês-dia-ano);
- Explorar a formação dos grupos nominais em inglês (modificadores + substantivo) e comparar com a formação em português (substantivo + modificadores). Ex: *Hair design, Yearbook Committee, Gymnastic Squad Captain*.

Experience

Exercício V

- Explorar as estações do ano e as diferenças entre os dois hemisférios;
- Explorar o uso do *simple past (regular verbs)* em conjunto com o porquê da omissão dos sujeitos das orações.

Exercício IV

- Explorar o uso do *'s to indicate possession* presente nos termos: *clients' hair* e *clients' appointment*;
- Explorar o uso do *simple past (regular x irregular verbs)*.

5. A etapa Reflexão crítica (critical reflection)

A etapa **reflexão crítica** está fundamentada nas propostas de ensino do LC e se apresenta como a oportunidade para que o professor, junto com seus alunos, problematize e questione a realidade tal como ela se apresenta e discutam suas crenças, valores e visões de mundo em relação àquelas apresentadas pelo texto. O propósito é propor mudanças, mesmo que sejam locais e pareçam pequenas.

As discussões fundamentadas pelos conceitos do LC são complexas e demandam tempo para que se desenvolvam com a profundidade necessária. Desse modo, recomendamos que o professor escolha apenas uma ou duas perguntas para garantir que as discussões alcancem os objetivos almejados. Além disso, orientamos também que essa parte da sequência seja conduzida em língua materna, uma vez que é provável que os estudantes não sejam suficientemente proficientes para se engajarem em tais discussões em Língua Inglesa.

6. A etapa Produção textual crítica (critical text production)

Nessa etapa, os alunos são convidados a (re)interpretar os textos e organizar suas conclusões na forma de uma produção textual individual ou coletiva. O objetivo é expandir e aplicar criticamente os conhecimentos trabalhados durante as outras etapas da sequência. Dessa forma, os alunos poderão estabelecer conexões entre os conhecimentos produzidos durante as aulas e as variadas práticas sociais.

Sugestões

- Propor aos alunos que elaborem seus próprios currículos. Podem fazer uma versão em inglês e outra em português;
- Utilizar sites da internet que apresentam modelos e auxiliam na elaboração de currículos, tais como:
 - meucurriculoperfeito.com
 - onlinecurriculo.com
 - resumegenious.com
 - myperfectresume.com
- Explorar as semelhas e diferenças entre os currículos em inglês e os brasileiros;
- Discutir formas de incluir os saberes e as experiências dos alunos nos currículos;
- Pensar formas de tornar os currículos mais inclusivos;

Nessa etapa, sugerimos que as produções textuais dos estudantes sejam expostas e compartilhadas com os demais estudantes da escola e que possam circular, para além dos muros da

escola, em outros espaços sociais e culturais. No entanto, como os currículos são produtos que contêm dados muito pessoais dos estudantes, achamos melhor pensar em alternativas para a exposição dessa atividade em particular.

Os alunos poderiam elaborar, em conjunto, um *currículo ideal* que valorizasse a realidade concreta da maioria dos que fazem parte da classe trabalhadora brasileira.

Por fim, gostaríamos de reforçar que o objetivo desse trabalho não é oferecer planos de aulas pré-estabelecidos que devam ser seguidos como um passo a passo para ser aplicado em sala de aula. A proposta de nosso material é apontar caminhos que possam auxiliar os professores de inglês como LE na materialização dos conceitos do LC em suas aulas.