

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

NÍVEL MESTRADO

ELIZABETE ROCHA DE SOUZA LIMA

(RE) PENSANDO O MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA PARA A EJA EM
UMA PERSPECTIVA SOCIAL INCLUSIVA

SÃO LEOPOLDO
2015

ELIZABETE ROCHA DE SOUZA LIMA

(RE) PENSANDO O MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA PARA A EJA EM
UMA PERSPECTIVA SOCIAL INCLUSIVA

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos – Unisinos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ana Maria Stahl Zilles

São Leopoldo
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

L732r

Lima, Elizabete Rocha de Souza

(Re)pensando o material didático de língua inglesa para a EJA em uma perspectiva social inclusiva / Elizabete Rocha de Souza Lima. – 2015.

195 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2015.

“Orientador: Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles”

1. Letramento. 2. Gêneros discursivos. 3. Língua inglesa.
4. EJA. I. Título.

CDU 81'33
802.0(075)

Catálogo na Fonte:
Mariana Dornelles Vargas – CRB 10/2145

ELIZABETE ROCHA DE SOUZA LIMA

(RE)PENSANDO O MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA PARA A EJA EM
UMA PERSPECTIVA SOCIAL INCLUSIVA

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos – UNISINOS

APROVADO EM ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Stahl Zilles (Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Ao meu Criador, Amigo e Senhor Deus, por tudo que tem feito em minha vida. E porque, dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas. E sem Ele nada do que é seria.

Ao meu amado esposo, o amor da minha vida, que é também, meu grande amigo e companheiro nas lutas de cada dia e nas vitórias que, nesses 28 anos, temos conquistado juntos. Muito obrigada pelo cuidado e pela compreensão que teve comigo durante essa jornada, quando precisei me ausentar do nosso lar e cruzar o país em busca de um sonho, meu e, pelos momentos que estive ausente, mesmo estando em casa.

Aos meus filhos, minhas joias preciosas, Judar Renato, Hágabe, Járede e Jeiel, pelo amor, carinho, compreensão e colaboração, em família, nas minhas ausências.

Ao meu pai Jacinto Camilo de Souza(*in memorian*), que não pode esperar para me ver terminar este sonho, mas fica o consolo em saber que ficou tão feliz ao receber a notícia da minha aprovação que não conseguiu conter as lágrimas. À minha querida mãe Raimunda Rocha de Souza, que preferiu sofrer a dor da saudade da nossa separação, me deixando, aos onze anos de idade, em casa de amigos para poder realizar o meu sonho de estudar do que me ver privada desse direito que no seu entendimento é a esperança de futuro mais digno para muitas famílias. Aos meus sogros Alexandre Lima e Rosilda Cordeiro, que assim como os meus pais, mesmo não tendo o acesso à educação formal, eles também consideram que ela é o caminho para tornar possíveis os sonhos das muitas crianças que enfrentam a dura realidade das famílias nordestinas, como eu e meu esposo enfrentamos, na nossa rápida infância.

Agradeço grandemente à minha orientadora, Ana Maria Stahl Zilles pelo empenho, carinho, dedicação e pela segurança que me fez sentir durante todo o período de orientação, também por me fazer refletir sobre a minha prática docente e ao mesmo tempo me apresentar às novas perspectivas de ensino da língua inglesa através de uma simples pergunta. Muito obrigada minha querida professora e orientadora.

Aos meus alunos do CEJA, participantes da minha pesquisa de campo, que não se intimidaram diante da câmera, nem diante de cada atividade proposta e, por se mostrarem sempre dispostos a colaborar com toda atividade relacionada ao nosso projeto e a todos os colegas e colaboradores da UEMA e da UNISINOS, que se empenharam para tornar este sonho possível.

RESUMO

O ensino de Língua Inglesa (LI), nas salas de aulas do Maranhão, tem sido tão repetidamente criticado que tanto docentes quanto discentes, vêm ao longo dos anos, fortalecendo crenças negativas acerca desse ensino nas nossas escolas. Poucos são os resultados relacionados ao ensino dessa língua nas nossas escolas, bem como, em outras partes do território nacional, que podem ser apontados como bem sucedidos e, cujos objetivos de aprendizagem (tanto os previstos pelos professores quanto os almejados pelos alunos) tenham sido atingidos (MOITA LOPES, 1996; BRASIL, 2000; ASSIS-PETERSON, 2006 e 2008). Este trabalho ressalta a importância do letramento na prática docente do professor de LI e apresenta os resultados de uma pesquisa-ação qualitativa, cujos procedimentos metodológicos se fundamentaram em Creswell (2010), Flick (2009) e Silverman (2009). Um dos objetivos do trabalho foi elaborar e testar atividades que promovessem o letramento em LI dos participantes. Levou-se em consideração o uso da linguagem pelos alunos e os conteúdos dos gêneros discursivos presentes no livro didático dos participantes da pesquisa. Os dados foram gerados a partir de um projeto de letramento em LI, desenvolvido no segundo semestre de 2013, em uma turma de Ensino Médio da modalidade EJA em uma escola do interior do Maranhão. Norteados pela Linguística Aplicada (CELANI, 1992; MARTELOTA, 2008; MENEZES, 2009), pelo letramento (STREET, 1984, 2012; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009; MAGALHÃES, 2012; SCHLATTER & GARCEZ, 2012) e pelos gêneros discursivos (BAZERMAN, 2007; MARCUSCHI, 2008; FARACO, 2009; BRAIT, 2010; BAKHTIN, 2011; BONINI, MEURER & MOTA-ROTH, 2012), o trabalho mostra que a partir do conteúdo de um texto do livro de inglês, usado pela turma, foi possível estabelecer relações entre as práticas letradas dos alunos e suas atividades cotidianas, envolvê-los em diversos eventos de letramento e que eles, quando necessitaram participar de atividades que exigiam o uso da língua escrita, dentro ou fora da escola, conscientemente, o fizeram através de diferentes gêneros discursivos, em língua inglesa e portuguesa. Assim, os resultados contribuem para o enfraquecimento das crenças negativas sobre o ensino de LI em nossas escolas e aponta para novas possibilidades no ensino dessa disciplina na escola pública.

Palavras- chave: Letramento. Gêneros Discursivos. Língua Inglesa. EJA.

ABSTRACT

The English language teaching, in the classrooms of Maranhão, as has been repeatedly criticized, both teachers as students come over the years to strengthen negative beliefs about teaching this language in our schools. Few are the results related to the teaching of this language which can be identified as successful and whose learning objectives (both provided by the teachers and those desired by students) have been achieved in those schools and in other parts of the country (MOITA LOPES, 1996; BRASIL, 2000; ASSISIS - PETERSON, 2006 and 2008). This work emphasizes the importance of literacy in the teaching practice of teacher of English Language and presents the results of a qualitative action research, which, methodological procedures were based on: Creswell (2010), Flick (2009) and Silverman (2009). One of the objectives of the work was to develop and test activities that promoted literacy in English Language of the participants. It took into account the use of language by students and the contents of discursive genres present in the textbook of the research participants. The data were generated from a literacy project of English Language, developed in the second semester of 2013, in a high school class of adult education in a school in the state of Maranhão. Guided by the Applied Linguistics authors as (CELANI , 1992; MARTELOTA , 2008; MENEZES , 2009), the literacy ones as (STREET , 1984, 2012; KLEIMAN , 1995; ROJO , 2009; MAGALHÃES , 2012, SCHLATTER & GARCEZ 2012) and works about discourse genres (BAZERMAN, 2007; MARCUSCHI, 2008; FARACO, 2009; BRAIT, 2010; BAKHTIN, 2011; BONINI , MEURER & MOTA- ROTH , 2012), the work shows that from the content of an English text book , used in the class has been drawn relations between the literacy practices of students and their daily activities , engaging them in various literacy events and then , when they needed to participate in activities that required the use of written language , in or out of school, consciously they acted through different genres in English and Portuguese . Thus, the results contribute to the weakening of negative beliefs about the English Language teaching in our schools and points to new possibilities in teaching this discipline in public schools of our region.

Key words: Literacy. Discourse Genres. English Language. EJA

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E SOBRE A INCLUSÃO DOS ALUNOS DA EJA.....	16
2.2 A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO: CONCEITOS E TRAJETÓRIAS	30
2.3 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EJA E O LETRAMENTO EM LE	38
2.4 O CONHECIMENTO ACERCA DA LINGUAGEM E DOS GÊNEROS DISCURSIVOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EJA	46
2.5 A EJA E O MATERIAL DIDÁTICO DE LI.....	55
3 METODOLOGIA.....	62
3.1 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA.....	62
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	63
3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	67
3.4 TÉCNICAS PARA GERAÇÃO DE DADOS.....	72
3.5 ETAPAS DA PESQUISA.....	75
3.5.1 O Alvará: Providenciando o Espaço, os Utensílios e a Integridade dos Envolvidos.....	75
3.5.2 A Degustação: Primeiro Contato dos Alunos com o Texto	77
3.5.3 Verificando o Sabor: As Características do Material Didático de LI para a EJA.....	79
3.5.4 A Escolha do Prato	83
4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	89
4.1 OS PARTICIPANTES, O TEXTO E AS ATIVIDADES DE LI: EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	87
4.2 DA <i>CHEMISTRY OF MAKING BREAD</i> PARA A <i>CHEMISTRY OF MAKING A FARINHA DE MANDIOCA E O BEIJU: AS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES QUANTO AO MANUSEIO DA MASSA DO PÃO E DA MASSA DA MANDIOCA</i>	96

4.2.1 As Percepções dos Participantes quanto ao Manuseio da Massa do Pão e da Massa da Mandioca: o papel da escrita e da oralidade para os letramentos locais e letramento digital.....	97
4.2.2 Os Participantes e as Evidências de Aprendizagem sobre o Manuseio e a Importância do Pão Mediante o Compartilhamento da Leitura em Sala de Aula	112
4.3 DESCOBRINDO OS RUMOS DO LETRAMENTO NAS AULAS DE INGLÊS: “O QUE ELES FAZEM COM O QUE APRENDEM ?”	113
4.4 LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA CULTURA DE OUTROS POVOS MEDIANTE O CONHECIMENTO DE CARACTERÍSTICAS DA CULINÁRIA ESTRANGEIRA	122
4.4.1 Evidências de Usos das Habilidades Linguísticas <i>Reading, Listening e Understanding</i>, pelos Alunos, Durante a Aula de LI	123
4.4.2 A Interdisciplinaridade no Encaminhamento das Atividades de LI: em busca da cidadania local e mundial dos participantes	125
4.5 OS BRASILEIROS TAMBÉM COMEM COMIDAS ESTRANHAS? : A PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES QUANTO À CULINÁRIA E À CULTURA DE OUTROS PAÍSES E DA SUA PRÓPRIA CULINÁRIA E CULTURA	128
4.5.1 A Percepção dos Participantes sobre suas Comidas	131
4.5.2 A Percepção dos Participantes sobre as Comidas Estrangeiras	129
4.6 A IMPORTÂNCIA DA FONTE DA INFORMAÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DE CONCEITOS: COMO OS PARTICIPANTES PASSARAM A PERCEBER OS OUTROS, A SI MESMOS E A CULTURA ESTRANGEIRA.	135
4.6.1 Evidências de Auto Avaliação: a percepção dos participantes sobre a forma de ver si mesmos, os colegas de sala e o mundo à sua volta	137
4.7 EVENTOS DE LETRAMENTO E FAMILIARIZAÇÃO COM NOVOS GÊNEROS DISCURSIVOS: PERSPECTIVAS PARA UMA PRODUÇÃO SOCIAL SIGNIFICATIVA	139
4.7.1 Gêneros Discursivos e as Práticas de Letramentos social e digital.....	139

4.8 RESSIGNIFICANDO O MUNDO À SUA VOLTA E COMPARTILHANDO NOVOS SABERES: O QUE ELES FAZEM COM O QUE APRENDEM.....	142
4.8.1 As Percepções dos Participantes quanto aos Cuidados no Preparo dos Alimentos Comercializados nas Ruas da sua Comunidade: evidências de olhar crítico sobre a elaboração de conceitos diversos.....	143
4.9 A AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES QUANTO À SUA APRENDIZAGEM COMO CONSEQUÊNCIAS DA PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS DE LETRAMENTO E A RELEVÂNCIA DO PROJETO PARA A TURMA	161
4.9.1 A Avaliação dos Participantes quanto à sua Aprendizagem como Consequências da Participação em Eventos de Letramentos: como os participantes avaliaram o projeto você sabe o que está comendo?	157
4.9.2 A Avaliação dos Participantes quanto à sua Aprendizagem como Consequências da Participação em Eventos de Letramentos: como os conteúdos dos gêneros discursivos influenciaram nas mudanças de atitudes dos participantes, quanto ao seu convívio social e hábitos alimentares	159
4.9.2. A utilidade dos conteúdos para o convívio social dos participantes.....	162
4.9.2.2 A utilidade dos conteúdos para os hábitos alimentares dos participantes.....	163
4.9.3 Avaliação do Conhecimento da LI Adquirido durante o Projeto: o que os participantes aprenderam dos conteúdos de LI com os quais tiveram contato durante as aulas.....	165
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICE A –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	183
APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA	184
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	186
APÊNDICE D – REQUERIMENTO DOS ALUNOS AO DIRETOR	188
APÊNDICE E – REQUERIMENTO DOS ALUNOS AOS PROFESSORES	188
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO APLICADO PELOS ALUNOS ÀS PANELEIRAS.....	189
APÊNDICE G – FOLDER SOBRE A PANELADA	190

APÊNDICE H – CONVITE PARA O CAFÉ DA MANHÃ	191
ANEXO A – ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA DO TEXTO: PRE READING RESOURCE ALUNO	192
ANEXO B – O TEXTO THE CHEMISTRY OF MAKING BREAD	193
ANEXO C – EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DO TEXTO, CORRIGIDOS NA SEGUNDA SEMANA DO PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAMENTO	194
ANEXO D – ATIVIDADE DE LEITURA COMPLEMENTAR SOBRE O PÃO, NO LIVRO DO ALUNO	195
ANEXO E – TEXTOS E FOTOS DAS COMIDAS MAIS ESTRANHAS DO MUNDO USADOS PARA O EXERCÍCIO DE LEITURA EM LI	196

1 INTRODUÇÃO

Aprender inglês sempre foi meu desejo. E ensinar este idioma, como língua estrangeira, sempre foi o meu desafio favorito e muito prazeroso – desafio este que começou como um gesto de solidariedade com os meus colegas do ensino médio e continuou com os da graduação, no curso de Letras. Isso aconteceu porque a maioria deles (tanto os colegas do ensino médio quanto os da graduação) tinha grande dificuldade para entender essa língua que desde muito cedo já me fascinava. Consequentemente, e de maneira precoce, o inglês entrou na minha vida como meio de sobrevivência.

O início da minha relação profissional com a língua inglesa foi precoce; não porque na época tivesse pouca idade, mas sim porque não tinha formação ou embasamento teórico suficiente para tal função. Concluí minha educação básica em 1987 e, no ano seguinte, fui contratada pelo estado, para trabalhar na mesma escola, ministrando aulas de inglês para alunos do primeiro ao terceiro ano, em função da aposentadoria de uma das minhas ex-professoras e como consequência da escassez de profissionais devidamente qualificados para a função.

Portanto, foi um começo de profissão diretamente para a prática, sem um suporte teórico sólido, a não ser o que observara e ouvira de duas das minhas professoras durante as aulas de inglês no ensino médio.

Hoje percebo que as circunstâncias que me levaram à sala de aula, sem o devido preparo para a profissão, somadas ao próprio contexto de descaso para com o ensino de língua inglesa nas escolas públicas da cidade, na época em que comecei minha carreira como professora de inglês, eram parte de um cenário favorável ao desenrolar de mais uma história de fracasso quanto ao ensino e à aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Naquela época, a crença de que não se aprende inglês na escola (MOITA LOPES, 2006) já estava presente nas atitudes não só de muitos dos meus alunos, mas estava também na da maioria dos meus ex-professores, de quem eu, mesmo sem a devida formação, havia passado a ser colega de profissão.

Felizmente, por algum motivo (até agora desconhecido), essa crença e outras semelhantes que permeavam e, ainda permeiam, o ensino de língua inglesa nas escolas como se este estivesse predestinado ao fracasso, não serviram de base para os meus objetivos de ensino. Mesmo assim, havia algum outro motivo que dificultava atingir os objetivos que planejava.

Somente ao ser apresentada, primeiramente, à Linguística Aplicada (CELANI, 1992; MOITA LOPES, 2006; MARTELOTA, 2008; MENEZES, 2009) e, em seguida, ao letramento (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; HANKS, 2008; ROJO, 2009; MAGALHÃES, 2012; SCHLATTER & GARCEZ, 2012), passei a perceber que boa parte da minha prática como professora de língua inglesa precisava ser repensada. Assim, as possibilidades de novos rumos para o ensino de língua inglesa, norteados pela Linguística Aplicada e pelas práticas de letramento, através do trabalho com os gêneros discursivos (fundamentados em autores como BAZERMAN, 2007; FARACO, 2009; BRAIT, 2010; BAKHTIN, 2011; BONINI, MEURER; MOTA-ROTH, 2012), além de um questionamento que me fora feito pela minha orientadora na nossa primeira conversa, me levaram ao projeto de pesquisa (Re) pensando o Material Didático de Língua Inglesa para a EJA em uma Perspectiva Social Inclusiva.

Pensar em inclusão social, através do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira, é conceber a ideia de mudanças tanto na vida do professor quanto na vida do aprendiz. Incluí, também, pensar na cidadania do aprendiz dentro de um cenário de ascensão quase que desenfreada da língua inglesa. Língua essa que, motivada pela globalização da economia e popularização dos meios e das formas de comunicação, vem cada vez mais reforçando a ideia de ser ela a língua útil para as comunicações internacionais entre o Brasil e os países que têm o inglês como língua nativa ou que a usam como segunda língua.

Da mesma forma essa língua tem se mostrado dominante concernente às produções científicas, ao entretenimento (especialmente música, cinema e *games*) e às relações diplomáticas entre países dos diferentes continentes e línguas. Esse contexto gerou um cenário diante do qual a escola não pode ficar indiferente.

A escola não pode mais se contentar apenas com a repetição de um discurso sobre inclusão ou sobre a formação do aluno cidadão e continuar mostrando resultados distantes do seu papel como instituição formadora de cidadãos críticos. Na visão de Schlatter e Garcez (2012, p.14), “ser cidadão significa participar e lidar com segurança com a complexidade do mundo para intervir nele criticamente”. O resultado, é claro, torna-se perceptível, pois na visão desses autores há diferentes resultados quando a escola se propõe a ensinar sobre uma língua estrangeira porque ela é importante e, quando esta se propõe a ensiná-la porque o aluno é importante como consumidor, como pessoa e principalmente como cidadão crítico.

A concepção de aluno como cidadão crítico é fundamental tanto para a escola quanto para o professor, para que se estabeleça a diferença entre um programa de educação de caráter inclusivo e um programa de educação compensatório. Neste contexto a necessidade de inclusão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos precisa ser reconsiderada, pois não se

pode pensar na inclusão desses alunos através de uma prática docente que, no processo do ensino e da aprendizagem de uma língua, desconheça o papel social da leitura e da escrita, para a vida dos aprendizes. E é nesse sentido que este estudo destaca o papel do letramento em língua inglesa dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. O assunto letramento exige que todos os envolvidos no processo, de alguma forma, se posicionem e passem a agir.

O ato de refletir sobre o letramento é uma atitude fundamental para se pensar as metas de aprendizagem. E este é um dos motivos para que este trabalho aborde a necessidade de se pensar e repensar o ensino de língua inglesa para alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). O trabalho também enfatiza a adequação dos conteúdos, a partir do material didático, disponível ao professor e aos alunos da referida modalidade de ensino.

Assim, este trabalho se justifica quanto à sua relevância acadêmica porque se propõe a oferecer subsídios aos colegas professores, que tendo enfrentado problemas semelhantes nas aulas de inglês, estão insatisfeitos quanto à aprendizagem dos seus alunos e, por isso, querem mudar sua prática em sala de aula. E se justifica socialmente por ser um estudo com base em um projeto pedagógico de letramento que iniciou com a introdução de dois diferentes gêneros discursivos e, a partir desses, proporcionou que os alunos envolvidos participassem de atividades que mediante o uso da linguagem contemplaram outras que lhes oportunizaram participar de práticas e de eventos de letramento(s) em língua inglesa e língua portuguesa.

O estudo aqui relatado tem como objetivo geral: desenvolver e testar atividades que possam tanto contemplar a valorização do material didático usado pelos alunos como também compor unidades pedagógicas para o ensino de Língua Inglesa usando diferentes gêneros discursivos como: um artigo de popularização da ciência e receitas culinárias para atividades de leitura e oralidade em LI que contemplem as necessidades de letramento dos alunos de uma turma de 2ª etapa da Educação de Jovens e Adultos. A partir das atividades, desenvolvidas e testadas, espero que seja possível demonstrar o papel das habilidades linguísticas em inglês e português para a concretização do letramento dos alunos da EJA.

Assim, o trabalho tem como objetivos específicos: a) apresentar, com base em teóricos do letramento e em linguistas aplicados, as características de um material didático adaptável para os alunos da EJA, com base no contexto dos participantes deste estudo; b) elaborar atividades a partir dos conteúdos trabalhados no material didático de forma que os alunos percebam a utilidade de tais conteúdos para suas vidas em uma sociedade letrada e c) demonstrar, através de atividades práticas, o papel das habilidades linguísticas em inglês para a concretização do letramento dos alunos da EJA.

Sob a perspectiva de que os conteúdos do material didático de LI para a EJA devem levar em consideração as particularidades dessa modalidade de ensino, bem como devem oferecer subsídios para o professor desenvolver atividades que proporcionem aos alunos perceberem-se como sujeitos no contexto dessas atividades, foram levantados os seguintes questionamentos: a) Quais devem ser as características do material didático para o aluno da EJA? Por quê? b) Qual o papel da leitura e da oralidade em LI para o letramento dos alunos da EJA? c) Como o professor deve encaminhar as atividades a partir dos conteúdos trabalhados no material didático para que seu aluno aplique tais conteúdos para sua vida como cidadão local, nacional e mundial?

A pesquisa está fundamentada nos dados construídos, durante uma pesquisa-ação, no contexto da sala de aula de uma turma de segunda Etapa do Ensino Médio da modalidade EJA e em teóricos da Linguística Aplicada, teóricos dos Letramentos e dos Gêneros Discursivos. Assim, o estudo se propõe a apresentar aos colegas professores da EJA exemplos de atividades que possam ser adequadas aos conteúdos programáticos e à realidade dos seus alunos. Também espero contribuir para o campo educacional no tocante ao ensino de línguas estrangeiras, em uma perspectiva social inclusiva, pois o estudo aborda a valorização e inclusão do aluno no contexto educacional, econômico, político e social, através do letramento em LI e língua portuguesa.

Desta forma, espero que os subsídios provenientes tanto da fundamentação teórica, quanto da pesquisa de campo forneçam dados que possam ajudar a reverter a imagem negativa que se tem do professor de LI e da sua prática de ensino, bem como, a visão que se tem dos alunos que buscam a modalidade EJA para concluir o Ensino Médio.

Para a melhor compreensão da proposta, este trabalho apresenta a seguinte estrutura: o segundo capítulo trata da problemática do ensino de LI na escola pública, discute os aspectos da inclusão e da cidadania dos alunos da EJA, apresenta alguns dos conceitos de letramento e de gêneros discursivos e aborda o uso da linguagem pelo homem para se posicionar socialmente, bem como o parecer dos documentos oficiais sobre a EJA e sobre o ensino de línguas estrangeiras. O terceiro capítulo aborda a metodologia, o contexto da pesquisa e o perfil dos participantes, bem como descreve as etapas da pesquisa com os alunos. Já o quarto capítulo trata da análise e da discussão dos dados que foram gerados na pesquisa de campo e, também, trata da análise dos dados da entrevista semiestruturada. E por fim, o quinto capítulo traz as considerações finais deste estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fundamentar as discussões propostas por este estudo, inicialmente faz-se necessário refletir sobre algumas atitudes e conceitos relacionados tanto à problemática do ensino de Língua Inglesa na escola pública, quanto ao processo de inclusão social dos alunos da EJA. Também serão feitas algumas referências aos conceitos de letramento(s) e aos conceitos de gêneros discursivos. Sendo assim, as seções seguintes abordam a problemática do ensino de LI na escola pública, os aspectos inclusivos da EJA e a cidadania dos alunos dessa modalidade de ensino. Posteriormente, apresento alguns dos conceitos de alfabetização, letramento e gêneros discursivos. Além dessas temáticas, também será discutido o uso da linguagem como forma de interação social.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A INCLUSÃO DOS ALUNOS DA EJA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 25) chamam a atenção quanto ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira como forma de inclusão do aluno na sociedade e apontam para a Língua Inglesa como principal língua estrangeira a ser ensinada. No entanto, ainda, são poucos os resultados relacionados ao ensino dessa língua que podem ser apontados como bem sucedidos e cujos objetivos (tanto os do professor quanto os do aluno) tenham sido atingidos. Conforme ressaltam vários trabalhos (MOITA LOPES, 1996; BRASIL, 2000; ASSIS-PETERSON, 2006 e 2008), o cenário tem muito em comum em todo nosso país no que diz respeito às dificuldades enfrentadas por alunos e professores para atingirem seus objetivos de aprendizagem e de ensino dessa língua. Logo apresenta grandes semelhanças, tanto nas escolas do contexto deste estudo como em outras do território nacional.

Na verdade, as histórias de fracasso do ensino de Língua Inglesa (LI) em sala de aula têm sido tão repetidas que tanto docentes quanto discentes vêm ao longo dos anos criando crenças negativas acerca do ensino dessa língua na escola. Paradoxalmente, saber usar a LI para comunicar-se tem sido uma das principais exigências de um mercado de trabalho seletivo e conseqüentemente exclusivo. Por outro lado, fala-se em inclusão dos alunos da EJA por meio da aprendizagem dessa língua. No entanto, o caráter dessa inclusão precisa ser (re) considerado ou (re) pensado.

(Re) pensar a inclusão dos alunos da EJA é uma necessidade inescapável, porque

parece que a noção de inclusão advinda das políticas públicas e das equipes formadas por técnicos em educação e pedagogos (responsáveis pela elaboração das Orientações Curriculares da modalidade de ensino aqui discutida) do Maranhão divergem da noção de inclusão requerida pelo meio onde esses alunos precisam agir como sujeitos críticos. E agir como sujeito crítico em uma sociedade letrada e alfabetizada requer desse sujeito habilidades e competências para fazer uso das diversas formas de linguagem. E uma dessas habilidades diz respeito ao uso da língua nas mais diversas situações de interação dentro ou fora do seu grupo social.

Assim, ao apontar a aprendizagem de uma língua como um alvo que o indivíduo precisa atingir para se inserir socialmente, os responsáveis pelo planejamento de uma educação inclusiva precisam rever alguns pontos do seu planejamento e isso inclui revisar os objetivos da aprendizagem de uma segunda língua e, ainda, como e para o quê o aprendiz usa a língua e, se o modo como ele se apropria da língua faz dele um falante ideal ou um falante real.

Sobre as características do falante ideal e falante real, Assis-Peterson e Silva (2009) destacam que o falante real é aquele que, “ao fazer uso da língua, revela a sua identidade, pois esse sujeito tende a usar a língua de formas diferentes em diferentes contextos”. Com base na sociolinguística, as autoras consideram que o falante real, para fazer uso de uma língua, precisa não somente de uma competência linguística ou gramatical, mas também de uma competência comunicativa. Por isso, os envolvidos no processo de ensino também precisam ter em mente a concepção de língua e linguagem.

Segundo Assis-Peterson e Silva (2009, p. 98):

Essa concepção de linguagem associada à realidade social e cultural leva a uma resignificação da aprendizagem e ensino de língua estrangeira. Passamos a conceber o aluno/aprendiz como um ser que tem desejos, crenças, atitudes e que constrói identidades e (inter)subjetividades; como um ator social moldado por seu gênero, etnia, classe social, e, por processos sócio históricos e sociopolíticos.

Dessa forma, resignificar a aprendizagem e o ensino de língua estrangeira (doravante LE) requer dos responsáveis pelo processo de ensino, primeiramente conhecer o perfil dos seus aprendizes para posteriormente definir o lugar dessa língua no currículo escolar desses aprendizes. Por isso alguns questionamentos, que na verdade são pontos de partida para as mudanças necessárias ao processo do ensino e da aprendizagem de uma LE, se fazem necessários.

As respostas a esses questionamentos devem indicar o papel da LE na vida dos alunos aprendizes e de que forma esses aprendizes fazem uso dessa língua. Além disso, também devem apontar para o papel da linguagem e dos seus recursos nas interações desses aprendizes nos diversos contextos das suas atividades dentro ou fora da sua comunidade.

Dáí poderia se questionar, por exemplo: como o professor deve encaminhar as atividades de LI, a partir dos conteúdos trabalhados no material didático, para que seus alunos apliquem tais conteúdos para suas vidas como cidadãos no contexto da sua vivência local, nacional e mundial?

Na primeira conversa que tive com minha orientadora acerca do meu projeto de pesquisa, ela me fez uma pergunta para a qual eu não tive resposta. Mas foi exatamente a busca da resposta àquela pergunta que deu um novo foco ao meu projeto e me fez rever toda a minha trajetória de professora de LI.

Enquanto eu relatava como se davam as minhas aulas (bem humoradas, descontraídas, com alunos participativos), ela me ouvia atenta e silenciosamente. Falei do meu bom relacionamento com os meus alunos e da receptividade deles tanto com a disciplina em questão quanto com os conteúdos e as atividades trabalhadas em sala de aula.

Ao finalizar a minha fala, ela sutilmente me perguntou: “E depois o que eles fazem com o que aprendem?” Eu, simplesmente, não consegui responder ao que parecia uma pergunta tão simples. Percebi que qualquer tentativa de resposta só serviria para revelar a fragilidade da minha prática docente.

Talvez seja exatamente a ausência de perguntas e respostas, dos docentes, sobre sua prática que tenha feito com que ano após ano as histórias de fracasso no ensino de LI em nossas escolas se repitam. Ao se pensar em incluir o aluno socialmente por meio de uma língua, tanto a escola quanto o professor precisam antes reconhecer qual o papel dessa língua para a vida dos seus alunos, pois como se pode ensinar uma LE e se pensar na inclusão desses alunos por meio dela se na prática docente se desconhece tanto o papel dessa língua quanto o papel da linguagem para a vida dos aprendizes?

O papel e o status da LI, na atualidade, já estão bem difundidos. Os meios de comunicação e as novas tecnologias têm se encarregado dessa difusão. No entanto, o seu ensino como LE ainda tem muito a avançar, para que possa fazer jus ao *status* que hoje ocupa.

O avanço da LI no mundo está diretamente ligado a questões políticas e econômicas. Hoje essa é uma língua sob o fenômeno de ser a única língua cujo número de falantes não nativos supera o número dos seus falantes nativos (CRYSTAL, 2005). Esse contexto

apresenta traços de um fenômeno recente na comunicação verbal. Conforme descrição de Assis-Peterson e Cox:

O fenômeno da mundialização do inglês, diante da compressão do tempo-espaço promovida pela *internet* que possibilita a comunicação de todos com todos em tempo real, exigindo, como em nenhum outro momento da história da humanidade, o compartilhamento de uma língua comum. (2008, p. 19 - 20)

Tal fenômeno pode ser considerado único no que se refere à interação entre os falantes, porque em tempos passados, embora já se tenha vivenciado situações em que falantes de diferentes línguas necessitaram de uma língua comum para interagir, porque “as fronteiras só eram atravessadas no ritmo dos pés humanos, dos cavalos e das canoas e a comunicação se resumia à interação face a face” (ASSIS-PETERSON & COX, 2008, p. 36). Atualmente tem-se um cenário bem diferente quanto às possibilidades de se cruzar fronteiras, não somente pelo avanço nas formas de locomoção das pessoas, mas principalmente pelas novas formas de interação através dos meios de comunicação à distância.

Portanto, a escola precisa estar atenta para o fato de que os aprendizes podem precisar lidar com situações de uso de outras línguas para contemplar suas necessidades de interações pessoais, mesmo as situações que não são previstas pela escola.

Assim, é necessário que sejam desenvolvidas e compartilhadas entre os professores, “práticas pedagógicas inovadoras, coerentes com as necessidades de nossos alunos, que possibilitem a exploração do potencial prático e educativo do ensino de LE” (JORGE, 2009, p.166), ao contrário, a inclusão dos aprendizes por meio da LI estará longe de ocorrer. Portanto, para explorar esse “potencial prático e educativo do ensino” de inglês como LE, o professor, responsável por esse ensino, para alunos da EJA, não pode desconhecer que esta modalidade, devido a diversos fatores, requer atenção especial, exigindo que as questões relacionadas a um ensino inclusivo sejam repensadas.

Repensar o ensino de LI e a inclusão dos alunos da EJA, por meio dessa língua, requer dos responsáveis pelo planejamento e pelo processo de ensino dessa modalidade atenção especial e mais cuidadosa, tanto pelas características das pessoas que compõem o alunado da modalidade em questão, quanto pelo tempo que é destinado à conclusão do Ensino Médio. Os conteúdos precisam ser trabalhados dentro do espaço de tempo que lhes é destinado, que é de apenas dois anos (um ano a menos do que o Ensino Médio regular).

Assim, os fatores que diferenciam os alunos da EJA devem orientar os questionamentos e as respostas acerca das possibilidades de se incluir socialmente esses

alunos, através do ensino de LI, de modo que de fato seja significativo para o aluno e, não ao contrário, distanciá-los da oportunidade de aprender uma segunda língua. Caso contrário, estaríamos apenas incluindo esses alunos no grupo de brasileiros escolarizados, porém incapazes de agir socialmente, em diversos contextos de uso de uma língua, inclusive a sua. É nesse sentido que o caráter inclusivo da EJA precisa ser repensado.

Segundo dados do Censo Escolar, em 2010, 1,4 milhão de alunos estavam matriculados no Ensino Médio da EJA. Devemos então comemorar a inclusão social destes 1,4 milhão de brasileiros? Ou estes são dados que se relacionam muito mais com a inclusão econômica do Brasil no cenário mundial do que com a inclusão do cidadão brasileiro no cenário nacional?

Será que o simples fato desses alunos receberem uma certificação de conclusão do ensino médio é suficiente para que eles se sintam inseridos nos mais diversos contextos das práticas sociais da sua e de outras comunidades? Estariam eles de fato preparados para o exercício da sua cidadania? Estas são questões cujas respostas exigem uma reflexão mais séria acerca da ideia de inclusão dos alunos da EJA por meio de uma LE.

Pelo perfil da turma participante deste estudo, é possível inferir que os alunos que optam pela EJA são, na sua maioria, pessoas que em algum momento da sua trajetória estudantil, por motivos diversos, foram obrigadas a interrompê-la. E para muitos desses alunos essa interrupção, às vezes, dura mais de uma década. Dessa forma, retornar à sala de aula e dar sequência aos estudos, para a maioria dessas pessoas, é um desafio que precisa ser superado a cada dia.

Por isso, para manter esses alunos da EJA motivados para a aprendizagem de uma segunda língua, a escola e o professor precisam apresentar-lhes de forma convincente os verdadeiros motivos para que, primeiramente, sintam que precisam da língua em questão e, por fim, queiram aprender essa língua. Muitas vezes esses alunos, por terem dificuldades para apropriar-se dos recursos comunicativos e dos gêneros discursivos na sua própria língua, acabam perdendo a motivação necessária ao aprendizado de uma segunda língua.

Convencer um aluno desmotivado a aprender uma LE não é tarefa fácil. Principalmente, pelo efeito que as crenças acerca do ensino de línguas têm sobre as perspectivas de aprendizagem de muitos desses alunos. Tais crenças, infelizmente, durante muito tempo, foram reforçadas pela prática de alguns professores, conforme apontam Moita Lopes (1996), Assis-Peterson & Cox (2007) e Assis-Peterson (2008).

Nas escolas situadas na mesma cidade do contexto dos participantes deste estudo, a perspectiva de aprendizagem da LI tem sido tão mínima que muitos alunos tratam a questão

com descaso, e alguns acreditam que a LI nada tem a ver com suas vidas. No entanto, cabe aqui registrar que o cenário econômico da cidade *locus* da pesquisa está se tornando bastante favorável para quem deseja aprender a LI para ascender profissionalmente, devido à instalação de duas grandes multinacionais. Entretanto, ainda que muitos desses alunos tenham consciência da importância da LI para a inclusão social e para a sua ascensão profissional, a crença de que não podem aprender está tão presente nessa relação que eles não conseguem visualizar as possibilidades de inclusão e de ascensão para suas vidas por meio da aprendizagem de inglês.

Assim, as crenças acabam influenciando, negativamente, o processo de ensino e de aprendizagem da LI na escola. Por isso, é urgente que haja mudança de paradigmas não só quanto às práticas de ensino de inglês na escola, mas também quanto aos objetivos dessa disciplina no currículo escolar. Se antes o ensino de LE tinha apenas duas funções prioritárias a) capacitar os estudantes a lerem textos, b) capacitar os estudantes a se comunicarem oralmente e por escrito, conforme descreve Oliveira (2009), atualmente essas funções precisam ser repensadas. Ainda segundo Oliveira: “Vale notar que a função do ensino e da aprendizagem de LE está relacionada ao momento cultural vivido pelos estudantes” (2009, p. 23).

Neste sentido, os PCN (BRASIL, 2010), ao tratar das questões relacionadas ao ensino tanto da Língua Portuguesa quanto de LE, ressaltam os seguintes objetivos para a Língua Portuguesa: “Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.” E para a LI, destacam como um dos objetivos: “Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais”.

No entanto, as propostas de ensino de línguas não podem ser concebidas apenas como oportunidades de acesso a outras culturas por meio da língua. É preciso que criem condições ou provocações que façam com que os aprendizes, ao vivenciarem o contato com outras culturas e outros grupos sociais, também possam perceber-se como sujeitos que têm a sua própria cultura e, portanto, a sua própria identidade.

É dessa forma que devemos pensar no tratamento dado ao ensino de línguas na EJA, com o olhar direcionado, não somente aos objetivos do ensino da Língua Portuguesa e da LI, mas principalmente voltado para a finalidade ou a utilidade do ensino de uma língua para o contexto dos aprendizes e para o que eles poderão fazer com aquilo que aprenderam dessa língua ou por meio dela, seja ela sua língua materna ou uma LE. Em outras palavras perceber

a cultura do outro através da aprendizagem de uma língua proporciona ao aprendiz a sua autopercepção, o seu autoconhecimento.

Segundo Oliveira (2009, p.21), “uma das preocupações na elaboração de uma proposta político-pedagógica para a EJA é a articulação entre a realidade sociocultural, a escola, o professor e o aluno”. O autor também ressalta que “o mundo social do estudante brasileiro é influenciado por aspectos econômicos, políticos e culturais de outros países” (OLIVEIRA 2009, p.27), por isso destaca os termos “autopercepção”, “cidadão” e “mundo social” e os considera relevantes no processo de ensino aprendizagem de uma LE, pois na visão do autor estes aspectos estão inter-relacionados. Conforme afirma:

O aumento da autopercepção do estudante, a contribuição para a construção de sua cidadania e o desenvolvimento de sua consciência cultural são a razão de ser do ensino de língua estrangeira no Brasil hoje. A função do conhecimento de língua estrangeira está, dessa forma, diretamente relacionada à constituição social do estudante, visto como um sujeito com determinada identidade cultural que se percebe diferente do outro e que respeita as diferenças entre ele e o outro. (OLIVEIRA, 2009, p.27)

No contexto dos alunos da EJA essa autopercepção parece necessitar de atenção especial para ser acionada e, em alguns momentos, até mesmo de intervenção e de ajuda por parte dos envolvidos nesse contexto educacional, especialmente porque muitos desses alunos, conforme já foi abordado, estiveram fora da sala de aula por vários anos consecutivos e continuam afetados pelas crenças que ressaltam não só a irrelevância da LI para suas vidas, mas também a inoperância do ensino dessa língua na escola.

Logo, para que esses alunos percebam-se como sujeitos cidadãos, o professor de LI, ao planejar suas aulas precisa considerar o tema inclusão, pois a cada dia parece ser reforçado que as circunstâncias sociais, políticas e econômicas que caracterizam o homem e a mulher da atualidade mostram que fazer uso de uma língua diferente daquela que se aprendeu em casa, no meio familiar, tornou-se condição necessária para o sucesso de muitas profissões.

Também é notório que a partir do advento da *Internet* as situações que nos permitem e, às vezes, nos obrigam a fazer uso de uma língua comum, porém diferente da nossa, só têm se intensificado. Nesse cenário, por várias razões, a língua inglesa vem cada vez mais assumindo o *status* de língua comum ou “língua mundial” (CRYSTAL 2005) ou ainda língua internacional.

O cenário, que envolve as novas tecnologias e os meios de comunicação, da atualidade, mostra a LI como principal forma de acesso dos alunos brasileiros à informação, proveniente de fontes internacionais, tanto na divulgação científica, quanto nos esportes,

entretenimento, política e economia. O fato é que a LI é hoje a língua dos meios de comunicação e de divulgação do conhecimento.

Às vezes, os próprios alunos da EJA necessitam usar a LI em situação local, e não somente quando essas necessidades estão inseridas em um contexto de mercado internacional, para onde esses alunos precisem se deslocar. Ao lidar com um aparelho eletrônico, por exemplo, cujas informações ou comandos estejam em inglês, o cidadão brasileiro e proprietário do aparelho em questão pode ter a sensação desconfortável de não poder usufruir todos os seus direitos de proprietário, devido às suas limitações quanto ao uso da LI.

Por outro lado, ressalto que a necessidade de comunicação desses alunos ou desses trabalhadores brasileiros não se limita só ao aspecto econômico, ela também pode ocorrer em situações comuns à vida cotidiana desses alunos e trabalhadores brasileiros, mesmo no cotidiano daqueles que ainda pensam que a LI nada tem a ver com suas vidas. Outro ponto a ser considerado sobre o ensino de línguas de caráter inclusivo diz respeito ao fato de que, muitas vezes, as dificuldades dos alunos da EJA não se limitam somente à LE. Há situações em que alguns desses alunos não conseguem ter acesso às informações que precisam para interagir com outros grupos, mesmos que elas se encontrem em português. Por isso, é indispensável que os aspectos inclusivos do ensino de uma língua sejam considerados, para que se possa chegar aos objetivos do ensino dessa língua.

Diante disso, tem-se a pergunta: como incluir o aluno da EJA em um contexto de características extremamente seletivas e conseqüentemente excludentes, quando ele mesmo não se sente capaz de ser incluído?

Reverter essa situação de descrença na importância da LI para a vida do aluno requer do aprendiz mudança de concepções que lhe foram impregnadas ao longo da sua trajetória de estudante de inglês como LE.

Quanto ao professor, as habilidades, as competências e o conhecimento de que este profissional nem sempre dispõe para desempenhar bem a sua tarefa e produzir resultados satisfatórios, tanto para si quanto para seus alunos, são características extremamente necessárias para que esse profissional possa de fato propiciar aos seus alunos uma aprendizagem real, portanto significativa.

A ausência dessas características no profissional de línguas, por outro lado, inviabiliza um ensino de língua que seja capaz de incluir o aprendiz da EJA nos diversos contextos escolares e extraescolares (família, comunidade, associações, sindicatos, trabalho, etc.). E é nesse sentido que o letramento em LI (sobre este assunto falarei mais à frente) se mostra

como um caminho a ser seguido para que o aluno se perceba como ser social capaz de agir e de reagir por meio de uma língua dentro e fora do seu grupo social.

Mesmo já tendo avançado em alguns aspectos como mostram pesquisas recentes (OLIVEIRA, 2009; LIMA, 2009; SCHLATTER, 2009 e 2012), o ensino de LI ainda tem um longo caminho a ser percorrido para que essa língua passe a ser de fato uma língua que inclua socialmente nossos alunos e alunas e não somente os habilite para o mercado de trabalho, não que isso também não seja inclusão. Mas, apenas satisfaz uma necessidade de sub existência humana. Por isso há uma necessidade urgente de se repensar o caráter da inclusão que se tem projetado para alunos da EJA e confrontá-lo com o caráter da inclusão que se precisa ter satisfação pessoal.

Já que os documentos que regem essa modalidade de ensino ressaltam uma educação inclusiva que deve formar o aluno para o exercício da sua cidadania, resta, então aos responsáveis pela aplicação dessas diretrizes, fazer com que sejam cumpridas, para que se possa de fato ter um ensino de língua mais produtivo no contexto da EJA. Quanto ao caráter inclusivo da EJA, ainda há muito a ser discutido.

No espaço que sediou o sexto Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas (VI EPEAL, 2011), onde simultaneamente também aconteceu o primeiro encontro da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração em Educação), na pauta de discussão das políticas educacionais voltadas para a EJA, um grupo de pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas apresentou alguns resultados de uma pesquisa que estava sendo desenvolvida sobre a EJA. Os resultados foram publicados no artigo intitulado: *Políticas Públicas Educacionais para a Educação de Jovens e Adultos: um desafio constante*.

No artigo, as pesquisadoras mostram os resultados de um levantamento do histórico dos investimentos em EJA, criticam as políticas públicas de investimento nessa modalidade de ensino e apontam para uma educação de caráter compensatório destacando que:

A Educação de Jovens e Adultos - EJA se configura em seu processo histórico como uma educação compensatória e emergencial, considerada tão somente para atender ao modelo sócio econômico. Toma-se a educação como elemento preponderante para o desenvolvimento do país sem, contudo considerar o processo laboral e intelectual desses sujeitos. [...] Marcada por políticas pontuais, essa modalidade de ensino foi tratada como um meio de desenvolvimento do país em momentos decisórios dos rumos da economia brasileira. (VI EPEAL, 2011)

O caráter compensatório e emergencial dessa modalidade de ensino sobrepõe-se ao inclusivo, pois, com bastante frequência, se observa que a principal preocupação evidenciada

nos projetos relacionados a ela considera fator de maior relevância ações para conseguir uma redução nos índices vergonhosos do analfabetismo dos brasileiros em idade adulta. No entanto ignora pontos fundamentais para a vida dessas pessoas, pois embora muitas delas deixem de fazer parte dos índices do analfabetismo brasileiro, não conseguem interagir em situações adversas que exijam habilidades que não dependem **somente** da alfabetização.

Em agosto de 2013, recebi do diretor da escola onde trabalho com alunos da EJA um exemplar, em mídia eletrônica, das Orientações Curriculares para o Ensino Médio na modalidade EJA no Maranhão. O documento que fora elaborado para orientar o ensino médio da EJA no Maranhão, na sua organização, teve a participação de uma equipe de técnicos em educação, atuantes na capital, juntamente com professores de algumas cidades do interior do estado, porém nenhum deles de Imperatriz (cidade contexto deste estudo).

Na OCEJA (MA, 2013) embora a palavra inclusão social apareça em diversos pontos do texto e faça referência à inclusão do aluno da EJA, o conteúdo do documento mostra que o caráter compensatório dessa modalidade de ensino continua superando o inclusivo. Na verdade, em alguns trechos, o texto destaca mais o alfabetismo do que o letramento (não sei se intencionalmente ou por falta de conhecimento sobre o assunto, por parte dos elaboradores do documento), pois, em diversas partes, fica clara uma preocupação com o domínio das habilidades de ler e escrever para fins de qualificação do aluno da EJA para o trabalho. Claro que preparar para o trabalho também é pensar em inclusão, isso quando junto com a qualificação profissional também há a preocupação de formar o cidadão crítico, ao contrário, será só mais um trabalhador qualificado para agir mecanicamente.

Um fato que chama a atenção, no documento, se encontra na seção destinada às diretrizes da EJA no Maranhão. Logo no início do primeiro parágrafo, o referido texto menciona “evolução escolar”, “espaço democrático de conhecimentos e de postura”, “projeto de sociedade menos desigual” e finaliza com “pessoas mais autônomas e críticas” (MA, 2013), tais termos, pela sua significação, sugerem, no mínimo, mudanças de paradigmas na prática educacional. Porém, logo no parágrafo seguinte, o documento aborda uma educação cuja finalidade parece ser a de sanar um incômodo analfabetismo que o estado enfrenta e de preparar mão de obra para um mercado afetado pela globalização da economia, quando diz:

Em uma sociedade globalizada, com múltiplas modalidades do trabalho informal, com subemprego, ou desemprego estrutural, mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços, percebe-se uma instabilidade para todos os que estão na vida ativa e ainda mais, para os que se vêem desprovidos de bens tão básicos como o acesso à leitura e à escrita. Neste sentido, é necessário o reconhecimento dos percursos e processos de aprendizagem formal e informal dos alunos, suas

competências e habilidades, como elementos de inclusão dos jovens e adultos no mundo do trabalho (2013, p.11).

O texto também chama a atenção para a necessidade de se “reconhecer o direito à educação básica para todos”. E destaca as funções atribuídas a EJA de acordo com o parecer CNE/CEB 11/2000, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O referido parecer destaca três funções primordiais para a EJA: a) Função reparadora b) Função equalizadora c) Função qualificadora.

Quando se faz uma retrospectiva do histórico da EJA em nosso país, fica evidente que ao longo dos anos os esforços e os recursos investidos nos diversos programas de alfabetização de adultos que já foram criados no país, cuja versão atual é a EJA, foram na sua maioria direcionados para o objetivo de ser o caminho para erradicar o analfabetismo (para que o cidadão aprendesse a assinar o nome e pegasse o transporte certo, para o trabalho) ou de qualificar a mão de obra (para que o cidadão consiga um emprego a fim de garantir a sua sobrevivência e a da sua família).

Assim, embora na história da EJA a função equalizadora tenha sido bastante discutida, na prática percebe-se que ainda há muito que se fazer para que milhões de brasileiros e brasileiras em idade adulta tenham igual acesso aos bens básicos para uma existência digna em sociedade. E, dentre esses bens, destaco o direito à educação de qualidade e aos benefícios que ela proporciona aos que dela usufruem.

Tendo sido regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) no capítulo II, seção V, a EJA somente teve suas diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000.

Nesse contexto, mais uma vez fica subentendida uma preocupação em recuperar ou compensar o tempo perdido por estes brasileiros e brasileiras, especialmente para quem precisou se afastar da escola por circunstâncias socioeconômicas.

Tal compensação parece ser reforçada pelo artigo 37 da LDB quando estabelece que: “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Seria a principal meta dessa modalidade apenas certificar alunos? E os investimentos em ações inclusivas e emancipatórias das pessoas dessa modalidade de ensino ficam para segundo plano?

Felizmente já existem grupos de pesquisadores que se preocupam com o caráter da EJA e por isso esperam que ela proporcione ao seu alunado conquistas que levem além da alfabetização ou da simples certificação de conclusão do ensino médio.

Pelo que foi exposto até aqui, percebe-se que o contexto atual da EJA ainda desfavorece o ensino e a aprendizagem de uma língua diferente da língua usada pelo aluno na sua comunidade. E isso não se aplica somente à LI, mas ocorre também com as variedades da língua portuguesa, a língua nativa dos alunos da EJA. E são as variedades de uma língua que facilitam a mobilidade e a interação dos sujeitos dentro e fora do seu grupo de convívio cotidiano.

Por isso, ao formar uma equipe para elaborar documentos ou programas de ensino voltados para uma educação inclusiva e social, faz-se necessária a participação de profissionais da área do ensino de línguas com o devido conhecimento das teorias linguísticas que fundamentam o ensino de línguas, da Linguística Aplicada e, é claro, de profissionais que reconheçam a importância do letramento para a concretização de qualquer modalidade de ensino que objetive a inclusão dos seus aprendizes nos mais diversos contextos sociais ou institucionais.

A presença de profissionais habilitados para elaboração de documentos que orientam o ensino e as ações a ele relacionadas é fundamental, não só na elaboração dos programas que regulamentem a modalidade em questão, mas também pode ser requerida para interpretar e aplicar as propostas oriundas de tais programas. Um exemplo disso é o que traz um trecho da OCEJA (MA, 2013), pois embora o programa ressalte a compensação, o conteúdo do seu texto, ao abordar a concepção da área de linguagens, deixa um espaço para a ação do professor a partir das possíveis inferências ou interpretações por parte desse profissional. Diz o documento:

O caminho a percorrer vai da compreensão e do uso particular das linguagens específicas empregadas nas práticas de cada disciplina à compreensão e à análise da faculdade humana de construir e utilizar a linguagem – substrato comum. Por isso, baseia-se na necessidade da construção de um currículo por competências, onde há a quebra da linearidade dos conteúdos. Se o foco não está concentrado nos "conteúdos disciplinares", mas, sim, nas competências construídas, a noção de "pré-requisitos" disciplinares é sobrepujada pela flexibilidade do "ir e vir" através de conceitos, contextos e valores construídos e diferenciados através dos tempos (MA, 2013, p.13).

Desta forma, cabe ao professor, que tem o embasamento teórico necessário acerca das metodologias de ensino e que busca objetivos de um ensino mais significativo para a vida do seu aluno aproveitar essa flexibilidade apresentada no texto do documento para agir e contribuir para que haja de fato mudanças no quadro atual da educação da modalidade em questão.

Por outro lado, um documento oficial que não expõe com clareza suas metas pode dar espaço para interpretações diversas. Além disso, essa falta de clareza pode levar a ações inadequadas e desfavoráveis ao contexto da EJA. Enquanto há profissionais que anseiam por mudanças positivas e se mobilizam para alcançá-las, há aqueles que podem simplesmente ignorar tal possibilidade e continuar repetindo práticas desprovidas de significado para a vida do aluno.

Por isso, a OCEJA (MA, 2013), que tem por finalidade fundamentar e orientar a modalidade de ensino no estado, ao não abordar claramente os rumos ou o caminho a ser trilhado pelos educadores dessa modalidade de ensino, pode influenciar tanto positiva quanto negativamente esse processo de ensino por não apresentar os sentidos ou os significados que deveriam ser buscados ou construídos a partir dos conhecimentos presentes nos eventos de letramento(s), por exemplo.

Nesse sentido, o posicionamento da OCEJA se diferencia do posicionamento da OCEM, que aponta claramente para um ensino por vias do letramento e dos gêneros discursivos (sobre os quais falarei posteriormente), como forma de consolidação de uma aprendizagem significativa para o aluno.

Outro ponto a se observar no documento OCEJA/MA é que, ao discorrer sobre os conteúdos que devem ou não ser priorizado pelos professores da EJA, o texto diz:

O novo currículo indica também a superação do conteudismo, na medida em que aponta a necessidade de se construir conhecimentos significativos e contextualizados para os jovens, adultos e idosos. Se a aprendizagem se concretiza quando "faz sentido", é preciso que os contextos utilizados para o desenvolvimento de competências/construção de saberes possuam algum tipo de significado para os alunos, relacionando-se com o que eles vivem e aprendem fora da escola. (MA, 2013, p.13).

Como o texto, do documento em questão, não contempla de forma direta um ensino que trabalhe a inclusão do aluno da EJA através do letramento, mais uma vez entra em xeque a habilidade do professor ou do grupo de professores quanto ao fazer ou não inferências necessárias para que haja mudanças no contexto de ensino da LI na EJA.

Assim, quando o texto emprega termos como: “superação do conteudismo” e “necessidade de se construir conhecimentos significativos e contextualizados para os jovens, adultos e idosos” (MA, 2013), posso então entender que realizar ou não um trabalho que contemple o letramento em LI, através dos conteúdos trabalhados em sala de aula, é uma opção que nós professores do estado temos. Portanto, podemos aproveitá-la ou desperdiçá-la.

Logo, o documento deixa a cargo do professor o tornar-se um mediador do processo de aprendizagem (seja por meio dos letramentos ou de outras formas de ensinar que satisfaçam às necessidades de inclusão dos seus alunos) ou simplesmente manter a ultrapassada e, na maioria das vezes, ineficiente postura de transmissor de informações. No caso da segunda opção, não há dúvidas de que essa é uma postura que certamente está fadada ao fracasso. Isso porque no contexto tecnológico atual em que o acesso à informação tem se mostrado cada vez mais diversificado e eficiente, não há mais espaço para um ensino distanciado da realidade do aluno e que desconsidera suas necessidades de interação social.

Portanto, é necessário que o professor, como profissional da educação, questione os resultados da sua prática e busque as respostas para os questionamentos levantados, sempre reelaborando esses questionamentos, os quais devem estar relacionados às suas ações, aos resultados obtidos, ou relacionados aos resultados que pretende obter por meio das suas ações.

Um possível caminho que deve ser observado nessa busca por melhores resultados, na prática pedagógica, pode ser encontrado em pesquisadores do ensino de línguas. Esses pesquisadores apontam novos caminhos através de experiências positivas em salas de aula nos diversos contextos educacionais brasileiros. Os resultados das suas pesquisas nessa área do ensino mostram novas perspectivas para o ensino de LI no Brasil.

As experiências positivas no ensino de LI, quando compartilhadas, enfraquecem as crenças, que desconhecem e desvalorizam o papel do professor de LI na escola e na sociedade brasileira. Essas crenças têm feito com que tanto professores quanto alunos não apostem em resultados positivos proveniente do trabalho do profissional LI, nas salas de aulas das escolas das diversas regiões do nosso país. Como já foi apontado antes, pesquisas recentes têm mostrado as diversas possibilidades de ensino de línguas através do trabalho de professores e pesquisadores que dispõem do conhecimento acerca da aplicabilidade dos gêneros textuais e do letramento na área do ensino de línguas.

Portanto, o ensino de LI que, no Brasil, durante décadas, ficou relegado a um segundo plano, no âmbito dos investimentos educacionais, hoje começa a trilhar novos rumos. Esses novos rumos têm sido apontados principalmente pelos projetos pedagógicos que reconhecem a importância do letramento e dos gêneros discursivos para o ensino e a aprendizagem de línguas e para a inclusão social dos aprendizes.

Na seção seguinte, através de uma das perguntas norteadoras deste estudo (Como o professor deve encaminhar as atividades a partir dos conteúdos trabalhados no material didático para que o aluno possa descobrir a utilidade de tais conteúdos para sua vida como

cidadão local, nacional e mundial?) entrará em discussão o letramento e sua importância para o ensino de LI para alunos da EJA.

Nas duas próximas seções abordarei, respectivamente, o conceito de alfabetização, o de letramento e os conceitos relacionados aos gêneros discursivos. Nestas mesmas seções também abordarei as implicações dos gêneros discursivos e do letramento para a inclusão social dos alunos da EJA. A inclusão discutida neste trabalho é aquela proveniente de ações suficientes para criar condições que possibilitem ao aluno perceber-se como sujeito e, conseqüentemente, que esse aluno como cidadão seja capaz de usufruir das conquistas da sua cidadania.

2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS E TRAJETÓRIAS

O conceito de letramento tem sido amplamente discutido por diversos autores, em diferentes momentos e em diversas pesquisas relacionadas ao tema, como: Street, 1984; Kleiman, 1995; Soares, 1998; Soares, 2003; Kleiman, 2006; Bazerman, 2007; Rojo, 2009 e Magalhães 2012. Com base nos resultados de pesquisas que se apoiam no letramento e suas características, pesquisadores têm cada vez mais se preocupado em chegar a um consenso quanto ao conceito de letramento.

Na verdade, o termo letramento, no Brasil, chegou a ser usado como sinônimo de alfabetização. Porém, à medida que se começou a pesquisar mais sobre o tema e se observar os resultados das pesquisas que o focalizavam, percebeu-se que enquanto a alfabetização se refere à condição do indivíduo de saber ler e de escrever, o letramento está relacionado às “habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2003, p.7), ou seja, o letramento diz respeito à reação ou à atitude do sujeito diante daquilo que ler ou escreve ou diante daquilo que for lido para ele.

Quanto ao conceito de alfabetização no Brasil até a década de 1940 era considerado alfabetizado o indivíduo que sabia ler e escrever o próprio nome. Na década de 1950 esse conceito avançou e passou a ser considerado alfabetizado aquele que além de ler e escrever o próprio nome fosse capaz de escrever um bilhete.

A partir dessa nova caracterização passou a se esperar de um indivíduo alfabetizado que o mesmo fosse capaz de reconhecer e de reproduzir os sinais gráficos da sua língua (SOARES, 2003). E nesse aspecto, a diferença entre alfabetização e letramento pode ser observada com mais critérios.

Para Mollica e Leal (2009) a alfabetização diz respeito à “aprendizagem de um código”. Portanto está relacionada à “apropriação de uma tecnologia”, por parte do indivíduo alfabetizado. Por esse viés a alfabetização “se aproxima da ideia de letramento escolar, e o insucesso nesse processo resulta no que hoje entendemos por analfabetismo funcional”(MOLLICA & LEAL, 2009, p.11).

Rojo (2009) relaciona a alfabetização aos níveis de desenvolvimento de leitura que o indivíduo pode atingir. Assim a alfabetização corresponde ao “conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos” (ROJO, 2009, p.97), logo a alfabetização tem um foco individual.

Quanto ao letramento Mollica e Leal postulam que:

Todos os indivíduos podem ser considerados letrados, mesmo os não alfabetizados, por estarem inseridos na mesma cultura e serem possuidores de conhecimentos que lhes permitem criar estratégias próprias para realizar cálculos e, em alguns casos, decifrar letras e palavras para entender o que necessitam, sem terem passado pelo ensino formal. (2009, p.11)

É claro, que essa afirmação se refere aos indivíduos que fazem parte de uma sociedade que domina a tecnologia do código escrito da sua língua. Dessa forma, um indivíduo analfabeto funcional pode ser socialmente letrado, já que o letramento social diz respeito ao conhecimento de mundo e à capacidade que cada indivíduo adquire para que possa agir no convívio do seu grupo social por meio do uso da língua.

Nas palavras de Soares (2009, p. 96) “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”. É exatamente a forma como o indivíduo usa suas habilidades de leitura e de escrita que vai diferenciar o letramento da alfabetização.

E enquanto a alfabetização observa ou mede o nível da relação com a leitura e a escrita que o indivíduo pode ou deve atingir, o letramento prioriza a finalidade da leitura e da escrita para a convivência social desse indivíduo. Assim, para Rojo, o letramento tem um caráter social, pois está relacionado aos:

Usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p.98).

Logo, é possível inferir que o letramento também está relacionado às conquistas que o indivíduo realiza para garantir sua cidadania. Garcez (2008, apud SCHLATTER, 2009, p.12) ao relacionar o letramento à cidadania, destaca a importância de se entender que quando o ensino de língua estrangeira tem como objetivo a formação do cidadão, este ensino deve “propiciar o autoconhecimento do aprendiz cidadão”.

Como já mencionado, Oliveira (2009, p.27) defende que “O aumento da autopercepção do estudante, a contribuição para a construção de sua cidadania e o desenvolvimento de sua consciência cultural são a razão de ser do ensino de língua estrangeira no Brasil hoje”. E para deixar claro o perfil do cidadão que a escola deve ter como objetivo formar, Garcez (2008) esclarece que esse cidadão deve ser:

Capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural, ou seja, um cidadão plenamente letrado, um cidadão que recebe, na sua educação linguística em Língua Estrangeira, aquilo que Bourdieu (1998) chama de *capital cultural*. Trata-se, portanto, de algo bastante mais amplo do que o capital linguístico, embora envolva, é claro, capital linguístico (Garcez, 2008, p. 52 apud Schlatter, 2009, p.12).

Quando Schlatter recorre à ideia de Garcez sobre “um cidadão capaz de participar criticamente no mundo apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural”, ela nos remete a novos conceitos envolvendo o letramento ou os letramentos, no plural, já que são, de fato, múltiplos porque são culturalmente estabelecidos.

Da mesma forma que o conceito de cidadão alfabetizado passou e vem passando por alterações, também ao letramento vêm sendo incorporados novos conceitos. À medida que novas tecnologias, que exigem tanto o domínio da leitura quanto da escrita, passam a ser uma exigência para o trânsito dos indivíduos dentro ou fora do seu grupo social, surgem novas formas de letramentos. Isso porque o letramento envolve a participação crítica do indivíduo no mundo e a sua capacidade de transitar nas práticas letradas através dos eventos de letramento.

A diversidade, tanto cultural quanto de linguagens, e o trânsito intercultural com os quais alunos e professores precisam lidar exigem que a escola hoje, pense não só em letramentos múltiplos, mas em multiletramentos.

Litron e Teixeira(2012)apontam o alargamento da noção de letramento na contemporaneidade como um desafio a ser superado por professores e gestores escolares. Esse alargamento, segundo as autoras, é consequência das novas tecnologias que vêm mudando as

formas de interações dos grupos que têm acesso a elas e das inúmeras novas práticas sociais que se delineiam nesse cenário.

As autoras também lembram que “diante dessa multiplicidade, o termo letramento não pode mais ser entendido no singular, mas na pluralidade, já que as práticas de leitura e escrita são múltiplas e se misturam, relacionam, hibridizam assim como as práticas culturais” (2012, p.169). Essa postura é reforçada ao afirmarem que:

As práticas de linguagens na contemporaneidade exigem novas reflexões no processo de ensino da leitura, já que novas são as relações multiculturais entre o que é local e global, valorizado e não valorizado; novas são as formas de circulação dos textos e as situações de produção de discursos; novos são os gêneros e as ferramentas de leitura-escrita (LITRON & TEIXEIRA, 2012, p.168).

Logo, os letramentos múltiplos resultam das variedades das práticas letradas nas sociedades de um modo geral. Nessas práticas se incluem tanto as socialmente valorizadas (que abrem as portas para o mundo economicamente globalizado) quanto as não valorizadas (que fazem com que o indivíduo sinta-se sujeito das suas ações dentro do seu mundo, por mais limitado que seja esse mundo).

Quanto aos multiletramentos, Rojo (2012) esclarece que o seu conceito está relacionado à multiplicidade cultural das sociedades (urbanas, não urbanas, tribos, grupos...) e à multiplicidade semiótica (novas mídias e suportes de textos, hipertextos, textos híbridos) de constituição dos textos que circulam nessas sociedades por meio dos quais elas se informam.

Tanto a variedade de práticas quanto a multiplicidade cultural das sociedades compõem um cenário que, sem dúvidas, propicia o surgimento de novos gêneros de discurso. Quanto a esse assunto, Litron e Teixeira ressaltam que “os multiletramentos são entendidos não só na perspectiva da multimodalidade, mas também na perspectiva multicultural” (2012, p. 171).

Dessa forma, fica evidente que ao se pensar em letramento em língua estrangeira é indispensável considerar o contexto social que liga o aluno à língua estudada. Por isso uma das perguntas norteadoras deste estudo é retomada aqui, qual o papel da leitura e da oralidade para o letramento em LI dos alunos da EJA? Espera-se que as respostas a esta pergunta sirvam de direcionamento para o professor quanto aos conteúdos que devem ser priorizados e quais as estratégias de ensino que melhor se ajustem ao contexto desses alunos, para que se apropriem dos conhecimentos necessários para entender ou fazer-se entender em diferentes situações de uso de uma língua.

O papel da leitura e da oralidade não só na LE, mas também na própria língua dos aprendizes, precisa estar diretamente relacionado à finalidade e ao contexto de uso que estes aprendizes precisam fazer da modalidade escrita ou oral da língua para fazer algo ou agir socialmente, ou seja, precisa estar relacionado ao contexto da ação ou da pretensão de ação do grupo de aprendizes. Por isso a aprendizagem de uma LE está relacionada ao letramento nessa língua.

Assim, a forma de agir socialmente dos indivíduos, mediante o uso da língua, justifica o surgimento do termo letramentos, que foi elaborado para dar conta das diversas habilidades e capacidades de ação e de interação dos indivíduos nas práticas sociais. Práticas essas, que são naturalmente dinâmicas. Por isso se fala em letramento social, letramento escolar, letramento digital, letramento acadêmico, letramento literário e tantos outros quantas forem as práticas letradas de um grupo social.

Devido à própria natureza deste estudo, no momento, é conveniente discorrer sobre o letramento escolar que, conforme Rojo (2009), é um letramento dominante. E por ser este um letramento dominante, torna-se indispensável para a inclusão social dos indivíduos nos diferentes grupos sociais e, principalmente, nos grupos dominantes da sua comunidade.

Nesse sentido a escola é uma das agências de letramento que mais se destaca nas mais diferentes culturas. O letramento escolar, segundo Mollica e Leal (2009) “corresponde às habilidades específicas em relação à apropriação dos processos de lectoescritura”. Logo, o letramento escolar prevê que o sujeito, suficientemente motivado, seja capaz de (principalmente através da escrita) se posicionar diante das diversas interações sociais, dentro ou fora do seu grupo de convívio.

Sendo assim, o letramento tem papel fundamental na construção da cidadania. Mas qual seria o seu papel no processo da aprendizagem de LI por alunos da EJA? Esta foi uma das primeiras perguntas que, como pesquisadora iniciante me ocorreu, logo após ter tido os primeiros contatos com estudos que apontam para o letramento como um caminho contrário ao das crenças acerca do ensino de LI nas salas de aulas das nossas escolas. Autores como Bazerman (2007); Garcez (2008); Leffa (2009); Kleiman (2008); Rojo (2009); Schlatter (2009) entre outros mostram que o letramento recobre as mais diversas esferas sociais onde os indivíduos precisam agir por meio de uma língua.

Para Bazerman:

O letramento é parte constitutiva de uma matriz de formações culturais e sociais complexas da sociedade moderna com a qual respondemos a instituições, crenças,

grupos de pessoas localizados longe de nossa vida diária e que englobam muito mais pessoas do que se pode imaginar. (BAZERMAN, 2007, p.21).

Assim, os eventos de letramento estão presentes tanto nas ações cotidianas dos indivíduos dentro dos seus grupos de convívio social, quanto nas ações desses indivíduos com outros de grupos externos ao seu convívio social. Por isso, o letramento pode ser concretizado através das práticas e dos “eventos de letramentos” (MAGALHÃES, 2012). O letramento está presente nas diversas práticas sociais, mesmo quando os indivíduos, envolvidos nessas práticas, não atentam para esse fato. Neste ponto, é necessário distinguir os eventos de letramento das práticas de letramento.

Os eventos de letramento, segundo Kleiman (2006) se dão nas diferentes instituições (política, publicitária, artística, do cotidiano) e, ainda segundo a autora:

Um evento é sempre situado; ele compreende as atividades, ou aspectos dessas atividades que estão diretamente orientados ou são governados por normas e convenções sobre como usar a língua oral, no caso do evento de fala, ou escrita no caso de evento de letramento.

Quanto ao significado que um evento de letramento poderá ter ou aquilo que o ligará às práticas de letramento, Street (2012, p. 77) ressalta que é algo que não se pode predizer. No entanto, cabe às agências e aos agentes de letramento (por exemplo, escolas e professores) ter essa percepção de que o letramento é também parte constitutiva da formação de um sujeito cidadão e, assim, rever muitas das suas ações e práticas relacionadas ao contexto educacional e à formação desse cidadão.

Para Street (2012), os eventos de letramentos estão relacionados às atividades que fazem parte do cotidiano de um indivíduo e, quando esse indivíduo pratica uma dessas atividades, tal atividade pode ser observada enquanto é praticada. Conforme o mesmo afirma:

‘Eventos de letramento’ é um conceito útil porque capacita pesquisadores, também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem. Esse é o clássico evento de letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou a escrita e começamos a delinear suas características. (...) Por exemplo, verificar horários e tomar o ônibus, folhear uma revista, sentar-se na barbearia, ler sinais para escolher a estrada (STREET, 2012, p. 75-76).

Como os eventos de letramento e as práticas sociais de um grupo estão relacionados, os significados dessas práticas são convencionados por esse grupo. Logo, sentar-se em uma barbearia, por exemplo, só corresponde à ação de dizer que está ali para cortar o cabelo ou

fazer a barba, se para os membros do grupo em que essa barbearia se encontra, for exatamente isso que represente a placa com o nome barbearia ou qualquer desenho que tenha relação com esse nome. “Claramente, há convenções e pressupostos subjacentes sobre os eventos de letramento que fazem com que eles funcionem.” (STREET, 2012, p. 78) Assim, os pressupostos subjacentes aos eventos de letramento permitem com que um indivíduo não alfabetizado seja capaz de ser bem sucedido ao participar de um evento de letramento próprio da sua comunidade.

Quanto às práticas de letramento, elas não podem ser observadas da mesma forma que se observa um evento de letramento. Sobre essa particularidade das práticas Street observa que:

Trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado. Não podemos apreender os modelos simplesmente sentado no muro com uma filmadora e observando o que está acontecendo. Podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento (STREET, 2012, p.78).

Assim, as práticas de letramento correspondem às formas como os sujeitos lidam com a leitura e a escrita nas diversas atividades do seu grupo social. Portanto para participar de uma prática de letramento, que envolva o uso da leitura e escrita, é importante o indivíduo ter domínio das habilidades de leitura e escrita. Por isso, nos grupos que valorizam a cultura letrada, quanto maior forem as habilidades de lectoescritura dos indivíduos, mais possibilidades esses indivíduos terão para se locomover dentro desses grupos.

Os resultados positivos podem passar a ser bem mais frequentes e se refletirem na aprendizagem de uma língua estrangeira, se os envolvidos (escola, equipe pedagógica e professores) tiverem consciência da importância, tanto do seu papel como agência e agentes de letramento, quanto do papel do letramento para o processo de ensino e aprendizagem dessa LE. Por isso um projeto pedagógico, que tem entre seus objetivos o letramento dos aprendizes e lhes proporciona um envolvimento ativo e consciente nas práticas de letramento, pode contribuir para a concretização da cidadania além de promover a inclusão social desses aprendizes.

Como professora de LI, sei que muitas vezes, o professor dessa língua deixa de fazer um trabalho mais significativo tanto para si quanto para os seus alunos, não porque lhe falte vontade ou disposição para fazê-lo, mas sim porque não possui o conhecimento necessário ou o embasamento teórico suficiente para que algumas das suas ações docentes, ao ser desenvolvidas, tenham resultados duradouros ou significativos, tanto para o aluno como um

sujeito social e cidadão como para o próprio professor, na qualidade de profissional da educação.

A velocidade com que surgem as mudanças nas formas de comunicação e a intensidade dessas mudanças tem conduzido as sociedades letradas a uma nova realidade. E no contexto de um projeto de educação inclusiva, não se concebe mais que a escola, como agência de letramento, fique fora dessa realidade. As novas formas de interação, por meio da língua escrita, também afetam a concepção cultural dos diversos grupos sociais. “As práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais.” (STREET, 2012, p.77)

À medida que as formas de interação entre os grupos mudam, também mudam as práticas de letramento desses grupos, bem como o seu modo de pensar as habilidades de lectoescritura. Por isso os investimentos na formação continuada dos docentes não podem ser deixados em segundo plano. Tanto as agências quanto os agentes de letramentos precisam estar preparados para atender as novas necessidades dos aprendizes. Quanto às mudanças nas concepções de leitura Cavallo e Chartier (2002, p.22) falam de uma nova era na concepção da leitura e ressaltam que:

Lê-se muito e de forma diferente. Não mais se trata de simplesmente compreender a letra da escrita (*littera*): essa compreensão constitui apenas o momento inicial, do qual é preciso passar ao significado (*sensus*) do texto para atingir enfim a sentença (*sententia*), entendida como doutrina em toda a sua profundidade.

Nesse contexto de nova concepção de leitura, também se escreve de diferentes formas. E se a escola não atentar para esta realidade, o seu papel de formar cidadãos capazes de usar a língua para transitar dentro dos diversos grupos sociais, estará fadado ao fracasso.

Dessa forma tanto as orientações curriculares quanto os referenciais teóricos precisam de fato contemplar aspectos do ensino e da aprendizagem que possam direcionar as ações necessárias para a formação e inclusão social dos aprendizes.

Na seção seguinte abordo a importância do letramento para o ensino de LI e faço algumas reflexões com base em trechos do documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM). Esse documento orienta o Ensino Médio brasileiro, tanto na modalidade regular, quanto na modalidade EJA.

2.3 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EJA E O LETRAMENTO EM LE

O documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005 para servir como referência nacional, tanto para a elaboração de propostas curriculares quanto na elaboração de referenciais curriculares estaduais, regionais ou locais, para o Ensino Médio no Brasil.

Ao destacar alguns pontos da OCEM, não pretendo, com isso, invalidar o texto do documento que traz as Orientações Curriculares para a EJA no Maranhão (OCEJA/MA), ao contrário, a intenção é reforçar sua validade e aplicabilidade, visto que o documento elaborado para orientar o ensino na modalidade EJA, no Maranhão, tem como referencial o conteúdo da OCEM. Assim, em alguns momentos as referências aos textos da OCEM reforça o texto a OCEJA/MA como um referencial para o Maranhão e, em outros momentos reforça a necessidade de se observar e seguir mais de perto o que prevê esse documento nacional.

O texto da OCEJA/MA, como já abordado antes, no tocante aos aspectos inclusivos da EJA, deixa algumas lacunas, e quanto ao ensino de LE não aborda diretamente a necessidade de se fazê-lo com objetivos de letramento ou com base em projetos que o abordem, como o faz claramente o texto da OCEM. No entanto, a forma como o texto da OCEJA/MA aborda o assunto, deixa um espaço para possíveis inferências do professor. Porém como já esclareci antes, essas inferências só podem ser feitas mediante a vontade e o conhecimento do professor acerca do assunto.

Apesar de o texto da OCEJA/MA nem sempre ser suficientemente claro para que as características de uma educação inclusiva se concretizem na prática docente, alguns avanços na proposta de ensino da modalidade EJA já podem ser percebidos. Logo em seguida à publicação do documento da OCEJA/MA (no mesmo ano, 2013), a mesma equipe de elaboração, supervisão e coordenação que encaminhara a elaboração desse documento, redigiu um segundo documento para orientar o Ensino Médio na modalidade EJA. Trata-se da Proposta Curricular do Curso de Ensino Médio para Jovens, Adultos e Idosos no Maranhão.

Quanto aos avanços percebidos nesse novo documento, vale ressaltar que nessa proposta já se percebe com mais clareza as ideias de inclusão e de letramento, que não ficam claras no texto da OCEJA/MA.

A postura e o caráter inclusivo da nova Proposta Curricular do Curso de Ensino Médio para Jovens, Adultos e Idosos, se evidenciam em trechos como:

Para que se considere a EJA como uma modalidade educativa inscrita no campo do direito, faz-se necessário superar uma concepção compensatória, cujos principais fundamentos são a de recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado

e também a ideia de que o tempo apropriado para o aprendizado é a infância e a adolescência. Nesta perspectiva, é preciso buscar uma concepção mais ampla das dimensões tempo/espaço de aprendizagem, na qual educadores e educandos estabeleçam uma relação mais dinâmica com o entorno social e com as suas principais questões, considerando que a juventude e a vida adulta são também tempos de aprendizagens (MARANHÃO, 2013, p.11).

Esse novo posicionamento também pode ser notado logo no início do texto, quando ao contextualizar a EJA no Maranhão e justificar a elaboração da nova proposta o documento diz:

O Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de ensino tem se configurado como uma modalidade em crescente expansão, confirmada através dos índices educacionais do Censo Escolar. Esta realidade nos apresenta novos desafios, como as necessidades de superar distorções na prática educativa e promover condições a fim de que os educadores se qualifiquem visando uma atuação crítica e cidadã. (2013, p.7)

Aqui dois aspectos fundamentais são abordados: a inclusão do aprendiz e a formação continuada do professor. Reafirmo que a qualificação do educador, por meio da formação continuada, é um passo necessário para trazer mudanças à prática docente, incluindo mudanças de paradigmas nas ações dos educadores, cujos reflexos (dessas mudanças) se projetarão na educação como um todo.

Quanto à inclusão social do aprendiz, é uma conquista fundamental para o pleno exercício da sua cidadania. Essas mudanças, observadas nos documentos oficiais que orientam o currículo da educação básica e, que direcionam a educação brasileira em nível nacional e estadual, também serviram para fundamentar este trabalho, que tem dentre seus objetivos o letramento dos alunos da EJA em LI, por meio dos gêneros discursivos.

Sobre o assunto letramento a OCEM (2006) o aponta como um caminho para se chegar a uma educação inclusiva, como se observa a seguir:

No passado, muitos estavam acostumados a pensar o letramento como se fosse a mera aquisição de uma tecnologia (a tecnologia da escrita alfabética) completamente desvinculada de uma língua ou de uma cultura específicas e, mais ainda, desvinculada de questões sociais, como a inclusão ou a exclusão (OCEM, 2006, p.98,99).

Na mesma seção, ao referir-se ao professor de inglês o documento toma como referência um posicionamento defendido por Gee (1986), em que o autor chama atenção para a prática do professor de LI ao afirmar que:

[...] o professor de inglês não está apenas ensinando gramática, nem mesmo

letramento, mas sim as práticas discursivas de grupos dominantes, práticas essas que podem ferir as práticas e valores, e a identidade [...] de aprendizes que venham de outros grupos socioculturais (OCEM, 2006, p.99).

Essa observação faz sentido, pois muitas vezes o professor de LE acaba privilegiando a cultura da LE em detrimento da cultura do aluno, em vez de utilizar-se das diferenças entre elas para criar situações que levem o aluno a refletir sobre o assunto.

Dessa forma, o letramento em LE passa a ser necessário não só no contexto de ensino das escolas regulares, mas também no contexto da EJA. A partir do momento em que os responsáveis pelo processo de ensino levam em consideração a importância dos conceitos de heterogeneidade da linguagem e da heterogeneidade da(s) cultura(s) para o desenvolvimento e para o envolvimento do aprendiz, essa necessidade se intensifica. Assim, um projeto pedagógico que se fundamenta no verdadeiro significado da inclusão social terá mais chances de ser bem sucedido no atual contexto de ensino de línguas.

Conforme se observa na OCEM (2006), quando os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma LE têm uma visão clara sobre letramento, logicamente tendem a não mais conceber a linguagem e a cultura como abstrações descontextualizadas, mas sim como variantes locais particularizadas em contextos específicos e não como se fossem totalidades globais homogêneas.

Por isso, quando o assunto é letramento em LE, todos os envolvidos no processo que envolve a utilização dessa língua precisam de alguma forma se posicionar e agir. E neste caso os envolvidos são, principalmente, a escola, que é a principal agência de letramento formal, os professores e os alunos. Quanto a esse envolvimento, Schlatter e Garcez (2012) chamam a atenção para o fato de que as atividades em LE que têm como objetivo o letramento:

Devem levar em conta o papel da LE na vida do aluno, de que forma ele já se relaciona (ou não) com essa língua e o que essa LE pode dizer em relação a sua língua e cultura maternas. Em última análise, aprender a ler e escrever (e também ouvir e falar) em determinadas situações de comunicação da LE tem como meta ampliar a participação do educando nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão.

Logo, a escola precisa encarar o fato de que é sua responsabilidade “possibilitar o acesso do aluno a línguas adicionais para que o educando possa: conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade” (SCHLATTER & GARCEZ, 2012, p.37).

O termo línguas adicionais é utilizado pelos autores dos Referenciais Curriculares para a rede pública de ensino do Rio Grande do Sul. No contexto dos alunos desse estado, segundo Oss (2013, p. 690), “a escolha é justificada por aspectos contemporâneos, como a adição de

outra língua ao repertório linguístico que o aluno já traz de níveis anteriores (como do âmbito familiar) ao ingressar na educação formal”. A autora ainda acrescenta que:

Judd et al. (2003) também preferem o termo ‘adicional’ aos mais comumente utilizados, como segunda língua ou língua estrangeira, e justificam. Para os autores, o sentido de adicional pode ser aplicado a quaisquer outras línguas que o aluno queira aprender, exceto, obviamente, à sua língua materna (ou primeira língua) (OSS, 2013, p. 690).

No contexto deste estudo, em que o relacionamento dos alunos com uma língua diferente da sua língua materna é diferente do contexto dos alunos do Rio Grande do Sul, será usado o termo língua estrangeira ou LE para se referir à língua inglesa.

É imprescindível considerar, porém, que quanto ao professor, não é mais possível trabalhar conteúdos inacessíveis aos alunos, que por sua vez tendem a tornarem-se indiferentes a tais conteúdos, por não perceberem neles significado algum para sua realidade.

Essa falta de significado dos conteúdos para os aprendizes pode causar não somente um distanciamento entre o aprendiz e a LE, mas também pode gerar insatisfação por parte do professor que, por não alcançar objetivos de ensino significativos, pode frustrar-se enquanto profissional. Essa é uma situação em relação à qual não é possível prever exatamente qual será a atitude desse profissional. O profissional que não vê utilidade no seu trabalho tanto pode procurar reverter tal situação, como poderá simplesmente acomodar-se e reforçar “o conjunto das vozes” que “incessantemente” anunciam a ineficiência do ensino de LI na escola pública, afirmando que nela não se aprende inglês (ASSIS-PETERSON & COX, 2007).

Já que tanto a escola quanto o professor sabem que para que os resultados positivos comecem a aparecer, a distância entre o aluno e os conteúdos trabalhados na LE precisa ser encurtada. Então resta buscar respostas ao questionamento: De que modo o professor deve encaminhar as atividades a partir dos conteúdos trabalhados no material didático para que o aluno possa descobrir a utilidade de tais conteúdos para sua vida como cidadão local, nacional e mundial?

Schlatter e Garcez (2012) apontam a necessidade de reflexão sobre a aprendizagem significativa para o aluno como um passo fundamental rumo às mudanças que tanto a escola quanto os docentes precisam alcançar para que se atinjam os objetivos de ensino quanto à formação de um cidadão crítico:

Refletir sobre a razão para as aulas é um passo fundamental para pensar em metas de aprendizagem, em organização curricular, em práticas de sala de aula e no compromisso da escola na formação do cidadão crítico, criativo e atuante (SCHLATTER & GARCEZ 2012, p.37).

Ao se pensar em um ensino que objetive a cidadania dos aprendizes, é preciso que se encontrem caminhos para que esses aprendizes consigam agir de forma crítica. Porém é preciso reconhecer que não é possível que esses sujeitos aprendizes se posicionem criticamente sem o devido conhecimento do objeto alvo da crítica, ou seja, só pode agir como cidadão crítico aquele que tem consciência do mundo à sua volta. Também não se pode ser criativo ou atuante sem que se perceba a real necessidade para criar algo, ou que se tenha a devida motivação para tal atuação.

Assim, para que o professor saiba como encaminhar as atividades a partir dos conteúdos trabalhados no material didático para que o aluno descubra a utilidade de tais conteúdos para sua vida como cidadão local, nacional e mundial, antes é preciso que esse profissional, assim como os demais que se encontram, hierarquicamente, envolvidos (secretarias de educação, escola) assumam a posição de responsáveis pelo andamento do processo e passem a pensar na inclusão social dos aprendizes através do letramento. No caso específico deste estudo os aprendizes aos quais me refiro são alunos da EJA. E quanto ao letramento em LE me refiro ao letramento em LI.

Quanto à proposta da OCEM, o texto do documento sobre o ensino de LE não se refere especificamente à EJA, mas sim ao ensino médio regular. Contudo, o conteúdo tanto do capítulo referente à linguagem, quanto do referente ao letramento pode ser perfeitamente aplicado à modalidade EJA, já que esta modalidade de ensino se insere no contexto da educação básica, e é exatamente a este contexto que se aplica o conteúdo do documento.

Um dos pontos que caracteriza a EJA gira em torno do discurso quanto ao seu caráter inclusivo, no entanto este caráter precisa ser repensado, como já foi discutido antes. Nesse sentido o documento reforça que “um projeto de inclusão envolve muitas questões sociais, políticas, culturais e educacionais” (OCEM, 2006).

O documento também ressalta que o ensino de LE não atua sozinho e que pode trabalhar a favor da inclusão. A ideia de inclusão e de cidadania também é reforçada pelo documento ao afirmar que:

Esse ensino poderá realizar uma outra contribuição valiosa – porque propõe trabalhar no âmbito da formação de indivíduos, de cidadãos – se focalizar um aspecto já mencionado anteriormente: o de trabalhar em prol de uma “alfabetização” dos alunos (indivíduos, cidadãos) (SOARES, 2004) condizente com as necessidades da sociedade em que vivem, de uma sociedade que tem as suas próprias características, porque é interpelada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução. (OCEM, 2006, p.97,98)

Vale esclarecer que os aspectos relacionados à alfabetização mencionados na OCEM como, por exemplo, o trabalhar com a alfabetização dos alunos na qualidade de indivíduos, cidadãos, acaba incluindo a alfabetização na Educação Básica mediante os objetivos ou metas a serem alcançadas nessa etapa de ensino, especialmente no contexto da EJA.

Nesse sentido a presença do termo “alfabetização” precisa ser esclarecida, devido à dimensão da EJA e às metas a serem alcançadas por essa modalidade de ensino. No documento o termo é usado a partir da visão de Soares (2004) e, faz sentido por se referir ao letramento subjacente ao processo de aprendizagem de uma segunda língua.

Para evitar que o termo seja empregado indevidamente, Soares (2010, p. 21) esclarece que a alfabetização tem a ver com a presença ou ausência da tecnologia do ler e escrever. Quanto ao termo letramento, o surgimento desse termo, no Brasil, está relacionado “à mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita”. Logo, ao atentar para a forma como o aprendiz de línguas lida com a LE, é possível estabelecer uma relação com o termo alfabetização, isso se for levado em consideração o apropriar-se da tecnologia da leitura e da escrita como forma de decodificação e codificação dos símbolos gráficos de uma LE.

Assim, a presença do termo alfabetização no contexto da Educação Básica e, especialmente no contexto da EJA se justifica, pelos objetivos da EJA no tocante ao ensino de uma LE. Quanto ao uso do termo “alfabetização” o próprio documento esclarece a escolha do mesmo ao explicar que:

Quando antes nos referimos a uma “alfabetização” de uma linguagem tecnológica, que é nova, e de uma comunicação, que se renova em face das variadas modalidades dessa linguagem (como as interligações entre o verbal e o visual, entre texto e imagem, que ampliam as possibilidades de cada meio envolvido), e quando descrevemos o usuário dessa comunicação como aquele que também é produtor dessa linguagem, tínhamos em mente os conceitos de letramento e multiletramento para o ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas regulares (OCEM, 2006,p.97).

Embora o texto deixe claro que este posicionamento se refere ao ensino regular, o aluno da modalidade EJA também é tanto usuário quanto produtor da comunicação e da linguagem tecnológica de que o texto fala. Assim, é possível inferir que os conceitos de letramento e multiletramentos para o ensino de LE, abordado no documento OCEM (2006), também dizem respeito aos alunos da EJA. Além disso, ao se referir ao letramento como uma proposta para se trabalhar a inclusão, o documento explica que:

O projeto de letramento pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania. O projeto prevê trabalhar a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar (OCEM, 2006, p.97).

Portanto aqui, mais uma vez, fica claro que este é um contexto do qual não se pode excluir a EJA, mas ao contrário, deve-se incluí-la, pelo fato de que “trabalhar a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar” (p. 97) faz parte das metas de toda e qualquer modalidade de ensino que se preocupe em garantir a educação básica aos seus aprendizes e tenha entre suas metas a formação do aluno cidadão. Mais uma vez a ideia de que o texto da OCEM pode ser aplicado à EJA é reforçada, quando o mesmo expõe o seguinte:

Essa proposta tem a ver com os objetivos da inclusão, pois leva à compreensão e conscientização de que: 1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem (OCEM, 2006, p.97).

Nesse ponto o ensino no Maranhão ainda precisa avançar, pois o texto do documento que orienta o ensino médio na modalidade EJA no estado, não aponta diretamente para a necessidade de um ensino por meio do letramento. E nos encontros de formação continuada, promovidos pela Secretaria de Educação do estado, também não se discute o assunto.

Esse distanciamento entre os dois documentos (o nacional e o estadual) pode por em xeque o discurso sobre educação inclusiva nas escolas da rede pública estadual, porquanto projetos pedagógicos de letramento precisam ser acrescentados às discussões acerca das mudanças no ensino da rede pública deste estado.

A troca de experiências positivas constitui-se uma forma eficaz de compartilhar, discutir e apontar caminhos para a inclusão dessa temática nos encontros de educadores do estado. Outra forma seria a divulgação de trabalhos, através de congressos, seminários ou colóquios estaduais ou regionais, de autoria de professores que já desenvolvem projetos de letramento na sua realidade de ensino.

Essa troca de experiências e a busca do conhecimento são fundamentais para se conseguir reverter crenças e realizar mudanças. No caso do ensino de LI, o ideal é que o

professor(a) comece por se fundamentar em obras que apontem para o ensino de LE em sala de aula como uma realidade possível. Ou naquelas obras que trazem resultados de projetos de pesquisas que vêm dando certo quanto ao ensino de LI.

Embora ainda sejam poucas obras, essa literatura existe, como se vê, por exemplo, em trabalhos como Burmeister (2005); Micoli (2007) e Schlatter (2009). Outra forma de começar é ter em mente claramente qual deve ser o objetivo da aula de LE, tendo por base a realidade e o perfil da sua turma. Assim, buscar respostas para esses questionamentos já é um passo promissor por parte do professor. Com uma fundamentação teórica consistente, o professor será capaz de planejar melhor seus objetivos enquanto profissional, além de poder planejar com mais segurança os objetivos de ensino de uma LE para os seus alunos.

Quanto ao ensino da LI, Schlatter (2009) esclarece que o ensino de LE na escola deve:

tornar-se um espaço para reflexão, autonomia e sensibilização ao outro na busca por uma compreensão de sua própria realidade e de uma ampliação de sua participação em práticas sociais onde a língua estrangeira e as práticas de leitura e escrita são produtos culturais e simbólicos valorizados. (2009, p.12)

E quanto ao letramento em LI a autora, cujas obras são referências para o ensino de LI através de projetos de letramento, ao tratar do assunto relata que:

Na prática cotidiana de sala de aula, entendo que uma forma de promover um ensino que vise ao letramento seja através de tarefas pedagógicas com base na unidade *gênero do discurso*, isto é, situações de comunicação (cotidianas e institucionais) com diferentes propósitos e interlocutores, em determinadas condições de produção e recepção (SCHLATTER, 2009, p.12).

Como se observa, Schlatter aponta os gêneros do discurso (sobre este assunto falarei mais à frente) como um suporte pedagógico através do qual é possível promover diferentes situações de comunicação. No entanto, o que se observa é que na prática dos professores, ainda há algumas barreiras que impedem não só o aluno de avançar, mas o próprio professor. A autora sugere propostas de letramento em LI a partir de exemplos de leitura em LE (SCHLATTER, 2009). Certamente este é um dos possíveis caminhos a ser trilhado, visto que os alunos apresentam sérias restrições em relação a essa língua (e o mais grave deles é a crença na sua incapacidade de aprendê-la).

Assim, um trabalho que vise ao letramento de um grupo buscará meios para que esse grupo, através do uso da linguagem, tenha novas atitudes e, assim, amplie sua capacidade de ação e de interação nas atividades do seu dia a dia.

Como o letramento diz respeito à capacidade do sujeito de se posicionar de forma crítica nas práticas sociais, é importante que essas ações ou atitudes sejam no sentido de que o sujeito possa usufruir da sua cidadania, dentro e fora do seu grupo social.

Também é importante que essas ações ocorram de forma que possam orientar os alunos no desempenho do seu papel social nas interações mediante o uso da linguagem, sejam essas formas de linguagem as comuns ao seu grupo ou aquelas comuns a outros grupos, que esses sujeitos precisem ou desejem acessar. Ser capaz de usar a linguagem para transitar em diferentes grupos é uma das formas de exercício da cidadania.

O diferencial dos projetos de LE que alcançam seus objetivos é a forma como seus autores concebem o uso da linguagem e a forma como os aprendizes podem se apropriar dela por meio dos gêneros discursivos. Sobre a linguagem, os gêneros discursivos e a sua importância para a elaboração de propostas de ensino de línguas a seção a seguir tratará dos principais pontos concernentes a este assunto.

2.4 O CONHECIMENTO ACERCA DA LINGUAGEM E DOS GÊNEROS DISCURSIVOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EJA

Pelo que se sabe, desde os primórdios da história da humanidade até o presente, o homem, como ser pensante, faz uso da linguagem para interagir com seus semelhantes. Quanto à forma como o homem apropria-se da linguagem, esse é um processo que tem sido amplamente investigado e discutido. Mesmo assim, ainda há muitas perguntas a serem respondidas sobre esse assunto.

Teorias baseadas no behaviorismo de Skinner durante décadas fundamentaram o ensino de línguas estrangeiras (SCARPA, 2006). Além disso, serviram de base para aqueles que procuravam compreender e explicar como a criança aprende a falar sua primeira língua.

Hoje, já se sabe que a linguagem está relacionada a mecanismos internos do ser humano, caracterizando-a como uma habilidade relacionada à “capacidade que apenas os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas”.

O posicionamento de Chomsky também favoreceu o desenvolvimento de concepções como disposição inata e competência linguística o que deu origem à concepção da Faculdade da Linguagem.

A partir de então os questionamentos apontaram para a necessidade de novos e mais consistentes estudos acerca da linguagem humana. A Faculdade da Linguagem passou a ser entendida como a característica mental que diferencia o homem de qualquer outro ser do reino

animal. Assim, para entendê-la, entraram em cena as Ciências Cognitivas. Acerca disso Kennedy (2008, p. 129) afirma:

Há, de fato, muitas evidências de que a linguagem seja uma faculdade natural à espécie humana. Pensemos, por exemplo, que, excluindo-se os casos patológicos graves, todos os indivíduos humanos, de todas as raças, em qualquer condição social, em todas as regiões do planeta e em todos os tempos da história foram e são capazes de manifestar, ao cabo de alguns anos de vida e sem receber instrução explícita para tanto, uma competência lingüística – a capacidade natural e inconsciente de produzir e entender frases. É notável que nenhum outro ser do planeta, a não ser o próprio homem, é capaz de dominar naturalmente um sistema de linguagem tão complexo como uma língua natural, mesmo após muitos anos de treinamento.

Como a manifestação verbal da linguagem ocorre por meio da língua falada ou escrita, esta (a língua) é uma forma de manifestação da linguagem que para ser concretizada necessita de um período de exposição a diversificadas formas de contato do falante/ouvinte com essa forma de manifestação (SCARPA, 2006). Essa característica da linguagem levou estudiosos a definir língua como “um sistema de signos vocais utilizados como meios de comunicação entre os membros de um grupo social ou de uma comunidade lingüística” (MARTELOTTA, 2008, p. 16).

Assim, a linguagem caracteriza o homem como uma espécie e ao mesmo tempo o diferencia de outras espécies, das primatas, por exemplo. Já a língua o caracteriza como membro de um grupo ou de uma comunidade. Sendo assim, o conhecimento e a habilidade de se comunicar através de outras línguas, diferentes da língua do seu grupo, asseguram ao homem, enquanto ser social, o intercâmbio com outros grupos, mesmo que os interlocutores necessitem usar uma língua diferente da língua do seu grupo de origem.

A concepção de língua adotada neste estudo está relacionada aos conceitos advindos dos estudos de Bakhtin (1997; 2006) sobre a linguagem como ação social e quanto à noção de discurso. Portanto, sob a perspectiva de que a língua é influenciada por ideologias e que também as produz.

Vale observar que, embora a professora participante deste estudo intencionasse trabalhar o ensino de LI objetivando o uso social da língua, a ideia de uso social da língua, da forma que ela pretendia trabalhar, ainda se limitava a conceber a língua em uso, apenas como para dar conta de comunicar-se em diferentes contextos ou situações em que os interlocutores costumam fazer trocas de turnos entre falante e ouvinte (como se fosse possível um de cada vez), desconsiderando assim, o caráter da enunciação. Não havia, portanto, um embasamento para o encaminhamento de atividades que consideram a linguagem

indissociável do homem e, portanto, parte integrante e constituinte das esferas de ação social. O falante/ouvinte não é passivo, mas responsivo. Logo, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (Bakhtin, 1997, p.290).

Talvez por isso se observe, durante as aulas que fizeram parte do projeto pedagógico de letramento, elaborado pela professora para ser desenvolvido com os seus alunos da EJA, e também nas inquietudes da professora, uma forte preocupação com o papel das habilidades linguísticas. Porém os papéis dessas habilidades foram se revelando durante as diversas situações de uso da linguagem pelos participantes e se concretizaram nos gêneros discursivos produzidos por eles, da forma que se espera de um ensino de LI que reconheça que a linguagem é subjetiva e é mediada pelo diálogo, sendo, por isso, um constante processo de interação e não um sistema que pode ser estudado isolado dos sujeitos sociais. Isso remete à ideia de enunciação. Quanto ao caráter enunciativo da linguagem, Bakhtin apresenta a seguinte reflexão:

Em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica (Bakhtin, 2006, p. 66).

Assim, ao considerar a subjetividade da linguagem e as ideologias dos diversos grupos ou das diversas instituições sociais, o professor de LE passará a conceber o uso da linguagem associada à realidade social, ou ao contexto de uso dessa língua pelos seus alunos e é nesse contexto que se entende o papel da língua. E esse papel se concretiza através dos gêneros discursivos.

Quanto ao uso da linguagem nas interações entre os sujeitos, Bazerman esclarece que:

O uso da linguagem se dá no ponto da interação entre as pessoas, onde nossos motivos encontram os motivos dos outros com seus diferentes sistemas de *self*, perspectivas e motivações. O uso da linguagem e da escrita sempre acarretam algum desafio e crescimento juntamente com a ameaça das ansiedades, a menos que a comunicação siga rumos tão conhecidos e familiares que todos saibam exatamente para onde as coisas estão indo e se sintam confortáveis e seguros. Por outro lado, a comunicação e a atividade compartilhada são repletas de possibilidades de embate e de propósitos, mal-entendidos e disjunções que levarão a rupturas ou redefinições da situação (BAZERMAN, 2007, p. 114-115).

Já Faraco (2001), ao interpretar Bakhtin acerca desse mesmo assunto, destaca o caráter intersubjetivo da linguagem. O autor ressalta a importância da visão de Bakhtin para os estudos acerca da linguagem e destaca que:

É deste quadro geral, desta concepção da interação como evento fundamentalmente socioaxiológico que emerge a concepção bakhtiniana de linguagem como heteroglossia, isto é, como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais (...), o contínuo processo de encontros e desencontros, de aceitação e recusa, de absorção e transmutação das vozes sociais – fenômeno que ele designa de heteroglossia dialogizada (FARACO, 2001, p.219).

Ainda segundo Faraco, a concepção de interação como constitutiva e sustento da condição humana, com base nas discussões dos valores filosóficos, fez com que as análises da interação passassem a ser entendidas não mais “como o encontro fortuito de mônadas autossuficientes que trocam mensagens sustentadas pelo código, mas como o encontro de posições socioaxiológicas”. Isso significa dizer que a linguagem se mantém viva através das interações entre os sujeitos e só faz sentido quando relacionada a um dos ou aos diversos contextos do agir humano.

Esses “encontros de posições socioaxiológicas” são descritos por Koch (2008) como a necessidade que o ser humano tem “de interagir socialmente por meio do seu discurso”. Por isso a autora descreve a linguagem como “forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto pela argumentatividade.” (2008, p.15).

Portanto, a linguagem é indispensável nas interações entre os seres humanos. É através dela que aconteçam as trocas de informações e de experiências entre os sujeitos, mas não somente isso, pois é também através dela que o sujeito se percebe e se posiciona como ser social, portanto ideológico, diante do outro.

Ao aplicar essas concepções de língua e de linguagem ao ensino de uma LE no contexto da EJA, a tarefa de encontrar meios de apresentar uma língua, imposta pela escola ao aluno que esteve fora da sala de aula por um período igual ou superior a uma década, e ainda fazer com que essa exposição ocorra de forma menos arbitrária acaba caindo nas mãos do professor.

Logo, esse profissional precisa ter habilidades para proceder de forma que o aluno, ao lidar com textos em uma LE, encontre nessa língua uma opção a mais para conhecer o mundo à sua volta. Além disso, esse aluno também precisa sentir-se seguro para interagir com as diversas realidades desse mundo que, paradoxalmente, às vezes parece tão perto e sem

fronteiras e outras vezes tão distante e com barreiras quase intransponíveis pelos alunos da EJA. Por isso, a ação do professor precisa considerar não somente o conteúdo proposto no material didático, mas especialmente as formas de trabalhar esses conteúdos. Quando se pensa em projetos que objetivam o letramento de um determinado grupo em LE, é indispensável que se tenha noção de qual seja o papel da linguagem para o grupo de aprendizes, seja através da leitura ou da escrita.

Conforme sugere Schllater (2009) conhecer o papel da linguagem na vida dos aprendizes é saber para que e como eles usam uma LE e sua própria língua. Essa é uma noção que deve estar clara para quem vai elaborar um plano de ensino de LE. Também importa saber o que os participantes do grupo costumam ler e como se posicionam diante do que leem, se eles têm consciência do uso que podem fazer da escrita, se conseguem perceber que situações diferentes exigem que os textos sejam escritos de formas diferentes.

Essas são perguntas que não podem ficar sem respostas para quem pleiteia mudanças na sua prática pedagógica. Quem busca mudanças precisa considerar que:

Em uma sociedade que se modifica, afetada pelas variadas formas de produção de textos e discursos difundidos por meio de distintas mídias, em um universo amplo e complexo de práticas letradas, os sujeitos são instados a participar de diferentes eventos e práticas de letramento. Dessa forma as significativas reconfigurações quanto ao modo de produção, acesso e compreensão de textos integrantes das diversas práticas discursivas têm requerido, por parte dos sujeitos, determinadas competências e/ou habilidades que lhes permitam e promovam sua interação e, conseqüentemente a participação nessas mesmas práticas (BAPTISTA & NUNES, 2013, p.251).

Assim, pensar em um projeto de letramento que objetive a inclusão social de alunos adultos exige que o professor tenha clara a noção do poder que tem a língua escrita e, também que este tenha habilidades para promover situações de uso da língua que sejam de fato significativas para os alunos a ponto de fazê-los perceber que:

A escrita pode servir para, mútua e concomitantemente, orientar atenção, alinhar pensamentos, coordenar ações e fazer negócios entre pessoas que não estão fisicamente co-presentes como também entre as que estão presentes. Essas realizações sociais dependem do texto para induzir significados apropriados nas mentes dos receptores, de forma que a escrita ative mecanismos psicológicos pelos quais construímos sentidos e nos alinhamos com as comunicações de outros (BAZERMAN 2007, p.15).

As realizações sociais abordadas em Bazerman (2007) apontam para os gêneros discursivos, como também se percebe em Motta-Roth (2005); Faraco (2009); Meurer, Bonini e Hanks (2008) e Koch (2008) além de outros autores. O que se percebe nos estudos dos

gêneros discursivos é que a maioria dos trabalhos nessa área tratam do assunto a partir dos estudos de Bakhtin acerca da linguagem, porquanto os gêneros discursivos resultam das diversas formas e finalidades de usos da linguagem.

Inicialmente surgiu a dúvida quanto à nomenclatura: gêneros textuais ou gêneros discursivos. Como as duas nomenclaturas são usadas por alguns dos autores que fundamentam este estudo, então neste estudo usarei ambas. Quanto às características de um texto, entendo que o texto pode se apresentar de diversas outras formas, gráficas ou não gráficas. Então, o que caracteriza um texto ou um não texto, não é o local onde ele se apresenta, mas o seu conteúdo e o seu propósito. Sobre este assunto Koch esclarece que:

Todo texto caracteriza-se pela textualidade (tessitura), rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação (KOCH,2008, p.20).

Ora, se o texto se caracteriza por uma rede de relações que revela a conexão e a interação entre as ideias, então devo pensar em texto como todo e qualquer discurso que as pessoas produzem quando utilizam a língua para interagir com outras. Quanto a discurso Koch diz que:

Ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua, não só com o fim de veicular mensagens, mas, principalmente, com o objetivo de atuar, de interagir socialmente, instituindo-se como EU e constituindo, ao mesmo tempo, como interlocutor, o outro, que é por sua vez constitutivo do próprio EU, por meio do jogo de representações e de imagens recíprocas que entre eles se estabelecem (KOCH, 2008,p.19).

O discurso, segundo a autora, é estruturado por meio da argumentação e se desenvolve conforme as articulações argumentativas, que compõem os fatores básicos de coerência e coesão textual. E são esses fatores (coerência e coesão) que são invocados pelo EU ou pelo outro ao se apropriar da língua para interagir socialmente.

Sobre esse mesmo assunto, Faraco (2009) disserta que “O argumento se assenta na estrutura do *eu* moral que intui sua unicidade”. O autor também observa que:

O *eu* e o *outro* são, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quando correlacionado comigo ou com o outro, recebe valores diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquitetonicamente ativas, no sentido de que são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa

contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos (FARACO, 2009, p.21-22).

Assim, no discurso tanto a posição quanto a contraposição axiológica caracterizam os atos do falante/ouvinte e marcam a unicidade do *eu* e do *outro* através das articulações argumentativas descritas em Koch (2008). Nesse sentido Bakhtin (apud FARACO, 2009, p. 22) esclarece que:

Viver significa tomar uma posição axiológica em cada momento, significa posicionar-se em relação a valores. Vivemos e agimos, portanto, num mundo saturado de valores, no interior do qual cada um dos nossos atos é um gesto axiologicamente responsivo num processo incessante e contínuo.

Os estudos de Bakhtin acerca da linguagem, **como já mencionado**, têm servido de fundamentação para muitos dos trabalhos atuais acerca deste assunto, mas particularmente àqueles que se propõem discutir a língua como prática social. E nesse contexto os gêneros discursivos estão diretamente relacionados às atividades desempenhadas pelo homem no seu fazer e ser cotidiano.

Marcuschi, ao tratar desse assunto, afirma que “todo uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade”. O autor ressalta que “não é possível fazer observações nem análises da linguagem sem incorrer em algum tipo de imprecisão conceitual” (2008, p.22 e 23). Dessa forma esse mesmo autor chama de gêneros textuais, os textos que são materializados em situações que ele denomina de “situações comunicativas recorrentes”. E acrescenta que:

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).

Sobre esse mesmo assunto, o autor também ressalta as particularidades de tipo textual, gêneros textuais e domínios discursivos. Corroboro Marcuschi (2008), pois o tipo textual está relacionado a uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição. Logo, é possível nomear e enumerar os tipos textuais, visto que os mesmos são designados por um conjunto limitado de categorias que são designadas pelo modo predominante na sua estrutura ou no texto concreto. Então, conforme o modo predominante

dessas categorias em um texto, os tipos textuais podem ser enumerados ou descritos como: narrativos, dissertativos, argumentativos, expositivos, descritivos e injuntivos.

Quanto ao domínio discursivo, o autor corrobora a concepção bakhtiniana ao admitir que o “domínio discursivo constitui muito mais uma esfera da atividade humana do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas” (MARCUSCHI, 2008, p.155). É nessa esfera das atividades humanas que se encontram os diversos discursos ou as práticas discursivas como o discurso religioso, político, jurídico, jornalístico, esportivo, médico, educacional e tantos outros quanto sejam as práticas sociais de um grupo ou dos diversos grupos em que se organiza uma sociedade.

Assim, nas práticas discursivas é possível identificar os mais diversos gêneros textuais ou gêneros discursivos. No discurso religioso, por exemplo, podem estar gêneros como a oração, o sermão ou pregação, a doutrina, a bula papal, a carta de mudança de membro. Já no discurso esportivo podem aparecer gêneros como a lista de convocação dos jogadores para um campeonato ou para uma única partida, a suma emitida pelo juiz no final de um jogo de futebol, os hinos das torcidas, dentre outros, sejam eles escritos ou orais.

Marcuschi (2008, p. 155,156) lembra que desde que não se conceba os gêneros textuais como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas sim como entidades dinâmicas, o estudo deles “é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais”.

Para Charaudeau os gêneros servem para várias funções e, dentre elas, destaca que servem para determinar as situações de comunicação. Este seu ponto de vista reforça o conceito de gêneros discursivos provenientes da perspectiva bakhtiniana. Segundo Charaudeau os gêneros:

resultam da maneira como uma sociedade estrutura, institucionalmente, a prática social em grandes setores de atividade como o ‘político’, o ‘religioso’, o ‘jurídico’, o ‘científico’, o ‘educativo’, etc. É um ponto de vista socio-comunicacional que parte das condições sociais de produção e define os Gêneros a partir da sua ancoragem social. Dentro desta perspectiva, está a ‘natureza comunicacional’ da troca verbal, segundo na linha de Bakhtin (1984): uma, natural, espontânea (‘gêneros primeiros’), outra construída, institucionalizada (‘gêneros segundos’) (Charaudeau, 2010, p. 2).

Assim, sabendo que os gêneros discursivos fazem parte do cotidiano dos seres humanos, aí se inserem também os alunos da EJA, embora alguns desses alunos ainda não tenham despertado para este fato, faz-se necessário promover atividades que façam com que

esse alunado possa fazer uso dos gêneros discursivos para a sua ação e interação, tanto com pessoas do(s) seu(s) grupo(s) de convívio, como de outros grupos.

Para o professor o desafio, no entanto é: como familiarizar os alunos com os diferentes gêneros discursivos em LI, visto que esses alunos apresentam um histórico de uma relação conturbada com a leitura e a escrita, tanto na sua língua mãe quanto na LE?

Conturbação essa que é decorrente de diversos fatores, mas especialmente aqueles que são particulares ao aprendiz adulto e às próprias características da modalidade de ensino EJA.

Levar em consideração os gêneros discursivos que já fazem parte da vida do seu alunado, para que, a partir desses gêneros, se criem situações ou possibilidades de inserção de outros que se façam necessários, pode representar um ponto de partida para o professor.

Começar pelos gêneros que são familiares aos alunos é valorizar seu conhecimento prévio. Quanto à inserção de novos gêneros, isso pode ocorrer, naturalmente, à medida que o aluno perceba que ele, como sujeito, precisa fazer uso de uma língua para atuar dentro de um grupo. E, conforme seja sua capacidade de usar essa língua, ele poderá não só elaborar o seu próprio discurso, mas argumentar e contra argumentar o discurso do outro, seja esse outro pertencente ao seu grupo ou a outro grupo.

Cabe, então, ao professor, como agente de letramento, ter a sensibilidade para perceber por onde e como começar, sem desconsiderar os recursos dos quais dispõe, ao contrário, precisa valorizar tais recursos e utilizá-los da forma mais produtiva possível, a fim de que o aluno consiga de fato fazer uso da linguagem para seu desenvolvimento como ser social e para se relacionar com outras pessoas.

No contexto deste estudo, o livro didático de LI é um dos recursos didáticos disponíveis, tanto ao professor quanto aos alunos. Embora o livro didático, usado pelos participantes deste estudo, não seja específico da EJA, mas sim do Ensino Médio regular, esse foi adaptado para a EJA, devido ao propósito do seu conteúdo. Não esquecendo, porém que a ideia deste estudo não é apontar um material ou um livro didático perfeito para a EJA, mas sim apresentar possibilidades de uso e valorização do material disponível aos docentes e aos discentes da modalidade de ensino EJA, para se chegar ao letramento em LI.

Problemas envolvendo o uso e o não uso do livro didático de LI na escola pública brasileira têm gerado longas discussões sobre o assunto. Nessas discussões, o livro didático ora figura como herói, ora como vilão. Assim, este é um assunto que ainda precisa ser discutido, pois em se tratando do material didático de LI, para alunos da EJA, existem pontos que precisam ser repensados. Portanto na seção seguinte abordo algumas das questões que considero fundamental sobre o livro didático e os conteúdos de LI, no contexto da EJA.

2.5 A EJA E O MATERIAL DIDÁTICO DE LI

No contexto da escola pesquisada, a EJA não dispõe de um material didático específico. Por isso, tanto o livro didático de LI quanto os livros das outras disciplinas que são usados pelos alunos, são do Ensino Médio regular. Mesmo assim, o livro é o principal recurso didático que a escola do contexto desta pesquisa oferece em quantidade suficiente a todos os alunos. Portanto o contato desses alunos com diferentes gêneros textuais ocorre principalmente por meio do livro didático. Logo, o relacionamento dos alunos com a LI se dá, principalmente, por meio da leitura dos textos que se encontram nos livros didáticos.

Sabendo da importância das habilidades de leitura e da escrita para a inclusão social dos alunos da EJA, cabe então ao professor planejar atividades que mediante a utilização do material disponível, possam desenvolver as habilidades linguísticas dos seus alunos. Isso não significa que descarto ou que desconsidero a importância das habilidades de falar e de ouvir no processo de aprendizagem de uma LE.

Não restam dúvidas de que a oralidade é um componente indispensável dentre as quatro habilidades linguísticas. Por isso, o ensino dessa habilidade não pode e não deve ser negado ao aluno da EJA. Desta forma, no planejamento da leitura dos gêneros discursivos, que estão o livro do aluno, o professor deve incluir momentos que contemplem também a oralidade e, não somente a leitura e escrita.

No entanto, essa é uma situação em que devem ser consideradas as características da modalidade e as necessidades de adaptação, do material em questão, às necessidades de uso da linguagem pelos aprendizes da referida modalidade de ensino. Pois agir de forma consciente em relação ao contexto de ação é um grande diferencial para que de fato se tenha um ensino de LI voltado para a inclusão social dos aprendizes.

Quanto às características da EJA, o parágrafo único do artigo 5º da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, ressalta suas particularidades pautadas no perfil do aluno dessa modalidade.

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, de modo a assegurar:
I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação.

Assim, essa resolução aponta o caráter social da EJA. Mas, como já foi discutido antes, na prática não é bem isso o que acontece, pois a EJA, em algumas localidades do território nacional, inclusive na cidade de Imperatriz no Maranhão, tem demonstrado uma preocupação prioritária com a capacitação dos alunos enquanto mão de obra e não como pessoas críticas e capazes de agir a favor dos seus próprios interesses, em diferentes contextos de uso da sua língua ou de uma segunda língua.

Logo, para que ocorra a “apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais”, como advoga a resolução, é preciso que haja condições para que os envolvidos possam apropriar-se dos recursos propostos pelo modelo pedagógico dessa modalidade de ensino. Portanto, é muito provável que a falta de um material didático específico para a EJA, reflita na qualidade do ensino de LI e dificulte a distribuição dos componentes curriculares específicos dessa modalidade.

Não havendo essa preocupação com um material específico e adequado à modalidade, na maioria das vezes, o planejamento dos conteúdos a ser trabalhados fica sob a responsabilidade exclusiva do professor. Em muitos casos o professor, mesmo tendo boa vontade, nem sempre, tem formação específica para elaborar atividades ou unidades pedagógicas, com base em conteúdos que considerem “as diferenças dos alunos e se pautem nos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais”, como expõe a Resolução CNE/CEB N° 1 de 2000.

Então, como assegurar a equidade ao aluno da EJA através da “distribuição específica dos componentes curriculares”? Ou ainda, quais componentes curriculares poderiam “propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação”? Assim, retoricamente, retomo a pergunta anterior: quem seria o responsável para garantir ao aluno da EJA os direitos à educação e a tudo que ela representa para vida de uma pessoa que pretenda exercer sua cidadania?

Este é um cenário onde a atuação do professor pede que ao desempenhar seu papel, esse profissional tenha em mente as reais possibilidades de uso da linguagem quanto à articulação da leitura e da escrita por parte do aprendiz da modalidade EJA e quais outras possibilidades de uso da linguagem podem ser desenvolvidas a partir daquelas de que o aprendiz já dispõe. Também exige que, quanto à importância da linguagem para o desenvolvimento do indivíduo como ser social, o professor saiba que:

O desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo como ser social, aos seus relacionamentos e cooperação com outras pessoas, aos seus sentimentos de segurança e ansiedade, à totalidade de suas

emoções, à sua proximidade e distanciamento em relação aos outros e à sua consciência de si e dos outros. Qualquer abordagem adequada da escrita perceberá esses fatores operando em todos os textos que escrevemos ou lemos (BAZERMAN, 2007, p.110).

Bazerman ainda acrescenta que há uma necessidade de se conhecer os fatores que entram em operação para se entender os diversos tipos de textos. E recomenda que se leve em conta o papel da linguagem na formação do eu. Segundo o autor, a linguagem molda a face que o indivíduo apresenta ao mundo e também é responsável pela formação do eu interior que busca variadas formas de interação com o outro.

Ao planejar a utilização de um texto com seus alunos, o professor precisa ter claro quais sejam seus objetivos para o ensino de determinados conteúdos. Assim o texto seria apenas um ponto de partida para que o aluno atinja os objetivos de aprendizagem, através da mediação do professor. Quando o professor focaliza seus objetivos de ensino em relação ao uso da linguagem, fica mais fácil observar através das atividades propostas o modo como os alunos se relacionam com o que leem e com o que escrevem e em que medida esse relacionamento com a leitura e a escrita poderá ser alterado.

Quando os alunos são orientados a agir criticamente por meio da leitura e da escrita, a aprendizagem de determinados conteúdos passa a ter significado para eles. O ato de escrever, por exemplo, passa a ser encarado como uma habilidade que muitas pessoas precisam ter para que sua vontade seja respeitada em vez de ser simplesmente uma tarefa árdua e infrutífera.

Infrutífera porque, a maioria das vezes, o ato de escrever na escola tem sido relacionado, quase que exclusivamente, à elaboração de textos para a aquisição de uma nota em produção textual. Assim, após receber uma nota avaliativa, o texto perde o valor tanto para o aluno, que o produziu, quanto para o professor que o exigiu. Portanto, ao lidar com a escritura de um texto, é preciso que quem o produz atribua valor ao texto produzido.

Quanto ao assunto Bazerman conclui que:

Essas questões são cruciais para todo o ensino da escrita, pois aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros, quer seja escrevendo relatórios contábeis, saudações diplomáticas, matérias jornalísticas ou estudos sociológicos. O desenvolvimento dos alunos como escritores é permeado de questões de identidade, afeto, alegria, e de definição do seu lugar no mundo (BAZERMAN, 2007, p.110).

Assim, o professor precisa estar ciente e saber que embora enfrente dificuldades nesse processo, os objetivos focalizados pelo professor precisam ser esclarecidos aos alunos. E esses alunos também devem focalizar seus próprios objetivos de aprendizagem. Essa atitude é

um caminho para que os objetivos dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de LI sejam alcançados.

Dessa forma, para que se desenvolva um trabalho que vise ao letramento em LI dos alunos da EJA, usando os textos que se encontram no seu livro didático, é preciso envolvê-los em atividades que os faça perceber as reais necessidades de usos da leitura e da escrita para a concretização das diversas ações da sua vida.

A problemática do material didático é apenas uma das diversas outras dificuldades que acompanham o processo de ensino de LI na EJA. Tem sido um problema, porque esse material didático, quando existe, pode ser inadequado à modalidade de ensino. Por isso, quando o professor não consegue relacionar os conteúdos à realidade e às necessidades dos seus alunos ou quando não consegue selecionar os conteúdos de acordo com os objetivos de cada situação de aprendizagem, o seu trabalho com alunos da EJA em torno de um livro didático, estará fadado ao ensino de traduções, regras e formas sem sentido para os alunos.

Por outro lado, um trabalho docente voltado para o ensino de línguas e que tenha dentre seus objetivos a inclusão social dos seus aprendizes não pode se pautar nas dificuldades que cercam o contexto de tais aprendizes, mas deve sim priorizar a investigação científica, por parte do educador, para que, através dos subsídios teóricos adequados, os envolvidos consigam chegar aos resultados positivos.

Os resultados positivos, na área do ensino de LI, quando alcançados, precisam ser compartilhados para que somados aos poucos existentes, que já foram publicados, possam enfraquecer as crenças que se estabeleceram, ao longo dos anos, acerca do ensino de LI nas escolas.

Como já mencionei antes, a vasta divulgação de resultados negativos colocou em situação de descrédito a aprendizagem da LI no contexto da sala de aula convencional, bem como, também vem colocando em xeque o trabalho do professor dessa língua. Assim, a LI como disciplina do currículo escolar da Educação Básica muitas vezes não recebe a mesma credibilidade que outras disciplinas. Esse descrédito se repete tanto nas escolas públicas quanto nas particulares.

É claro que as dificuldades não podem simplesmente ser ignoradas, pois elas são reais e incomodam. E, bem as conheço nos diversos contextos de ensino: das escolas públicas e particulares nos turnos matutino, vespertino e noturno, no ensino fundamental e médio, em escolas do centro e da periferia da cidade, no curso de graduação em Letras/Português e Inglês, e agora, mais recentemente (desde 2011), na EJA e nos cursos livres ou institutos de idiomas, onde atuei por mais de dez anos como professora de LI.

Sei que, às vezes, essas dificuldades fazem professores recém-graduados desacreditarem nas teorias estudadas no Curso de Letras. E ao desacreditarem nas possibilidades de mudanças, terminam abraçando as crenças já existentes acerca do ensino dessa língua. Crenças essas que, pelo contexto social da atualidade, já deveriam ter sido superadas.

Ao que parece a superação dessas crenças está relacionada a uma tomada de atitude do professor. Novos caminhos que podem levar à mudança dessa situação, já existem. E eles, felizmente, cada dia vêm apontando, com mais frequência, trilhas a serem seguidas, por aqueles que procuram mudanças no ensino de LE, como se observa em: Burmeister (2005); Kleiman (2007, 2008, 2009); Fernandez e Callegari (2009); Holden (2009); Schlatter (2009); Prado (2011) Magalhães (2012) e Schlatter e Garcez (2012). Nenhum desses autores em seus trabalhos desconsidera as dificuldades e a complexidade do ensino de LE. Porém a maioria deles aponta, por meio de trabalhos que envolvem os gêneros discursivos e pretendem o letramento dos envolvidos, possibilidades reais de se trabalhar o ensino de LI, em contextos diversos e em situações adversas com resultados significativos tanto para o professor quanto para o aprendiz.

Felizmente, hoje, já se percebem indícios de que as pesquisas na área da Linguística Aplicada (LA), que investigam meios que possam ajudar o professor a lidar de forma positiva com a complexidade do ensino e da aprendizagem de LE, têm se intensificado. Com isso há de se esperar que haja um aumento na publicação de experiências positivas e como consequência uma redução na publicação de pesquisas que se limitam a descrever as dificuldades ou repetir o histórico conturbado do ensino de LI nas escolas brasileiras.

É fundamental que o professor entenda que a complexidade e as dificuldades que permeiam o ensino de línguas não vão desaparecer mediante a aplicação de uma “receita pronta” ou de “métodos milagrosos”, como lembra Celani (2009), mas, simplesmente, serão modificadas, dando vazão a outros problemas, decorrentes do atual contexto socioeconômico e histórico que permeia a realidade do aluno. Conforme expõe Celani (2009, p.41):

Hoje, atuamos em uma era que os especialistas chamam de pós-método. Falamos em princípios e em diferentes possibilidades de implementá-los. De certo modo, para a questão da formação docente, isso complica a situação, já que é muito mais fácil pegar uma receita e aplicá-la. Agora, dependemos da análise do professor em relação ao que fazer diante da realidade em que estão inseridos seus alunos.

A autora, com vasta experiência no campo da LA, em cursos de formação de professores de LI e na área das pesquisas que envolvem o ensino dessa língua no Brasil, aponta para a percepção dessas mudanças ao lembrar que:

Antes, o foco estava no ensino de línguas em si. Hoje, o conceito de linguística aplicada, guarda-chuva do curso que ajudei a criar, é muito mais amplo. Naquele tempo, a preocupação era o que e como ensinar. Hoje há outras perguntas: para que crianças e jovens precisam do Inglês? Por que ele é necessário no currículo? (CELANI, 2009, p. 41)

Essa preocupação atual, seguida das perguntas apontadas por Celani, devem ser um dos motivos que torne a formação continuada na carreira docente indispensável, pois a complexidade do ensino de línguas, à medida que se modificam os modos de interações sociais dos sujeitos aprendizes, evoca novas formas de argumentação da linguagem, que são usadas nas interações desses sujeitos. Com isso, conseqüentemente novos gêneros discursivos tornam-se necessários para satisfazer as necessidades de ação e de interação dos sujeitos no grupo do qual fazem parte, bem como para aproximá-los de outros grupos.

Ao versar sobre a complexidade que envolve o ensino e a aprendizagem de uma segunda língua Leffa (2009, p. 26) destaca que:

Se, tradicionalmente, já tínhamos dificuldade em explicar a aprendizagem da L2 dentro de um contexto em que a aprendizagem, em termos de artefatos culturais, resumia-se ao uso da lousa e do livro didático, hoje essa dificuldade aumentou várias vezes, não só pela inserção de inúmeros outros artefatos na vida do aluno, mas também pelas novas interações que esses mesmos artefatos potencializam. A competência mínima de um professor de L2 atualmente precisa ir muito além da capacidade de responder as perguntas feitas pelo livro didático. É preciso considerar o impacto do computador, da Internet, e de seus derivados como os blogs, redes sociais, MP3, podcasts, iPods, etc.

É nessa realidade, de novas tecnologias e novos desafios, que o material didático destinado ao ensino de LI precisa ser contextualizado pela escola e pelo professor dessa língua. Além disso, superar os desafios e contribuir com experiências, ratificadas por caminhos que apontam para os letramentos ou por meio da pesquisa científica na área do ensino de línguas, deve ser a busca constante do professor pesquisador.

No próximo capítulo e nas seções em que ele se divide, abordo o contexto de ensino de uma turma de alunos de EJA e a metodologia de utilização do material didático nessa turma, durante a pesquisa de campo.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo apresento as concepções metodológicas que respaldaram a realização da pesquisa de campo e esclareço as razões que me levaram a optar pela pesquisa-ação participativa (CRESWELL, 2010), bem como, descrevo o local e o contexto onde a pesquisa de campo foi realizada.

Ao descrever o *locus* da pesquisa de campo pretendo com isso estabelecer uma relação com outros *loci*, no que diz respeito às possíveis semelhanças com o *locus* deste estudo, para que assim, outros colegas professores/leitores poderão relacionar as semelhanças e as diferenças do contexto da sua realidade de trabalho com o contexto deste estudo. E, feita essa relação, os colegas professores decidirão então até que ponto as ações e atividades desenvolvidas pelos participantes do contexto deste estudo podem ser aplicadas em outros contextos de ensino médio na modalidade EJA.

Assim, nas próximas seções descrevo, respectivamente, a concepção metodológica, o contexto da pesquisa de campo, o perfil dos participantes, as técnicas utilizadas para a **geração** dos dados e as etapas da pesquisa.

3.1 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA

Este estudo é uma pesquisa-ação qualitativa por isso, “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” Creswell (2010, p.26). Nela se considerará o processo ensino aprendizagem de uma LE pelos alunos adultos de uma turma de Ensino Médio da modalidade EJA.

Os procedimentos, os instrumentos e as estratégias, bem como as abordagens ou concepções filosóficas para a geração dos dados, se fundamentam em teóricos como Creswell (2010), Flick (2009) e Silverman (2009). A escolha da pesquisa-ação e do método qualitativo para o desenvolvimento desta pesquisa foi motivada principalmente pelas características da metodologia que envolve esse tipo de pesquisa, bem como pelo papel que o método qualitativo me possibilitaria desempenhar, como pesquisadora, no contexto do grupo pesquisado e ainda pela flexibilidade que este tipo de método permite ao processo de pesquisa (CRESWELL, 2010, p. 208 – 211).

A pesquisa-ação, para o contexto deste estudo, pareceu-me a mais apropriada, pois ela oferece possibilidades, que considere fundamentais para o contexto deste estudo. Poder obter os dados de forma interativa, é um diferencial do papel do pesquisador na pesquisa-ação.

Outro diferencial da pesquisa-ação, que pode ser vantajoso para os participantes ou colaboradores, é justamente as ações interventivas que podem ser feitas pelo pesquisador, mediante a identificação do problema. Portanto, a pesquisa-ação nas diversas áreas de ensino traz vantagens tanto para o pesquisador, que amplia seus conhecimentos sobre o problema, quanto para o grupo pesquisado, que pode ser beneficiado mediante as ações interventivas do pesquisador.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa de campo se deu a partir de um projeto pedagógico de letramento em LI que foi desenvolvido em uma turma de EJA, nas dependências de uma escola situada em Imperatriz, cidade que fica no interior do estado do Maranhão.

Devido às condições favoráveis dessa cidade para atividades como agricultura, pecuária e indústria madeireira, além do comércio atacadista e varejista, ela está entre as três maiores do estado, tanto pelo seu desenvolvimento econômico quanto pelo tamanho da sua população. A população é bastante diversificada, pois seus habitantes vêm de diferentes regiões do país. Seu crescimento foi intensificado, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, quando atraiu migrantes de diversas regiões do país, formando assim uma comunidade com uma vasta diversidade cultural, em geral, e linguística e culinária, e particular.

Na área da educação a cidade, atualmente, tem oito instituições de ensino superior, na modalidade presencial, das quais três são públicas e cinco particulares. Há um polo da Universidade Aberta do Brasil (UABA) e diversos polos de ensino à distância, vinculados à instituições particulares de outros estados.

Quanto à EJA, na cidade, esta modalidade possui um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), exclusivo para a modalidade. Além desse centro, a EJA também é ofertada em algumas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino e em algumas escolas da rede privada. Quanto à escola onde a pesquisa foi realizada, são ofertadas vagas para a 1ª e para a 2ª Etapas do Ensino Médio, nos três turnos.

Essa escola está localizada em um bairro bem próximo ao centro da cidade e atende a alunos jovens, adultos e idosos oriundos de diferentes bairros e de cidades circunvizinhas.

O seu quadro de funcionários é formado por 24 professores em atividade de sala de aula, 01 diretor adjunto, 03 coordenadoras pedagógicas, das quais duas são professoras exercendo a função de coordenadoras e 03 secretárias, porém só uma das secretárias tem

portaria para a função, sendo as demais professoras que estão exercendo a função de secretárias.

A escola também tem 03 atendentes na biblioteca, também professoras, que por estarem em processo de aposentadoria foram designadas pela Unidade Regional de Educação para a função de bibliotecárias. Para exercer essa função, segundo uma das professoras informou, em conversa informal, passaram por curso de preparação ofertado pela própria Unidade Regional de Educação.

Em 2013, período de realização da pesquisa de campo, o corpo discente do turno matutino da escola estava composto por duas turmas de primeira etapa e uma de segunda, perfazendo o total de três turmas. Nesse mesmo período a escola matriculou 509 (quinhentos e nove) alunos que foram distribuídos nos três turnos, conforme mostra o Quadro 1.

No quadro abaixo, as informações sobre idade e gênero dos alunos são fornecidas apenas sobre os alunos do turno matutino, que corresponde ao turno frequentado pela turma dos participantes deste estudo.

Quadro 1 – Quadro de matrícula do ano letivo de 2013

QUADRO DE MATRÍCULA DE 2013	Nº DE ALUNOS	IDADE	GÊNERO
1ª Etapa – matutino	89	18 a 29 30 a 59 Acima de 60	M (50) F (28) M (0) F (10) M (01) F (0)
2ª Etapa – matutino	30	18 a 29 30 a 59	M(07) F(13) M(01) F(09)
Total do turno matutino	119 alunos		
1ª Etapa vespertino	63		
2ª Etapa vespertino	26		
Total do turno vespertino	89		
1ª Etapa noturno	210		
2ª Etapa noturno	91		
Total do turno noturno	301		
Total do ano letivo	509		

Fonte – Pesquisa de Campo (2013)

Vale informar que o principal critério da escola para a distribuição dos alunos por turno baseia-se na opção que cada aluno faz ao procurar essa escola para cursar o Ensino

Médio na modalidade EJA. Como se pode observar, a procura por essa modalidade de ensino é bem maior no turno noturno que nos outros dois.

Quanto ao espaço físico e aos recursos para garantir aos alunos o acesso ao conhecimento, a escola possui sete salas de aula, um laboratório de informática com 10 computadores, dos quais somente oito estão funcionando (todos conectados à Internet, porém a mesma oscila frequentemente), 01 projetor multimídia com PC integrado, para ser usado pelos 24 professores dos três turnos e uma biblioteca.

Na biblioteca os livros estão distribuídos em 04 estantes apenas. Dentre esses livros cerca de 20 títulos fazem parte do acervo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com títulos que contemplam as diversas áreas de ensino. Todos eles estão atualizados conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990.

No segundo semestre de 2013, o acervo da biblioteca recebeu 04 coleções de dicionários da Língua Portuguesa. A saber: Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, Dicionário Unesp do Português, Dicionário Houaiss Conciso e o Dicionário da Língua Portuguesa Ivanildo Bechara. Todos estes títulos, conforme a descrição de Krieger (2005) se enquadram nos tipos 3 e 4, pelo o número de verbetes e o número de entradas que cada um informa na sua capa.

Krieger, ressalta a importância do olhar crítico na hora de selecionar um dicionário para fazer parte de um plano de ensino. Quanto à tipologia dos dicionários, a autora informa que há critérios para se classificar os dicionários, por isso eles não são todos iguais como muitos educadores e usuários pensam. Conforme ressalta a autora:

Dicionários não são todos iguais O olhar crítico sobre os dicionários costuma ser raro, não somente pela falta de formação docente em lexicografia e ausência generalizada de tradição dessa crítica em nosso meio, mas também por que a sociedade costuma compreender que os dicionários de língua são todos iguais, uma vez que o objetivo é sempre o mesmo: o registro sistemático e ordenado alfabeticamente do léxico de um sistema lingüístico (KRIEGER, 2005, p. 103).

Segundo a mesma autora os critérios de escolha de um dicionário devem ser orientados pelos objetivos de uso do mesmo. Assim, sugere três critérios básicos que podem orientar o professor sobre a escolha de um dicionário, que são:

a proposta lexicográfica da obra em análise, sua confiabilidade e adequação ao projeto de ensino que busca desenvolver. Este procedimento avaliativo, centrado tanto na inter-relação com o plano docente, quanto na confiabilidade e pertinência da obra, deve ocorrer sempre, tal como o docente seleciona os livros didáticos que considera qualificados para a melhor aprendizagem de seus alunos (KRIEGER, 2005, p.107).

Dentre outros critérios que devem ser observados na escolha de um dicionário está o número de entradas que ele apresenta para uma mesma palavra. Estes critérios, no entanto estão relacionados aos objetivos de uso pretendido do dicionário.

Quanto ao acervo da biblioteca da escola, vale ressaltar que até ao momento da pesquisa não havia recebido um único título de LI. Portanto, seu acervo atual permanece com apenas quatorze unidades de dicionários de inglês, cuja classificação, tipológica está muito aquém das características ressaltadas por Krieger (2005) e das exigências do MEC, tanto pelo número de verbetes, quanto pelo número de entradas ou pela sua proposta lexicográfica. O único dicionário disponível na biblioteca da escola do contexto pesquisado, é o Mini Dicionário Prático, distribuído pela Difusão Cultural do Livro(DCL) que é um dicionário bilíngue, editado em 2010. Quanto aos mini dicionários Krieger destaca que:

Apesar de práticas, as versões sintéticas nem sempre são as melhores para um uso didático. O conjunto de informações pode ser limitado, mas os dados existentes necessitam ser qualitativos, correspondendo a uma adequada representatividade do léxico e uma correta descrição da língua, para que o dicionário escolhido seja confiável. (KRIEGER, 2005, p.103)

Quanto ao espaço físico da biblioteca este, além de servir de espaço para pesquisa e leitura, também é usado como sala de arquivo e depósito para os livros didáticos não distribuídos aos alunos durante o ano letivo. Esses livros foram enviados à escola pelo Governo Federal como parte do projeto do Plano Nacional do Livro Didático, mas alguns dos títulos recebidos pela escola não foram adotados pelos professores para que fossem distribuídos aos alunos. Dessa forma, além de três mesas, com seis cadeiras cada, a biblioteca também comporta três armários do modelo arquivo e centenas de livros empilhados no chão, próximo às paredes.

Dentre os livros enviados à escola, porém não adotados pelo professor responsável pela disciplina na escola, estão as coleções formadas pelos três volumes de inglês. Na escola somente os alunos do turno matutino fazem uso do livro de inglês. Neste caso, as turmas de primeira etapa utilizam o volume 1 enquanto a turma da segunda etapa usa o volume 2 da coleção, ficando, portanto, o volume 3 sem nenhuma utilização na escola.

O motivo para a não adoção do livro de LI pelos outros dois professores dos turnos vespertino e noturno, segundo os mesmos justificaram, é o nível da abordagem dos conteúdos dos livros da coleção que, segundo os professores, é muito difícil para os alunos da modalidade EJA. Então, como chegou uma remessa de livros em 2012 e outra em 2013, o

acúmulo de exemplares dobrou de um ano para o outro e o espaço da biblioteca está cada vez menor para a circulação dos alunos.

Assim, a escola dispõe de um livro didático que mesmo não sendo específico da EJA pode ser adaptado, porém a maioria dos professores não o faz, pois preferem trabalhar com outros recursos como caderno dos alunos, pincel e quadro para anotações dos assuntos, que consideram mais simples e de mais fácil compreensão para os alunos. Assim, prevalecem as lista de vocabulário e alguns tópicos gramaticais.

Dessa forma, o *locus* da pesquisa de campo não é muito diferente de outras escolas da cidade ou mesmo de outras localidades do país. Talvez, a principal diferença possa estar na forma como o professor de diferentes contextos esteja disposto a lidar com o nível de conhecimento que os alunos, desses diversos contextos, precisam ter para interagir por meio de uma segunda língua.

Assim, passo à descrição do perfil desses participantes, que precisaram usar seu conhecimento em língua para poder interagir no contexto e no *locus* descritos.

3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa teve como participantes os alunos de uma turma de 2ª Etapa do Ensino Médio da modalidade de ensino EJA e a professora de LI da referida turma que é a mesma pesquisadora. A pesquisa também contou com a colaboração da direção, coordenação e dos demais professores das outras disciplinas do turno matutino da escola *locus* da pesquisa.

A turma dos alunos participantes, no início do ano letivo de 2013, quando o projeto de ensino de LI “Você sabe o que está comendo?” foi lançado em outubro de 2013, tinha 22 alunos. Destes 22 alunos 03 eram do gênero masculino e 19 do gênero feminino. Porém quando dei início às filmagens, logo após a assinatura do TCLE, a turma só tinha 20 alunos, os quais assinaram o Termo de Consentimento. Dos 20 alunos que assinaram o TCLE, um deles (do gênero masculino) ficou afastado da escola por mais de três semanas. Ao retornar às aulas, o mesmo alegou problemas de saúde e, de fato voltou com uma visível lesão na mão esquerda, porém não apresentou atestado médico.

Esse mesmo aluno voltou a se afastar da escola na etapa final do projeto. E mesmo tendo participado do grupo que fez a pesquisa de campo, o mesmo não participou da entrevista, porque não compareceu à escola em nenhum dos três dias marcados para a mesma, como também não compareceu na semana das provas finais. Após questionar a

coordenadora acerca do aluno, a mesma informou que já havia tentado contato com ele por várias vezes, mas não conseguira localizá-lo.

Assim, participaram de todas as etapas do Projeto de Letramento, desenvolvido na turma da segunda etapa do turno matutino, apenas 19 alunos. Como já mencionado, no início do ano letivo, foram matriculados 30 alunos para cursar a segunda etapa, porém dos 30 que se matricularam alguns nunca compareceram à escola para frequentar as aulas e outros se afastaram ainda no primeiro semestre assim, somente 19 alunos permaneceram até ao final do ano.

Quanto aos motivos que levaram ao afastamento dos alunos, que fizeram sua matrícula no início do ano, quando procurei a coordenação da escola para fundamentar essa informação, o censo escolar com a estatística de 2013, que poderia esclarecer esse fenômeno, ainda não havia sido fechado. Porém, as informações obtidas através da entrevista semiestruturada apontam para dois dos prováveis motivos da desistência de muitos desses alunos.

A entrevista semiestruturada (APÊNDICE C) foi feita com os alunos no final do projeto de letramento em LI e as 04 primeiras perguntas da entrevista foram feitas com o objetivo de fundamentar o perfil dos alunos participantes da pesquisa.

Segundo a fala dos entrevistados, os dois principais motivos de afastamento deles da sala de aula, em anos anteriores ao seu ingresso na EJA foram a família e o trabalho. Algumas alunas, mães, falaram da dificuldade enfrentada para conseguir alguém que possa ficar com seus filhos enquanto elas estão na escola.

Essa dificuldade pode ser observada no dia a dia na sala de aula com os participantes. Dentre as alunas participantes deste estudo duas delas, por não ter com quem deixar os filhos os traziam para a sala de aula diariamente para não parar de estudar.

Quando o assunto é trabalho, infelizmente quando é preciso escolher entre trabalhar e estudar, a maioria dos alunos se vê forçada a escolher o trabalho. Neste caso alguns acabam transferindo para o turno noturno. E outros por conta do desgaste físico acabam adiando a conclusão do Ensino médio.

A escolha da turma da segunda etapa foi motivada, principalmente, pelo perfil dos alunos dessa turma. Trata-se de uma turma em que os alunos, para continuar estudando, enfrentam muitas dificuldades, porém se mostram dispostos a superá-las. Além disso, o fato de já estarem na segunda etapa, portanto no último ano do Ensino Médio, é um motivo a mais para esses alunos seguirem em frente e concluírem o ano letivo. A não desistência dos participantes é uma garantia de continuidade da pesquisa. Portanto o fato de já conhecer a

turma e de já ter estabelecido um vínculo afetivo com os alunos, pesou positivamente na escolha desses alunos para participantes da pesquisa.

O perfil dos participantes foi fundamentado nas suas respostas durante a entrevista semiestruturada feita com todos os 19 participantes do projeto de letramento em LI. Para chegar a essas informações analisei as respostas dadas, respectivamente, às quatro primeiras perguntas e depois à oitava, à nona e à décima, perfazendo um total de 07 questões neste primeiro bloco de perguntas.

Acredito que as respostas a essas sete perguntas, como já era previsto, forneceram informações relevantes sobre o perfil de alunos da modalidade de ensino em questão. Através dessas informações outros projetos que priorizem a inclusão desse alunado poderão melhor adaptar as ações previstas para atender às necessidades dos alunos da EJA. A instalação de creches próximas às escolas que atendem estudantes da modalidade, por exemplo, seria de grande auxílio para as alunas e os alunos que são mães e pais que precisam estudar e trabalhar, mas não têm com quem deixar os filhos enquanto estão fora.

Assim, o perfil desses alunos não servirá apenas para revelar à pesquisadora, quem ou como eles são, mas principalmente, poderá servir de subsídios para aqueles que pretendem desenvolver ações interventivas para facilitar a inclusão social dos alunos da EJA.

Quanto aos participantes, ressalto que um total de 19 alunos participaram de todas as fases do projeto de letramento em LI “Você sabe o que está comendo?” (doravante simplesmente Projeto de LI ou Projeto de Letramento em LI). Destes participantes 94% são do gênero feminino e apenas 6% do gênero masculino.

A ordem das informações seguintes não obedece à mesma sequência das respostas às perguntas feitas aos alunos (APENDICE C), mas foi uma questão de escolha para a redação. Como o objetivo das perguntas em questão foi a geração de dados para se chegar a um perfil da turma, pareceu-me bem não repassar as informações na mesma sequência em que foram adquiridas, mas sim organizá-las conforme sua relevância na composição deste perfil.

Dessa forma, com base nas respostas dos alunos participantes durante a entrevista semiestruturada, é possível perceber que a maioria dos alunos da turma ficou fora da escola entre cinco e dez anos e alguns chegaram a ficar afastados por mais de dez anos. Porém há aqueles, embora poucos, que não chegaram a ficar afastados da escola, mas apenas mudaram do ensino regular para a EJA. Neste caso o que levou esses alunos à EJA foi a sua faixa etária (17 anos ou mais) que, segundo as normas do estado, é imprópria para cursar o primeiro ano do Ensino Médio em escolas regulares da Rede Pública Estadual de Ensino.

Dentre as razões para um aluno aos 17 anos ou mais ainda não ter concluído o primeiro ano do Ensino Médio está a repetência em uma mesma série por mais de uma vez. Os casos relacionados à repetência correspondem a 21% dos participantes, que também são os alunos mais jovens da turma.

Ao retornar para a escola, tanto o aluno repetente quanto o que ficou afastado por vários anos, enfrentam algumas barreiras para continuar estudando. E dentre os problemas enfrentados, a maioria dos participantes apresentou como a maior dificuldade, o fato de ter que conciliar escola, trabalho e atividades relacionadas à família. Vale ressaltar que também existe, entre os participantes, alunos que afirmaram não enfrentar obstáculos como família ou trabalho, para continuar estudando. Para estes o maior obstáculo, segundo eles, tem sido suas próprias dificuldades de aprendizagem, em relação a algumas disciplinas.

Um dado sobre os alunos dessa turma de EJA que merece atenção diz respeito ao fato de que a maioria desses alunos não procurou a EJA simplesmente porque quer se qualificar para o mercado de trabalho. Essa informação talvez surpreenda quem ainda vê essa modalidade de ensino sob a ótica de um programa de compensação por meio da certificação da Educação Básica, em vez da inclusão por meio de outras conquistas, inclusive a conquista do ensino superior.

Evidências de que esses alunos pretendem ir além da qualificação como mão de obra para o mercado de trabalho da sua comunidade, ficaram claras quando adicionei a quantidade dos participantes que estão estudando porque buscam crescimento intelectual com os que estão estudando com a pretensão de terminar essa etapa e dar continuidade através de um curso superior. Percebi, então, que, juntos, chegam a mais de 70%. Enquanto os que buscam somente qualificar-se como mão de obra para o trabalho correspondem a aproximadamente 30% dos alunos participantes.

Isso não significa dizer que o aluno que pensa em dar sequência em um curso superior não está também buscando a qualificação para o trabalho, é evidente que sim. Mas, é possível constatar que suas expectativas vão além de ser ele apenas mais um trabalhador brasileiro preparado unicamente para desempenhar uma função para a qual tenha sido qualificado e certificado em nível médio.

Ir além, para esses alunos são expectativas que estão relacionadas à conquista de cidadania e à sua inclusão social como sujeitos cidadãos. Ser incluído socialmente perpassa alguns parâmetros e, dentre eles, está o domínio e as habilidades de uso não só da sua língua materna, mas as habilidades e competências para lidar com outra língua diferente da sua. No

contexto de ensino onde ocorreu a pesquisa de campo, o inglês tem sido essa língua estrangeira com a qual os alunos precisam saber lidar.

Quanto ao relacionamento dos alunos participantes com a LI, embora mais de 90% dos participantes considere que aprender inglês é necessário para uma pessoa que vive no contexto social da sua cidade, a maioria declarou ter dificuldades no desempenho dessa língua. As dificuldades que esses alunos têm para lidar com a LI são mais acentuadas no tocante às habilidades de fala e escrita.

A deficiência nessas habilidades é preocupante, pois são exatamente as duas que, quando desempenhadas satisfatoriamente, permitem ao usuário de uma língua agir e interagir em contextos diversos de uso da linguagem, tanto dentro do seu grupo social quanto dentro de outros grupos. Saber agir e interagir implica poder inserir-se ou simplesmente agir porque queira repudiar ou contra argumentar as ações ou o discurso de outros grupos. O fato é que essas habilidades são necessárias ao processo de inclusão de um sujeito cidadão, pois “cada texto que escrevemos é um ato de fala” (BAZERMAN, 2007, p. 106).

Logo, ao falar ou escrever, o sujeito se apropria da linguagem para convencer ou persuadir seu ouvinte/leitor ou ainda para repudiar as ações desse ouvinte/leitor. Portanto, o sujeito que não for capaz de fazer uso de uma língua para satisfazer suas necessidades de comunicação ou de interação com o outro em contextos diferentes daqueles da sua realidade diária, estará fadado a desempenhar um papel social limitado e, às vezes, ditado por esse outro, sem conseguir expressar a oposição, nem tão pouco, a imposição do Eu nas suas interações com o outro.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação ao domínio das outras habilidades linguísticas, 21% dos participantes reconheceram ter dificuldades em todas as quatro habilidades. Já em relação à habilidade de leitura, apenas uma minoria (5%) da turma afirma ter dificuldades para entender um texto escrito. Este fato é até animador, pois a principal forma de contato dos participantes com a LI é através de textos escritos.

As limitações desses alunos podem estar relacionadas tanto ao tempo que ficaram fora da sala de aula quanto às próprias dificuldades que enfrenta o ensino da LI nas escolas do contexto pesquisado. Visto que a maioria (53%) desses alunos teve no mínimo quatro anos de contatos com o ensino dessa língua antes do Ensino Médio na modalidade EJA, era de se esperar que tivessem um quadro de dificuldades menos significativo.

Esses dados reforçam a necessidade de se desenvolver um trabalho de qualidade na disciplina LI, para que os alunos, além de desenvolver suas habilidades linguísticas, também

possam se familiarizar com os diversos gêneros textuais escritos e orais e deles fazer uso apropriado.

A partir do perfil dos participantes acredito que seja possível ter uma melhor percepção de que eles não são muito diferentes dos alunos de outros contextos da modalidade de ensino EJA.

Conhecer o perfil dos alunos é um ponto fundamental para o bom desempenho de qualquer proposta de ensino. No caso deste estudo o perfil dos participantes foi o ponto de partida para a escolha da turma. No entanto, não se pode dizer que as etapas da pesquisa poderiam ser todas previstas sem nenhuma variação, somente com base no perfil dos alunos participantes, pois durante o desenvolvimento do projeto de letramento, que fora elaborado com base no perfil da turma participante, houve algumas mudanças e tomadas de decisão que não estavam previstas.

3.4 TÉCNICAS PARA GERAÇÃO DE DADOS

Por se tratar de uma pesquisa-ação, a geração dos dados teve participação direta da própria pesquisadora, no local da pesquisa. Esses dados, posteriormente, foram transcritos e analisados conforme as indicações dos teóricos que respaldam esta etapa da pesquisa. Assim, tanto a geração quanto a análise dos dados foram feitas com base nas indicações de Creswell (2010), Silverman (2007) e Flick (2009).

Quanto à decisão de fazer pesquisa-ação qualitativa, ela se deu pelo fato de que, sob a ótica das perspectivas da teoria crítica na pesquisa qualitativa (CRESSWELL, 2010), percebi que poderia e deveria, de alguma forma, intervir na situação dos alunos, quanto à sua necessidade de inclusão em algumas atividades sociais da nossa comunidade.

A geração dos dados deu-se a partir da elaboração de um projeto pedagógico para ser executado durante as aulas de LI. O projeto tomou como base o conhecimento acerca dos gêneros discursivos. E seu objetivo principal foi o letramento dos alunos de uma turma de segunda etapa da EJA, através do ensino da LI. Esse projeto teve como título: “Você sabe o que está comendo?”

Inicialmente tomei um texto que se encontra no livro didático de LI que é usado pelos alunos da turma participante. O texto escolhido enquadra-se no gênero artigo de popularização da ciência. A ideia de usar esse texto era fazer com que as atividades relacionadas a ele servissem de caminho para que a referida turma não só participasse de

alguns eventos de letramento, mas também pudesse agir por meio de algumas práticas de letramento.

Quanto ao gênero textual, que caracteriza o texto escolhido, o artigo de popularização da ciência, a escolha foi motivada tanto pelo tópico do vocabulário e gramática que estavam previstos, no momento em que a pesquisa teve início, quanto pelas possibilidades de contextualização que a turma poderia fazer mediante o assunto tratado no texto.

Dependendo da forma como o professor aborda o conteúdo de um artigo de popularização da ciência, os alunos tanto podem explorar o conteúdo relacionado unicamente às ciências que se mostram explícitas e implícitas nesse texto, quanto podem ir mais além e acionar outros conhecimentos prévios para fazer inferências.

O projeto desenvolvido com os alunos, além de considerar o planejamento bimestral da disciplina LI e os conteúdos previstos para o bimestre em que ocorreu, também fundamentou-se nos mesmos autores que fundamentam este estudo, no tocante aos conceitos e abordagens sobre o letramento, a linguagem, o ensino de LE e os gêneros discursivos.

Assim, os dados deste estudo, provenientes da pesquisa de campo, foram gerados durante um bimestre letivo. No referido bimestre foram ministradas 22 (vinte e duas) aulas. As aulas foram gravadas em 11 (onze) sequências de áudio e vídeo. Essas sequências foram transcritas e analisadas seguindo as características da análise dos dados na pesquisa qualitativa. Conforme esclarece Flick:

Na pesquisa qualitativa, as decisões relativas à seleção concentram-se nas pessoas ou nas situações das quais os dados sejam coletados, e no extrato do material coletado, a partir do qual novas interpretações sejam realizadas ou cujos resultados sejam apresentados como exemplo (FLICK, 2009, p.132).

Assim, no início das aulas, que levaram à geração dos dados da pesquisa de campo, cada aluno recebeu um bloco de anotações, para que registrasse tudo que fosse aprendendo ou as dúvidas que surgissem em cada aula.

O acordo era: fazer as anotações, entregar o bloco para a professora no final da aula e pegá-lo de volta na aula seguinte. Porém, alguns alunos acabavam não fazendo anotações sobre a aula do dia, outros que faziam as anotações e entregavam o bloco, acabavam faltando na aula seguinte. Isso fez com que alguns blocos ficassem incompletos. Apesar disso, mediante as anotações daqueles que cumpriram o acordo, foi possível perceber como estava andando o processo de aprendizagem da turma.

Após o encerramento de todas as atividades previstas no projeto (as quais serão detalhadas mais à frente), foi feita uma entrevista semiestruturada com todos os participantes, a qual também foi gravada e analisada. As análises ou interpretações das anotações no bloco

dos alunos, da entrevista semiestruturada e das aulas seguem as características que subjazem à metodologia de análise de uma pesquisa-ação qualitativa, de acordo com os teóricos que sustentam a concepção metodológica deste estudo.

Quanto à entrevista semiestruturada “uma meta das entrevistas em geral é revelar o conhecimento existente de tal modo que se possa expressá-lo na forma de respostas, tornando-se, assim, acessível à interpretação” (p.153). Uma das vantagens da entrevista semiestruturada é a possibilidade de os entrevistados expressarem sua subjetividade, possibilidade que se torna mais improvável nos questionários fechados. Além disso, o entrevistador pode ir estabelecendo, ao longo da entrevista, uma relação entre as questões. Quanto a isso, Flick (2009) diz que: “na entrevista, as relações formadas nessas questões servem ao propósito de tornar mais explícito o conhecimento implícito do entrevistado. As suposições nessas questões são planejadas como algo oferecido aos entrevistados” (p.149).

Além de observar os procedimentos descritos pelos teóricos que dão suporte à metodologia deste estudo, ainda para a geração dos dados, foram feitos todos os procedimentos exigidos pelo conselho de ética em pesquisa da instituição à qual este estudo está vinculado. Portanto, antes de iniciar os registros em áudio e vídeo, os alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme (APÊNDICE A), que fora aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob o parecer 13/135 de 30 de outubro de 2013.

O acesso às informações sobre o quadro de funcionários, sobre o corpo docente e discente da escola, bem como o trânsito nas dependências da escola, na qualidade de pesquisadora, foi assegurado pela assinatura de uma carta de anuência, que havia sido endereçada à direção da escola.

A Carta de Anuência (APÊNDICE B) é uma garantia para o pesquisador quanto ao acesso à informação e às dependências da instituição pesquisada, mas também garante aos colaboradores, como representantes da instituição, terem seus direitos respeitados bem como a sua identidade mantida em sigilo.

Na seção seguinte descrevo as diversas etapas da pesquisa e as implicações dessas etapas para a consolidação deste estudo.

3.5 ETAPAS DA PESQUISA

O texto que serviu de base para o início da pesquisa de campo, oportunizou diversas conversas sobre temas de interesse dos participantes e uma pesquisa de campo sobre comidas

locais. Por isso ao relatar as etapas da pesquisa de campo usarei algumas metáforas relacionadas à culinária. As etapas pelas quais esta pesquisa passou me fizeram lembrar que, quando alguém planeja abrir um restaurante, essa pessoa não pode simplesmente escolher e aparelhar um local para sua atividade. Antes de poder exercer essa atividade, precisa de aprovação das autoridades competentes. E para que a autorização seja concedida há algumas exigências ou normas que devem ser observadas e cumpridas antes que a pessoa interessada possa, então, dar início ao seu empreendimento.

Por semelhante processo passa o pesquisador, antes de dar início a uma pesquisa de campo que envolva seres humanos.

Por outro lado, quando você passa muito tempo tentando preparar uma receita e não consegue, ou porque na hora sempre falta algum ingrediente, ou porque fez algum procedimento inadequado quando, finalmente, vê o resultado, ou você encontra motivos para comemorar ou se decepciona. Vale observar que em se tratando de culinária, há iguarias que são muito apreciadas por alguns, porém para outros são no mínimo estranhas.

3.5.1 O Alvará: providenciando o espaço, os utensílios e a integridade dos envolvidos

O processo que antecipa a concessão da licença para começar um empreendimento, depende da aprovação dos órgãos ou autoridades competentes para garantir o bom relacionamento entre empreendedor e público alvo.

Assim, antes de iniciar a pesquisa de campo, elaborei e apresentei à coordenação da escola o projeto pedagógico “Você sabe o que está comendo?” (o Projeto de Letramento) objetivando o letramento em LI da turma da segunda etapa do turno matutino. Expliquei à direção e à coordenação da escola que os resultados do projeto seriam utilizados por mim, como dados para meu projeto de Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada.

A coordenação e a direção da escola aprovaram e também o apresentaram aos demais professores do turno matutino. Após esses procedimentos iniciais, o diretor da escola assinou a Carta de Anuência (APÊNDICE B) que me deu livre acesso às dependências da escola, na qualidade de pesquisadora. Assim, foi estabelecida uma parceria entre a escola e professora/pesquisadora e entre a professora de LI e os professores das outras disciplinas. Faltava a concessão do alvará para montar o restaurante (a pesquisa de campo). O próximo passo seria a aprovação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no Conselho de Ética na Pesquisa (a autorização do corpo de bombeiros e da vigilância sanitária).

Enquanto aguardava o TCLE, com o parecer de aprovação do Conselho de Ética na

Pesquisa (CEP), para poder iniciar a gravação das aulas, apresentei o Projeto de LI aos alunos da turma selecionada que prontamente concordaram em participar. Prestei então esclarecimento a esses alunos participantes, quanto à assinatura do termo de compromisso da turma comigo como pesquisadora. Também esclareci que eles não eram obrigados a participar do projeto. Assim, expliquei que eles deveriam assinar um termo de consentimento para que eu pudesse filmá-los durante as nossas aulas de LI, (a propaganda do restaurante).

O TCLE é um documento que serve para assegurar aos alunos seus direitos de cidadãos, pois é uma garantia de que todos os princípios éticos, em relação aos participantes e ao acesso às informações que eles fornecerem como participantes da pesquisa serão respeitados pelo pesquisador. Além disso, o TCLE também dá segurança ao pesquisador, quando este precisa se reportar à IES a qual sua pesquisa está vinculada, para informar sobre o caráter da sua pesquisa ou sobre o andamento do projeto.

Após a submissão do Projeto de Dissertação, bem como, do texto da Carta de Anuência e do Termo de Consentimento ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos) e, após a aprovação desses pelo referido conselho, sob a Resolução 139/2013, dei início às gravações das aulas em áudio e vídeo.

O registro das aulas em áudio e vídeo é uma forma que o pesquisador tem para melhor gerar os dados. Além disso, essa forma de registro dá maior confiabilidade aos dados da pesquisa de campo, pois possibilita que o pesquisador visualize e tenha acesso a algumas informações que possam lhe ter escapado durante sua observação. Assim sendo, somente após a assinatura do TCLE pelos participantes, as aulas passaram a ser registradas em áudio e vídeo. (Estava garantida a segurança e o conforto dos clientes).

Os procedimentos para as gravações das aulas foram observados conforme Duranti (1997). Mesmo assim, por algumas vezes perdi alguns momentos das aulas. Isso ocorreu porque antes de iniciar a aula, como pesquisadora organizava o equipamento para a gravação, mas após o início da aula, para melhor me envolver como professora precisava me concentrar no meu papel durante a aula. Por isso, nas primeiras aulas, acabei esquecendo de checar periodicamente o equipamento, durante a gravação das mesmas.

Conseqüentemente, como a câmera usada para registrar as aulas só grava ininterruptamente 20 minutos e, depois desse tempo desliga automaticamente, acabei não registrando alguns momentos da primeira aula, pois só descobri isso a partir da segunda gravação. Esse foi o período de testagem e aprovação das habilidades do *chef*.

Felizmente alguns destes momentos que possam ter sido perdidos pela câmera, foram registrados no diário de bordo de alguns alunos. Assim, mesmo um *chef* experiente precisa do auxílio dos cozinheiros (a equipe de trabalho).

Em todas as etapas da pesquisa, o bom relacionamento entre os participantes e a pesquisadora foi fundamental para conseguir 100% de adesão voluntária dos alunos à proposta do projeto.

Fazer pesquisa-ação em uma turma que já conhecia e com a qual tinha um bom relacionamento, acredito ter contribuído para que tanto os participantes quanto a professora/pesquisadora, por alguns momentos esquecessem-se da câmera que os observava e agissem com muita naturalidade.

3.5.2 A Degustação: o primeiro contato dos alunos com o texto

Quando os alunos têm limitações quanto ao seu vocabulário em inglês e uma carga horária reduzida para o estudo desta língua, colocá-los diante de um texto totalmente escrito em LI, é exigir que eles consigam extrair o maior número de palavras possíveis de serem extraídas de uma “sopa de letrinhas”, antes da sopa esfriar. É uma atividade difícil, porém não é impossível. Especialmente quando o *chef* e sua equipe (professor e participantes) utilizam algumas estratégias para facilitar a busca dessas letras dentro da sopa. Aí vale pensar no tamanho, no formato ou na cor das letras ou em qualquer outra estratégia que facilite essa tarefa. Quanto a isso vale observar a recomendação de Marcuschi (2011, p.31), **que diz**: “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”.

Nessa perspectiva o texto selecionado apresenta características próximas da realidade da maioria da turma. Embora se trate, originalmente, do gênero artigo de popularização da ciência, o assunto abordado no texto envolve o ato de fazer um alimento, cujo consumo é muito popular entre os participantes, o pão. E isso permite uma identificação desses leitores com o texto.

Se levarmos em consideração a visão de língua advinda dos estudos da linguagem em Bakhtin, essa “sopa de letrinhas”, ou esse emaranhado de letras com que se assemelha o texto em LI, mesmo antes de ser explorado e entendido pelo aluno, provocará nele reação ou reações diante dos enunciados. Pela ótica bakhtiniana o silêncio também é uma resposta, assim como o é a inquietude do aprendiz diante de um texto que ele precisa, mas não consegue entender.

Por isso o professor, como mediador desse processo do contato do aluno com o texto, precisa estar ciente de que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática” (BAKHTIN, 1997, p.282). Esse entendimento do professor, acerca da língua e dos enunciados, poderá facilitar e orientar seu trabalho com os gêneros discursivos.

O primeiro contato dos alunos com esse texto que deu início ao projeto ocorreu uma semana após conversar com eles sobre o Projeto de Letramento, que seria desenvolvido com a ajuda deles. Esse primeiro texto foi trabalhado seguindo algumas estratégias que costumo usar tanto com os alunos da turma participante, quanto com os outros das demais turmas, para que eles entendam mais facilmente textos em inglês. Geralmente os alunos são orientados a visualizar e conversar sobre os recursos que aparecem antes do texto como imagens ou palavras destacadas, para finalmente passar à leitura mais detalhada do texto.

Ao examinar o texto os alunos são orientados a buscar e destacar as palavras que têm semelhança com outras que eles conheçam em português. Feito isso já é possível ter uma noção do assunto do texto por conta do vocabulário que nele predomina. Assim, calmamente, com o auxílio do professor e com a participação da turma o texto vai sendo lido e compreendido, passo a passo.

Porém, desta vez meu interesse não estaria simplesmente na leitura e compreensão do texto, como geralmente fazia. Pela primeira vez trabalhei um texto na expectativa de que meus alunos deveriam ser capazes de ir muito além do vocabulário e da gramática presentes no texto.

Durante ou após o trabalho com esse texto eles deveriam aprender algo que fosse útil para suas vidas dentro e fora da escola. E não, simplesmente, algo que fosse útil para responder uma prova bimestral de LI ou os exercícios sobre o texto.

O resultado de um trabalho feito em uma perspectiva de usar a LI para incluir os alunos ou para o seu letramento certamente distancia a prática docente das velhas crenças acerca do ensino de LI. No caso da metáfora do restaurante, esses resultados podem surpreender tanto o dono do restaurante, como os clientes e o próprio *chef*. E a surpresa pode ser resultado da forma como os ingredientes são trabalhados para se chegar à receita desejada ou ainda pode ser proveniente não só do desejo que o *chef* tenha de inovar, mas da receptividade da equipe para testar os novos ingredientes que podem mudar o sabor da sua antiga receita.

No trabalho com o texto em questão dois novos ingredientes foram acrescentados à prática da docente (*chef*), o conhecimento sobre gêneros discursivos e o conhecimento sobre as perspectivas de letramentos através do ensino de LI. Este fato me levou à conscientização de que o trabalho com o texto em LI deveria estar relacionado à vida dos alunos. Deveriam aprender algo que eles pudessem fazer uso quando saíssem da escola e fossem para suas casas. Assim, os novos ingredientes fizeram muita diferença no sabor da velha receita.

Estava claro que o texto proposto para leitura não deveria simplesmente acrescentar novas palavras inglesas ao vocabulário dos alunos. Como também não deveria ser somente um subsídio para visualizarem os conteúdos gramaticais contemplados no planejamento bimestral da turma, não que isso estivesse descartado, mas deveria ir além.

Assim, o trabalho com aquele texto deveria ser o início de uma nova caminhada que levasse os alunos a participarem dos eventos e das práticas letradas da sua comunidade, através do empossamento das práticas de leitura. Portanto, nesse ponto, eu já estava ciente que: “Para tomar posse dessas práticas, não somente é suficiente a mera decodificação, mas sim o desenvolvimento de habilidades e competências que proporcionem o engajamento do sujeito no complexo universo letrado” (BAPTISTA & NUNES, 2013).

3.5.3 Verificando o Sabor: as características do material didático de LI para a EJA

O texto que serviu de ponto de partida para o projeto de LI desenvolvido na turma da segunda etapa do turno matutino encontra-se no livro didático de LI, usado pela turma na disciplina, trata-se do livro *On Stage* vol. 2 de Amadeu Marques e o mesmo faz parte do PNLD para 2012, 2013 e 2014. O livro é parte de uma coleção de 3 volumes destinados às três séries do Ensino Médio regular.

Ao versar sobre o livro e seu conteúdo, retomo o primeiro objetivo específico deste estudo: descrever, com base em teóricos do letramento e em linguistas aplicados, as características do material didático adequado para os alunos da EJA, com base no contexto dos participantes deste estudo. Da mesma forma, quando abordo o posicionamento dos professores em relação à adoção ou não do livro em questão, retomo a primeira pergunta norteadora do estudo: Quais devem ser as características do material didático para os alunos da EJA? Por quê? Antes, porém, ressalto que a noção de alunos da EJA, aqui, é representada pelo perfil dos participantes deste estudo.

Quanto ao material didático, aqui será representado por uma unidade do livro de inglês usado pelos participantes. Assim não pretendo analisar o livro em questão, mas apenas

apresentar parte do conteúdo desse livro e mostrar aquilo que foi possível fazer a partir da escolha do conteúdo, que se encontra em um texto do livro didático de LI que fora usado pelos participantes deste estudo para dar início a outras atividades.

Quanto ao texto selecionado, o mesmo tem como título *The Chemistry of Making Bread*. Ressaltando, é um texto que pertence, originalmente, ao gênero discursivo artigo de popularização da ciência, que descreve o processo de fabricação e fermentação do pão. No livro didático, ele aparece como “adaptado” e, em princípio, com outra função: a de ensinar língua.

No primeiro parágrafo do texto, na página 94, o autor inicia dizendo: “*When we mix those ingredients together – flour, sugar, yeast, and water – let time pass and add heat, they suffer a chemical change to form a new “product” – that warm, delicious loaf of bread*”. (Quando misturamos esses ingredientes – farinha de trigo, açúcar, fermento e água – deixamos o tempo passar e acrescentamos calor, eles sofrem uma alteração química para formar um novo “produto” – aquele pão quentinho e delicioso. Minha tradução.).

No último parágrafo o texto reforça essa ideia de popularização da ciência ao acrescentar: “*You don’t have to be a scientist to know that the proper way to eat freshly baked bread is with plenty of lipids and fructose. In other words, butter and jam!*” (Você não precisa ser um cientista para saber que a melhor maneira de comer um pão fresquinho é com bastante lipídios e frutose. Ou seja, manteiga e geleia!” Minha tradução.).

Esse texto se encontra na unidade 07 do livro em questão, na página 93. Quanto ao gênero, este também aparece, com frequência, nos volumes 1 e 3. A maioria desses textos, segundo notas do autor do livro ao final de cada um deles, foi adaptada de artigos científicos que foram publicados em revistas especializadas ou em sites na *internet*. E, pelo conteúdo e a linguagem desses textos, fica claro que de fato têm a finalidade de aproximar o leitor da ciência ou a ciência do leitor.

No caso do texto em questão, os participantes, inicialmente, precisaram acionar seus conhecimentos provenientes de disciplinas como: Química e Biologia. Porém, posteriormente, precisaram buscar informações em outras disciplinas como a História e a Língua Portuguesa e na própria LI para poderem se posicionar de forma reflexiva, a respeito do texto que estava no seu livro exatamente para facilitar o seu acesso ao conhecimento. Pois divulgar o conhecimento fora da comunidade científica, através de uma linguagem mais acessível, é uma das finalidades do gênero artigo de popularização da ciência.

Apesar de ter surgido na França, ainda no século XIX, o termo popularização da ciência, no Brasil, só veio se fortalecer no início do século XXI, a partir da publicação de dois

decretos: o Decreto Presidencial de 09 de junho de 2004 e o Decreto 5.264 de 05 de novembro de 2004. Esses decretos oficializaram a criação da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia e o Sistema Brasileiro de Museus (GERMANO & KULESZA 2007, p.20). Desta forma a ideia de popularização remete a uma aproximação da ciência com a população.

Nesse sentido, vale ressaltar que o gênero artigo de popularização da ciência, pelo seu conteúdo e sua finalidade serve ao propósito de divulgar o conhecimento científico usando uma linguagem mais comum aos leitores. Quando esse gênero usa o livro didático como suporte, tem-se uma estratégia viável para facilitar a aproximação entre os alunos e o conhecimento científico abordado no texto.

No caso do texto, aqui tratado, o autor descreve o processo de fermentação do pão. Ao descrever esse processo o autor usa lado a lado termos científicos e termos comuns, usados nas atividades culinárias diárias. Quanto ao assunto culinário, a turma se identificou facilmente com essa temática, provavelmente por ser a maioria dos participantes do sexo feminino e donas de casa. Dessa forma o texto escolhido para ser trabalhado na turma de certa forma parece ter causado nos alunos participantes a sensação de estar lidando com algo que não lhes era totalmente estranho, embora desconhecessem parte do vocabulário do texto, por estar em LI.

Quanto à tipologia textual é possível observar que no texto prevalecem os aspectos descritivos e explicativos. No entanto resalto que o trabalho aqui proposto não tem como objetivo analisar o texto em questão. Logo, essas informações sobre o mesmo têm a função de apenas melhor situar o contexto de realização da pesquisa que levou à geração dos dados. Pois foi a leitura e discussão desse texto que, posteriormente, deu espaço a outros gêneros, que foram se fazendo necessários, tanto para a compreensão do conteúdo do primeiro texto lido, como para a interação dos alunos nas diversas situações que foram surgindo durante o projeto.

Quanto aos conteúdos do volume selecionado para a turma, o professor poderá juntamente com os alunos decidir quais textos e quais conteúdos trabalhar. Porém, antes, precisa deixar claro para os alunos o que poderá ser abordado a partir de cada texto ou unidade selecionada. Deve, inclusive, informar aos alunos quais outras atividades, como: pesquisa, textos, músicas, projetos, jogos ou filmes, poderão ser trabalhados a partir do texto e dos conteúdos escolhidos por eles. No caso das minhas turmas, faço a proposta e as sugestões no início de cada bimestre. Mas nem sempre é possível executar todas as ações planejadas.

Para os alunos participantes deste estudo, os da segunda etapa do turno matutino, adotei o volume 2. Já as turmas da primeira etapa ficaram com o volume 1. Ressalto que os professores dos outros turnos dispensaram o uso do livro (embora a escola tenha recebido

exemplares suficientes para ser distribuídos a todos os alunos dos três turnos). A opção de não adotar o livro, segundo esses colegas relataram, em uma conversa informal, durante nossa reunião de planejamento bimestral, foi por considerarem que a coleção é inviável para seus alunos, devido ao seu grau de dificuldade, ou seja, alegam que os livros apresentam textos longos e que têm poucas informações em português para o aluno.

Então, qual seria o material adequado para os alunos da EJA na visão desses professores? Como já ressaltado, anteriormente, aqui não pretendo apresentar um material ideal para os alunos desta modalidade de ensino. Mas objetivo compartilhar o que ocorreu de positivo com uma turma de EJA, a partir do uso que os alunos fizeram do conteúdo de um livro didático, que fora aproveitado como um dos recursos disponíveis para a professora e seus alunos.

O livro do volume 2 da coleção, assim como os volumes 1 e 3, apresenta vários outros textos que podem servir de ponto de partida para outros projetos de letramento e inclusão. Ao adotar um volume diferente para cada etapa, o professor, de certa forma, contribui para que seus alunos percebam que há uma diferença de nível de cobrança da aprendizagem entre a primeira e a segunda etapa. Ao contrário, essa percepção pode ficar comprometida quando o professor resolve usar o mesmo volume para turmas de etapas diferentes. Nesse mesmo volume há outros textos que podem, seguramente, ser ponto de partida para outros projetos. As unidades 8 e 9, por exemplo, trazem textos com assuntos que podem ser usados para estes fins.

O texto da unidade 8, cujo título é: *NASA Recycles a Precious Liquid* (NASA Recicla um Líquido Precioso – minha tradução), trata de uma experiência feita por astronautas da NASA (National Aeronautics and Space Administration), quanto à reciclagem da urina, tornando-a própria para o consumo. Esse texto também pertence ao gênero artigo de popularização da ciência e, pelos temas que podem ser discutidos a partir do tema central do texto, esse também seria um texto que poderia ser usado em outros projetos que viessem requerer a participação desses alunos em questões relacionadas ao meio ambiente ou sobre formas de colaborar na economia doméstica.

Também na unidade 9 do livro em questão, temos outro exemplo de como o livro pode ser adaptado ao contexto de ensino do locus deste estudo. Nessa unidade, o autor traz à tona um assunto que poderia ser largamente discutido e trabalhado com os alunos participantes deste estudo, principalmente pela posição geográfica e pela flora nas áreas circunvizinhas à cidade, onde este estudo se deu. Pois o texto, central da unidade em questão, trata do tema *Biopiracy* (Biopirataria). Portanto, é uma temática que teria espaço para discussão na turma.

Além disso, poderia dar suporte para os alunos desenvolverem uma pesquisa em conjunto com outras disciplinas sobre o passado, o presente e o futuro da flora da sua região.

A partir do assunto abordado no texto *Biopiracy* os alunos, inclusive, poderiam listar plantas e frutas extintas ou que estão em risco de extinção na sua região, bem como a origem dessas plantas e frutas. Com essas informações a turma poderia desenvolver um projeto, dentro da temática, para ser apreciado pela Secretaria do Meio Ambiente da cidade.

Assim o livro de inglês, *On Stage* (No Palco), embora não seja específico para a EJA, assim como outros livros didáticos, pode ser trabalhado com essa modalidade de ensino, desde que os conteúdos tratados façam sentido para a vida dos alunos dentro e fora da escola.

Por isso é preciso que se repense o conceito de material ideal para o ensino de LI para a modalidade EJA, ou mesmo para a modalidade regular. Pois no Ensino Médio regular, muitos professores também deixam de usar o livro em questão, por considerarem que é muito difícil para os seus alunos, exatamente pelo nível dos textos e pela complexidade dos assuntos tratados nesses textos, em vez estenderem a temática para a realidade do aluno, dando assim, real sentido aos textos dos livros didáticos para a vida dos seus alunos.

3.5.4 A Escolha do Prato

Quanto ao texto trabalhado com a turma participante, a razão para escolhê-lo, em vez de um dos outros já mencionados ou de qualquer um dos outros textos que o livro *On Stage* volume 2 traz nas suas 13 unidades, foi motivada por alguns fatores como: o perfil dos participantes, o assunto tratado nele e o seu conteúdo gramatical (*comparative and superlative of long and short adjectives* e os usos do *modal verb: would*) que poderia ser trabalhado no bimestre em que o projeto ocorreria. Além disso, a partir da ilustração que o autor usou na página da pré-leitura (ANEXO A), planejei trabalhar problemas relacionados à alimentação consumida pelos participantes, além de trabalhar com a turma a elaboração do gênero receita culinária.

Além dessa ilustração, os recursos não verbais usados pelo autor, para facilitar a compreensão do conteúdo do texto, pelos alunos, me pareceram adequadas tanto para dar suporte ao trabalho com o gênero receita culinária, ao qual pretendia chegar, posteriormente, com a turma, como pela possibilidade de pesquisas, sobre o pão e sobre comidas regionais preferidas dos participantes.

Essa possibilidade é incitada pelo próprio autor do livro, a partir das imagens na página que antecede ao texto e nas páginas seguintes a esse mesmo texto (ANEXO B e D).

Dentre os recursos não verbais, usados pelo autor para a exploração do texto, destacam-se as imagens da página 93, página que antecede o texto (ANEXO A). Essa imagem escolhida para chamar a atenção do leitor, mostra um pão, cuja aparência, sugere um excelente sabor.

Na página 95, no canto direito inferior da página, o livro traz a imagem de uma mulher, próxima a um forno artesanal, segurando em uma das mãos um pão, já assado e na outra a massa para assar e, mais ao fundo duas crianças que a observam. As vestimentas tanto da mulher quanto das crianças sugerem que elas são pessoas que habitavam ou que ainda habitam no Oriente Médio.

Essa observação foi feita pelos alunos, pois devido às características das roupas das pessoas da imagem em questão a turma, imediatamente, a associou à história dos hebreus ou israelitas. Outros alunos a associaram à história de Jesus e aos seus seguidores, os cristãos. Essa associação baseou-se nas imagens que costumam ver em filmes.

As observações dos alunos serviram de suporte para mais questionamentos acerca não só do processo de fermentação e fabricação do pão, mas de outros assuntos, como a origem desse alimento; como se fazia a fermentação da massa em uma época em que não existiam os fermentos químicos, como os que se tem na atualidade? Qual a relação do pão com a vida dos participantes? E, ainda qual alimento consumido por eles pode substituir o pão? E qual/quais semelhança(s) eles poderiam estabelecer entre o processo de fabricação do pão e o processo de fabricação desse alimento, que para eles é tão importante quanto é o pão para outros povos?

Essas observações e inferências foram facilitadas pela forma como a turma lidou com os recursos disponibilizados pelo autor do livro em questão. No texto *The Chemistry of Making Bread*, assim como em outros textos da coleção, o autor utiliza tanto os questionamentos, como os recursos imagéticos e o vocabulário para provocar no leitor o desejo de saber mais sobre o pão. Por isso, o simples ato de ler e entender o vocabulário, não seria suficiente para poder responder alguns dos questionamentos que o autor faz aos leitores, antes e depois da leitura do texto.

Logo, é possível inferir que diante dos questionamentos que o autor faz aos leitores na página 93 (ANEXO A) e nas páginas 102 e 103 (ANEXOS C e D), que o texto proporciona ao aluno oportunidades de leituras mais abrangentes, inclusive a leitura do mundo à sua volta. Pelo que se observa, a leitura é um processo que é facilitado quando o professor exerce seu papel de facilitador desse processo e ajuda o aluno a sair do texto do livro e ir para outros textos ou ainda quando orienta esse aluno a perceber-se no texto ou perceber o texto na sua

vida. Conforme Marcuschi (2009) “Ler é compreender, e compreender é um processo.” Quanto às percepções do aluno/leitor e o seu relacionamento com o texto, Schlatter afirma que:

Como decodificador, o leitor precisa acionar o conhecimento relativo à mecânica do texto escrito (combinação de letras, movimento da esquerda para a direita, relação entre o signo linguístico e/ou seu som e significado etc.). Como participante, ele deverá relacionar as informações do texto com o seu conhecimento prévio (conhecimento de mundo, conhecimento cultural adquirido pelas práticas de leitura prévias). Como usuário, o leitor deverá saber (re)agir conforme a expectativa criada pelo gênero discursivo (Schlatter, 2009, p. 13).

No entanto, para que esse desejo de ir além do texto possa aflorar nos alunos e para que eles possam melhor compreender e explorar a proposta de um livro didático de inglês é necessário que tanto alunos quanto professor se apropriem mais dos recursos que permeiam o processo de leitura do textos presentes no livro didático, com o qual trabalham.

Então, talvez o que esteja faltando não seja um material didático ideal ou específico para a EJA, e, sim uma forma ideal e específica de lidar com o conteúdo do material existente, e ainda, descobrir qual o valor dos conteúdos abordados nesse material para a vida dos alunos.

Ressalto que os procedimentos de leitura e compreensão do texto que fiz com os participantes, não são exclusividades deles, pois são procedimentos que costumo fazer nas minhas aulas de LI com outras turmas.

No entanto, antes, esses procedimentos acabavam sendo úteis apenas para as tarefas de leitura e tradução do texto e para a resolução dos exercícios propostos em cada unidade trabalhada. Pois devido à minha falta de conhecimento, sobre os caminhos da Linguística Aplicada e da utilização do conhecimento a respeito dos gêneros textuais para fins de letramentos; não dava muita atenção às possibilidades e aos acréscimos que um texto, em inglês, se devidamente explorado, em vez de ser de simplesmente lido ou de simplesmente ter seu vocabulário entendido, poderia proporcionar aos meus alunos como leitores

Essa atitude que é consequência da falta de conhecimento, sem dúvida, acaba prejudicando a credibilidade do professor no seu próprio trabalho. Gee (1986) ao versar sobre o assunto afirma que:

Os professores de inglês podem cooperar em sua própria marginalização imaginando-se como meros “professores de língua” sem conexão alguma com questões sociais e políticas. Ou então podem aceitar o paradoxo do letramento como forma de comunicação interétnica que muitas vezes envolve conflitos de valores e identidades, e aceitar seu papel como pessoas que socializam os aprendizes numa visão de mundo que, dado seu poder [...] deve ser analisada criticamente. (GEE, 1986, p.109)

Isso significa dizer que antes de entender as possibilidades de um ensino de línguas, fundamentado na Linguística Aplicada e nos projetos de letramentos, eu costumava priorizar o acréscimo de vocabulário e o reforço gramatical que o texto trazia para meus alunos de LI, embora não me contentasse somente com isso. Porém, não conseguia fazê-los ir mais além.

Os estudos na área da Linguística Aplicada, sobre os gêneros discursivos e sobre o letramento, acabam nos mostrando uma nova forma de ver um texto em sala de aula. E, essa nova forma de ver o texto acaba fazendo o professor perceber que precisa fazer diferente. Pois quando se entende que cada elemento usado pelo autor está lá por um motivo, os procedimentos seguidos durante o processo de leitura e compreensão dos textos tomam novos rumos. Aí caberá ao professor conseguir ter esta percepção para poder selecionar quais elementos devem ser trabalhados e como trabalhá-los. Assim, passei a dá importância a elementos como: o gênero do texto, recursos linguísticos, imagéticos e paralinguísticos, utilizados pelos autores dos livros didáticos, para facilitar a compreensão dos textos em LI.

A partir dessa observação, passei a me preocupar não somente com a forma de apresentar o texto aos alunos, mas também com o que o texto poderia significar para eles. E a maior preocupação inicial seria como os alunos poderiam usar na prática o que conseguissem absorver de um texto em inglês, se eles não usam essa língua para suas interações sociais? Nas seções seguintes compartilho as respostas para estas indagações e para outras que surgiram no decorrer das aulas de LI em uma turma de EJA.

A transcrição dos registros feitos, em áudio e vídeo, durante a observação das interações dos participantes no processo de ensino aprendizagem nas aulas de LI será analisada no capítulo seguinte, que trata especificamente deste assunto. Nele descrevo os resultados obtidos durante e após o desenvolvimento do Projeto de Letramento em LI, desenvolvido em uma turma de segunda etapa da EJA, em uma escola do interior do Maranhão.

4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresento a análise dos dados que foram gerados durante a pesquisa de campo através do projeto de letramento em LI, desenvolvido em uma turma de segunda etapa da modalidade EJA em uma escola localizada no interior do Maranhão. Os dados foram gerados através da observação participante. É importante ressaltar que os alunos sabiam dos projetos, o de professora e de pesquisadora. Portanto, a observação foi feita com o consentimento e com a participação e cooperação dos alunos durante todas as etapas do projeto de letramento e da pesquisa de mestrado.

Como professora pesquisadora, no entanto, vale ressaltar que é necessário certo afastamento entre professora e pesquisadora, especialmente na hora de fazer os registros, ou suas anotações, que neste caso, eram feitos após as aulas.

Neste capítulo também analiso a entrevista semiestruturada, excluindo aquelas respostas que foram analisadas em um primeiro momento e apresentadas no capítulo da metodologia, relacionadas às perguntas que julguei serem necessárias para mostrar o perfil dos participantes, enquanto alunos da EJA, bem como, o caráter do relacionamento desses participantes com a LI.

Para que sejam verificados os eventos de letramentos com os quais os participantes se envolveram, no decorrer do projeto, e as práticas que deles emergiram, retomarei as perguntas norteadoras deste estudo, assim como os seus objetivos. Para tal fim os dados que foram gerados a partir das interações dos participantes durante as aulas de LI foram divididos em categorias.

A primeira categoria trata das questões relacionadas ao livro didático de LI. Nessa categoria será observado como a professora e os alunos do contexto da pesquisa lidaram com o conteúdo de um texto do livro didático de LI, como esse conteúdo influenciou no encaminhamento das atividades realizadas pelos participantes objetivando uma aprendizagem que fosse significativa para o contexto social deles.

4.1 OS PARTICIPANTES, O TEXTO E AS ATIVIDADES DE LI: EM BUSCA DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

No início do meu trabalho com os participantes deste estudo, ou seja, desde 2012, ano anterior ao início da pesquisa, quando eles ainda estavam na primeira etapa, o primeiro contato deles com qualquer texto em inglês geralmente era precedido de rejeição devido à insegurança quanto à compreensão do vocabulário. Por isso, quando se tratava de um texto mais extenso, demonstravam impaciência por achar que não dariam conta de entendê-lo.

Essa atitude se repetia sempre que se deparavam com um novo texto. Por isso toda vez que íamos trabalhar um novo texto, era necessário fazer sempre as mesmas recomendações: pedir que olhassem o texto sem se preocupar com as palavras desconhecidas, mas que procurassem identificar as que já conheciam, bem como, aquelas que achavam parecidas com outras da nossa língua.

No livro didático aqui em questão, o autor apresenta uma seção de questionamentos sobre o texto. Nela o autor antes de apresentar o texto, dirige-se ao aluno com uma série de questionamentos sobre o assunto a ser abordado. No caso do texto *The Chemistry of Making Bread* o autor, então, finaliza a seção perguntando ao leitor/aluno: “O que mais você sabe sobre *the making of* desse importante e delicioso alimento?” (MARQUES, 2012, p.93). Diante desta pergunta e das outras que foram feitas pelo autor, sobre o mesmo texto, algumas alunas relataram suas experiências, em português, sobre as tentativas de fazer pão.

Segundo seus relatos somente a minoria delas já tentou fazer um pão. E dessa minoria que já tentou tal aventura a maioria não foi bem sucedida. E, pelo que se observou dos relatos quanto à aparência do pão, o problema estava no processo de fermentação da massa.

Assim, a leitura do texto da página 94 ocorreu após algumas alunas falarem sobre suas experiências e dificuldades com o preparo desse alimento.

Nesse ponto foi possível levantar algumas hipóteses sobre a forma como os alunos lidavam com o texto. Ao meu ver, a forma como o professor apresenta o texto aos alunos pode interferir no modo como seus alunos veem esse texto e também pode interferir no que o texto pode passar a significar ou deixar de significar para esses alunos.

No caso dos participantes da pesquisa de campo deste estudo, o texto, inicialmente, lhes foi apresentado como um texto que falava sobre o processo de fabricação e fermentação da massa de um alimento muito apreciado no mundo todo e que há séculos havia sido inventado pelo homem, o pão.

Para que os alunos conseguissem extrair o máximo de informações sobre o conteúdo do texto foi dado um tempo para que eles visualizassem as palavras, ou o vocabulário que o formava. Após visualizarem as palavras, conhecidas e as desconhecidas, como de costume, pedi que destacassem as palavras que achassem parecidas com palavras da nossa língua portuguesa (palavras cognatas).

Na etapa de visualização e de identificação dos cognatos e, também, dos falsos cognatos, os alunos, sozinhos, primeiro “passearam” pelo texto. Depois, “passeamos” juntos, linha após linha, da primeira à última, questionando qual a palavra visualizada que parecia com alguma outra conhecida em português, bem como, as palavras que, mesmo não sendo cognatas, eles já conheciam, pelo menos um, dos seus correspondentes em português.

Durante o procedimento os alunos apontavam as palavras com as características indicadas e eu as escrevia no quadro em forma de colunas. Assim, no final formamos três grupos com as palavras retiradas do texto.

Ao fim dessa etapa, os alunos haviam identificado, sem o uso do dicionário, trinta e uma palavras cognatas, três falsas cognatas e trinta e duas palavras para as quais já conheciam, pelo menos, um correspondente em português.

Dentre os cognatos apontaram palavras como: *ingredients, produce, product, organism, consume, glucose, carbon dioxide, alcohol, reproduce, part, process, continues, final, proper, separates*, dentre outras.

Dentre as palavras falsas cognatas, os alunos apontaram: *cell*, que associaram à celular, *sugar*, associada ao verbo “sugar”, em português. Já o verbo *suffer*, foi associado tanto ao verbo “sofrer” e ao verbo “surf”, em português, quanto ao esporte *surfing* em inglês. Como a turma ficou dividida, esta palavra foi para a lista das falsas cognatas, para que pudessem perceber a diferença entre *surf, surfing* e *suffer* e, assim, depois de esclarecida as dúvidas, puderam relacionar seus correspondentes em português.

Quanto às palavras já conhecidas, de alguns, dos participantes, foram apontadas: *when, cake, time, reproducing, chemistry, pass, rapidly, eat, food, new, very, mix, air, one*, dentre outras. Além, dos pronomes demonstrativos no singular *this* e *that* e dos pronomes pessoais *we, they* e *you*, que foram identificados pela maioria dos participantes.

Vale ressaltar que o texto tem 240 palavras, porém esse número pode ser modificado se for levado em conta que muitas dessas palavras aparecem mais de uma vez no texto. Alguns exemplos dessa repetição são o artigo definido *the* que aparece 16 vezes; a conjunção *and*, usada 12 vezes; o *to* como marcador de verbos no infinitivo é usado 08 vezes; as palavras *sugar* e *cell* e o artigo indefinido *a* aparecem 4 vezes cada; os substantivos *bread* e

yeast aparecem respectivamente 5 e 6 vezes. Outras palavras como os pronomes demonstrativos *this* e *that* e o pronome pessoal *they*, juntamente com o substantivo *alcohol* aparecem no texto 2 vezes cada. Talvez por isso os alunos tenham sido capazes de fazer algumas inferências sobre o principal assunto tratado no texto, mesmo identificando somente 62 (sessenta e duas) palavras inicialmente.

O importante foi que ao somar as palavras que já conheciam com as novas que foram descobrindo (as cognatas), enquanto “passeavam” pelo texto, os alunos obtiveram uma nova informação sobre o processo de fermentação do pão que lhes chamou muito a atenção. O trecho do texto que diz: “*Yeasts are living single-celled. Like all living things, they eat food and produce waste.*” (Fermentos são seres vivos unicelulares. E como todos os seres vivos, eles se alimentam e produzem dejetos. – *Minha tradução*) despertou a curiosidade dos alunos, no sentido de conhecer mais sobre o assunto.

Ao saber que os dejetos das células produzem gases que se expandem e formam bolhas que causam a fermentação da massa do trigo, alguns alunos ficaram muito surpresos e curiosos para saber mais sobre o processo de fermentação do pão. Então os incentivei a questionarem a professora de Química sobre o assunto.

Naquele mesmo dia informei à professora sobre o conteúdo do texto que havíamos lido na aula de inglês. Ela concordou que na sua próxima aula, na turma, falaria sobre reagentes. Infelizmente essa professora precisou faltar no dia que havia combinado falar sobre o assunto com os participantes. E posteriormente, também não abordou o assunto, como me havia prometido.

Já que os alunos estavam curiosos para saber mais sobre o assunto, essa seria uma boa oportunidade para trabalharmos de forma interdisciplinar. Infelizmente alguns colegas ainda não se deram conta de que “expressar-se, dialogar, transformar, trocar, reconstruir são palavras vazias, sem sentido, se nós mesmos não nos dispusermos a vivê-las com o outro, em nosso trabalho cotidiano” (BERARDI, 2005, p. 120). Outro ponto que também precisa ser considerado é a forma como o projeto de letramento foi elaborado. Devido à preocupação com tempo de realização, na sua elaboração a participação dos demais professores acabou não sendo solicitada. Esse episódio envolvendo a não participação da professora de Química me fez refletir sobre a minha necessidade de ter dialogado com os colegas durante a elaboração do projeto para minha disciplina.

A curiosidade e um maior interesse pelo texto foram consequências da reação dos alunos diante do que descobriram sobre o processo de fermentação do pão. Essa atitude dos

alunos em relação ao texto, que antes temiam, é explicada por Schlatter (2009) nas seguintes palavras:

O conhecimento novo e a interação deste com o conhecimento prévio transformam o próprio contexto da prática de uso da linguagem e da comunidade de prática. É importante acompanhar criticamente esse processo e lembrar que linguagem, cultura e conhecimento não são estanques, mas sim conjuntos abertos e dinâmicos. (Schlatter, 2009, p. 13).

Isso explica porque nessa etapa foram detectados sinais de que a forma como os alunos viam o texto, estava sofrendo modificações, à medida que eles eram questionados ou que faziam novos questionamentos sobre o assunto em discussão. Um exemplo dessa forma de ver o texto também pôde ser notado quando retomei uma das perguntas, que o autor do livro fez na página anterior à do texto. Ao repetir a pergunta “O que mais você sabe sobre *the making of* desse importante alimento?” Nas respostas de algumas alunas foi possível observar que a maioria relatou suas próprias experiências sobre suas tentativas fracassadas de fazer pão e apenas uma delas deu dicas de como fazer um bom pão, relatando suas experiências bem sucedidas.

A experiência de, durante a exploração do vocabulário de um texto em inglês, ouvir os relatos das alunas (ainda que em português) sobre suas experiências com o processo de fabricação do pão me fez perceber que o texto poderia sair da sala de aula e ir para a vida da turma. Embora, essa atitude também fosse motivo de preocupação para mim, pois temia que a turma fugisse da aula de inglês, daquela cujas características e modelo os participantes e eu estávamos acostumados. Nesse ponto entrou em cena os rumos de uma aprendizagem significativa e de letramentos.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio brasileiro (2006).

Nesse complexo processo de interação, não é apenas o conhecimento previamente existente que se transforma. Ao ser introduzido num novo contexto, o conhecimento novo passa a ser recontextualizado, transformando-se e adequando-se a ele. Por sua vez, com a entrada do conhecimento novo e a interação com o conhecimento previamente existente, o próprio contexto da prática cultural ou da comunidade de prática se transforma. É importante, portanto, acompanhar criticamente esse processo (OCEM, 2006, p. 110).

Somente depois de olhar a situação criticamente pude perceber que nesse ponto eu estava agindo de forma semelhante ao que Street (2014, p. 47) chama de “visão forasteira de letramento.” O autor utiliza o termo para referir-se à postura das agências de letramentos contemporâneas quanto à necessidade dessas agências avaliarem e levarem em conta as

percepções locais e não simplesmente impor sua própria visão de letramento. Eu pretendia trabalhar o letramento em LI desses alunos, mas ainda não havia me dado conta que primeiramente deveria entender o que significava para eles o letramento que eu pretendia que atingissem ou qual era de fato o tipo de letramento que eles precisavam ter para que pudessem intervir em algumas situações do seu cotidiano.

Percebi que ainda estava presa ao conteudismo, cuja, superação está prevista nos textos da OCEJA (MARANHÃO, 2013), como já mencionei anteriormente, pois segundo esse documento:

Se a aprendizagem se concretiza quando "faz sentido", é preciso que os contextos utilizados para o desenvolvimento de competências/construção de saberes possuam algum tipo de significado para os alunos, relacionando-se com o que eles vivem e aprendem fora da escola. (MARANHÃO, 2013, p.13).

Assim, se o texto faz parte de uma proposta de trabalho que prevê o letramento de um grupo, então é importante que o professor, como mediador do processo de aprendizagem e como um agente de letramento desse grupo, esteja ciente do que, exatamente, o conteúdo do texto representa para seus alunos e por que os alunos o veem assim. E, ainda, necessita também pensar qual o significado ou qual o valor da leitura para os alunos e não somente o que essa leitura significa para o próprio professor.

Devido à repercussão do assunto do texto, após os exercícios de compreensão do mesmo, pedi aos alunos que lessem outros textos, em português, sobre o assunto, que continuaria sendo tratado na aula seguinte. Foi lhes pedido que pesquisassem sobre a origem do pão e o processo de fermentação da sua massa. A leitura poderia ser em inglês ou em português como preferissem, assim poderiam fazer uma busca mais ampla sobre o assunto.

A pesquisa tinha por finalidade motivar a turma a buscar respostas para um texto do seu livro em outras fontes que não fossem o próprio texto. Em consequência das dificuldades que os participantes têm em relação à LI, nenhum aluno revelou ter feito a sua pesquisa em inglês, embora no perfil da turma tenha ficado claro que a habilidade de leitura é a que os participantes sentem menos dificuldades na hora de usar esta habilidade de maneira prática, eles ainda não demonstravam segurança para fazê-lo sem o auxílio da professora.

Acredito que, esse tipo de atividade de pesquisa, mesmo sendo feita em Língua Portuguesa, pode representar um passo para os alunos começarem a se posicionar diante de outros discursos, já que “ao reagir a um texto o leitor produz sentidos, lançando mão do

conhecimento partilhado e de um conjunto de contextualizadores, seja do ponto de vista textual, social ou cultural.” (MARCUSCHI, 2009, p.64)

Por outro lado, se eu tivesse exigido que fizessem as leituras de outros textos em inglês, eles teriam a oportunidade de conhecer novas palavras, na língua alvo. Ou talvez aprendessem a usar melhor os tradutores ou dicionários eletrônicos, já que a maioria deles não possui dicionários bilíngues (português/inglês) em casa, e nem os da biblioteca poderiam atender às suas necessidades de tradução. Essa seria uma tarefa que necessitaria de mais tempo para ser executada, mas talvez para alguns dos participantes isso representaria um desafio positivo.

À medida que o projeto se desenrolava, aquela pergunta feita pela minha orientadora no nosso primeiro encontro (“E o que eles fazem com o que aprendem?”), gerava novas perguntas, cujas respostas não podiam esperar. Assim, na aula seguinte, os alunos trouxeram para a sala os textos sobre a origem do pão e o processo de fermentação da sua massa, como lhes fora pedido na semana anterior.

Alguns momentos e trechos da leitura desses textos, bem como a percepção dos participantes quanto ao assunto tratado neles e a relação que perceberam entre o conteúdo dos textos e suas experiências pessoais serão descritos na categoria que vai tratar de analisar as percepções dos participantes quanto ao conteúdo de um texto do livro didático de LI e as e relação desses conteúdos com suas experiências pessoais. Antes, porém, esclareço a minha motivação para a escolha do texto em questão.

O texto *The Chemistry of Making Bread*, dentre outros que o livro do aluno traz, me pareceu o mais apropriado para chegar a trabalhar o gênero receita culinária com os participantes, como já mencionei.

Portanto a pretensão não era ensinar aos alunos sobre a produção ou a estrutura dos diferentes gêneros textuais. Ou ainda trabalhar os conceitos de gêneros textuais, mas sim, fazer com que eles identificassem em um texto alguma relação com suas práticas sociais e, partindo desse ponto, pudessem, de alguma forma, passar a agir de forma consciente em eventos recorrentes não só na sala de aula, mas também na sua comunidade.

Ainda que inicialmente explorar o gênero receita culinária fosse minha pretensão os rumos das discussões em torno do conteúdo dos textos que foram trazidos para a sala de aula redirecionaram as pretensões iniciais.

A pretensão de chegar ao gênero receita culinária, como já expliquei, foi motivada pelo fato de ser a maioria da turma (89%) do gênero feminino e muitas dessas alunas serem donas de casa, em um contexto em que essa mulher, dona de casa e estudante, é também a

responsável pela elaboração e execução do cardápio diário da sua família. Logo, um texto que levasse ao gênero receita culinária me pareceu um ponto de partida ideal para se chegar a um festival de comidas típicas, onde essas alunas poderiam não só trocar receitas e experiências entre si, mas compartilhá-las com as outras turmas e com pessoas da comunidade em geral.

Mas será que seria essa a mesma pretensão das minhas alunas donas de casa? Estariam elas interessadas em compartilhar e executar receitas das comidas típicas da nossa região que, provavelmente, haviam aprendido com as suas avós, que também foram donas de casa? Seria este o letramento ideal para elas, porque seria útil para suas práticas domésticas e, futuramente poderia até lhes gerar uma fonte de renda? Ou seria este o letramento que eu pretendia para elas? Não estaria este agente de letramento tendo uma visão estereotipada destas alunas donas de casa?

Mais uma vez, sem saber, eu estava lançando sobre minha turma uma visão forasteira de letramento. Reforçando seus argumentos sobre este problema Street (2014, p.53) lembra que “o modelo de letramento precisa ser elaborado com vistas a dar conta dessa complexidade e a entender o que significa o letramento para as pessoas que o adquirem”. Quando não se atenta para este fato acaba-se incorrendo no erro de trabalhar um conteúdo porque ele é importante para o professor e não para o aluno.

Assim, quando me dei conta deste problema, procurei planejar atividades em que o aluno fizesse uso da linguagem para seu desenvolvimento como ser social e para se relacionar com outros discursos e com outras pessoas, valorizando e utilizando, da forma mais produtiva possível, os recursos dos quais a professora e os participantes dispunham na ocasião.

Nessa trajetória precisei agir conforme a assertiva de Koch (2008) ao versar sobre a apropriação que o homem faz da língua, segundo a autora: “Ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua, não só com o fim de veicular mensagens, mas principalmente, com o objetivo de atuar”. A minha atuação neste sentido, foi modificada pelo fato de estar em busca de respostas que proporcionassem a meus alunos uma aprendizagem significativa e ao mesmo tempo procurava encontrar uma forma de melhor desenvolver o meu papel de professora/pesquisadora a fim de chegar aos resultados pretendidos tanto no projeto de letramento como na pesquisa de mestrado.

No entanto, o desenvolvimento do Projeto de Letramento, como mostrarei a seguir, tomou rumos que não estavam previstos pelos participantes, conforme relataram na entrevista semiestruturada, como será mostrado nas análises das aulas a partir dos registros gravados em vídeo e das anotações no bloco de notas dos alunos.

É importante esclarecer que o texto em LI mencionado aqui foi trabalhado nas aulas anteriores à primeira filmagem. Isso ocorreu porque não consegui obter o TCLE na data que havia previsto. E havia todo um planejamento dentro das datas, que já apontavam para o último bimestre letivo, além disso, a turma escolhida foi uma turma de segunda etapa, logo, encerrado o bimestre, a turma se desfaria, impossibilitando, assim a continuidade do projeto e da pesquisa com os participantes.

Por isso esclareço que antes da primeira aula filmada, já havia ocorrido algumas atividades como: a leitura do texto em LI, e a resolução dos exercícios de compreensão que havia no livro sobre o mesmo texto, nas páginas: 97, 102, 103 e 104, respectivamente nos Anexos (D, E, F e G). Esse período levou duas semanas. Assim, foi somente a partir da terceira semana (ou do terceiro dia de aula) que comecei a gravar as aulas da turma.

No momento da primeira gravação os alunos já haviam feito leituras em diferentes sites na Internet, sobre a história do pão e o processo de fermentação da sua massa. E como tarefa de casa havia pedido que lessem e trouxessem as informações para a sala de aula e as compartilhassem entre si. Assim, poderíamos retomar alguns pontos do texto “*The Chemistry of Making Bread*”, que foi o ponto de partida do nosso Projeto de Letramento.

As aulas da turma pesquisada aconteciam no mesmo dia, às quintas-feiras, no terceiro e quarto horários. Portanto tínhamos 01 aula antes e outra depois de um intervalo de 10 minutos. Assim quando me referir à primeira semana de gravações estou me referindo ao que aconteceu nas duas aulas do primeiro dia de gravação.

O fato de essas duas aulas acontecerem nas condições descritas acabou gerando algumas consequências para o tempo destinado ao trabalho na turma, pois o serviço de montagem e desmontagem do equipamento acontecia duas vezes em um mesmo dia de aula. E isso somava-se ao tempo do intervalo, que na maioria das vezes se prolongava, e em vez de 10 eram 15 e às vezes 20 minutos. Isso acabava reduzindo o tempo da aula a ser ministrada e dificultava a conclusão das atividades planejadas. Por isso, para ser concluído, o projeto acabou se prolongando até ao final do bimestre letivo.

É importante ressaltar que em vários momentos a colaboração dos colegas professores das outras disciplinas, quanto à cessão de parte dos seus horários, foi fundamental para a concretização do Projeto de Letramento, que precisou de 22 aulas nos horários de inglês e mais três outros momentos que envolveram horários de outras disciplinas e dois deles toda a escola, como descreverei mais a frente.

Dessa forma o *corpus* a ser analisado são alguns excertos das 22 aulas de LI, as respostas dos participantes às questões de uma entrevista semiestruturada e excertos dos

diários de bordo dos participantes do Projeto de Letramento “Você sabe o que está comendo?”. Também fazem parte dos dados deste estudo, o conteúdo das duas palestras, uma que foi ministrada por uma nutricionista e outra ministrada pelos participantes da pesquisa, a fala do diretor da escola e de alguns dos participantes durante o café da manhã promovido pela professora e pela turma participante para o encerramento do Projeto.

Sendo assim, passo à descrição e à análise dos eventos de letramentos identificados nas atividades realizadas pelos participantes em atividades como: a) algumas interações em sala de aula durante as 22 aulas de LI; b) uma palestra ministrada por uma nutricionista; c) a pesquisa de campo que os participantes realizaram na comunidade; d) a apresentação que eles fizeram na culminância do projeto e) a entrevista semiestruturada, feita com cada participante.

Nas atividades descritas acima será analisado se houve alguma forma de aprendizagem pelos participantes, qual a relação do conteúdo trabalhado na sala de aula com a realidade dos participantes e qual o significado dessa atividade realizada por eles para sua vida, ou seja, para que lhes servirá esta aprendizagem fora da escola?

Para analisar os pontos aqui propostos retomarei alguns dos autores e citações já mencionados na Fundamentação Teórica deste trabalho. E quando for necessário recorrerei a outros autores que possam dar suporte às análises e discussões dos excertos de cada situação ou das atividades desenvolvidas durante o projeto de letramento.

4.2 DA *CHEMISTRY OF MAKING BREAD* PARA A *CHEMISTRY OF MAKING A FARINHA DE MANDIOCA* E O BEIJU: AS PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES QUANTO AO MANUSEIO DA MASSA DO PÃO E DA MASSA DA MANDIOCA

Para analisar se houve alguma forma de aprendizagem e qual a relação do conteúdo da aula com a vida dos participantes, aqui será retomada a pergunta norteadora como: o professor deve encaminhar as atividades a partir dos conteúdos trabalhados no material didático para que seu aluno aplique tais conteúdos para sua vida como cidadão local, nacional e mundial? As possíveis respostas a esta pergunta têm como objetivo apontar caminhos que possam auxiliar outros professores de LI a elaborar atividades a partir dos conteúdos trabalhados no material didático de forma que os alunos percebam a finalidade de tais conteúdos para suas interações em uma sociedade letrada.

Neste ponto do trabalho procurarei usar o olhar de pesquisadora para poder analisar as interações entre uma professora e seus alunos, durante o desenvolvimento de um projeto de letramento no contexto descrito anteriormente.

Desta forma passo a descrever minhas ações na terceira pessoa do singular. Assim, como pesquisadora, procurarei identificar em que pontos o trabalho da professora levou a turma a interagir nas práticas letradas da sua comunidade ou a participar de eventos de letramento e que tipos de letramento(s) puderam ser observados durante a pesquisa.

4.2.1 As Percepções dos Participantes quanto ao Manuseio da Massa do Pão e da Massa da Mandioca: o papel da escrita e da oralidade para os letramentos locais e letramento digital

A primeira aula a ser descrita tem início após o intervalo. Nessa aula somente estavam presentes participantes do gênero feminino, pois os únicos dois alunos do gênero masculino faltaram à aula desse dia. Também estão presentes na sala uma criança e um bebê (ambos, primos filhos de duas alunas que são irmãs).

Enquanto a professora organiza a câmera para gravar a aula, ela lembra à turma como deveria usar o diário de bordo ou bloco de notas. E acrescenta que lá deveriam anotar não só o que aprendessem de novo, mas as dúvidas que surgissem, durante a aula. A turma parece estar desligada ou alheia ao reinício da aula, talvez por isso, não se incomode com a presença da câmera.

Assim, a aula, no sentido clássico, da exposição de conteúdos, é retomada, com a professora cobrando da turma a tarefa de casa. E esclarecendo que naquele momento cada um deveria ler o que encontrou sobre a origem do pão e o processo de fermentação da sua massa para que as informações fossem compartilhadas.

Somente depois de a professora insistir para que alguém voluntariamente começasse a ler, uma das alunas (Lilian) se manifesta para ler o que pesquisou. Logo após ela, várias outras também se manifestam para fazer a leitura que fora solicitada.

Lilian: Eu leio, aqui, a história do pão.

Professora: Você vai ler pra nós, mas depois vai comentar. Eu quero saber de você que informação ficou sobre o assunto.

Lilian: Eh, vocês também podem fazer comentários. E falar o que ficou na mente de vocês.

No início a professora precisou insistir para ter sua fala compreendida pela turma. Caso não o fosse, seu projeto de ir mais além com a turma poderia ser comprometido.

Neste sentido, o esforço da professora reflete a afirmação de Bakhtin: “o empenho em tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante” (2011, p. 272). Esse mesmo empenho foi observado quando a aluna que se manifestara para iniciar a leitura é interrompida por uma de suas colegas.

Maria das Virgens: *Professora! Professora, depois sou eu.*
Lilian: *Cala boca! Deixa eu ler! Vou ler.*

A aluna, que estava lendo, juntamente com a turma começa a sorrir quando ela lê uma parte do texto que diz:

Lilian: *Com o pão, no Egito, também se pagavam salários. Um dia de trabalho valia (rindo) três pães!*(ouve-se risos de algumas alunas, seguidos de comentários).
Kelly: *Ave Maria!*
Adryana: *Deus me livre!*

Lilian, continuando diz:

Lilian: *... e dois cântaros de cerveja* (mais risos).

A reação das alunas durante a leitura do texto e os risos refletem a noção que essas alunas têm do que não é um salário digno e valorizado. Isso é reforçado nos comentários como: “*Ave Maria!*” e “*Deus Me livre!*”! que denotam tanto expressão de pavor quanto de repúdio por parte das alunas ouvintes do texto.

Essa atitude de pavor ou de repúdio é uma resposta dessas alunas, que veem na situação uma desvalorização do trabalho humano e não uma supervalorização de um alimento, que na época, era muito importante, o pão. Para elas um trabalhador é digno de receber um salário que lhe permita realizar sonhos e não apenas receber comida e bebida em troca do seu trabalho.

O significado das inferências dessas alunas reflete a ideia bakhtiniana de que: “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva” (BAKHTIN 2011, p. 275). Portanto o discurso da turma através da manifestação do riso e do comentário das duas alunas exprime a resposta desse grupo e sua posição em relação a um pagamento, e não a salário que não satisfaça às suas necessidades pessoais.

Após a leitura do texto a professora levanta alguns questionamentos sobre o mesmo, começando pelo vocabulário presente no texto. A turma começa a participar. Inicialmente, com respostas intuitivas. A professora questiona sobre a palavra “soldo”.

Professora: Soldo. “Os soldados recebiam pão também fazendo parte do seu soldo”. O que seria isso aí?

Dilma: Suor! Do seu suor.

Socorro: Não! Salário.

Professora: Do seu salário! Pagamento.

Dilma: Pois é, do suor. Trabalhou. Ganhou do suor. (risos de algumas alunas)

Aqui o questionamento da professora foi respondido pelas alunas, embora de diferentes formas. Assim, todas as alunas no final demonstraram entender a relação entre a palavra salário e o vocábulo “soldo”. Mesmo a aluna que relacionou soldo com suor, embora em tom de brincadeira, justifica sua resposta concluindo: “Trabalhou. Ganhou do suor”.

A professora continua indagando a turma e agora o faz em forma de comentário, como se tentasse aos poucos desempenhar seu papel através do seu discurso ou dos enunciados na interlocução iniciada. Ou como uma reafirmação de que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272). Assim, as alunas vão aos poucos se posicionando em relação ao conteúdo do texto lido. No trecho seguinte o posicionamento de uma das alunas parece surpreender a professora.

Professora: Vocês viram uma coisa interessante aí? Como se utilizava o pão na antiguidade?

Dilma: E eles amassavam com os pés réi, eco!

Professora: Com os pés!?

Lilian: É! Tá bem aqui no texto.

Neste ponto da discussão as alunas Dilma e Lilian se referiam exclusivamente ao texto lido. E o posicionamento da aluna Dilma, contrário à prática dos padeiros, reflete seu ponto de vista sobre o assunto. O tom de admiração e de rejeição à atitude dos padeiros do passado é reforçado pela palavra *réi* que é frequentemente usada com função de adjetivo, na comunidade dos participantes, significando algo nojento ou feio. Dessa forma, a aluna demonstra entender que os pés são uma parte do corpo inadequada para ser usada no preparo de um alimento como o pão.

A pergunta da professora, em forma de interrogativa exclamativa (*Com os pés!?*), faz com que Lilian a responsável pela voz do autor do texto, no momento da leitura, agora, fosse em defesa da colega dando-lhe razão por tal comentário e reforçasse a veracidade da

informação. Por isso, a mesma fez questão de mencionar que o texto confirmava a fala da sua colega Dilma (*É! Tá bem aqui no texto*). Aqui se percebe na prática “o *modus operandi* da ação prática, a linha mestra de referência que associa a intenção a julgamentos do que é bom e do que é mau, do apropriado e do inapropriado”, conforme descreve Hanks (2008, p. 37).

Nos comentários seguintes, outras alunas agora fazem relação com essa mesma prática dos padeiros, conforme descrita no texto lido por Lilian. Elas, porém, se baseiam em situações ou conversas que, provavelmente, ouviram no seu dia a dia, em momentos anteriores. Embora os comentários das alunas não tenham a mesma fundamentação que tiveram os das duas anteriores, elas o fazem com veemência. Até serem contestadas por outra colega.

Adryana: Até hoje. (se referindo à forma de preparo da massa do pão mediante o uso dos pés).

Professora: Até hoje amassam com os pés?

Maria: É, até hoje.

Ana Lúcia: Hah! Hah! Hah!

Dilma: Não, hoje não. Já têm as máquinas que vêm pra fazer.

Maria: Professora, dizem que eles fazem assim, óh (fazendo um gesto de quem estava tirando suor da testa e jogando em cima da massa).

Socorro: Hoje em dia amassam é com suor, que cai em cima.

A aluna Lilian em resposta à pergunta da professora e ao comentário das colegas lê novamente a parte do texto que diz: *Segundo Heródoto, no Egito os pães eram amassados com os pés*.

Safira: No Egito, né?

Lilian: É.

A aluna Safira, ao fazer uma interrogativa com um tom afirmativo, demonstra discordar da ideia das colegas que fazem cogitações sobre a forma de preparo do pão na atualidade. Por isso retoma uma informação dada por Lilian mediante a leitura do texto. Logo, ao questionar no “*Egito, né?*” Safira chama a atenção das colegas para a diferença entre as duas categorias de afirmações, uma fundamentada em um texto escrito e outra proveniente de fontes incertas, como se observa na fala da aluna Maria, por exemplo: ... “*dizem que eles fazem assim óh*”. Enquanto isso, Lilian usa o texto para reforçar seu argumento e o da sua colega: “*É! Tá bem aqui no texto*”.

Professora: Tá, mas vocês viram. Além do processo de fabricação, como era feito esse pão antigamente e a importância que ele tinha para a sociedade?

Ana Lúcia: Com certeza. Ele era tão importante que... (interrompida por Lilian)

Lilian: Pois, é. O pessoal trabalhava pra ganhar três pães.

Professora: para ganhar?...

Lilian: 3 pães.

Professora: Será de onde é que vem aquela expressão ... “trabalhando para ganhar o pão de cada dia”?

Como se observa, partindo do seu ponto de vista, a fala da professora vai aos poucos traçando os rumos da discussão, ou seja, ela vai aos poucos orientando o discurso (KOCH, 2008) para chegar às inferências que o assunto em discussão pode proporcionar.

Aqui essa atitude da professora não se trata de manipular a conversa ou ações da turma, mas sim de criar uma situação que permita aos alunos fazer inferências diante do conteúdo de um texto, cuja leitura fora compartilhada entre eles. Essas inferências podem questionar a veracidade do que fora lido como também questionar se o comportamento dos indivíduos do texto lido tem semelhanças com algo familiar ao convívio da turma.

Ao conversar sobre o texto, a turma pode reforçar ou acrescentar informações provenientes das suas próprias experiências e, sejam quais forem as inferências que fizerem elas só ocorrerão se os sujeitos envolvidos no diálogo forem capazes de perceber no conteúdo desse texto semelhanças ou diferenças que façam sentido em seu próprio contexto. E a partir daí as semelhanças ou diferenças percebidas podem ser acionadas ou repelidas pelo próprio contexto de vida dos sujeitos.

Esse movimento é possível mediante a comparação do eu com o outro, através da responsividade dos sujeitos (característica própria do caráter subjetivo da linguagem). No entanto, na sala de aula às vezes é necessário que o professor aponte pistas para que os alunos comecem a estabelecer esse diálogo com o texto, a partir de questionamentos que permitam que eles se percebam como sujeitos críticos e assim se constituam como interlocutores capazes de perguntar e responder ao texto. Aqui retomo um trecho da OCEJA, que diz:

Se a aprendizagem se concretiza quando "faz sentido", é preciso que os contextos utilizados para o desenvolvimento de competências/construção de saberes possuam algum tipo de significado para os alunos, relacionando-se com o que eles vivem e aprendem fora da escola. (MA, 2013, p.13).

Nos trechos seguintes é possível ver que a partir das perguntas feitas pela professora a turma foi aos poucos fazendo inferências a ponto de chegar a exemplos reais de situações com as quais convivia, trazendo para a sala de aula experiências da vida real. Atitude esta que é respaldada pela OCEM, quando trata dos objetivos do ensino de LE:

Poderá ser por meio do ensino de Línguas Estrangeiras por si mesmo, atendendo a seus objetivos lingüísticos e instrumentais. Porém, salientamos, é com o enfoque que abrange os outros objetivos (culturais e educacionais) que esse ensino poderá realizar uma outra contribuição valiosa – porque propõe trabalhar no âmbito da formação de indivíduos, de cidadãos(OCEM, 2006, p. 97).

Enquanto a professora aguardava a resposta sobre a origem da expressão “*trabalhando para ganhar o pão de cada dia*”. Ela, que estava conduzindo a conversa sobre o texto em forma de questionamentos, de repente é questionada por uma aluna que acompanha atentamente as discussões.

Como se observa no minuto 00:07:28 antes que a aluna Lilian terminasse de responder à pergunta da professora sobre a origem da expressão em questão, é interrompida pela intervenção da Adryana que pergunta:

Adryana: E o pão francês, também, vem de onde?... Lá na França era onde estava o centro dos pães.

Professora: Anã, a França que está na Europa[...]

Adryana: É por isso que é, que[...] é que esse... Não tem o nome desse pão? Não é pão francês? Vem daí, né?

A fala da aluna Adryana, poderia até parecer fora do contexto discutido, porém ela reforçou o assunto que vinha sendo discutido(a história do pão). Pois até o momento, já se havia falado sobre a origem do pão, a origem da palavra soldo e, agora, ao ser questionada sobre a origem da expressão “trabalhando pelo pão de cada dia”, a aluna prefere acrescentar mais uma informação e prefere fazê-lo inicialmente em forma de questionamento, embora logo em seguida faça uma afirmação. Por outro lado a aluna marca sua posição dentro do gênero discursivo debate, que estava em evidência naquele momento.

A atitude da aluna revelou assim, sua intenção de acrescentar algo novo através do seu posicionamento enquanto sujeito. Em vez de simplesmente responder aos questionamentos da professora, ela assume a posição do eu e ao mesmo tempo faz com que a professora e as colegas assumam a posição do tu. Assim, ela se estabelece como um dos interlocutores no gênero discursivo oral, debate, que após a leitura do texto se estabelecera na sala de aula, motivado pela presença de recortes de um gênero escrito, o hipertexto, sobre o pão que algumas das alunas imprimiram e trouxeram para a sala de aula.

A partir dessa intervenção da aluna, outras intervenções foram surgindo e assim foi possível perceber, por exemplo, que embora, o nome pão francês não seja ignorado pela turma, pois é usado nas panificadoras ou padarias, a maioria da turma conhece esse pão com

outros nomes como: pão de sal, pão careca, pão massa grossa ou pão cascão, como se nota na fala da professora e da turma nas interações da aula 1 (Apêndice D).

Nesse ponto da conversa outra aluna que aparentemente estava desligada da aula e do debate que havia se instaurado, pede a palavra. Essa aluna, enquanto as outras discutiam sobre os diversos nomes dados ao pão francês na comunidade local, navegava na *internet* usando o seu *tablet*.

A atitude da aluna confirma o que Rojo (2012, p.27) postula ao versar sobre a pedagogia dos multiletramentos. A autora retoma uma fala de Lemke (2012) e aponta os “paradigmas de aprendizagem e de educação” como desafios a serem superados no contexto educacional da atualidade. Paradigmas esses, que segundo ela se encontram em disputa na atualidade e poderão ser equilibrados pelas novas tecnologias. Sobre o assunto a autora afirma que:

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade (ROJO, 2012, p.27).

A aluna que não havia dado sinal de que tinha feito a pesquisa extra classe sobre o processo de fermentação do pão, como a professora havia solicitado, não estava indiferente ao assunto da aula. E enquanto suas colegas liam seus textos impressos ela acessava hipertextos sobre o mesmo assunto e, quando a professora finalmente lhe concede a palavra, que já havia sido solicitada por duas vezes, ela diz, com seu tablete na mão:

Sunamita: Professora é que eu li aqui, que não...que por mais que a gente pesquise da origem de onde ele (o pão)veio, não tem ah... os anos certinhos, porque praticamente ninguém sabe de onde ele veio.

Professora: Mas sabe-se que é muito antigo?

Sunamita: É. Sim ele é antigo. 2.600 anos antes de Cristo. ... Aqui também diz que eles utilizavam pedras para moer os grãos e cereais misturando com água para ... obter uma massa que era cozinhada com fogo. Sobre o fogo. E... diz também que botavam no sol. Aqui diz que misturava água e farinha e deixava no sol até que se formasse bolhas. E então assava sobre pedras aquecidas.

Professora: Sim. E o processo de formação dessas bolhas acontece quando? E como é que acontecia isso? Isso faz com que a massa aumente? O que mais vocês viram sobre isso?

Adryana: O processo de fermentação, né? (relembando o que havia sido lido no texto que está no livro)

Sunamita: Faz, porque não tinha no tempo... não tinha esse fermento que a gente usa. O fermento deles era praticamente o sol.

As informações dadas pela aluna foram adquiridas durante a aula, porém não através da professora, do livro texto ou das suas colegas. Ela fez uso de um recurso que tinha em mãos (seu *tablet* conectado à *internet*) e com o qual sabia lidar muito bem para atender sua necessidade de realizar a pesquisa solicitada e garantir a sua participação em uma atividade(o debate na sala de aula) em que seu grupo social (a turma), naquele momento, já estava participando. Assim, fica evidente que:

O projeto de letramento pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania. O projeto prevê trabalhar a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar. No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades) (OCEM, 2006, p. 98).

A participação dessa aluna poderia simplesmente não ter ocorrido e a mesma poderia ter passado a aula inteira como expectadora, provavelmente, desatenta, se a professora tivesse simplesmente proibido o uso de aparelhos eletrônicos durante sua aula. No entanto é bom refletir sobre o que diz Lemke a esse respeito:

Não precisamos mais separar nossas tecnologias materiais de modo tão radical como fizemos no passado como resultado de nossas 'estratégias cognitivas'. Pessoas-com-corpos participam em atividades e práticas, tais como a produção conjunta de um documento multimidiático na rede, em que nós e nossos recursos somos parceiros em ação; em que o que nós somos e a forma como agimos é tanto uma função daquilo que está à mão, quanto daquilo que está na cabeça. Este é o novo e poderoso ponto de vista sobre a atividade humana e a sociedade para o qual muitas disciplinas estão convergindo atualmente (LEMKE, 2011, p. 6).

Não se trata aqui de se levantar uma bandeira a favor do uso de aparelhos portáteis com funções *smart* em sala de aula. Mas sim de se rever algumas normas e regulamentações quanto ao uso desses equipamentos pelos alunos para a construção do conhecimento coletivo, principalmente na EJA, que é o caso do contexto dos participantes deste estudo. Não dá mais para se pensar em inclusão do aluno adulto em práticas sociais letradas sem conectá-los às novas tecnologias que fazem parte da rotina das sociedades atuais.

Ainda observando o conteúdo das informações dadas por essa aluna percebe-se que a mesma foi direto ao assunto principal da pesquisa. Não se limitou simplesmente a ouvir suas colegas ou a pedir emprestado o texto de outra que o tivesse na forma impressa para tirar uma cópia. Conseguiu navegar em um hipertexto e retirar dele a informação que buscava e, em seguida compartilhá-la com a turma.

Assim, é possível inferir que essa aluna faz parte de um contexto em que manusear ferramentas digitais que permitem acesso à *internet* é cada vez mais comum nas sociedades letradas, embora não seja esta a realidade da maioria das suas colegas. De fato, trata-se de uma turma heterogênea onde apenas alguns dos alunos dominam com facilidade os recursos tecnológicos, demonstrando assim a necessidade do letramento digital, que também deve ser uma das pretensões de um ensino voltado para a inclusão social em diversos contextos.

Vale ressaltar que não é intenção deste trabalho apresentar os recursos tecnológicos disponíveis a muitos alunos e professores como solução para o letramento dos alunos da EJA ou de qualquer outra modalidade de ensino. Mesmo porque ainda há muitas limitações na realidade da educação brasileira, inclusive a falta de acesso aos recursos tecnológicos, que, se usados adequadamente, podem ser um grande aliado do ensino de línguas tanto materna quanto estrangeira.

Contudo, o professor, como agente de letramento e, a escola, como a principal agência de letramentos, precisam estar preparados para os desafios de ensino da atualidade e os paradigmas que esses desafios propõem. Nas palavras de Lemke:

Agora, a aprendizagem muda. Ao invés de sermos prisioneiros de autores de livros texto e de suas prioridades, escopos e sequência, somos agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram (ou com a qual concordam ou até mesmo consideram moral ou científico). Podemos mudar o assunto para adequá-lo ao nosso juízo de relevância para nossos próprios interesses e planos e podemos retornar mais tarde para um desenvolvimento padrão baseado no livro texto (LEMKE, 2011, p. 26).

Essa fala de Lemke faz bastante sentido no contexto dos acontecimentos da aula em questão. Essa ideia de que “somos agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram”, não se restringe somente ao uso da *internet*, mas é possível também “encontrar” e acrescentar mais sobre qualquer assunto, a partir das experiências de vida dos interlocutores, desde que eles sejam incentivados a compartilhar tais experiências.

No contexto dos participantes deste estudo, a pesquisa sobre o pão e a leitura dos textos trazidos para a sala de aula possibilitou uma diversidade de informações sobre outros assuntos relacionados à temática inicial que puderam ser contextualizados com a prática da vida cotidiana dos participantes, como se pode ver na fala das alunas, durante a leitura de segundo texto sobre o mesmo assunto, por outra aluna, como veremos nos trechos seguintes.

Professora: Quem mais gente? Tem alguma coisa sobre o pão? Vamos compartilhar tudo que nós descobrimos sobre o pão.

Maria: Eu vou ler aqui.

Assim a aluna Maria começa a ler com um pouco de dificuldades. E apesar de algumas interrupções, continua lendo, sem se incomodar com a turma.

Maria: Acredita-se que os primeiros pães fossem feitos de farinha misturada ao fruto do carvalho (chamado bolota, lande ou noz). Seriam alimentos achatados, duros, secos e que também não poderiam ser comidos logo depois de prontos por serem bastante amargos.

Nesse ponto a professora intervém na leitura da aluna e então pergunta:

Professora: Ah, então ficavam amargos?

Professora: Com o fruto do carvalho eles fabricavam, mas não consumiam de imediato. O que faziam então?

Socorro (com o seu texto em mãos): Diz que ele era lavado várias vezes em água fervente...

Lilian: Ele era lavado com água fervente para retirar o amargo.

Professora: Lavavam o quê? O pão ou o fruto do carvalho? Ou era a massa do pão?

As respostas dadas à pergunta da professora mostram as dificuldades de algumas alunas para interpretar informações que estão explícitas em um texto escrito, como se observa nas respostas contidas nos trechos a seguir.

Safira: A massa né?

Ana Lúcia: O fruto.

Lilian: A massa

Laíze: O fruto

Safira: Eles lavavam a massa.

Professora: Lavavam a massa diversas vezes?

Dilma: Existe isso, lavar massa?

Kelly: Não, a massa não!

Finalmente a aluna Safira, com seu texto em mãos afirma:

Safira: Ei, professora a massa triturada! Era a massa triturada dele.

Professora: Ah, trituravam a massa junto com esse fruto do carvalho e aí lavavam várias vezes?

Assim, a turma chegou a uma conclusão, mediada pela afirmação de uma das participantes em cujo texto constava a mesma informação que a aluna Maria havia dado. Em seguida a professora lança outro questionamento.

Professora: Como que a gente lava massa? Já viram esse processo?

Daniela, Lilian e Kelly ao mesmo tempo: Não!

Dilma: A não ser que...

Professora: Alguém já viu como se faz farinha de mandioca?

Joana, Ana Lúcia e Lilian, levantando a mão falam ao mesmo tempo: Eu já!

Professora: Não se lava também a massa? Não se tem um processo de espremer e tirar todo o líquido daquela massa? [...] Fala, Rita.

Rita: Eles pegam a massa. Põem dentro dum saco... Colocam água, aí amarram e deixa dependurada e vai caindo a água...

Lilian: Pra tirar o amargo da farinha eles põem aquela mandioca de molho ...e passa 7 dias lá, até a mandioca amolecer.

Socorro: Não. Isso aí...

Professora: Espera aí, se eu colocar a mandioca de molho já é outro tipo de farinha que eu vou fazer.

Socorro: A farinha de puba, chamada.

Professora: A mandioca fica puba, apodrece...

Socorro: Aí eles escorrem pra tirar um líquido chamado mandi poeira, uma coisa assim. É como falam na fazenda.

Professora: Isso. Mas quando é a farinha branca mesmo que a gente chama aqui de farinha seca?

Lilian: Eles ralam a mandioca...

Dilma: Põe no sol.

Socorro: Depois é que é botada nesse negócio...

Dilma: Eles imprensam ela, deixa secar...

Socorro: Não.

Dilma: É!

Lilian: Imprensam! Tem esse negócio bem aí mesmo.

Dilma: Depois bota no sol que ela seca aí depois vão pra o forno torrar a bichinha.

Socorro: Não, lá no meu irmão faz assim: ralam ela, aí botam nesse pano pra escorrer, que é aquela água que faz a tapioca. Que colhe a tapioca. Ainda nele, já põe só escorrida, já põe direto no forno.

Joana: Ah, não. A minha mandioca é diferente. Na minha infância...

Socorro: ... aquele líquido, que faz a tapioca, fica no fundo da vasilha.

Lilian: Menina eu fui criada com dinheiro de farinha, menina. Meu vô era farinheiro.

Joana: Eu também. A minha é diferente

Professora: Vamos lá, a aula do como fazer farinha para poder entender como fazer pão.

Joana: A minha é diferente. Eu acho que é igual a da Dilma.

Professora: Como é a sua?

Joana: Eles colocavam, lá onde eu morava no sertão. Eles colocavam a mandioca inteira de molho um bom tempo, aí eles tiravam quando ela já estivesse puba, mole. Aí eles colocavam numa prensa vária vezes mudando de lado. Com uma brechinha muito fina. Daí eles escorriam. Deixavam ela escorrendo pra sair aquela água e ficar só a massa mesmo. Aí dali...

Safira: E é daquela água que faz a tapioca, né?

Professora: Só um minutinho Safira, deixa a Joana terminar.

Joana: Aí dali que ia ter esse processo, um pouco desse processo, que ela falou, de deixar mais escorrer num saco mesmo, de pano. Aí depois que colocava na coisa de fazer a farinha.

Professora: No forno.

Socorro: É por isso que chamam farinha de puba porque botam a mandioca pra ficar...

Professora: Puba.

Socorro: Sim puba.

Lilian: E a farinha seca porque aquela massa tem que ir seca.

Socorro: E ralada. A farinha seca é ralada. E é da mandioca ralada que faz a farinha branca e a tapioca.

Professora: Do líquido que desce da massa da farinha seca, melhor da massa da mandioca ralada, daquele líquido já forma a tapioca.

Socorro: Professora, da mesma massa que faz a farinha de puba, faz uma massa que faz o bolo de puba não é? (confirmando com a colega Lilian)

Lilian: Isso.

Socorro: Tem um negócio que eles fazem. Faz um grolado, uma coisa assim.

Lilian: Isso! Eita, mais é gostoso!

Rita: E o Beiju, professora.

Socorro: O beiju é da massa da tapioca.

Professora: Da tapioca que é produzida a partir de um líquido que sai...

Lilian: O grolado, o grolado é da puba fresca.

Professora: O grolado é da puba fresca, ótimo. Quem conhece o grolado?

Rita: Eu, professora (Levantando a mão)!

Adryana, Lilian e Socorro também levantam a mão. E começam a passar a receita de grolado (farofa feita com a massa da mandioca puba, temperada com sal e azeite de coco babaçu ou margarina).

Professora: Deixa a Rita, falar. Fala Rita.

Rita: Eu já comi grolado.

Professora: Gosta de grolado?

Rita: Sim, é muito bom. A gente pega a massa fresca...

Dilma: Com café..

Professora: Deixa a Rita dar a receita de grolado minha gente!

Dilma: Vai Rita.

Rita: A gente pega a massa fresca aí põe na panela quente, aí fica mexendo. Põe sal, manteiga aí fica mexendo até dar o ponto.

Professora: O da Rita é chique, com manteiga! Alguém já fez o grolado com azeite de coco babaçu?

Lilian: Ôrra!

Professora: Esse é o tradicional do Maranhão, do Mearim, grolado com azeite de coco babaçu.

Lilian: Ai, Jesus!

Como se observa nos excertos das interações da turma, à medida que a aluna Rita fala, as outras vão interagindo, e no final percebe-se que a turma descreve detalhadamente o processo de fabricação artesanal da farinha de mandioca (farinha seca, ou farinha branca como é conhecida na comunidade), bem como, da farinha de puba, da tapioca ou goma que é utilizada para se fazer o beiju de tapioca (conhecido como tapioca em outras regiões do país)

e da puba(massa feita com a mandioca esmagada e espremida, após ser amolecida em água durante três ou quatro dias com a qual se faz bolos, grolado e a farinha de puba).

Assim, além de responder à pergunta da professora as alunas também compartilharam receitas que se costuma fazer com os derivados da massa da mandioca, como o grolado de puba (alimento feito a partir da massa da mandioca puba), o beiju de tapioca e o beiju com coco babaçu (beiju de massa, como é conhecido na comunidade). Nessa conversa a turma aos poucos foi revelando seus conhecimentos e vivências particulares.

A conversa estava se estendendo e parecia que o assunto motivador da pesquisa(o pão) havia sido totalmente esquecido, quando uma aluna chama a atenção da turma para o fato. Mostrando que esta disposição para sair do modelo tradicional do evento aula, não era compartilhada por todos. Ainda existem alunos e professores que preferem uma aula que trate somente do conteúdo que está no livro.

Socorro: Ê, professora e tem vez que ainda botam o coco babaçu dentro do beiju é uma delícia.

Lilian: Vichi, mais é gostoso demais!

Adryana: Ei, nós fugimos dos pães!

Lilian: Não! Nós estamos estudando a fermentação.

Professora: É o nosso pão maranhense!

Socorro: Sem contar que aquele líquido da tapioca, da mandioca de molho também fermenta. Aquele líquido faz tucupi, faz o molho da pimenta.

Como se pode observar na conversa acima, a advertência da aluna Adryana é imediatamente contestada pelas suas colegas. A maioria da turma contesta a visão da colega e explica que a aula, em andamento, tem relação com o conteúdo estudado no livro.

Assim, apesar do protesto da aluna a turma segue a conversa. E mais uma vez se observa as alunas compartilhando informações que refletem o conhecimento e os saberes que as participantes têm acerca do mundo à sua volta.

Nessa contestação, entende-se que a maioria das alunas demonstra disponibilidade para uma aprendizagem que não se baseie unicamente em estruturas fixas de uma língua estrangeira ou na execução de tarefas propostas por um livro didático. Por isso, mostram-se receptivas a uma aula que tendo como finalidade a aprendizagem de uma língua estrangeira, lhes permite contextualizar as informações advindas de um texto nessa língua estrangeira, com informações e conhecimentos adquiridos na sua língua mãe. Quanto ao assunto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica diz:

Uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes(BRASIL,2013, p.112).

Nos excertos seguintes mais uma vez se observa as alunas compartilhando seus conhecimentos sobre a culinária local, adquiridos em suas experiências de vida. Embora a professora não imaginasse que fosse possível ouvir as participantes falarem sobre sua culinária como: o beiju de massa e o de tapioca e sobre produtos agrícolas, cultivados na sua região como: a mandioca e a macaxeira durante sua aula de LI. Aqui ficava claro que se as condições necessárias fossem criadas, as alunas poderiam ir além do gênero discursivo pretendido pela professora, que era a receita culinária. Essa atitude das alunas evidencia a possibilidade de se trabalhar a LI com perspectivas interdisciplinares.

Corroborando Lopes- Rossi(2011, p. 71):

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social.

Nas interações seguintes houve a contribuição de uma aluna paraense, que não estudou na escola o ano anterior e que mora na cidade há cerca de três anos. Ela marca sua participação falando com propriedade do preparo de uma comida da sua comunidade. Sua participação serviu, não somente, para que as demais interlocutoras, inclusive a professora, aprendessem algo novo sobre a culinária do estado vizinho ao Maranhão, o Pará, mas principalmente para que a professora, que buscava o letramento da turma pudesse perceber a dimensão do projeto que estava em desenvolvimento. Ressalta-se que essa contribuição, da aluna paraense, ocorreu logo após as outras alunas e a professora terem sido advertidas de que a turma havia saído do assunto da aula. É o que mostram os trechos seguintes:

Professora: Olha, tem fermentação também no processo de fabricação das nossas farinhas. O líquido também, ele fermenta?

Socorro: É, sai fermentado.

Lilian: O tucupi é aquele líquido, é aquela água de mandioca. Eles fazem é... Faz peixe no tucupi, galinha no tucupi, é daquele líquido que se retira da mandioca.

Professora: O tucupi não envolve o cozimento das folhas da mandioca, não?

Ana Lúcia: Não, professora não envolve não. O tucupi é só ele.

Professora: É só o líquido?

Ana Lúcia: É. Só ele. A folha é feito maniçoba com ela.

Professora: Ah, não é o tucupi. O tucupi é só o líquido?
Ana Lúcia: É.
Professora: Como é esse negócio do tucupi?
Ana Lúcia: Eh.. ferve o líquido deixa ele ferver e deixa ele descansar... se ele é... como é que se diz, se o tucupi se ele é venenoso ou não. Porque tem uns que são feito ...
Dilma: Da mandioca ou da macaxeira.
Ana Lúcia: O caldo ele não fica bom. Aí tem que ser o certo.
Professora: E como é que eu sei qual o certo?
Ana Lúcia: O certo é quando... eu não sei como lhe explicar é só a gente vendo, que dá de perceber, porque tem uns que saem bem ralinho, porque para ele ficar daquela cor meio amarelada tem que jogar um pouco de corante nele.
Dilma: É não, nem todos.
Ana Lúcia: Pois é. E já tem outros que são brancos demais tem uns...
Socorro: Ana Lúcia! Ô, Ana Lúcia! E é a maniçoba que é feita da folha da mandioca?
Ana Lúcia: É.
Socorro: Mas tem dois tipos de mandioca a amarga e a outra qual é?
Ana Lúcia: Doce e...
Lilian: Namm aí já é a mandioca e a macaxeira. Tem a mandioca e a macaxeira...
Dilma: a macaxeira....

As respostas das colegas à cobrança de Adryana de voltarem para o assunto da aula fortaleceram a percepção da professora de que aquele era o momento que marcaria os primeiros passos da turma em direção aos objetivos do projeto de LI quanto ao letramento, através desses dois itens fundamentais, a participação ativa e posteriormente o pensamento crítico; outros objetivos poderiam ser alcançados pela turma.

Como se observa, houve aprendizagem tanto por parte das alunas quanto da professora. Nesse ponto da conversa, as alunas aprenderam com a colega Ana Lúcia, que é de origem paraense que: com as folhas da planta da mandioca se faz a maniçoba e com líquido que é extraído no processo de secagem da massa pela prensa faz-se o tucupi, ambos, pratos típicos do Pará. Já a professora aprendeu com sua aluna a diferença entre tucupi e maniçoba.

Assim, as interações na sala, iniciadas com um texto em inglês, possibilitaram o compartilhamento de uma heterogeneidade de saberes dos interlocutores, reforçando assim a presença dos letramentos sociais que as alunas participantes vivenciam nas suas famílias e/ou na comunidade da qual fazem parte. Quanto a este episódio vale observar que:

A nova concepção de heterogeneidade da linguagem e da cultura, que promove os conceitos de “letramento” e de “comunidades de prática”, também prevê a heterogeneidade de saberes e conhecimentos diferentes existentes em cada comunidade de prática. Esses saberes e conhecimentos heterogêneos estão presentes nas diversas formas de letramento como práticas socioculturais. Abrir a sala de aula

para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola (OCEM, 2006, p.108).

A fala das alunas demonstram então, os conhecimentos que elas, anteriormente, adquiriram na sua comunidade, através dos seus familiares, ou através de membros mais antigos dos seus grupos sociais. O certo é que o fato de terem estes conhecimentos lhes possibilita serem incluídas nos grupos da sua comunidade.

Depois das interações mostradas acima, a professora, então volta para a aluna Maria e pede que a mesma continue a sua leitura, que fora interrompida por cerca de dez minutos. Quando a aluna finalizou sua leitura a professora pede a uma terceira aluna(Safira) que também leia seu texto. No entanto, recomenda que a mesma destaque apenas as informações que diferenciam o seu texto dos outros dois já lidos. A aluna começou a ler, mas antes que terminasse bateu o sinal para encerrar a aula. Assim, não houve tempo para a aluna finalizar sua leitura e a turma finalizar as anotações no bloco de notas.

Como ninguém havia concluído as anotações, a professora pediu que todos anotassem o que haviam aprendido, naquela aula, no bloco de notas e, que o entregassem na aula seguinte.

Nas anotações das alunas no bloco de notas, que foram entregues na aula seguinte, ficou evidente que a leitura compartilhada, entre as participantes, acrescentou informações ao conhecimento que elas já tinham antes daquela aula. É o que mostram os textos seguintes.

4.2.2 Os Participantes e as Evidências de Aprendizagem sobre o Manuseio e a Importância do Pão mediante o Compartilhamento da Leitura em Sala de Aula

Através das anotações dos participantes, nos blocos de notas, após a primeira aula foi possível observar que a leitura dos textos que encontraram na internet e compartilharam na sala, além de acrescentar informações ao que essas alunas já sabiam, proporcionou o acesso a novas informações sobre um alimento muito comum no mundo inteiro, o pão.

A leitura desses textos também serviu de referência para que algumas dessas alunas estabelecessem algum tipo de relação entre o processo de fabricação do pão e o da farinha de mandioca e entre o consumo do pão em outros países e do beiju no seu país. É o que podemos observar nos trechos seguintes, extraídos das anotações das alunas após a aula com base na leitura que a turma fez e nas informações encontradas nos textos sobre o assunto.

Texto 01: Como era feito o processo de fermentação do pão antigamente

Aluna Mariana – “O povo deixava a massa ao ar livre para ela levedar, em função das condições de temperatura e umidade. Entendi que os pães de antigamente eram bem diferentes dos atuais”. Eles eram duros e secos. Também não podiam ser comidos logo depois de prontos, porque eram amargos.

Texto 2: O pão

Aluna Ana Lúcia – “Surgiu na Mesopotâmia. Era usado para pagar salários. ...Israel foi o primeiro país que onde surgiram as primeiras padarias. ... Em Roma por volta de 1.500 a.C. foi criada a primeira escola para padeiros.”

Texto 3: Como era feito o processo de fermentação antigamente?

Aluna Safira: “O povo deixava a massa ao ar livre para ela levedar, em função das condições de temperatura e umidade.... Os salários eram pagos com pães.”

Texto 4: O pão no Brasil

Aluna Laíze: “No Brasil o pão era feito através da mandioca. E só no século XIX foi que os colonizadores perceberam que não existia pão feito de trigo aqui. ... O pão é um alimento muito antigo, usado para alimentar ricos, pobres, negros e brancos.”

Informações semelhantes às dos relatos acima, são encontradas em todos os dez blocos que foram entregues na aula do dia, conforme solicitado às alunas participantes. Porém, como se nota, os textos das alunas ficaram bem parecidos entre si.

Ao perceber a semelhança entre os textos que relatavam o que haviam aprendido na aula e a própria precisão do vocabulário usado pelas alunas, a professora percebeu que a maioria das alunas havia copiado partes dos textos que foram lidos na sala de aula. Mas isso não significa que não houve entendimento do assunto tratado na aula e nem mostra que a turma não conseguiu ou que não seja capaz de participar dos eventos e das práticas de letramentos que a ocasião sugeria. Durante a aula, como se observa nos registros de áudio e vídeo, essas alunas, quando solicitadas ou quando sentiram a necessidade, conseguiram fazer uso da leitura, da escrita e da oralidade para satisfazer suas necessidades de comunicação e de interação dentro do seu grupo.

O texto da aluna Laíze (texto 4), diferentemente dos da maioria, apresenta os traços de um resumo daquilo que a aluna aprendeu durante a aula. Ao afirmar que “*no Brasil o pão era feito através da mandioca*”, a aluna faz uma relação entre a importância do trigo na Europa e da mandioca no seu país, mas especialmente na comunidade. Isso sinaliza a possibilidade de haver aprendizagem significativa para o contexto dos participantes.

Na próxima aula a ser descrita e analisada serão apontados outros momentos em que os alunos por meio de outros gêneros discursivos participaram dos eventos e de letramentos que o momento do projeto de letramento requeria deles como participantes da pesquisa.

4.3 DESCOBRINDO OS RUMOS DO LETRAMENTO NAS AULAS DE INGLÊS: “O QUE ELES FAZEM COM O QUE APRENDEM?”

Nessa aula seguinte, a do dia 24/10/2013, a turma lidou com textos em LI, antecedidos de imagens. Assim, será verificado o nível de compreensão dos participantes em relação às informações escritas em inglês. Também será verificada a percepção dos participantes quanto às comidas da sua comunidade e das de comunidades estrangeiras.

Após discutir sobre o processo de fermentação e fabricação do pão e percebendo que associando o conhecimento dos alunos às pesquisas na internet, os alunos demonstraram maior interesse e tiveram uma boa participação, a professora trouxe para a sala de aula alguns slides de comidas de outros países. Dentre elas foram mostradas as dez comidas mais estranhas do mundo, segundo o site *25 of the strangest foods from around the world*.

Enquanto monta o equipamento, a professora vai contextualizando a aula e fazendo com que os alunos relembrem pontos importantes das últimas aulas, visto que na quinta-feira da semana anterior à desta aula, no horário de inglês, os alunos estavam participando de uma palestra sobre qualificação profissional, portanto nesse dia não houve aula de inglês na turma.

Dentre os pontos retomados das aulas anteriores a turma, auxiliada pela professora, relembrou o processo de fabricação do pão e da farinha de mandioca e a importância destes alimentos para o mundo e para a comunidade dos participantes. Nesta aula estão presentes 15 participantes. Mais uma vez o Felipe e o Gregory não compareceram à aula do dia. Quando a turma relembrou o texto inicial, a professora questionou sobre o vocabulário do texto em inglês, que a turma havia lido, sobre o pão. Pelas respostas dadas percebe-se que a maioria da turma já havia esquecido como se diz pão em inglês.

Professora: Como é que é pão mesmo em inglês minha gente, que não sei mais?(a turma fica em silêncio)

Professora: Hummm! Não aprendemos nem o nome pão em inglês?

Maria: Não.

Professora: Não falamos o nome pão em inglês?!

Daniela: Aprendemos, mas já esquecemos.

Professora: Ah, tá. Alguém até falou que era o nome de um ator... ou que parecia com o nome de um ator famoso.

Laíze: Bread!

Professora: Aaahhh!

Laíze: Eu olhei aqui no livro gente!

Professora: Qual o nome mesmo?

Maria: Bread.

O fato de algumas alunas terem sorrído após a aluna Laíze ter confessado que lembrou o nome porque leu no livro, serviu como reforço para a professora enfatizar a importância da leitura como fonte de informação. Por isso parabenizou a aluna que teve a curiosidade de recorrer ao texto do livro para buscar uma informação que precisava naquele momento.

O episódio também serviu para a professora chamar a atenção da turma para a necessidade de procurar informações sobre a alimentação ressaltando, repetidas vezes, a importância da leitura para adquirirem tais informações.

Quando a professora questiona as alunas sobre o título do projeto de letramento do qual estão participando, percebe-se que a maioria da turma já havia esquecido o título do projeto. E como não estavam com o bloco de notas em mãos, percebe-se que algumas alunas folheiam os cadernos e outras o livro buscando resposta para a pergunta da professora, enquanto outras respondem intuitivamente. Assim, as respostas são as mais diversas, como se observa a seguir:

Professora: Então, nós partimos do bread, que não é o Brad Pit, né? Partimos do bread que é o pão e desse texto sobre o pão nós vamos agora explorar as diferentes possibilidades sobre comidas, para o nosso projeto... Qual o título do nosso projeto mesmo?

Laíze: Comida?! Alimentos?

Lilian: Pão e fermentação!

Professora: [...] É um questionamento, né?

Lilian: É. Como estou me alimentando?

Mariana: O que você come? Eu acho.

Dilma: Como você come?

Sunamita: Nãããã

Professora: Vamos lá? Estamos quase lá!

Lilian: Vocês são muito desinteressadas!

Professora: Partimos de um questionamento. Após ler alguma coisa sobre um alimento muito antigo....

Kelly: O pão.

Rita: O pão de cada dia é professora?

Socorro: A fermentação do pão.

Professora: O projeto é sobre fermentação do pão?

Kelly: Não!

Laíze: É o tipo da... é tipo assim... o que eu estou comendo? É um questionamento.

Maria: Você sabe o que está comendo?

Professora: Exatamente Maria! ÊÊÊÊÊÊ! Alguém lembrou! Alguém leu! (a aluna Maria que havia encontrado uma anotação que fez sobre o projeto, no seu caderno, após acertar a resposta aplaude-se e é seguida pelas colegas Laíze e Rita)

Após esta retrospectiva a professora devolve os blocos à turma para anotações e faz recomendações de como usá-lo e explica que deveriam anotar tudo que aprendessem naquela aula. Quando a professora se prepara para projetar os slides, uma aluna a interrompe. Na fala dessa aluna fica claro que ela já compartilhou, em casa, as informações adquiridas na sala de aula, como se nota nos recortes seguintes:

Lilian: Moço eu já dei até aula sobre isso, já.

Professora: Foi?

Lilian: Uhum.

Professora: Que bom! Já deu explicação pra alguém?

Lilian: Na hora do café, na hora do café da manhã lá, a gente leva um saco de pão, né? Aí eu levanto cedo e o pessoal dormindo. Sempre eu levanto mais cedo eu levanto com minha colega e nós arrumamos a mesa lá. Aí na hora que os meninos vieram lá, estragando pão, lá jogando né aí eu peguei fui falei isso pra eles.

Socorro: Essa menina tá tão inteligente que ...

Professora: Mas já é um conhecimento que Lilian já aprendeu em nossa aula sobre o pão e já pode compartilhar isso com alguém. Então o que a gente está aprendendo aqui é justamente para isso para compartilhar com alguém.

Ao chamar atenção da sua família durante o café da manhã para não desperdiçar os pães, a aluna faz uso daquilo que aprendeu em sala. Desta forma o conhecimento adquirido em sala de aula ultrapassou as paredes da escola e entra na vida dessa aluna e na vida daqueles que fazem parte do seu convívio familiar.

Ao projetar a primeira imagem, a professora, sem dar espaço para respostas, questiona as participantes sobre a forma como costumam escolher uma comida que não conheçam, se pelo nome, pelo preço ou se pela imagem. E repete o título do projeto: você sabe o que está comendo? E sobre a imagem projetada diz:

Professora: ... a partir de agora deem uma olhada nos slides que eu trouxe pra vocês

Maria: Ali é cebola, é professora?

Professora: É só sobre comida, então deem uma olhadinha nessas figuras que parecem umas guloseimas, tá? Muita coisa gostosa vocês vão ver nessas figuras, mas eu quero que vocês reflitam sobre a seguinte pergunta: Será que realmente, o que eu estou vendo, eu teria coragem de comer se eu soubesse quais os ingredientes?

Ytala: Não!

Lilian: Muitas quando nós sabemos nós comemos.

Professora: Lembram que a nossa pergunta do projeto é esta: Você sabe o que está comendo? Aí de repente você vê uma comida muito bonita, muito atraente, a aparência está bonita; o gosto também, você experimenta, às vezes também não é tão ruim, mas muitas vezes nós somos levados a rejeitar determinado tipo de comida porque nós sabemos exatamente quais os ingredientes. Por isso que algumas mães às vezes dão um tipo de comida para a criança, aproveitando quando ela ainda não questiona muita coisa, e diz que é uma determinada coisa e ela vai e come, porque não sabe o que está comendo. Então...

Socorro: A minha filha de 15 anos estava dizendo pra outra que mora em Goiânia de 23 anos “A minha mãe tá pensando que eu sou criança, botando até chuchu dentro da salada pensando que eu não sei(risos)...

Professora: Então gente eh... a partir desse momento quando você questiona assim: se eu soubesse os ingredientes será que eu continuaria comendo?

Kelly: Professora pra que mais nojento que aquela maionese caseira que é tão gostosa, quando tá pronta. É ovo, óleo,... ovo cru. Eca ovo cru!

Lilian: Sim e a Coca-Cola? Passou uma pesquisa nos Estados Unidos o Dráuzio fez uma pesquisa lá e desentupiu pia com coca cola! E nós tomamos aqui.

Professora: Sim gente, mas o que eu quero que vocês reflitam é isso, além disso, também a importância da leitura. Quando a pessoa sabe ler e ela vai pesquisar sobre determinadas comidas... Olhem só. Olhando essa foto vocês acham que é o quê?

A turma vai analisando se comeria ou não as comidas a partir dos detalhes que aparecem na imagem de cada prato exibido. No slide aparecia apenas a foto de uma comida de cada vez, sem nada escrito. Algumas delas, do ponto de vista das participantes, com base apenas no que viam, pareciam comidas normais, outras bem estranhas. Assim, as alunas reagiam conforme imaginavam que comida seria aquela, já que não aparecia nome algum e alguns ingredientes davam às comidas aparência de comidas conhecidas delas e outros nem tanto, como foi o caso de alguns insetos, moluscos e répteis.

A cada *slide* mostrado as reações iam se alternando entre interjeições de aceitação e desejo de saborear tais pratos(Humm! Delícia! Ai, que fome!...) e outras de rejeição e repulsa (Eca! Que nojo! Nossa! Credo!...) . Foi mostrado um total de 16 slides. Cada um com uma comida diferente e de diferentes lugares do mundo. E, a cada imagem projetada a professora repetia a pergunta: você comeria isso ou não?

Ao mostrar a foto de uma espécie de lagarta (*mopane*) ou bicho da seda (Anexo 7), secas em um saco, algumas alunas viram semelhança entre tais lagartas e o gongo, uma larva de besouro encontrada no coco babaçu, muito comum no Maranhão. Assim, uma aluna perguntou se era gongo e acrescentou que se fosse gongo ela comeria. A professora então pergunta:

Professora: Quer dizer que gongo desce lagarta, não?

Rita: Sim

Laize (rindo): Mas o gongo é uma lagarta!

Safira: Mas, o gongo é mais limpinho ele só fica no coco.

Esse comentário das alunas reflete a visão delas sobre a forma como percebem estranheza nas comidas de povos de outras culturas, porém consideram as suas normais, mesmo que haja semelhança entre as comidas ou entre os ingredientes dessas comidas. No

segundo momento, após o intervalo, a professora repassou todos os slides, agora cada um, seguido de um pequeno texto, em inglês, cujas informações básicas eram: o nome da comida, seu local de origem e seus ingredientes.

Ao descobrir que o prato de nome *escamole* ou caviar de insetos cuja, aparência era de arroz com legumes, era na verdade feito com larvas de formigas, as alunas demonstraram pavor e total rejeição pela comida. Aconteceu reação semelhante quando a professora projetou a imagem juntamente com o texto das comidas *bird's nest soup* e depois diante da descoberta dos ingredientes da *Rocky Mountain Oysters*, como se nota a seguir.

Professora: essa aqui que vocês falaram que é uma sopinha. Na verdade é uma sopa mesmo.

Lilian: De quê?

Professora: Só que essa sopa é feita de... de quê?

Kelly: Saliva! (apontando para o quadro e sorrindo por ter identificado a palavra *salive*)

Professora: De que?

Turma(com um olhar repulsivo): Saliva!

Sunamita: Ai, meu Deus!

Professora: Mas não é saliva de gente não!

Camila: Pior ainda, bicho lambe tudo enquanto.

Lilian: Ai, que nojo, Jesus!

Professora: [...] É consumida onde?

Turma: Na China!

Maria: O povo desse país é muito é sebo.

Lilian: Professora eu falo que eu como sem saber, porque eu comi jacaré pensando que era frango! (risos da turma). *Na hora que me falaram que era jacaré eu não quis mais.*

Dilma: Pensando que era as coxinhas da galinha! (mais risos)

Professora: Por isso perguntamos: você sabe o que está comendo?[....] Esse outro que vocês falaram assim... eh...humm! Linguíça!

Lilian: Já sei não é linguíça.

Sunamita: Isso é carne de rato!

Professora: É uma comida que vem das montanhas rochosas... dá uma olhadinha direito ver se descobre o que é... É uma comida feita simplesmente de que?

Laíze: De porco.

Lilian: Essa linguíça é feita de cérebro de pessoas.

Professora: Olha aqui o texto. Vamos olhar... vamos ler o texto.

Ytala, Laíze e Kelly: de testículos!

Turma: Eca!

Professora: Não é linguíça! É testículo!

Lilian: Gente as pessoas morrem e eles tiram o negócio do outro pra comer!?

Professora: Não é de gente é de ... bull! O que é bull?

Mariana e Laíze: Boi.

Professora: isso! Boi, touro. É de testículos de touro

Dilma: Meu Deus do céu!

Maria: Já sei, tudo que eu ver na foto vou dizer não como.

Professora: Não. Você vai ler pra dizer o que é que tem nisso e...

Kelly: Imagina tu num restaurante, pega o cardápio e ver só as figuras.

Professora: Por isso, em um restaurante não podemos, só olhar as fotos. Temos que ler.

Lilian: E se botarem um cardápio desse aí todo em inglês ...?

Professora: É por isso que estamos estudando inglês para entender e aprender[...].

A cada *slide* a reação da turma mudava após descobrir quais eram os ingredientes. Essa descoberta dava-se através da leitura do texto que descrevia a comida que estavam vendo. Nesse momento o papel da leitura e da compreensão do vocabulário em LI foi fundamental para a turma se posicionar e, assim aceitar ou rejeitar cada nova comida mostrada.

Como os textos estavam sendo projetados no quadro, a professora, nos quatro primeiros textos, fazia a pergunta e aproximava o dedo da resposta. Assim, as respostas às perguntas feitas pela professora, sobre o nome, a origem e os ingredientes de cada prato, eram quase simultâneas. A partir do quinto texto a turma começou a identificar sozinha as informações que precisava naquele momento. Participando do evento, inferiram os procedimentos que passaram a reger as ações, constituindo uma prática de letramento para aquela oportunidade.

Os textos eram bem curtos. Tinham de duas a cinco linhas e, em todos eles havia a presença de cognatos. Pode-se afirmar, no entanto, que o entendimento do texto, neste caso, não foi facilitado pela presença das imagens, como foi o caso do primeiro texto sobre o pão. As imagens, ao contrário das do primeiro texto, *The Chemistry of Making Bread*, foram usadas com o propósito de chamar a atenção dos participantes quanto à importância da informação através da leitura e não simplesmente de imagens. Por isso na leitura, mesmo tendo sido auxiliada pela professora, cada palavra que a turma entendia, constituía-se em uma nova descoberta.

As reações de algumas das alunas diante da descoberta dos ingredientes de uma comida, típica da Armênia, chamada *Klash*, foram de certa forma inesperadas. Algumas dessas alunas viram com estranheza os ingredientes desse prato. O *Klash* é feito com os pés, o cérebro e o estômago da vaca. Por isso, esperava-se que a maioria da turma, imediatamente, percebesse a semelhança entre os ingredientes da comida estrangeira e os de uma comida típica da sua comunidade, a panelada. No entanto, somente duas, das 15 alunas presentes, perceberam essa semelhança. As demais além de repudiar a comida, também projetaram ideias negativas acerca das pessoas que apreciam tal comida. Nos comentários das alunas, elas

relacionam o consumo dessas comidas à condição de pobreza ou de apreço por comidas nojentas, e não a um fator cultural, como se observa nos excertos abaixo.

Professora: É feita com o que? (apontando os nomes, em inglês, dos ingredientes abaixo da figura). Vamos lá? É feita com partes da cow. O que é cow mesmo?

Scorro: Cow é... é aquele... é ... cérebro!

Professora: Brain é o cérebro.

Camila: Café!

Professora: Nós já falamos hoje.

Kelly: Vaca!

Professora: Isso! Então é feita com o brain da cow.

Laíze: Com cérebro de vaca!

Professora: Isso! Então vamos lá. Quais as partes da cow que são usadas aqui?

Olhem só. Os feet da cow.

Socorro: Pés.

Professora: O stomach da cow.

Dilma: Estômago.

Mariana: É panelada?

Professora: Então. O ingrediente principal é os pés da vaca, mas também tem partes da cabeça e do estômago da vaca.

Dilma: Esse pessoal aproveita tudo, né?

Socorro: Aquilo que a gente joga fora é o que eles aproveitam?

Laíze: A gente também come!

Professora: Isso!

Sunamita: Parece panelada!

Professora: A gente comeria isso aqui?

Maria: Não!

Joana: Não!

Laíze: Come sim! A panelada, Maria. Tu não come panelada não?

Maria: Eu já comi, mas...

Lilian: Já comeu. Gostando ou não já comeu!

Essa atitude de rejeição, por parte de algumas alunas, ao prato estrangeiro, *klash*, chama a atenção da professora e de duas das participantes. Essas duas alunas reagiram às respostas das que haviam negado que comeriam aquela comida por causa dos ingredientes, confrontando o que suas colegas falaram com o que elas conhecem sobre a culinária local.

A crítica das duas alunas às colegas é motivada pelo fato de que dois dos principais ingredientes dessa comida, os pés e o estômago, também estão entre os principais ingredientes da panelada, que é uma comida típica da comunidade das participantes, como será mostrado, mais adiante, na pesquisa de campo, feita pela turma. Logo, ao reagir aos comentários das colegas sobre os ingredientes de um prato que, ao contrário, poderia ser exatamente uma referência para que se estabelecesse alguma semelhança entre os apreciadores da comida

estrangeira e os da comida local, as alunas começam a questionar o conceito de estranho e normal.

Da reação das alunas Laíze e Lilian pode-se inferir que elas entendem ou pelo menos que passaram a entender que existem diversidades culturais e culinárias, em vários lugares do mundo inclusive no seu país e na sua comunidade. Portanto suas colegas não poderiam considerar o *klash* uma comida estranha e repulsiva, já que há muita semelhança com um prato local. Portanto, os adjetivos usados para o prato estrangeiro e seu consumidores poderiam também ser usados para o prato local e seus consumidores da comunidade. Quanto aos aspectos linguísticos e culturais que precisam ser considerados pelos educadores, o texto da OCEM diz:

Da mesma forma que cada língua é constituída por um conjunto de variantes, cada cultura também é constituída por um conjunto de grupos (regionais, sócio econômicos, de gêneros, religiosos, de imigrantes, urbanos, rurais, etc.); e cada um desses grupos possui seus próprios conjuntos de valores e crenças (OCEM, 2006, p.102).

Essa questão relacionada ao modo como a turma via a cultura de outros povos, só foi retomada pela professora no final da aula e discutida na aula seguinte, quando ela trouxe para a sala mais uma lista de comidas de características semelhantes às que mostrou nos *slides*.

As comidas apresentadas nos *slides* foram: *Escamole (insect caviar)*, *Harkal (fermented basking shark)*, *bird's nest soup*, *Drunken Shrimp*, *Surstromming(fermented baltic herring)*, *Sannakji*, *Rocky Mountain Oysters(bull-calf testicles – peeled)*, *Kopi Luwak (coffee berry beans defecated by Civets)*, *Stinkbugs*, *Lutefisk*, *Casu Marzu (sheep milk cheese containing live insect larvae)*, *Mopane (a caterpillar found on Mopane trees)*, *Tuna Eyeball*, *Dried Lizards*, *Khash (head and hoof)*, *Nakji (a small octopus eaten raw and whole)*. Ressalta-se que todas elas inicialmente foram apenas visualizadas pela turma, sem nenhuma informação sobre ingredientes ou origem. O propósito era fazer a turma descobrir a informação por meio da leitura em inglês.

Finalizando a exposição dos *slides* das comidas acompanhadas dos textos, a professora projetou um *slide* com o título: *HOW ABOUT YOU? contendo duas perguntas* a) *Would you eat those food?* b) *Do Brazilian people also eat strange food?* Após orientar quanto à tradução das perguntas, a professora pediu que a turma copiasse as questões no bloco de notas e que as respondesse, em inglês ou em português como achassem melhor. Porém, antes de finalizar as apresentações ainda projetou mais duas fotos de comidas. Em um mesmo *slide* tinha a foto de uma panela com sarapatel e ao lado, na outro foto, uma com panelada (ambas

comidas típicas da comunidade dos participantes, respectivamente feitas com miúdos e com as vísceras de bovinos).

A estratégia era causar um impacto nos participantes e depois fazê-los refletir sobre o conceito de estranho e nojento. No entanto, quando a professora perguntou se conheciam aquelas duas comidas, de imediato a maioria respondeu que sim. Somente uma aluna (a Laize) atentou para os ingredientes daquelas duas comidas de fato, esta aluna, nas anotações que fez após esta aula e a seguinte, demonstra ter analisado melhor os conceitos de estranho e nojento, como a professora intencionava.

Assim, as anotações sobre o que aprenderam durante a aula teriam como base essas duas perguntas, os *slides* das comidas estrangeiras e as duas últimas comidas mostradas após as perguntas, cujas respostas, ficaram para ser entregues na aula seguinte.

Em seguida, antes de finalizar a aula, a professora distribuiu para a turma duas cópias para cada aluno uma contendo figuras de comidas, enumeradas de 1 a 8, para serem recortadas, e outra com pequenos textos dentro de retângulos, na sequência da letra “a” até a letra “h”, também para serem recortados. Ao lado do número das figuras estava o nome, em inglês, da comida representada.

A professora explicou que nessa atividade as alunas deveriam ler o nome da comida e encontrar o texto, que falava dessa comida. Encorajou a turma ao afirmar que seria fácil fazer a relação pelo nome da comida, pela descrição do texto e pela própria figura. E explicou que sempre que encontrassem os pares, figura e texto, deveriam recortá-los e colá-los no caderno, observando que o texto deveria ser colado logo abaixo da figura correspondente.

O horário encerrou quando a professora estava reforçando a explicação de como proceder para relacionar figura e texto. A professora recomendou que finalizassem a tarefa em casa.

4.4 LETRAMENTO EM LÍNGUA INGLESA: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DA CULTURA DE OUTROS POVOS

Nesta aula, a do dia 31/10/2013, a professora cobrou a tarefa que ficou para ser feita em casa. Somente uma aluna havia feito o exercício completo. Duas alunas alegaram ter esquecido o texto em casa e três falaram que não estavam na aula passada. Dentre os ausentes à aula anterior, estava o aluno Felipe. A professora então foi até à secretaria da escola e providenciou as cópias para os alunos que estavam sem. Também providenciou cola e tesoura, para que todos concluíssem a atividade.

Antes de começar, a professora pede que todos se organizem em círculo para fazerem a tarefa em sala. O tempo gasto para a redistribuição de cópias e reforço das orientações para o início da execução da tarefa foi de 08:58 minutos.

Nesta aula, novamente, os alunos entravam em contato com textos em inglês. Inicialmente deveriam identificar, basicamente, as mesmas informações que a professora pedira na aula em que mostrou as figuras e os textos em *slides*, ou seja, deveriam identificar o nome, a origem e os ingredientes das comidas. Mas diferente da estratégia da aula anterior, deveriam encontrar as informações sozinhos. Neste caso, diferentemente, das imagens das comidas da aula anterior, estas tinham uma relação bem próxima com seus nomes, em inglês, o que de certa forma poderia facilitar a identificação pelos alunos, ao fazerem a relação entre as figuras e os textos.

Na cópia com as figuras das comidas, apareciam os seguintes nomes, ao lado dos números e acima das fotos: *Breast milk ice-cream; Cockroach sushi; Urine-soaked eggs; Korean 'penis fish; Stir fried Tarantula; Pig brain omelette; Sannakji (Live Octopus); Scorpion on a stick*. Na folha com os textos, todos os oito textos, de alguma forma, repetiam ou o nome da comida, logo no seu início ou no mínimo uma palavra que fazia parte do nome da comida. Quanto às imagens, o *Scorpion on a stick*, por exemplo, mostrava a foto de um escorpião em um espetinho. O *Urine-soaked eggs* era uma foto de ovos dentro de uma vasilha imerso em um líquido amarelado. Como se observa no Anexo E.

4.4.1 Evidências de Usos das Habilidades Linguísticas *Reading, Listening e Understanding*, pelos Alunos, durante a Aula de LI

Nesta aula foi verificada a forma como os alunos se apropriaram das informações contidas em textos em LI e como as informações sobre a culinária de diferentes povos contribuíram para a visão dos alunos sobre as culturas desses diferentes povos. E finalmente como passaram a ver sua própria cultura.

Nas interações seguintes se observa que, enquanto os participantes iam descobrindo informações sobre os textos, em inglês, eles faziam comentários pessoais que revelavam um pouco das suas origens, seu conhecimento de mundo, seu gosto culinário e sua percepção de como achavam que as características da culinária refletiam a cultura dos povos que consumiam as comidas que eles passavam a conhecer. Assim, segundo o ponto de vista dos alunos, quanto mais estranha fosse a comida, mais estranhos seriam os seus apreciadores.

A estratégia para auxiliar a turma a buscar as informações no texto, foi semelhante às usadas pela professora anteriormente, no primeiro texto em inglês. Porém, à medida que havia possibilidades, eram buscadas outras informações, não relacionadas às comidas. Isso era feito por meio de perguntas direcionadas à turma sobre o povo ou sobre o país onde a comida era consumida, como se observa nos trechos seguintes:

Professora: A figura que tem o nome Breast milk ice-cream, qual é?

Dilma: A figura 01. Essa que tem o sorvetinho aqui ó.

Professora: E o que é isso?

Dilma: Sorvete de leite humano.

Vanuzia: Eca!

Professora: Qual é o texto?

Dilma: O “b”.

Professora: E essa, Cockroach sushi?

Dilma: É o sushi de barata! É a 2 e a letra ‘e’!

Joana: Ixi, meu Deus o que é isso? Nããm

Ytala: Menina esse povo come tudo quanto é bicho!

Nesse ponto, a professora interrompe o exercício e reformula as instruções. Pede para que os alunos que não tivessem feito ainda a colagem das figuras, agora fossem só colocando o número ao lado da letra correspondente ao texto que a descrevia. Ela explicou que se fosse esperar todos recortarem e colarem não sobraria tempo para trabalhar cada texto. E ao continuar o exercício, os comentários da turma vão se intensificando, à medida que os participantes vão traduzindo os nomes das comidas e dos seus ingredientes, como se verifica nos excertos seguintes:

Professora: E esse Urine-soaked eggs?

Mariana: Ovos encharcado de urina.

Adryana: Professora que diacho de seboseira é essa?

Laíze: É uma comida sebosa!

Dilma: É uma comida que tu...eh... que nós achamos bonita, mas quando vai ver o que é... Nós vimos aí a coisa mais horrível do mundo.(apontando para o quadro se referindo aos slides mostrados na aula passada) [...] Nem com fome a gente come.

Maria: Por isso que é... você sabe o que está comendo?

Rita: É a terceira é Dilma?

Dilma: É. Onde tá esse nome urine so... soa... eggs. Né, professora?

Professora: Isso! Urine soaked-eggs.

Mariana (para a colega Camila): Bota aí a letra ‘d’.

Pelos trechos acima, percebe-se que ao ouvir a professora, a turma conseguia identificar os nomes pronunciados por ela em inglês. Assim, a turma conseguiu relacionar os

nomes que apareciam escritos acima de cada figura aos textos que as descreviam. Quanto à tradução, esta foi facilitada tanto pelas próprias figuras quanto pelos vários cognatos presentes nos nomes das comidas selecionadas pela professora.

Durante o desenvolvimento da atividade, também foi possível perceber que as alunas que participaram da aula anterior se encarregam de dar explicação aos colegas que faltaram ao primeiro momento, quando a turma teve contato com os *slides* das comidas estranhas.

Talvez pela disposição de dar assistência e colaborar com os colegas, tanto da aluna que tinha feito a tarefa em casa, quanto das demais que tinham mais facilidade para acompanhar as instruções da professora, a atividade de leitura de textos em LI foi facilitada.

Como já mencionado anteriormente, as atividades de leitura em LI enfrentavam inicialmente grande resistência por parte dos alunos, porém agora, essa atividade começava a tomar formas daquilo que Lima e Figueiredo (2013) em concordância com os estudos de Figueiredo; Sabota, (2002) e Sabota, (2006), descrevem como uma das possibilidades da “aprendizagem colaborativa no contexto presencial”. A forma como a atividade de compreensão do léxico da LI foi mediada tanto pela professora como pelos próprios alunos, corresponde à afirmação de Lima e Figueiredo (2013 p.161) quando dizem:

[...] ao interagir com os colegas durante atividades de compreensão textual, tentando decifrar o texto e compreendê-lo, os alunos de L2/LE caminham rumo à autonomia em relação à sua aprendizagem, bem como transcendem os objetivos propostos pelo livro didático e, muitas vezes, também os previstos pelo professor [...].

Assim, acabada a atividade que deveria relacionar figura e texto, a professora retoma a primeira figura, já relacionada ao texto correspondente, para tentar explorar um pouco mais as informações que cada texto traz. É o que será mostrado na subseção a seguir, que trata da forma de encaminhamento das atividades em sala de aula objetivando chegar-se a uma aprendizagem significativa para os participantes.

4.4.2 A Interdisciplinaridade no Encaminhamento das Atividades de LI: em busca da cidadania local e mundial dos participantes

Ao completar a tarefa de relacionar figuras e textos, a professora pede o caderno da aluna que tinha feito a tarefa em casa, mostra para turma como deverá ficar a atividade. E, por segundas vezes, pede para que todos leiam o primeiro texto, antes de responder as perguntas que ela vai fazendo. Essa mesma orientação era repetida antes de cada nova pergunta sobre cada um dos textos.

Professora: No final é pra ficar assim figurinha, texto, figurinha, texto. Isso vocês vão... Isso era pra ter sido feito em casa. Quem não fez vai fazer. Porque agora eu quero algumas respostas de vocês para os textos. [...] Olhem o texto número 1. Vejam o que vocês conseguem entender deste texto.[...] Pronto já olharam o texto. E aí a comida Breast milk ice-cream, é consumida onde?

Mariana, Felipe, Sunamita, Laíze, Dilma e Maria : Londres.

Professora: Londres fica onde gente? Europa? Ásia... África.?

Ytala: Europa.

Professora: Londres é uma cidade, um país...?

Joana: Um país.

Professora: Então qual é a capital de Londres, já que é um país?

Maria: Inglaterra!

Professora: Não seria o contrário, não?

Felipe: É sim.

Professora: Como é Felipe?

Felipe: A capital da Inglaterra é Londres.

Professora: Então, Londres é uma cidade e não um país. É a capital de qual país?

Turma: Da Inglaterra!

Professora.: Alguém sabe o nome de alguma personalidade famosa que mora em Londres, na... Inglaterra de maneira geral?

Safira: O príncipe William.

Adryana: E a princesa Kate ... Kate ...Willberton. (risos).

Professora: Kate Middleton. Quem mais? Alguém famoso ou famosa de Londres?

Daniela: A rainha Elizabeth.

Professora: Isso a própria! A rainha Elizabeth!

Dilma: Olha ela aí ó!(apontando para a professora)

Professora: Só estes famosos?

Ytala: Não. Tinha aquela banda de rock? Aqueles caras que [...].

Felipe: Os Beatles.

Ytala: Isso!

Essa atitude da professora de usar as informações de um texto sobre comidas para trazer outras informações, possíveis aos aprendizes, mostra que no momento da exploração de um texto o professor pode explorar outras possibilidades de mediar o conhecimento e fomentar a busca pela informação, contextualizando-a e associando-a às redes de informação que os alunos já têm na memória. O que reforça a ideia de que encontrar meios de requerer do aluno mais esforço na busca por informações é uma necessidade para aqueles profissionais que desejam ver seus alunos inseridos na sociedade de informação (BRASIL, 2013).

Essa é uma perspectiva que também é compartilhada pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica que, no capítulo que trata dos pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social, sugerem mudanças no comportamento dos profissionais da

educação face às necessidades e às características da educação básica nas sociedades da informação. Segundo esse documento:

Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimento e o trabalho em grupo (BRASIL, 2013, p. 163).

Como um dos objetivos do estudo é testar atividades que possam levar aos letramentos dos alunos, na ocasião a ideia era mostrar que através daquela atividade outras questões ou informações poderiam ser trabalhadas pelo professor. Desta forma o trabalho também poderia ter sido interdisciplinar, porém em consequência da delimitação do tempo para o desenvolvimento do projeto com os alunos e urgência de encaminhamento das etapas do projeto de mestrado, as ações da professora que poderiam levar a um projeto interdisciplinar ainda se mostram tímidas.

A percepção dos participantes quanto ao que as pessoas comem e de como essas pessoas são, com base nas informações sobre sua culinária, foram aos poucos delineando as ações da professora dentro do projeto de letramento planejado para a turma. Então, foi necessário rever quais atividades, envolvendo a produção de determinados gêneros, seriam pertinentes para que de fato estes gêneros discursivos representassem “as atividades culturais e sociais” dos participantes (MARCUSCHI, 2011). A professora entendeu que intermediar a produção de textos que de alguma forma servissem às necessidades de comunicação e de interação dos participantes seria um caminho viável para fazer com que o trabalho com gêneros se efetivasse de fato.

Assim sendo, uma produção textual que contemplasse determinados gêneros, apenas para atender a alguns dos objetivos do projeto de letramento por meio dos gêneros discursivos deveria ser evitada e deveria dar lugar à produção de textos que de fato fizessem sentido para o uso da linguagem pelos participantes e que atendessem aos seus interesses como sujeitos e cidadãos, tanto no espaço escolar quanto na sua comunidade ou nos seus grupos de interação social. Portanto a pertinência do uso da LI, para a produção textual escrita, passou a ser vista com mais cautela, pela professora.

A professora percebeu que o fato de ser a maioria dessas comidas de origem asiática fez com que a turma passasse a ver os povos asiáticos como povos que têm apreço por comidas, que, para os participantes da pesquisa, são repugnantes. Mesmo assim, resolveu deixar a turma fazer os comentários livremente e, somente no final da aula, no momento em

que retomou as duas perguntas que, na aula anterior, havia pedido para os alunos pensarem a respeito e fazerem suas anotações no bloco de notas, a professora abordou o assunto relacionado ao preconceito que havia se instaurado na turma.

Vale ressaltar que o grande alvo dos comentários dos alunos foram primeiramente os chineses e em segundo os japoneses, apesar de na lista haver comidas que são típicas da Coreia, do Camboja e uma da Inglaterra, como mostrado nos excertos acima.

Após essa aula a percepção dos participantes sobre a sua própria cultura, aos poucos foi se modificando. Ao retomar as duas perguntas deixadas na aula passada, a questão central não era mais simplesmente saber se os alunos comeriam aquelas comidas, mas se eles enquanto brasileiros também comiam comidas que parecessem estranhas para outros povos. Assim, ao retomar a pergunta “*Do Brazilian people also eat strange food?*” a professora fez com que os participantes refletissem sobre sua própria culinária.

4.5 OS BRASILEIROS TAMBÉM COMEM COMIDAS ESTRANHAS?: A PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES QUANTO À CULINÁRIA E A CULTURA DE OUTROS PAÍSES E DA SUA PRÓPRIA CULINÁRIA E CULTURA

Um ponto a ser ressaltado sobre os relatos dos participantes, diz respeito à autoria dos textos: diferentemente das suas primeiras anotações, agora se percebe que os alunos em vez de simplesmente copiar, foram capazes de expressar sua compreensão e sua opinião sobre o assunto em pauta através da modalidade escrita da sua língua mãe. Ressalta-se que os alunos foram informados que poderiam responder em português ou em inglês. Logo, deveriam usar uma das duas línguas para comunicar-se. Conforme o que se verá logo a seguir, todos os alunos optaram por escrever em português.

Nas respostas dos alunos às duas perguntas apresentadas na aula anterior, eles deixam claro o que pensam da culinária que conheceram, o que pensam da sua própria culinária e já sinalizam para uma aceitação de que a pessoa ou o povo que consome uma comida considerada estranha é uma pessoa “normal”, assim como são os maranhenses ou os brasileiros de maneira geral. Esse posicionamento poderá ser conferido a partir dos excertos das anotações feitas pelos participantes em seus blocos de anotações da aula em questão.

No final desta aula a professora pediu aos alunos que fizessem um lista com as comidas mais populares da cidade ou típicas do Maranhão. Também pediu que eles verificassem quais os ingredientes que eram usados no preparo dessas comidas. E finalizou questionando-os será que se uma pessoa de outra localidade do Brasil ou de outro país

soubesse quais os ingredientes dessa comida ela teria coragem de comê-la? Ou será que a achariam estranha e nojenta?

O resultado desses questionamentos da professora aos participantes será mostrado em dois grupos de excertos. O primeiro deles foi extraído das interações dos participantes quando trouxeram para a sala de aula a lista das comidas típicas do Maranhão e das mais populares da sua comunidade. E o segundo foi extraído do bloco de anotações, que os participantes fizeram no final das discussões sobre as comidas estranhas.

4.5.1 A Percepção dos Participantes sobre suas Comidas

Na aula de onde foram extraídos os excertos seguintes, a do dia 07/11/2013, a professora já havia iniciado a gravação antes de terminar de organizar todos os preparativos, a fim de que todos ficassem ao alcance da câmera. Enquanto a professora faz os últimos ajustes no foco da câmera, alguns, dos participantes conversam sobre algumas comidas das listas que fizeram contendo os nomes das comidas mais populares da sua cidade, como fora solicitado pela professora na aula anterior.

Assim, antes da professora se posicionar na frente da turma, a aula já havia começado para alguns dos participantes, como se pode observar nas interações que vão do minuto 00:03 ao minuto 02: 14, que é quando a professora fala: “vamos começar?” Antes disso se observa as alunas Joana, Laíze e Ana Lúcia dizendo:

Joana: [...] Pode botar aí na lista aí o...é... o chouriço.

Ana Lúcia: Esse é o pior que eu já vi. É de sangue! (fazendo um cara de repulsa)

Laíze: [...] panelada é tripa, bucho...[...]

Socorro: Laíze isso não pode ser gravado não, se não o povo vai [...]

Laíze: Gente a feijoada também é típica né?

Sunamita: É

Kelly: não.

Laíze: É, fia! E é esquisita pra um pessoa que vem assim de um outro país[...]. A feijoada é feita das... é das orelhas do porco, da pata do porco.

Joana: Ah, é! É só dos restos.

Lilian: pois a minha é só calabresa e bacon!

Socorro: se vem gente de outros países, de outros lugares para experimentar a feijoada.

Laíze: Mas, não é estranha? O pé do porco, a orelha...

Joana: Agora é chique, mais era a comida dos escravos. Era só as sobras que eles jogavam no feijão! Pé, a...

Laíze: Pois é, só que agora é[...]

Professora: Bem gente vamos lá? Vamos começar? Bem, na aula passada eu pedi que [...]E aí quem começa? Falando da sua listinha [...]o que você acha que uma

pessoa que não é ...que não seja brasileira ou maranhense acharia estranho se você dissesse: na minha cidade ou no meu país nós comemos isso. Do que é feito? É feito disso, disso e disso. Após essa informação a pessoa diria Eca!

Joana: Panelada.

Professora: Qual comida Joana?

Joana: A panelada fessora!

Professora: A panelada?

Joana: É feita da tripa do bucho e aquele negocinho mole...como é?

Dilma: Nervos.

Maria: As unhas...

Lilian: Calma gente é a Joana!

Joana: Não, pode falar aí amiga [...].

Professora: Tá. A Joana falou que a panelada pra ela soa estr...pra ela não. Para outra pessoa, que não conheça, pode soar estranho por que? Porque pega ingredientes como[...]

Laíze: Ei, professora e aí vamos botar na outra língua... Tipo assim... o intestino... o que a pessoa vai pensar que passa pelo intestino? ... As fezes!

Dilma: Mas ela passa por um processo bem...(ininteligível). Eles lavam ela...

Laíze: Pois é, mas aí é igual as apresentações dos slides que ela fez. No caso aí ela mostrou vários tipos de comidas e nós aí a gente via e... nossa mais tá gostoso sem saber do que tinha no prato.

Do minuto 03:54 ao minuto 11:46, os participantes descreveram, detalhadamente, todo o processo que envolve a limpeza e o preparo dos ingredientes da panelada. Duas alunas relataram suas experiências da infância quando acompanhavam as avós para fazer a limpeza dos ingredientes da panelada. Uma aluna explicou que a comida se chama panelada, mas os seus ingredientes são chamados de buchada, tripas ou fato. Os participantes concordaram que é uma comida muito apreciada pelos moradores da cidade, que algumas pessoas têm o hábito de consumi-la logo cedo da manhã para curar ressaca (especialmente grupos de jovens quando saem de shows). Finalmente concluíram que seus ingredientes poderiam realmente ser considerados muito estranhos e repulsivos para pessoas de outras localidades.

Do minuto 12:42 ao minuto 15:44, os participantes passaram a falar sobre a forma como as chamadas comidas de rua são preparadas e os riscos que o consumidor está exposto se não questionar a origem dessas comidas e o cuidado no seu preparo, como se verifica nos excertos seguintes.

*Socorro: [...] Professora agora, eu digo ...vamos... eh...sabemos como é feita, como é a cozinha onde é feita a panelada? Já falta só um grau pra virar a m****!(risos da turma) E a gente nem sabe como é feita[...].*

Professora: Olha aí o que a Socorro está questionando!

Joana: Aí também depende da pessoa, né?

Professora: O que a Socorro fala faz sentido, porque quando você vai fazer a panelada junta muitas moscas, então[...]

No final das interações os participantes haviam falado sobre os cuidados necessários, durante o preparo da panelada para se evitar as larvas das moscas. Duas alunas falaram de experiências desagradáveis que tiveram, com moscas ao testemunhar pessoas preparando os ingredientes da panelada de forma descuidada. Diante do relato das colegas, outras duas deram dicas de como afastar as moscas de um local, usando água dentro de um saco plástico.

No final da aula os participantes haviam concordado que, além da panelada, havia outras comidas que também eram muito populares na cidade como: o sarapatel, a buchada e a galinha caipira, o chouriço, o assado de panela, a feijoada e o peixe frito.

Entre os participantes, no entanto, não houve acordo sobre qual das comidas listadas por eles era a mais popular, pois a maioria defendeu a panelada enquanto os outros se dividiram entre galinha caipira e sarapatel. Portanto houve dúvidas sobre qual comida seria a preferida da população local. Sendo assim, houve a necessidade de se elaborar uma pesquisa de campo para encerrar o impasse. O resultado dessa pesquisa de campo será analisado mais à frente.

Antes que a aula terminasse, a professora solicitou aos participantes que finalizassem as anotações em seus blocos de notas e que o entregassem a ela. A próxima subseção trata da forma como os participantes percebiam o gosto culinário e a cultura de outros povos e como passaram a perceber sua cultura e a cultura estrangeira.

4.5.2 A Percepção dos Participantes sobre as Comidas Estrangeiras

Esse segundo grupo de excertos foi retirado dos blocos de notas dos participantes. Neles percebe-se que, de fato, os participantes, têm um ponto de vista sobre suas comidas e as comidas estrangeiras, mas também se observa algumas mudanças, por parte de alguns deles, quanto à forma de ver a cultura de outros povos.

Texto 1: Rita

“Omelete de cérebro de porco – um prato diferente. É uma comida diferente daqui do Brasil. Eu não comeria omelete de porco só de olhar já passo mal eu não comeria essa comida porque não é do Brasil é uma comida muito diferente omelete de porco não comeria.”

Texto 2: Daniela

“Por mais aberta que a minha mente seja eu não comeria nenhuma dessas comidas, porque são todas feias e nojentas e estranhas pois não tenho estômago para isso, acho que nem com muita fome eu comeria”.

Texto 3: Safira

“Eu não comeria nem uma dessas comidas demonstradas porque são todas estranhas para mim. No entanto, outras pessoas de outras regiões não comeriam algumas comidas da nossa região”.

Texto 4: Vanúzia

“Aprendi que nem toda comida de boa aparência é boa, pois ao descobrir suas origens. Eu não comeria, porque são estranhas”.

Como se observa nos quatro excertos acima, as participantes demonstram repulsa pelas comidas que viram durante as duas aulas, quando a professora abordou o assunto na turma e justificam seu ponto de vista com base em dois argumentos, a comida é estrangeira e é repugnante ou nojenta.

Nos excertos seguintes, observa-se que essa ideia de repugnância pelas comidas estrangeiras, apresentadas nas aulas, agora é repensada e os participantes passam a fazer comparações entre a seu gosto culinário e o gosto dos estrangeiros.

Texto 5: Joana

“Nossa, apesar dessas comidas serem feitas totalmente diferente, se eu só visse sem saber a receita e se o cheiro fosse bom eu acho que eu comia. Mas sabendo do que é feito, e o que é, eu não comia de jeito nenhum. Em cada estado existe um tipo de comida da região, assim como na nossa região que tem a panelada que é feito com a tripa do boi ou vaca e tem outras regiões que acha isso nojento, assim como a gente acha algum tipo de comida da região deles”.

Texto 6: Laíze

“Com as aulas sobre os alimentos eu percebi que em todos os lugares do mundo as pessoas comem comidas muito estranhas. Em nosso país não é diferente nós temos e consumimos muitas variedades de comidas estranhas, por exemplo: comemos larva, intestino bovino, ou seja, todos os miúdos bovino, suíno, de aves, de bode e etc.

Esses alimentos são preparados e limpos, temperados com vários tipos de temperos e tem nomes variados como, por exemplo: buchada de bode, sarapatel de bode ou de porco, panelada, galinha ao molho pardo e chouriço. O chouriço é feito do sangue do porco é um tipo de doce”.

Texto 7: Mariana

“Aprendi que se as pessoas soubessem como é preparado ou de que é feito vários alimentos, certamente pensariam duas vezes antes de comer. Na aula vimos várias comidas que só olhando as imagens dizemos que comeríamos, mas quando sabemos o que é, de que são feitas, normalmente seria difícil de comer.[..] dos alimentos mostrados, o que eu não comeria seria, o “cockroach sushi”, sushi de

barata. E o que eu talvez comeria seria “Breast milk ice-cream” [...] Para eles essas comidas são normais, mas para nós são estranhas.”

Texto 8: Vanessa

“Sobre comidas estranhas do maranhão, aprendi que o comum para nós pode ser estranho para os outros”.

Texto 9: Dilma

“Sim. Porque tem algumas que são medicinais. E quando a gente olhando acha bem bonito.

Sim. Nós temos muita comida estranha como: bofe, buchada de bode, ubre, panelada, chambari.

Nem tudo que é bonito pode ser consumido. Porque tem coisas muito bonitas e tem um gosto horrível, só que nós devemos prestar atenção nos alimentos do nosso dia-a-dia”.

Pelos excertos, referentes às anotações dos participantes sobre o que aprenderam e pelas suas respostas às perguntas: *Would you eat those food?* e *Do Brazilian people also eat strange food?*, percebe-se que houve um amadurecimento quanto à forma de olhar o comportamento culinário de outras comunidades diferentes da deles. Mas também se nota que alguns deles ainda mantêm uma postura de aversão às comidas estrangeiras.

A resistência dos participantes é confirmada pelo que se vê nos três primeiros textos, nas anotações das alunas: Rita, Safira e Daniela.

A aluna Rita se referindo ao sanduíche de cérebro de porco escreve: “É uma comida diferente daqui do Brasil. [...] só de olhar já passo mal eu não comeria essa comida porque não é do Brasil [...]”

Semelhante à opinião da Rita é a opinião da Daniela que diz: “Por mais aberta que a minha mente seja eu não comeria nenhuma dessas comidas, porque são todas feias e nojentas e estranhas, pois não tenho estômago para isso, acho que nem com muita fome eu comeria.”

A aluna Safira apesar de admitir que na sua comunidade também existam comidas que, para as pessoas de outras localidades, seriam estranhas, mantêm uma postura excludente da comida estrangeira. Ela explicita seu ponto de vista argumentando que “não comeria [...] porque são todas estranhas para mim”. E embora admitisse que “outras pessoas de outras regiões não comeriam algumas comidas da nossa região”, a aluna se manteve no grupo que via a culinária asiática como repugnante e inaceitável. Porém os seus argumentos baseavam-se em: “ouvi dizer”, “dizem que” ou “ainda eu vi na TV”, como se pode observar na conversa entre, algumas das participantes sobre comidas consumidas pela sua comunidade que poderiam ser estranhas para pessoas de fora.

Felipe, ao escrever sobre as comidas estranhas, o faz como se estivesse dialogando com alguém, como se observa no texto 10.

Texto 10 – Felipe:

“Comidas que achamos que são estranhas para nós, mas são para outras é muito exóticas ou até mesmo simples. Exemplo claro de comida estranha o prato de Peixe Pênis ou mesmo o prato chamado de Buchada de Bode. Gente que nojo, o sorvete de leite humano! Há também lugares do mundo comidas, acredite se quiser, pessoas que comem escorpião e baratas que nojo! Já no Brasil o Exército Brasileiro fazem com que seus soldados comam uma larva de um tronco.”

Ao escrever: “Gente que nojo, o sorvete de leite humano!” E ainda: “[...] acredite se quiser [...]” o, discurso do aluno deixa claro, o que ele, como sujeito sente em relação às comidas das quais fala. E ainda, na expressão “acredite se quiser”, o aluno chama o seu interlocutor dando-lhe a opção de concordar ou não com o que ele diz. Mas, principalmente, demonstra que não escreve somente para a professora. Talvez por isso sintam-se à vontade para compartilhar seu ponto de vista com qualquer outro interlocutor que desconheça essa informação que ele tem, “[...] pessoas que comem escorpião e baratas”, como se dissesse, acreditando seus interlocutores ou não, essa informação é verdadeira.

A percepção do aluno em relação ao conceito de estranho ou nojento não desqualifica as pessoas que consomem essas comidas, pois para elas, segundo ele aponta, podem ser “muito exóticas ou até mesmo simples”. Mesmo assim, o aluno se posiciona, deixando claro que essas são comidas que podem ser simples para outras pessoas, mas não para ele, pois por duas vezes se expressa sua repulsa com: “[...] que nojo! [...]”. Outro ponto relevante quanto à postura do aluno é o fato dele perceber estranheza não só nas comidas estrangeiras, mas de ver as mesmas características (estranhas) nas comidas brasileiras: “Exemplo claro de comida, estranha o prato de Peixe Pênis estrangeira ou mesmo o prato chamado de Buchada de Bode”(prato típico da sua região, o nordeste do Brasil). Como se nota ele não isenta o prato Buchada de Bode, por ser brasileiro e nem por ser típico da sua comunidade.

Os excertos seguintes são partes das falas dos alunos enquanto conversavam a respeito das listas que haviam feito sobre as comidas que, possivelmente, seriam consideradas estranhas por pessoas de outras comunidades, se viessem a descobrir os seus ingredientes.

Essa conversa ocorreu do minuto 00: 00 ao 02: 08. A turma conversa sobre o assunto sem a interferência da professora, que estava fazendo ajustes na posição da câmera enquanto já estava gravando. Nessa conversa se ouve:

*Laize: [...] panelada é estranha, sarapatel é estranho, buchada[...]
 Ytala: Mas, a comida chinesa é pior... que ... eles comem é tudo cru!
 Daniela: Dizem que eles comem até cachorro! Uii!(fazendo gestos de repulsa).
 Safira: E cobra! Eu fiz foi ver na TV!
 Ytala: A amiga da minha prima já viajou pra lá. Ela disse que eles só comem carne crua.*

Embora a turma desse sinal de aquisição de aprendizagem significativa para suas vidas, a postura das alunas em relação à cultura estrangeira já estava preocupando a professora, pois elaborar um conceito sobre alguém, sobre comportamentos ou sobre alguma coisa, como as alunas estavam fazendo, também pode ser manifestação de aprendizagem.

No entanto há conceitos que trazem consequências negativas para o convívio social. Logo, qual seria o reflexo desse posicionamento, de alguns dos participantes, para o tipo de aprendizagem que a professora pretendia que a turma alcançasse? E que a turma precisaria para sentir-se apta a transitar, nos diferentes grupos ligados ao seu convívio social?

Parecia que um trabalho que buscava a inclusão social estava plantando sementes de exclusão e preconceito. Por isso, foi preciso agir e reorganizar o que havia sido planejado. Assim, a pesquisa de campo teria de ser postergada.

Mesmo que a professora já tivesse sinalizado que na aula seguinte seria organizada uma pesquisa de campo para saber qual era a comida preferida da comunidade, já que os alunos não haviam chegado a um consenso com base nas listas que trouxeram para a aula, não foi isso que aconteceu. Na semana seguinte o assunto mudou de comida estranha para preconceito cultural.

Para trabalhar o problema gerado pelo preconceito, que alguns participantes ainda demonstravam em relação aos asiáticos, a professora trouxe para a sala de aula o vídeo “O Perigo de uma História Única”, com a escritora nigeriana Chimamanda Adichie. A análise das interações ocorridas, a partir dessa atividade, será apresentada na próxima seção.

4.6 A IMPORTÂNCIA DA FONTE DA INFORMAÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DE CONCEITOS: COMO OS PARTICIPANTES PASSARAM A PERCEBER OS OUTROS A SI MESMOS E A CULTURA ESTRANGEIRA.

O conteúdo da aula do dia 14/11/2013 fez-se necessário devido aos rumos que o projeto estava tomando, motivado pelos textos sobre as comidas de alguns países, mas especialmente dos asiáticos.

Nesta aula os alunos tiveram a oportunidade de ter contato com um vídeo que tinha o áudio em LI. Assim, os participantes tiveram a oportunidade de lidar com os sons dessa língua de forma contextualizada.

O vídeo em questão tem a duração de 18:38 minutos, tem legenda em português e faz parte de uma seleção de vídeos postada no site *www.TED.com*.

A aula desse dia foi contemplada com um horário a mais (50 minutos) cedido pelo professor de Matemática, que teria o quinto horário com a mesma turma, porém precisou se ausentar da escola mais cedo nesse dia. Este horário a mais favoreceu a finalização das discussões sobre comidas estranhas e uma ampliação das discussões sobre os preconceitos dos participantes. Também favoreceu o encaminhamento das próximas atividades, com a divisão da turma em grupos, por exemplo.

A escolha do vídeo, em questão, foi motivada pela semelhança entre a visão de alguns dos participantes em relação à cultura asiática e a visão de outros povos, mencionados no vídeo, em relação aos povos africanos. Conforme a escritora Chimamanda explica no vídeo, a visão das pessoas, mencionadas por ela, era distorcida em relação aos povos africanos. E isso, segundo ela, foi consequência das histórias que essas pessoas ouviam sobre os povos africanos.

Da mesma forma os participantes do projeto, que consideravam os asiáticos pessoas de mau gosto culinário, tiveram seu comportamento influenciado por informações provenientes de diversas fontes e não simplesmente dos textos que a professora levou para a sala de aula, como se observou na fala das alunas Ytala: “[...]eles comem é tudo cru!” [...] “Ela disse que eles só comem carne crua”; Daniela: “Dizem que eles comem até cachorro!” e Safira: “Eu fiz foi ver na TV”.

Como se nota, as alunas não mencionam os textos que leram juntamente com a professora e os demais participantes. Portanto, esses comentários, que fizeram, enquanto a professora se preparava para começar a aula, baseavam-se no que ouviram de terceiros ou no que viram na TV. Nenhuma delas, porém, afirma que depois que ouviu procurou se informar sobre o assunto em fonte confiáveis e confirmou a veracidade do que viu na TV ou que ouviu de terceiros.

Assim, a professora esperava que o vídeo, além de ajudar a enfrentar a situação de comportamento preconceituoso e discriminatório, por parte de alguns dos participantes, também serviria aos propósitos do letramento dos participantes, acrescentando-lhes mais informações sobre a forma de ver outras culturas.

Antes de iniciar a exibição do vídeo a professora falou sobre o conteúdo do mesmo e deu algumas orientações à turma, conforme segue:

Professora: Nós vamos ver agora um vídeo e eu quero que vocês reflitam sobre o conteúdo deste vídeo[... se vocês observarem poderão perceber alguma diferençazinha no falar dela e de outras pessoas que nós já vimos em filmes norte americanos. Eu quero que vocês observem eh... esta história que ela vai contar eh...é...da vida dela. O que aconteceu com ela? E [...] quando você ouve uma história e não procura conhecer as coisas. Assim como aconteceu conosco, no primeiro momento que tivemos contato com aquelas chamadas comidas esquisitas. Nosso primeiro contato foi... eca que coisa horrível. Da mesma forma acreditamos que uma pessoa que não conheça a nossa comida, [...] O vídeo tem 20 minutos apenas. [...] e depois eu quero que vocês reflitam sobre o que acontece quando nós [...] apenas, ouvimos essa história e não procuramos conhecer[...] Ficamos apenas com uma visão limitada[...] Daí vocês vão perceber a importância do saber...eh... a importância do conhecer, principalmente, do saber LER para compreender a visão dos outros.

As orientações da professora sobre o conteúdo do vídeo e o que deveriam fazer durante e após a exibição do mesmo, estende-se até o minuto 03:04. Após exibir o vídeo por duas vezes, a professora então o reapresenta, porém pausando em alguns pontos. Ao mesmo tempo em que o vídeo se encontrava pausado ela questionava os alunos para verificar tanto a compreensão acerca do vídeo quanto à opinião deles sobre o conteúdo do ponto em que havia pausado.

4.6.1 Evidências de Auto Avaliação: a percepção dos participantes sobre a forma de ver a si mesmos, os colegas de sala e o mundo à sua volta

A discussão do conteúdo do vídeo “Perigos de uma História Única” fez com que os alunos refletissem sobre suas atitudes e sobre como isso poderia influenciar seus relacionamentos dentro e fora da sala de aula. Ao pausar o vídeo e questionar sobre o assunto abordado no ponto da pausa, a professora foi aos poucos mediando uma discussão que partiu da visão dos participantes sobre o mundo à sua volta, sobre como pessoas de outras regiões do país os veem e culminou com revelações do que eles achavam uns dos outros nos primeiros dias de aula ou durante o ano anterior, quando estudavam em turmas diferentes. O vídeo ainda possibilitou aos alunos uma visão ampliada dos povos africanos.

Quanto à LI, usar o áudio original do vídeo foi uma forma de proporcionar aos participantes o contato com a língua falada, embora uma aluna, a Adryana, tenha demonstrado inquietação, quando em tom de reclamação diz: “Ela fala muito ligeiro professora!”. Quanto a isso a professora explicou que aquela forma de falar era natural e que quando as pessoas estão

falando inglês naturalmente elas não costumam pronunciar as palavras lentamente e não fazem pausas demoradas entre uma palavra e outra.

Ao discutirem o conteúdo do vídeo os participantes apontaram a falta de informação ou do conhecimento como sendo o principal problema causador dos diversos tipos de preconceito. A aluna Laíze citou o exemplo de uma família haitiana que imigrou para o Brasil, após o terremoto que houve em seu país, ilustrando o modo como os brasileiros olhavam aquela família, por não conhecer quem ela de fato era em seu país de origem e qual a importância daquelas pessoas para sua comunidade de origem.

Ao falar sobre a forma como viam seus atuais colegas antes de conhecê-los, os participantes fazem diversas revelações, conforme pode ser observado nos seguintes excertos:

Ytala: Muita gente quando não me conhece fala: Ah que menina chata, metida[...]

Dilma: Eu tu era chata!

Laíze (em tom de brincadeira): Aí quando conheceu teve certeza! (risos) [...] Eu achava a Joana chata, professora!

Joana: Eu não suportava a Lilian!

Lilian: Eu estudava na Primeira Etapa B. Estas meninas nem me conheciam e [...]

Joana: Nossa! Dava vontade de torcer o pescoço da Lilian! Eu e a Márcia! Mas depois que ficamos na mesma sala [...]

Lilian: Hoje me liga! Me liga tarde da noite e [...]

Como se pode observar cada uma das falas das alunas deixam claro que tinham uma má impressão umas das outras. E o que as afastava era exatamente o fato de não se conhecerem e de darem ouvidos a comentários de terceiros, sem procurar constatar a veracidade de tais comentários.

Assim, o vídeo serviu ao propósito de trabalhar a habilidade auditiva dos alunos, já que o áudio estava em inglês. Também serviu para fomentar discussões que acabaram revelando as percepções dos alunos sobre o mundo à sua volta. Além disso, oportunizou uma rica discussão tanto acerca dos preconceitos sofridos por eles partindo de outras pessoas quanto acerca dos preconceitos deles para como outras pessoas, inclusive seus colegas de sala.

Finalmente o vídeo tornou-se um forte aliado para justificar a necessidade de uma pesquisa de campo a fim de descobrir, por meio de fontes seguras, as informações que faltavam sobre a culinária local.

Então antes de finalizar o horário (o último dos três que aconteceram naquele dia) a professora orientou a turma sobre a pesquisa de campo que precisava realizar nas bancas de vendas de comidas, espalhadas em algumas ruas da cidade. E informou que precisariam se

ausentar da escola no horário das aulas, mas para isso precisariam de autorização do diretor da escola, portanto precisariam redigir um requerimento para que ele concedesse a permissão aos alunos que iriam se ausentar para a pesquisa de campo.

A turma demonstrou muita empolgação ao saber que iria sair da escola para fazer a pesquisa de campo. A professora explicou que para fazerem a pesquisa precisariam elaborar algumas perguntas e, que não deveriam esquecer que o objetivo principal era descobrir qual era a comida favorita dos imperatrizenses.

Por isso orientou que as perguntas deveriam ser simples e diretas, questionário com perguntas fechadas. Mas acrescentou que como a turma iria apresentar o resultado da pesquisa para a escola, não poderia simplesmente chegar no dia da apresentação e mostrar o resultado, então poderiam buscar outras informações acerca das pessoas que iriam entrevistar e do seu trabalho. Antes que elaborassem alguma pergunta para compor o questionário, o horário encerrou, ficando então a atividade para a aula seguinte.

4.7 EVENTOS DE LETRAMENTO E FAMILIARIZAÇÃO COM NOVOS GÊNEROS DISCURSIVOS: PERSPECTIVAS PARA UMA PRODUÇÃO SOCIAL SIGNIFICATIVA

Preocupada com o pouco tempo que restava para o encerramento do bimestre e para finalizar as atividades do projeto, a professora buscou formas de agilizar o andamento do projeto que estava desenvolvendo com a turma.

Na segunda-feira dia 18/11/2013, por exemplo, os participantes não tinham aula de inglês, mas como a turma estava sem professor de Educação Física, a professora combinou com os alunos, que a aguardassem no quarto horário, o de Educação Física, que vinha sendo ocupado pela professora de História, para antecipar o seu horário, o quinto, portanto o último, logo, os alunos eram liberados mais cedo. Assim, combinou com a colega e acabou usando também o último horário.

Essa estratégia de usar dois horários, além do que já estava previsto, contribuiu, satisfatoriamente, para a organização dos grupos que ficariam encarregados de desenvolver as atividades que levariam à culminância do projeto: Você sabe o que está comendo?

4.7.1 Gêneros Discursivos e as Práticas de Letramentos: evidências de letramentos social e digital

Aproveitando os dois horários extras, a turma foi organizada em grupos, que receberam tarefas. As tarefas foram apresentadas à turma e os alunos aos poucos foram se mobilizando para fazer parte dos grupos, conforme suas afinidades, disponibilidade de locomoção e habilidades.

Após a explicação da professora sobre o que cada grupo faria e para o que serviria aquilo que iriam fazer, a aluna Socorro, por exemplo, pediu para ficar no grupo que fosse redigir o requerimento, porque gostaria de aprender como se faz esse documento. As alunas Laize, Mariana e Rita sinalizaram que poderiam aplicar os questionários nos seus respectivos bairros, assim, iriam entrevistar as vendedoras que trabalham nas feiras que ficam próximas à casa de cada uma, porém em diferentes bairros da cidade.

Esta possibilidade pareceu bem à professora que antes esperava que a turma visitasse apenas dois pontos de vendas de comidas, pois ambos ficavam bem próximos à escola, as bancas de comidas do Mercadinho e a Feirinha do Bacuri, que segundo seu planejamento seriam as mais viáveis, já que os alunos teriam que ir e voltar a pé e dentro do horário de aula. Sendo assim, em vez de dois pontos de vendas foram pesquisados cinco. Dois deles no horário de aula e os outros três (Feira da Nova Imperatriz, Quatro Bocas e Feira do Bom Sucesso) foram feitos conforme a disponibilidade das alunas que se encarregaram de fazer a pesquisa nesses pontos da cidade. A única exigência da professora foi para que o fizessem antes do dia 22/11, pois era quando pretendia que a turma, auxiliada pelo professor de Matemática, fizesse as análises dos dados da pesquisa de campo.

A professora explicou que, conforme fosse o resultado da pesquisa iriam precisar de alguém para informar a turma sobre os valores calóricos, os cuidados no preparo e os benefícios ou malefícios das comidas, vendidas nas bancas que iriam pesquisar. Assim, a turma entendeu que precisaria convidar alguém da área de Nutrição para ajudar com essas informações.

Após ter explicado à turma o que era o convite e o requerimento e como fazê-los, a professora separou a turma em três grupos. O grupo que ficou responsável para redigir o convite à nutricionista foi para a biblioteca e o encarregado de redigir o requerimento ficou em outra sala ao lado da sala em que a professora estava. Este grupo levou o *notebook* da professora para digitar o documento, porque o laboratório de informática estava sendo usado

pela professora de Sociologia para a exibição de um filme. A professora então ficou com a maioria dos alunos para elaborarem, juntos, as questões da pesquisa de campo.

Como a turma ficou dividida em grupos, após ter explicado o conteúdo e o estilo das perguntas que iriam compor o questionário da pesquisa de campo (Apêndice F), a professora deixou o grupo responsável pela elaboração desta atividade trabalhando, conforme havia sido orientado. Neste ponto a câmera foi desligada. Foi novamente ligada para registrar os dois grupos que estavam em salas separadas em dois diferentes momentos.

Ao apresentar a estrutura dos gêneros textuais requerimento, carta convite e o modelo de um questionário de pesquisa de campo, as atividades que a turma desenvolveu acabaram proporcionando aos participantes oportunidades mais amplas de letramento(s), para além daquelas que a professora já havia previsto, embora algumas dessas atividades não estivessem nos planos da professora, o uso que os participantes necessitaram fazer da linguagem para realizar cada uma das atividades, acabou dando espaço esses gêneros textuais.

Quando o grupo que ficou responsável pelo requerimento havia concluído a redação desse documento, a professora pediu que enviassem o texto para o e-mail do diretor, que o mesmo iria imprimir-lo, em alguns minutos. Foi então que percebeu que nenhuma das três alunas sabia enviar um e-mail com um arquivo anexado. A revelação das alunas demonstrou a carência que a turma tem do letramento digital. Atendendo à solicitação das alunas a professora posicionou a câmera no tripé e passou a explicar o passo a passo para as alunas de como anexarem o documento e o enviarem no e-mail.

Quanto ao convite, que fora elaborado pelas alunas (Kelly e Adryana), conforme um modelo que a professora havia lhes mostrado, as alunas o redigiram no caderno e após ser corrigido, a professora pediu para que as alunas rapidamente o reorganizassem e entregassem uma cópia para ser digitado pela própria professora, em casa, pois faltavam poucos minutos para encerrar o horário e as alunas informaram que não tinham computador em casa.

Quanto à pesquisa de campo, seguindo as orientações da professora, o grupo que ficou responsável pela elaboração do questionário, elaborou 10 perguntas, das quais três precisaram ser reformuladas e três foram dispensadas ou por serem irrelevantes, para o que a turma precisava saber ou porque eram redundantes, em relação às outras. O questionário, então, ficou com 7 (sete) perguntas (Apêndice F).

Após fazer a pesquisa com as vendedoras de comidas em feiras, localizadas em diferentes pontos da comunidade, os participantes, com o auxílio do professor de Matemática, tabularam os dados. Um dos participantes, o aluno Felipe, que já havia se manifestado para a

tarefa quando questionado pela professora, sobre como ele participaria desta etapa do projeto, se encarregou de organizar os dados em forma de gráficos.

Além de obter as informações que estavam nos questionários, os participantes foram orientados a observar detalhes sobre as características do local e das pessoas que preparavam as comidas. Também foram orientados quanto à forma de abordar as vendedoras de comidas, para que o processo de perguntas e respostas fosse facilitado.

Quanto às informações obtidas na entrevista, tanto os alunos quanto a professora se surpreenderam quando os dados mostraram que em três das quatorze bancas de comidas que visitaram, o chambari era mais procurado do que a panelada e em outras duas o prato preferido dos fregueses, segundo as vendedoras, era a galinha caipira. Apesar da surpresa, a hipótese foi confirmada, na maioria das bancas de comidas a panelada é o prato mais procurado. Portanto a panelada é a representante da culinária imperatrizense, na modalidade comidas vendidas nas bancas situadas, em feiras da cidade.

A partir da próxima seção, a estudante do Mestrado em Linguística Aplicada retoma a fala e passa a mostrar os dados das últimas atividades que envolveram a participação da turma por ela pesquisada. Estão incluídos aí os dados da entrevista semiestruturada que fez com os participantes no final das atividades do projeto pedagógico cujo principal objetivo era o letramento dos alunos participantes através do ensino da LI.

Ao analisar os dados a pesquisadora tentará responder à pergunta “o que eles fazem com o que aprendem?”

4. 8 RESSIGNIFICANDO O MUNDO À SUA VOLTA E COMPARTILHANDO NOVOS SABERES: O QUE ELES FAZEM COM O QUE APRENDEM

Durante as diversas fases de desenvolvimento do projeto pedagógico, aplicado aos alunos da segunda etapa do Ensino Médio na modalidade EJA, orientado pela professora de LI da turma, aquela pergunta (O que eles fazem com o que aprendem?) que, praticamente, originou as perguntas norteadoras deste estudo, foi retomada.

A cada nova atividade que os alunos desenvolviam, eu acabava tendo que buscar respostas para outras perguntas, tais como: Será que aquilo que os meus alunos haviam aprendido até então, seria útil para suas vidas? Estariam eles mais atentos, portanto mais críticos a respeito do mundo à sua volta? Se enfrentassem uma situação em que precisassem agir fazendo uso da sua própria língua e, também da LI, teriam alguma habilidade para fazê-

lo? Ou seja, saberiam eles se posicionar, quando houvesse necessidade de fazê-lo, para garantir sua cidadania?

Então, procurei ler (nos blocos de anotações), rever e ouvir, atitudes e palavras, dos próprios participantes (nas aulas gravadas), com o objetivo de encontrar nelas as respostas para os meus questionamentos. Notei então que as discussões ocorridas em nossas aulas foram sempre impulsionadas por algum texto. Na verdade o que eu procurava era a forma de fazer a ligação entre os assuntos trabalhados em nossas aulas e a realidade do aluno.

Afinal, entendi que estava na fase que Tomitch (2009, p. 197) chama de pós-leitura. Segundo a autora: “O objetivo da pós-leitura é consolidar o que foi aprendido, fazer com que os alunos utilizem o que foi aprendido em situações que lhes sejam relevantes, como por exemplo, projetos, novas discussões, pesquisas sobre o assunto, etc”. Então procurei identificar as percepções dos meus alunos quando saíram da limitação do espaço escolar e foram às ruas da nossa comunidade, por ocasião da pesquisa de campo. Essas percepções serão discutidas na seção que segue.

4.8.1 As Percepções dos Participantes quanto aos Cuidados no Preparo dos Alimentos Comercializados nas Ruas da sua Comunidade: evidências de olhar crítico sobre a elaboração de conceitos diversos

A realização da pesquisa de campo, pelos participantes, deu-se após a conversa que tivemos sobre as formas e os cuidados que eles, como consumidores, deveriam ter antes de comprar alimentos, tanto os frescos quanto os industrializados. Essa conversa foi registrada na aula do dia 07/11/2013, quando os participantes levaram para a sala suas listas de comidas da nossa comunidade, que do ponto de vista de um estrangeiro ou de uma pessoa de outra região do Brasil, seja considerada estranha ou repugnante, por causa dos seus ingredientes.

Na aula do dia 21/11/2013, antes que os alunos saíssem para fazer a pesquisa de campo, pedi a cada um deles que, no ato da aplicação do questionário, observassem o ambiente onde as comidas eram preparadas. A partir dessa observação poderiam, então, dizer se o responsável pelo local demonstrava ou não preocupação com a limpeza do ambiente. E se o local observado precisaria ou não de mudanças para melhor atender às necessidades dos seus frequentadores/ consumidores.

As percepções dos participantes, resultantes das observações que fizeram durante a aplicação dos questionários direcionados às vendedoras de comidas típicas da comunidade local mostram como esses participantes avaliam o cuidado que cada vendedora dispensa ao

seu local de trabalho e a repercussão desses cuidados para o sucesso da atividade que elas exercem ou para a satisfação dos seus clientes. Essas percepções também podem evidenciar amadurecimento do olhar crítico dos participantes.

A criticidade no olhar é necessária para a elaboração de conceitos diversos, inclusive, o conceito de alimentação adequada e inadequada para uma boa qualidade de vida. Como os alunos já haviam participado em diversos debates sobre alimentação, essa seria uma forma de avaliar de que maneira, e se, as percepções deles haviam de alguma forma sido alteradas pelas discussões e leituras, nas quais esses participantes se envolveram durante as aulas de inglês.

Usando as tipologias de narração e descrição, os textos que foram produzidos pelos alunos em seus blocos de anotações refletem sobre como os alunos participantes viram as pessoas e os locais onde são preparadas algumas das comidas mais populares da comunidade imperatrizense. Assim, nos excertos seguintes, serão verificadas quais as percepções dos participantes, quanto ao comportamento das vendedoras de comidas típicas da comunidade pesquisada em seus locais de trabalho e a implicações desse comportamento para os consumidores.

Maria: “A banca 1 é bem organizada e limpa, a dona usa touca e luvas. A banca 2, o ambiente não é organizado, a dona usa o cabelo solto, a pia cheia de louças sujas a vassoura fica exposta, ou seja, ao lado da pia”.

A aluna estabelece um padrão de qualidade, apontando itens: “[...] *é bem organizada e limpa, a dona usa touca e luvas*” necessários para assegurar a satisfação e a saúde dos consumidores, já que o local comercializa alimentos prontos para ser consumidos. Por esse padrão, deixa claro que reprovava a segunda banca que visitou, pois “[...] *o ambiente não é organizado, a dona usa o cabelo solto, a pia cheia de louças sujas a vassoura fica exposta, ou seja, ao lado da pia*”.

Na percepção da aluna Maria não fica bem para um local que comercializa comidas ter “[...] *a vassoura [...] exposta, [...] ao lado da pia*”. O lugar de lavar as louças, a pia, não pode ser compartilhado com uma vassoura que é usada para limpar a sujeira do chão. Assim, a aluna mostra que, no contexto desse grupo, saberia agir socialmente. O seu olhar crítico sobre as características das duas bancas indica que Maria, se fosse necessário, poderia dar dicas de organização e de limpeza para a proprietária da segunda banca, bem como, se desejasse ela mesma abrir uma banca, saberia como agir.

As alunas Safira e Rita visitaram o mesmo local, portanto as duas tiveram seu questionário respondido pela mesma vendedora.

Rita – “A banca da dona Deuzelina é muito organizada, limpinha e ela atende muito bem seus clientes.”

Safira: “A banca da dona Deuzelina é bastante organizada e higienizada, além disso, ela trata muito bem seus clientes. Faz 20 anos que ela trabalha nessa profissão e até gosta do que faz, mas devido a problemas de saúde vai ter que parar de trabalhar nessa profissão.”

Como se observa, nas palavras da aluna Rita, ela estabelece um padrão de qualidade. Por isso, elenca a organização, a limpeza e o bom atendimento como as marcas que garantam a qualidade do local que ela observou. Esse mesmo padrão também foi estabelecido por Safira, quando ressalta: “A banca [...] é bastante organizada e higienizada, além disso, ela trata muito bem seus clientes[...]” Estas informações mostram que as alunas entendem que estes itens são necessários não só para a satisfação dos consumidores de comidas prontas, mas também para garantir que os clientes da Dona Deuzelina sejam frequentes na sua banca.

Note-se que o texto da aluna Safira traz informações que não aparecem no texto da sua colega. Quando Safira diz: “[...] Faz 20 anos que ela trabalha nessa profissão e até gosta do que faz, mas devido a problemas de saúde vai ter que parar de trabalhar nessa profissão.” ela transcreve informações que foram conseguidas indo além do questionário. Essa atitude da aluna me chamou a atenção, porque em participações anteriores, ela se limitava a informar somente o que era pedido. Além disso, na primeira participação, quando me entregou suas anotações continham trechos copiados na íntegra dos textos que haviam sido lidos na sala. Agora vê-la obter uma informação a mais, que fora adquirida durante a aplicação de um questionário fechado e, redigi-la de forma coesa, representa um avanço na sua aprendizagem.

Os dois excertos seguintes foram produzidos respectivamente pelas alunas Joana e Dilma, que visitaram diferentes locais.

Sobre o que observou durante a visita, Joana desabafa:

Joana: “[...]No mercadinho, praticamente, não tem higiene. Elas não usam toucas e luvas. E olha que as bancas estão sempre com gente. E o preço da comida é muito em conta. Mas de verdade, como eu vi como elas fazem, acho que não toparia comer não. E o lugar está cheio de moscas”

Diferentemente do que Joana viu na sua visita às bancas de comidas que ficam no Mercado Municipal, ou simplesmente Mercadinho, a Dilma, que visitou outro local, descreve:

Dilma: “O lugar onde eu fiz a pesquisa, a Feirinha do Bacuri, é bem organizado e muito limpo. Tem banheiro bem limpo produto de lavar as mãos, toalha de

enxugar as mãos. [...] Para fazer uma comida tem que ser muito higiênico que só assim você ganha muito mais fregueses”.

Mesmo tendo observado diferentes lugares, as alunas têm percepções semelhantes. E usam os mesmos critérios para classificar os locais adequados ou não ao serviço que fornecem à comunidade, a venda de comidas. Enquanto a Joana descreve um ambiente que “*praticamente, não tem higiene [...] o lugar está cheio de moscas*”, Dilma aponta exatamente o que falta no local que Joana visitou. Pelo que Dilma observou o local era: “*bem organizado e muito limpo. Tem banheiro bem limpo, produto de lavar as mãos, toalha de enxugar as mãos*”. Desta forma as duas entendem que limpeza e organização, são características indispensáveis para um ambiente que se propõe a fornecer os serviços em questão.

As duas alunas também concordam que a presença das características relacionadas aos cuidados com a higiene do local pode atrair clientes. Também acreditam que um estabelecimento que não atente para esses critérios relacionados por elas, poderá afastar os clientes.

Essa percepção é reforçada pelas palavras da aluna Dilma, quando finaliza: *Para fazer uma comida tem que ser muito higiênico que só assim você ganha muito mais fregueses.*

Com base na mesma percepção, Joana deixa claro que não está disposta a se tornar cliente de um ambiente onde haja falta desses itens, pois para ela a limpeza e a organização são necessárias para sua satisfação como consumidora, por isso afirma: “[...] *como eu vi como elas fazem, acho que não toparia comer não.*” Na sua observação, a aluna não descarta, porém a possibilidade de outras pessoas frequentarem esses locais, pessoas essas que, ao contrário dela, não têm este posicionamento. E, por razões provavelmente diferentes das suas, levam em consideração outro critério, o preço, por isso ironiza: *E olha que as bancas estão sempre com gente.* E em seguida explica o motivo: “[...] *E o preço da comida é muito em conta[...]*”.

Com isso a aluna assume a posição de sujeito, consciente do seu papel nas interações e nas práticas sociais e de cidadã capaz de interagir e agir socialmente através das suas escolhas, que são orientadas por critérios provenientes da sua percepção de mundo.

Assim, as afirmações observadas nas anotações dos participantes, inclusive naquelas que não foram inseridas nesta análise, revelam que esses participantes, os alunos da segunda etapa do Ensino Médio na modalidade EJA, desde as fases iniciais do projeto de letramento em LI “Você sabe o que está comendo?” (que gerou os dados para este estudo) mostraram-se primeiramente dispostos e depois abertos e interessados a adquirir novos conhecimentos, chegando até mesmo a iniciativas para além do pensado pela professora.

As interações dos participantes nos debates em cada aula, os seus registros pessoais, no diário de participante que cada um elaborou, demonstram que eles, quando devidamente orientados, ouvidos e respeitados, são capazes de analisar criticamente o mundo a sua volta, e ainda mostram que, se necessário for, são capazes de agir por meio da linguagem para satisfazer as suas necessidades e satisfazer os seus objetivos.

Ao observar a forma como os alunos fizeram suas anotações nos blocos de notas, constatei que foram capazes de lidar com a elaboração do gênero discursivo diário, progressivamente. Essa constatação se deu quando verifiquei o formato e o estilo das anotações dos participantes. Após comparar os primeiros e os últimos textos de alguns dos alunos participantes, observei que, naquele momento do projeto, após a pesquisa de campo, alguns alunos apresentavam mudanças na estrutura e no estilo de elaboração dos seus textos.

A primeira mudança diz respeito à estrutura do gênero discursivo que evoluía de bloco de notas para diário de participante. Ao perceber isso, revisei os textos que apresentaram essas mudanças. Então notei que, ao descrever os locais de venda das comidas onde estavam pesquisando, alguns dos participantes mostraram ao longo do processo evidências de desenvolvimento das habilidades linguísticas de produção escrita que apontam para o domínio da estrutura desse gênero por esses participantes.

Sobre o gênero diário de participante Jones e Martin- Jones (2012, p.123) destacam que “o gênero diário de participante é muito adequado ao estudo da ação e da interação nas vidas diárias das pessoas e às formas como a fala e a escrita são interligadas em diferentes tipos de eventos de letramento”.

Quanto à estrutura do gênero, esta geralmente aponta para o registro das atividades dos participantes (JONES & MARTIN- JONES, 2012). Essa estrutura aparece no texto da aluna, Joana, por exemplo, quando ela registra: “*Hoje saímos em grupos e fomos ao Mercadinho, ver como é feito as comidas, que é normal para nossa sociedade e estranha para outras cidades. Tipo a panelada, sarapatel, etc.[...]*” Revisitando as primeiras anotações da aluna, observei que na primeira anotação, que me entregou, ela iniciou dizendo: “No meu entendimento os pães de antes não eram como os de hoje, pois [...]”.

A evolução na forma dos registros das atividades da aluna me pareceu mais clara quando comparei sua segunda participação. Ao fazer anotações após as aulas sobre comidas estranhas, ela inicia com: “Nossa! Apesar dessas comidas serem feitas totalmente diferentes, [...]” Nesses dois primeiros momentos, a aluna, apesar de já usar uma das características do diário, a presença de primeira pessoa, por exemplo, ainda dispensa outras características

fundamentais, como a data ou algo que remeta o registro a essa informação ou ao motivo de ter feito o registro em si.

Nas palavras de Jones e Martin- Jones (2012, p.120): “A função do texto é principalmente documentar, não é engajar-se no diálogo interior”. Função essa que, a partir da sua terceira participação, começa a fazer parte das suas anotações.

Assim, houve mudanças também, na forma de iniciar seus textos. Após a turma falar sobre os ingredientes das comidas locais, a aluna escreve: “Falamos que nós maranhenses também temos comidas que [...]”. E finalmente, seu penúltimo texto já aparece datado. Nesse estágio ela já se preocupa em situar o leitor colocando um título que remete ao evento de letramento, ao qual o registro se refere, como fez nos registros feitos durante e após a palestra com a nutricionista. E principalmente, a aluna incorpora a função de registrar (indispensável ao gênero em questão) ao seu texto. Isso fica evidente quando ela inicia seu registro: “*Hoje saímos em grupos e fomos ao Mercadinho ver[...]*”

Notei semelhante evolução também nos textos da aluna Laíze. Ela, quando entregou suas primeiras anotações, iniciou assim: “No Brasil o pão era feito através da [...]” Ressalto, que sua primeira produção foi baseada no texto que ela, como os demais participantes, levaram para a sala de aula onde compartilharam sua leitura.

Já o segundo texto teve como referência duas sequências de *slides*, a primeira, somente com fotos de comidas, ou textos imagéticos, e a segunda com fotos de comidas de outros países e textos escritos em LI. Sobre o que viu ou sobre o que aprendeu nas aulas a aluna diz: “*Um sanduíche, aparentemente gostoso. Um prato indiano acompanhado de[...]*.” Esse seu segundo texto tinha formato de uma lista, com os nomes das comidas que mostrei, organizadas verticalmente.

A mudança ficou mais evidente quando, próximo ao encerramento do projeto, após ter feito sua pesquisa de campo a aluna registra:

“Fui fazer uma pesquisa de campo no Bairro Bom Sucesso, na feira do bairro que é muito extensa. E a população, dos bairros vizinhos, vai comprar lá. Eu consegui fazer uma pesquisa em três bancas de comida e percebi que o local estava organizado a dona da banca estava limpa, e a forma de higienização, ao meus olhos, estava bom porque ela estava usando touca.”

Essas mudanças caracterizam a evolução na produção textual dos participantes, na sua língua, a portuguesa. Também caracterizam uma turma de alunos receptivos às mudanças, que o conhecimento pode proporcionar a um aprendiz. Mudanças, inclusive das crenças que ao longo dos anos estigmatizaram o ensino de LI em nossas escolas, em consequência da

trajetória problemática do ensino e da aprendizagem dessa língua, especialmente na rede pública de ensino.

Ultrapassar as barreiras que ao longo dos anos foram solidificadas pelas crenças acerca do ensino de LI no contexto da sala de aula da Rede Pública, ao contrário do que eu pensava, não depende só da vontade do professor de querer mudar ou de querer fazer diferente. Sobre este assunto voltaremos a refletir.

Quanto aos resultados da pesquisa de campo que os alunos fizeram, eles foram utilizados para direcionar o tema da palestra com uma nutricionista. Visto que na pesquisa os alunos constataram que a panelada é a comida mais vendida nas bancas da cidade, então orientei a turma a buscar a receita desse prato. Expliquei que na receita deveriam incluir a quantidade de cada ingrediente, já que ela seria entregue à nutricionista, a fim de que ela elaborasse e apresentasse uma tabela com os valores calóricos, dessa comida, na palestra que ministraria na escola sobre alimentação, conforme nós duas já havíamos conversado (quando lhe entreguei o convite da turma e uma cópia do projeto que estávamos desenvolvendo).

Depois que a turma discutiu sobre várias formas de fazer e consumir a panelada a aluna Dilma ficou encarregada de escrever seus ingredientes e o modo de fazê-la. Feito isso, pedi que traduzissem os ingredientes para LI. Para essa tarefa Dilma convidou a Sunamita e a Daniela, que agilizaram o processo de tradução. Expliquei que, posteriormente, a receita iria para a página da escola, no *face book*.

Na aula do dia 22/11/2013, a turma, organizada em grupos, trabalhou nos últimos ajustes para a culminância do projeto. Os alunos fizeram um resumo das atividades desenvolvidas, os slides (que só iriam ser concluídos após a palestra com a nutricionista), a revisão dos dados da pesquisa de campo para que fosse organizado em forma de gráficos pelo aluno Felipe. Nessa ocasião a Joana, que fazia parte do grupo que revisava os dados da pesquisa de campo, desabafou:

Joana: Nãh, professora, isso né serviço de gente não!

Professora: É só olharem o modelo que fiz das duas primeiras[...]

Ytala: E nós que temos que escrever tudo que fizemos pra trás!

Maria: Já viramos até repórter!

Professora: Isso, mesmo Maria. Mas não foi legal? Sair da escola, visitar aquelas bancas do Mercadinho, naquelas ruas esburacadas e cheias de verduras podres [...] isso é uma experiência diferente. É uma aventura... (a turma interrompe com risos e com o comentário, quase simultâneo, da Joana)

Joana: Aventura, foi da pobre da Camila que se perdeu e eu quase fico doida...(mais risos)

Professora: Eu sei vocês merecem dez!

Felipe: Tem que ser em todas as matérias.

Após este comentário do aluno Felipe, perguntei se lembravam da finalidade do requerimento. A aluna Socorro, que havia participado da elaboração do requerimento para o diretor, explicou, com exemplos claros. A turma então elaborou um requerimento para os professores das outras disciplinas. Sem que os alunos soubessem, conversei como meus colegas, explicando sobre o objetivo de ter incentivado a turma a produzir o documento, para que não se sentissem constrangidos a deferir-lo.

Apesar dos avanços nas interações dos meus alunos e da forma colaborativa com que eles participavam dos eventos de letramentos, eu tinha dúvidas sobre o projeto em desenvolvimento. Entre a metade do caminho e o final das atividades, confesso que estava preocupada com a quantidade, isso mesmo, com a quantidade de inglês que eu achava que meus alunos precisavam aprender nas atividades desenvolvidas durante nossas aulas.

Por isso vou retomar a questão das crenças, ou melhor, dos efeitos colaterais delas na prática docente. Estes efeitos representam sintomas, cuja causa precisa ser tratada, urgentemente, para evitar que contamine outros docentes, especialmente, professores em início de carreira. Os sintomas geralmente se manifestam quando o professor inclui nas suas aulas doses de atividades de LI que sejam diferentes das doses de atividades com as quais o grupo (docentes e discentes) já está acostumado.

Só é possível identificar os sintomas se o professor, ao sentir o desconforto, consultar estudiosos especializados no tratamento da causa desse problema (as crenças). Também é recomendável que o professor consulte outros colegas de profissão, que também já tenham sido vítimas do mesmo problema. E que, após se submeterem à terapia adequada, tenham se tornado pesquisadores e pesquisadoras que hoje são referências para iniciantes portadores dessa grave afecção relacionada ao ensino de línguas estrangeira em nosso país.

Felizmente hoje essa afecção, que durante muitos anos encontrou nas escolas do nosso país o ambiente propício para se reproduzir, tem sido enfraquecida através da publicação de pesquisas coordenadas por Mestres e Doutores que orientam grupos de estudos empenhados em erradicar do território nacional tanto o problema como as suas causas.

O tratamento pode ser prologado, mas é necessário. Ele, geralmente, começa com encontros de professores/alunos e Doutores/professores, nos cursos de formação continuada.

Faço esta reflexão porque como professora de LI sempre procurei combater os efeitos das crenças acerca do ensino dessa língua com as minhas atitudes em sala de aula. Porém, durante a realização da pesquisa-ação, que gerou os dados deste estudo, vivenciei três situações que me fizeram refletir sobre o quão difícil é para professores e alunos livrar-se das crenças ou dos efeitos delas sobre as práticas escolares.

Duas delas no mesmo dia. A primeira ocorreu quando a turma fazia a leitura dos textos sobre a origem do pão, como já expliquei nas análises anteriores. Durante aquela aula, ao passar próximo à sala, um dos meus colegas de profissão observou que tinha uma câmera ligada e, acredito eu, que ele tenha ficado parado ali, por algum tempo, nos observando. No áudio daquela aula, no minuto 15: 09, ouve-se a voz dele em tom de brincadeira: “*Estão só comendo é professora?*” (risos dele e da turma). Expliquei que a turma estava me dando uma aula de como fazer farinha (de mandioca) para vermos se tinha alguma coisa parecida com a forma de fazer o pão.

O segundo episódio, que também já foi abordado nas análises anteriores, é o momento em que uma aluna reclama que nós (alunos e professora) havíamos saído da aula. Tanto a atitude do meu colega quanto a da minha aluna é compreensível, porque ambos ainda sofrem os efeitos colaterais de um ensino de LI, voltado para um tópico único, cujo foco era o conteúdo em si. Nesse tipo de aula o conteúdo, geralmente, era abordado isoladamente, de forma descontextualizada, com objetivos que desconsideravam os usos da língua e das diversas linguagens nas interações sociais entre alunos reais em mudo um real cercado de conflitos, percepções e problemas, característicos de cada um dos diversos grupos que compõem as sociedades. As sociedades, é bom que se diga, agrupam os homens – seres sociais, sujeitos, actantes que, para interagir e agir precisam de uma língua dentro do seu grupo.

Quando esses alunos reais precisam transitar em grupos, de línguas diferentes da sua, eles precisam de uma segunda língua, seja por meio dos sinais, por meio da escrita ou da fala, pois a língua é uma das formas do EU se manifestar diante do TU.

A terceira situação diz respeito à minha própria prática docente. No decorrer deste estudo, ao enfrentar as situações acima descritas, que são parte do cenário real do campo de ação do professor, percebi como de fato é difícil ultrapassar as barreiras que as crenças estabeleceram entre professores e objetivos de ensino de línguas. E entre alunos e aprendizagem significativa. O estranho é perceber que mesmo os professores de outras disciplinas revelam suas crenças acerca do que é e do que não pode ser uma aula de LI, que possa resultar em aprendizagem para a vida. Por vários dias ressoaram em minha mente as frases: “*Ei, nós fugimos da aula!*” e “*Estão é só comendo é professora?*”

Então pensei: será que seria bom “mudar um pouco” e pedir para os alunos fazerem listas com os nomes dos produtos derivados da mandioca e fazer desenhos com ilustrações dos diferentes tipos de beijus ou receitas do grolado e depois traduzir tudo para o inglês? Pensei falar com a minha orientadora sobre minhas “novas” ideias. Foi quando aquela

pergunta (“E o que eles fazem com o que aprendem?”), mais uma vez, ressoou, porém dessa vez, mais forte. Forte a ponto fazer com que eu repensasse a minha prática e o meu modelo de aula. Também foi forte o suficiente para me fazer refletir sobre a pergunta do meu colega de profissão e sobre a chamada da minha aluna, não mais como intervenções que questionavam a minha prática, mas como indícios que sinalizavam que algo diferente estava acontecendo.

Assim, talvez o título do meu trabalho, assim como eu, devesse mudar. Então em vez de ser : (Re)pensando o Material Didático de Língua Inglesa para a EJA em uma Perspectiva Social Inclusiva, devesse mudar para (Re)pensando as Práticas do Professor de Língua Inglesa quanto ao uso do Material Didático para a EJA em uma Perspectiva Social Inclusiva. Se eles estavam cada vez mais envolvidos nas práticas sociais, o que me inquietava então?

Talvez faltasse descobrir o que esses alunos concluintes do Ensino Médio, fariam com o que eles aprendessem nessa escola, na última etapa da sua Educação Básica. Assim, quais práticas e eventos de letramentos precisariam ser mais ressaltadas nas atividades restantes, para que eles pudessem de fato agir socialmente por meio da escrita e/ou da leitura? Ou seja, o que eles estavam aprendendo serviria para o quê?

Na tentativa de sanar as dúvidas: parei, revisei meus objetivos, como pesquisadora da Área da Linguística Aplicada. Comparei os objetivos do projeto da pesquisadora com os objetivos do meu projeto como a professora de LI de uma turma de alunos e alunas da segunda etapa do Ensino Médio da EJA, portanto concluintes da Educação Básica. Nisso, percebi que conscientes disso ou não, meus alunos estavam envolvidos na realidade do contexto das diversas instituições que compõem as esferas sociais e institucionais de uma cidade do interior do Maranhão. Então o que eles deveriam aprender, nas aulas de LI, deveria ajudá-los a agir, na sua comunidade, por meio da LI, porém, mais ainda, por meio da sua própria língua.

Mas, e o letramento em LI, que eu pretendia que os meus alunos alcançassem? Ou seja o que eles conseguiriam fazer com o inglês com o qual tiveram contato em nossas aulas? Seria a quantidade do conteúdo que eles tinham estudado ou das atividades solicitadas, até ali, suficientes para realizar ações como: ler, escrever ou mesmo entender o conteúdo de um texto em inglês?

Essas reflexões me fizeram rever como eu estava avaliando meus alunos. Se eu pretendia descobrir qual o papel da leitura e da oralidade em LI para o letramento do aluno da EJA, então, não havia espaço para medir o quanto eles sabiam sobre a língua, mas o que eles conseguiam fazer com aquilo que a língua lhes oportunizou saber. E me lembrei dos gestos, carregados de interjeições, que eles faziam quando, no ato da leitura dos textos, que estavam

em LI, descobriam do que aquelas comidas eram feitas. Assim, o problema estava na minha forma de avaliar o que vinha sendo trabalhado. De fato, a forma de avaliar a aprendizagem de LI pode ser um grande problema, pois, ela pode se refletir positiva ou negativamente na prática do professor.

O problema se agrava, porque, como já mencionei, é difícil para o professor romper as barreiras das crenças acerca do que de fato seja aprender e ensinar a LI. Quando ainda preso aos efeitos das crenças, um dos sintomas presente nas ações do professor é a tendência para avaliar o que o aluno sabe da estrutura da língua e não o que ele precisa saber para se sobressair em situações da sua vida que precisem do conhecimento dessa língua ou sobre qualquer outro assunto, mas que tenha sido adquirido por meio dessa língua. Nas palavras de Fortes e Zilles (2009, p.225):

O aluno não somente deve desenvolver conhecimento sobre as estruturas gramaticais e o léxico da língua, mas também deve saber aplicá-los em diferentes contextos de uso, com diferentes propósitos e para diferentes interlocutores. Não basta, pois, avaliar somente o que o aluno sabe sobre a língua, mas também e, sobretudo, o que ele é capaz de fazer com a língua que aprendeu.

Depois disso, entendi que as discussões que ocupavam o outro espaço de tempo, quando “não estávamos vendo conteúdos de LI”, eram provocadas por informações que os alunos tinham obtido, a partir da leitura de textos em LI. Assim, eu começava a perceber que as atividades que foram realizadas, posteriormente, apontavam para as novas possibilidades de ensino e de aprendizagem de LI. Meus alunos estavam, desde a nossa primeira aula, envolvidos em eventos de letramentos e, com a mediação adequada, havia a possibilidade de que esses eventos culminassem com a participação deles em situações que poderiam resultar em aprendizagem significativa para eles. E não seria este um dos principais objetivos da minha prática docente?

De acordo com Siqueira (2009), algumas atitudes ou a falta delas podem nos desviar dos nossos objetivos. O autor, ao abordar o assunto, trata tanto do comportamento do professor quanto o do aluno. Sobre o comportamento do professor o autor conclui:

É natural que em contextos onde quase sempre se privilegia o domínio de técnicas e metodologias, o professor sinta-se pouco estimulado a assumir e fomentar papéis mais desafiadores e menos neutros dentro da sala de aula, no sentido de ampliar e rever conteúdos preestabelecidos, abrindo espaço para assuntos e questões que vão além do previsível e do programado. Um professor que rompe com este estado de coisas, certamente, é o que estará mais bem preparado para lidar com o inusitado, mesmo que isso signifique confrontar-se com situações incômodas (SIQUEIRA, 2009, p.85).

Assim sendo, aqui cabe retomar uma das questões norteadoras deste estudo. A pergunta: como o professor deve encaminhar as atividades a partir dos conteúdos trabalhados no material didático para que seu aluno aplique tais conteúdos para sua vida como cidadão local, nacional e mundial? Agora entendo que este questionamento sugere que eu precisaria estar disposta a mudanças “no sentido de ampliar e rever conteúdos preestabelecidos, abrindo espaço para assuntos e questões que vão além do previsível e do programado”, como ressaltou Siqueira (2009, p.85).

Partindo deste princípio, a resposta a este questionamento coadunaria em um dos objetivos deste estudo: elaborar atividades a partir dos conteúdos trabalhados no material didático de forma que os alunos percebam a utilidade de tais conteúdos para suas vidas em uma sociedade letrada.

Dito isto, vem o desafio para os professores que desejam livrar-se dos incômodos dos efeitos das crenças: o que ou como fazer quando a turma já está inserida em um contexto de ensino e de aprendizagem onde a importância do conhecimento em LI é sufocada pela supervalorização do ensino de regras sobre a estrutura da língua? Quanto a esse e outros incômodos, que se manifestam nas aulas de LI, como efeitos ou das crenças ou de uma prática descontextualizada, Siqueira aponta: “Todo professor que reflete, exercita tomadas de consciência, insere-se numa busca por alunos reflexivos, sejam eles quem forem”. Logo, é preciso que tanto o professor quanto o aluno estejam dispostos às mudanças. O aluno reflexivo dispensa a reprodução mecânica, à qual alguns métodos o submetem durante a execução de atividades. Ainda segundo Siqueira:

Quando um aluno se confronta com uma situação de aprendizagem, esse processo não deve ser mera prática, mera repetição, para ganhar desenvoltura no uso de mecanismos, nem deve apenas reunir informações sobre o que é preciso aprender, mas sim deve ele próprio responder ou reagir, sair do *script*. É esse “reagir” do aluno para o qual os professores nem sempre estão preparados, principalmente, nós, docentes de LE, que, salvo exceções, acostumamo-nos a transformar nossas salas de aula em verdadeiras “ilhas da fantasia”, onde a língua-alvo parece operar em um vácuo social, imune às disparidades, desigualdades, discrepâncias e assimetrias socioculturais, econômicas, éticas, dentre outras, que habitam o mundo real. (SIQUEIRA, 2009, p.85).

Com base nessa reflexão de Siqueira, passei a observar que durante as atividades desenvolvidas, os participantes mostravam disposição para sair da “ilha da fantasia” e “agir” no seu mundo real. Essa disposição ficava evidente a cada ação deles, restava verificar suas interações nos três últimos momentos, que haviam sido planejados para envolvê-los nos eventos de letramento que levariam a novas práticas. Tratam-se da palestra sobre alimentação,

da apresentação dos resultados do projeto, diante das outras turmas da escola e da organização do evento de encerramento do projeto, ocasião em que eles receberiam seu certificado de participantes do projeto.

Durante a ministração da palestra, que teve o mesmo título do projeto (Você sabe o que está comendo?), os participantes faziam anotações em seus diários de participante. Quando a palestrante abriu o espaço para perguntas, observei que não só os participantes, mas os alunos das outras salas também faziam perguntas, a maioria, sobre dicas de dietas, especialmente, para emagrecer. Então, aquelas ações dos participantes, de ter formalizado um convite a uma profissional da área da saúde alimentar e depois ter feito, oralmente, em um grupo de três componentes, o convite aos colegas das outras turmas, mostram não, somente, sua disponibilidade para agir socialmente, mas também que suas ações estavam tendo efeito positivo sobre outros membros da sua comunidade.

Nos dois últimos eventos, os participantes assumiram diferentes papéis, inclusive o papel de professor. Enquanto se organizavam para a apresentação dos resultados do projeto, em forma de aula expositiva, somente solicitavam a minha presença quando precisavam de ajuda para esclarecimento de dúvidas como a organização dos *slides*, o reforço na pronúncia dos nomes das comidas que selecionaram para apresentar à audiência daquele evento para, segundo o ponto de vista deles, poder desempenhar o seu papel da melhor forma possível.

Em vez de um almoço com as comidas típicas, sobre as quais haviam pesquisado nas feiras da cidade, os alunos escolheram encerrar o projeto com um café da manhã. Esse café foi acompanhado das nossas frutas regionais, da estação, além do beiju, cuscuz e bolos de tapioca, puba e macaxeira. Ao se mobilizarem para fazer com que cada um contribuísse com os itens que iriam compor o cardápio daquele evento, os alunos deram sinais de diferentes tipos de letramentos, adquiridos tanto na escola quanto fora dela.

Sendo assim, o papel do professor é fundamental no encaminhamento das atividades dos aprendizes. A manifestação das habilidades que demonstram o letramento dos alunos pode estar relacionada à forma de encaminhamento das atividades de uso da língua e à mediação do professor durante o desenvolvimento dessas atividades. Na análise de Colaço (2012) sobre o papel do professor: “[...] ao envolver os estudantes em práticas de letramento, estará propondo uma atividade colaborativa, em que todos têm algo com que contribuir e todos têm algo a aprender”.

Dito isto, restava então avaliar todo o trabalho a partir de outros olhares, o olhar das alunas e do aluno que participaram de todas as fases do projeto. Então, para verificar a percepção dos participantes durante o nosso projeto e como eles avaliariam o conteúdo das

atividades das quais participaram, se aprenderam com essas atividades e ainda para verificar a utilidade do que aprenderam para suas vidas, fiz uma entrevista semiestruturada com cada participante.

Como já informei, anteriormente, sete das perguntas que orientaram a entrevista forneceram informações sobre o perfil dos participantes, por isso, já foram analisadas na seção que trata deste assunto. As demais serão analisadas a seguir.

Um dos objetivos das questões que serão analisadas é a avaliação das atividades desenvolvidas durante o projeto. Através do discurso dos participantes procurarei detectar se houve aprendizagem e, se houve, qual será a utilidade dessa aprendizagem para suas vidas e, ainda se as atividades contribuíram para o letramento dos participantes.

Embora os resultados desta avaliação não pudessem mais ser utilizados como dados para ações futuras ou mudança de rumo no planejamento das atividades que levassem à aprendizagem dos participantes, (por ter sido feita na última semana de aula do ano letivo) poderiam influenciar minhas ações futuras, como professora, e como pesquisadora serviriam ao propósito de fornecer conclusões sobre a relevância deste estudo. Mesmo porque, os objetivos da avaliação devem orientar o seu contexto de aplicação e, por conseguinte, o contexto deve direcionar os conteúdos a ser avaliados. Nesse sentido, Fortes e Zilles acrescentam que:

Na vida extraescolar, cada avaliação é realizada de acordo com um objetivo específico e com um contexto particular, sendo os instrumentos de avaliação definidos com base no resultados a que se quer chegar e nos dados que se precisa colher para tal. As análises dos dados coletados são feitas a partir de critérios que permitem identificar, nesses dados, as informações que levem à tomada de decisões sobre o que está sendo avaliado (FORTES & ZILLES, 2009, p. 222).

Desta forma, estabelecer os critérios foi um dos primeiros passos para selecionar os conteúdos que seriam analisados. Assim, dividi a entrevista em três categorias, conforme os conteúdos que serão avaliados, que são: 1) se o projeto foi positivo ou negativo, que trata da avaliação do projeto do ponto de vista dos participantes. 2) se houve contribuições do projeto para mudanças de atitudes dos participantes, que trata da utilidade do que aprenderam para suas vidas e 3) se aprenderam conteúdos de LI durante as aulas que trata do ensino de conteúdos e do desenvolvimento de habilidades, específicos do ensino da LI.

Assim, para os objetivos desta avaliação final, escolhi a entrevista semiestruturada como um instrumento de avaliação das atividades desenvolvidas pelos participantes e dos conteúdos de LI trabalhados nas nossas aulas durante o projeto desenvolvido com os participantes.

Para esta atividade de entrevistar os participantes segui os conselhos de Duranti (1997, p.344,345) no que diz respeito ao posicionamento das câmeras, dos participantes e do entrevistador.

Durante essa atividade em que desempenhei o papel de entrevistadora, procurei deixar os participantes à vontade e confortáveis, dentro das possibilidades do campo da pesquisa. Por isso, escolhi a sala de informática para a atividade. O único ambiente climatizado que havia na escola, campo da pesquisa, no momento da realização desta atividade. Quanto às perguntas, antes de fazer, diretamente, a pergunta chave, para obter a informação que buscava, contextualizava cada pergunta para depois lançá-la a cada participante. Também procurei, durante todo o processo da entrevista, interagir com os participantes, porém sem interferir nas suas respostas, para poder garantir a validade das informações a ser avaliadas.

Assim, o tema central da seção seguinte é a avaliação da forma dos participantes, o modo como perceberam a sua aprendizagem em relação à sua participação em eventos de letramento durante o projeto e o modo como avaliaram o projeto “Você sabe o que está comendo?” que tinha como principal objetivo trabalhar, durante as aulas de LI, o letramento dos alunos de uma turma de segunda etapa do Ensino Médio da modalidade EJA.

4.9 A AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES QUANTO À SUA APRENDIZAGEM COMO CONSEQUÊNCIAS DA PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS DE LETRAMENTO E A RELEVÂNCIA DO PROJETO PARA A TURMA

Durante a realização do projeto, as aulas de LI foram aos poucos criando um cenário onde os alunos puderam atuar por meio das práticas e dos eventos de letramento. Dessa forma, quando eles precisavam interagir ou mesmo agir, nesse cenário, alguns acabavam fazendo-o, ou porque haviam adquirido o letramento durante as práticas letradas que o projeto lhes proporcionou ou porque já possuíam esse letramento, independente das práticas escolarizadas, o que é comum nas práticas situadas, que nem sempre dependem do ambiente escolar ou de um ambiente formal de aprendizagem para se concretizarem.

Dentre esses momentos em que as ações dos participantes apontaram indícios de letramento, conforme já mostrei anteriormente, estão: os eventos e as práticas relacionadas à pesquisa de campo, feita pelos alunos na comunidade; o momento da palestra organizada pelos participantes com uma nutricionista; a palestra de culminância do projeto, proferida por eles; e o café da manhã oferecido a todos os professores, gestores, pessoal de apoio e representante da URE (Unidade Regional de Educação), organizado pelos participantes e por

mim como professora e orientadora. Os participantes foram entrevistados em grupos de dois a três componentes. No último dia, por questões relacionadas a tempo, os quatro últimos participantes foram entrevistados de uma só vez.

O critério para a formação dos pares ou trios foi somente o horário de encerramento das avaliações, ou seja, à medida que cada um ou dois ia encerrando esperava o próximo colega para ir junto ao local onde eu os aguardava, conforme já havíamos combinado. Por este motivo a primeira entrevista foi feita com somente uma aluna, a Adryana, que preferiu não esperar o próximo colega, pois alegou que precisaria sair mais cedo. Pelo mesmo motivo, a Camila também foi entrevistada sozinha. E por semelhante motivo, a última entrevista foi feita com quatro participantes, Maria, Laíze, Safira e Mariana, pois as três primeiras entregaram a avaliação quase simultaneamente e, para a Mariana não ficar sozinha, as colegas a esperaram.

Assim, passo às análises das respostas dos participantes às perguntas feitas durante a entrevista semiestruturada. A entrevista foi feita em três dias durante a semana das avaliações finais do ano letivo de 2013, mais precisamente, nos dias 04, 05 e 06 de dezembro de 2013 na sala do laboratório de informática.

4.9.1 A Avaliação dos Participantes quanto à sua Aprendizagem como Consequências da Participação em ventos de Letramentos: como os participantes avaliaram o projeto “Você sabe o que está comendo?”

Essa categoria foi avaliada com base nas respostas dos alunos à questão 12. Ressalto que nem todas as questões que ainda não foram avaliadas no capítulo que trata do perfil dos participantes serão analisadas aqui. Elas foram necessárias para compor o roteiro da entrevista, porém sua relevância para esta análise é dispensável. No entanto todas as questões foram mantidas no roteiro das perguntas da entrevista semiestruturada conforme mostra o Apêndice C. Quanto à decisão de quais dados gerados a partir de uma entrevista, devam ser inseridos ou quais devam ser descartados Flick (2009) orienta que: “nas decisões relativas à amostragem, a realidade em estudo é construída de uma maneira específica: determinadas partes e características ganham destaque, e outras são removidas gradualmente.” (p.127;128)

Assim, para avaliar a relevância do projeto para a aprendizagem dos participantes, segundo o seu ponto de vista, perguntei:

Entrevistadora: O que você achou do nosso projeto de língua inglesa, Você sabe o que está comendo?

Adryana: Pra mim foi interessante. Aprendi coisas que eu não sabia.

Rita: Muito bom. Uma coisa bem diferente que já tivemos na escola. A gente aprendeu sobre comida, sobre coisas de outros países, eu amei, achei bem legal! Foi diferente este ano. Pra mim foi excelente. Eu aprendi muito.

Joana: Pra mim foi excelente! Foi bastante legal eu creio que todo mundo aprendeu bastante com esse projeto. Eu só tenho a agradecer porque a gente pensava assim...eh...que de inglês não poderia...e.. vir uma ajuda assim, pra gente.

Maria: Muito bom, porque foi bem diferente e a gente aprende muita coisa.

Todos os participantes, conforme pode ser observado nas gravações, avaliaram o projeto positivamente, usando adjetivos semelhantes. Como não pedi que dessem uma nota ou um conceito, os adjetivos que remetem à ideia de conceito foram usados pelos participantes, espontaneamente. Os comentários que alguns fizeram, antes ou depois de conceituar, justificam o conceito que cada um atribuiu ao projeto. Alguns participantes usavam mais de um adjetivo, no entanto, ao acrescentar algum comentário, esses adjetivos acabavam tendo a mesma conotação para esses participantes.

Então, sobre a relevância do projeto para a aprendizagem dos alunos da segunda etapa, segundo eles mesmos informaram, acrescentou-lhes conhecimento aos participantes: “Aprendi coisas que eu não sabia.” ; quebrou a rotina, quanto ao seu formato, em relação à projetos anteriores: “Uma coisa bem diferente que já tivemos na escola” e surpreendeu os alunos: “Eu só tenho a agradecer porque a gente pensava assim...eh...que de inglês não poderia...e.. vir uma ajuda assim, pra gente”.

Dessa forma o resultado do conteúdo avaliado, que foi a relevância do projeto para os participantes, poderá servir ao propósito de orientar os professores de LI, quanto à utilidade do trabalho com projetos em suas aulas, para fins de letramento dos seus alunos.

Corroborando Jorge:

Não basta, no entanto, fazer longos discursos na reunião pedagógica da escola. Esses discursos podem ser, sim, importantes. Contudo, mais importantes serão as práticas pedagógicas inovadoras, coerentes com as necessidades de nossos alunos, que possibilitem a exploração do potencial prático e educativo do ensino de LE. (JORGE, 2009, p.166)

Nessa sua afirmação a autora se refere ao status das disciplinas de LE na escola. E, pelas respostas dos participantes pode se inferir que algumas crenças acerca do ensino e da aprendizagem de LI poderão ser desfeitas.

4.9.2 A Avaliação dos Participantes quanto à sua Aprendizagem como Consequências da Participação em Eventos de Letramentos: como os conteúdos dos gêneros discursivos influenciaram nas mudanças de atitudes dos participantes, quanto ao seu convívio social e hábitos alimentares

As questões 13, 14 e 15 formaram o grupo do conteúdo avaliado nesta seção. As três abordam a avaliação que os participantes fizeram da sua aprendizagem quanto aos conteúdos trabalhados no projeto, indicando em que o conhecimento que eles adquiriram poderia se refletir de alguma forma no seu convívio social e se esse conhecimento poderia influenciar o seu comportamento, mudando, por exemplo, sua forma de observar o mundo à sua volta, ou mesmo, seus hábitos alimentares.

Como as perguntas foram feitas na sequência da sua numeração e, além disso, o conteúdo avaliado nas três é semelhante, elas compõem um só bloco nesta análise. Desse modo, as respostas dos participantes foram agrupadas como se respondessem a uma só pergunta. Então, explico que as questões não serão repetidas antes das repostas de cada entrevistado. Para indicar os turnos de fala de entrevistadora e entrevistado utilizarei somente a primeira pergunta deste bloco, à qual seguirão as respostas de alguns dos participantes.

As informações, reveladas através das respostas dos alunos, servirão para verificar a utilidade dos conteúdos que foram trabalhados na turma, durante as aulas de LI, para a vida dos alunos participantes e para verificar se, depois do projeto, houve mudanças de atitude em relação ao comportamento dos alunos no convívio social e nas práticas cotidianas, segundo o ponto de vista deles.

Para avaliar os aspectos, acima descritos, após contextualizar cada questão, perguntei aos alunos se eles achavam que durante as nossas aulas de inglês tinham aprendido alguma coisa que seria útil para vida deles. Depois procurei saber deles o que, daquilo que eles falaram que haviam aprendido poderia ser útil para eles e para as pessoas com quem eles conviviam, como a família e os amigos. E, por fim, procurei verificar se havia indícios de mudanças de atitudes nas ações dos meus alunos, influenciadas pelas discussões que tivemos nas aulas, então perguntei o que eles diriam a uma pessoa que antes de conhecer sobre algo ou alguém, precipitadamente, elabora conceitos e emite opiniões. Assim, a pergunta central para todos foi:

Entrevistadora: Você acha que durante as nossas aulas de inglês você aprendeu alguma coisa que será útil para sua vida?

Ana Lúcia: Sim. Aprendi muitas coisas assim, das outras culturas, e... ..a... que cada país, cada cidade tem seu jeito, tem uma cultura e a... e... e que a gente, não

pode só chegar e julgar, só em olhar. Tem que se informar, que pesquisar. Também tem que saber o que... que a gente tá comendo, como é feito, também tem que fazer a higienização dos alimentos do jeito certo.

Adryana: Sim. Sobre as datas de validade dos alimentos, quando um produto tá em promoção tem um motivo. [...] Nossa comida é boa, mas é muito gordurosa. [...] Acho que a pessoa tem que ir mais a fundo, a pessoa tem que ter mais conhecimento sobre o assunto não deve abrir a boca e já ir logo falando e dando a opinião sobre aquilo que não sabe.

Kelly: Sim. Já está sendo útil, aquela das comidas eu não sabia. Aliás, eu sabia, mas aí eu.. eu... eu não queria acreditar que aquelas gorduras que a gente gostava muito de comer aquelas gorduras, a... a trans [...] gosto, muito de carne assada com gordurinha. E aquilo fica dentro de mim! Agora já entrei no regime. Já deixei de comer as carnes com gordura e já estou nas frutas e nas verduras. Desde aquele dia da palestra decidi que não como mais panelada. Eu agora me arrepio só de ver a panelada sei, lá ... de tanto a gente conversar sobre isso minha barriga eh... chega a... assim... dói só em ver...

Rita: É quase como que eu tornei a aprender. É coisa simples, mas eu aprendi que não pode colocar gordura, por exemplo, tipo na panelada, que ela já tem muita gordura e aí o sal também. E também o que eu perguntei pra ela do flocão de milho e de arroz. Aí ela falou que o flocão de arroz tem poucos nutrientes por causa do processamento dele. Aí o de milho tem uma pelezinha, aí não perde os nutrientes que protege. E lá em casa os meninos gostam mais de arroz e eu de milho. Eu achei isso interessante, mas aí eu aprendi. Porque eu não sabia disso.

Lilian: Aquela história da Chimamanda..., mexeu muito comigo, ela era uma menina indiana ...eh... nigeriana. Tinha uma visão completamente diferente do que era a realidade. Escrevia livros, sobre personagens completamente diferente da realidade dela, de um outro mundo. Também quando ela chegou no outro país que a colega de quarto dela, foi analisar ela pela aparência e pelo país dela. Aí, a gente vê o e que é uma visão distorcida. Completamente distorcida da realidade.

Informações semelhantes às respostas mostradas acima foram dadas pelas alunas Ytala, Laize, Mariana e Safira que foram as responsáveis pela apresentação dos resultados do projeto, no ato da sua culminância. Naquela ocasião o grupo demonstrou segurança ao falar do que havia feito. Logo no início a aluna responsável pela introdução daquela apresentação, Ytala, falando aos alunos das turmas da primeira etapa relata:

Ytala: Nosso projeto começou com um texto, em inglês, onde o tema abordado era o pão, desde então, surgiram vários questionamentos sobre sua origem. A princípio como era preparado. E, nessa busca descobrimos, que não existe apenas uma forma de fazê-lo e sim várias, de acordo com suas tradições.

O segundo tema abordado foi sobre comidas esquisitas, a professora nos apresentou vários tipos de comidas estranhas de outros países que para eles era tudo muito normal, já para nós eram estranhas. Dai começamos a nos perguntar o que nós comemos? Será o que as pessoas dos outros países acham da nossa comida? E fomos a fundo nessa pesquisa e surgiram vários questionamentos o que nós realmente comemos como eram feitas [...].

[...] Fomos às feiras da cidade para investigar as comidas mais populares vendidas nas bancas, descobrimos que a campeã de vendas é a panelada [...].

Para nós foi uma surpresa, quando a nutricionista falou da importância das panelleiras para a economia da cidade [...].

Reverendo uma das questões norteadoras deste estudo, irei verificar a relação do conteúdo que foi ensinado com o que foi aprendido. A questão norteadora que trata da forma de encaminhamento das atividades pelo professor, a partir dos conteúdos trabalhados no material didático, para fins de inclusão dos seus alunos no contexto das interações destes alunos como cidadãos actantes no cenário local, nacional e mundial, orientará a verificação, através das respostas dos alunos, qual a origem dos conteúdos trabalhados durante as aulas de LI e qual a utilidade para a vida dos alunos, participantes do estudo.

Essa verificação pretendida será útil para fornecer dados que permitam fazer inferências sobre o alcance ou não de um dos objetivos específicos deste estudo, que é: elaborar atividades a partir dos conteúdos trabalhados no material didático de forma que os alunos percebam a utilidade de tais conteúdos para o seu agir em uma sociedade letrada.

Quanto à utilidade dos conteúdos para a esfera social dos participantes, as respostas apontam para as esferas do convívio social e dos hábitos alimentares dos alunos participantes.

Quando questionados se haviam aprendido e sobre a utilidade do que haviam aprendido para si, e para outras pessoas, os entrevistados apontaram diversas formas de aplicação do conhecimento ou da aprendizagem, bem como, mudanças de atitudes e alteração de seus hábitos alimentares, que segundo eles, as atividades do projeto lhes proporcionaram.

4.9.2.1 A utilidade dos conteúdos para o convívio social dos participantes

Quanto à utilidade dos conteúdos para o convívio dos participantes, ou seja, para que serviria a aprendizagem daqueles conteúdos ou em que poderia influenciar suas ações e suas interações sociais? Os conteúdos explorados no vídeo “Os Perigos de uma História Única” possibilitaram momentos de reflexão na discussão sobre preconceitos e relacionamentos entre alunos. Na palestra sobre alimentação os alunos puderam tirar dúvidas e obter informações seguras sobre a temática. Assim, o conhecimento anterior, que os alunos já possuíam sobre o assunto foi reforçado e aquilo que achavam que sabiam foi esclarecido. Isso abriu o caminho para a quebra de alguns mitos (sobre alimentação) e para a ruptura de crenças (sobre outras culturas).

Nos excertos seguintes, as respostas dos participantes mostram como os gêneros textuais do domínio discursivo oral (aula e palestra), mediante o uso da modalidade oral tanto

da língua portuguesa quanto da LI, influenciaram o agir social dos participantes, fazendo eles passassem a refletir sobre suas atitudes diante do outro.

Nas palavras de Ana Lúcia: “a gente, não pode só chegar e julgar, só em olhar. Tem que se informar, que pesquisar”.

Na mesma linha de pensamento e sobre o mesmo assunto Adryana opina: “Acho que a pessoa tem que ir mais a fundo, a pessoa tem que ter mais conhecimento sobre o assunto não deve abrir a boca e já ir logo falando e dando a opinião sobre aquilo que não sabe”.

Reforçando a utilidade do gênero escolhido e a aplicabilidade do seu conteúdo para seu agir social, Lilian ressalta: “Aquela história da Chimamanda..., mexeu muito comigo, ela[...]. Também quando ela chegou no outro país que a colega de quarto dela, foi analisar ela pela aparência e pelo país dela. Aí, a gente vê o que é uma visão distorcida [...]”.

Quanto ao assunto deste bloco, durante a entrevista, somente uma aluna não mencionou ter tirado alguma lição do conteúdo do vídeo mostrado e discutido na turma. Os demais participantes, todos, mencionaram algum tipo de mudança depois do vídeo, depois da palestra ou depois de alguma das nossas aulas.

Diante das reflexões presentes nas respostas dos participantes, agora percebo que a minha “atitude pedagógica” (BARBOSA, 2005, p.69) pode ter sido o primeiro passo para um ensino de LI que de fato valorize as necessidades dos meus alunos. Também percebo que através de atividades que contemplem suas necessidades particulares de uso da língua será possível chegar a uma aprendizagem significativa para os meus alunos. E quando falo de aprendizagem significativa, me refiro a uma aprendizagem que lhes capacite para, por meio da língua, agir socialmente com consciência. Em outras palavras, ao agir socialmente, meus alunos poderão ter a capacidade de fazer escolhas, recusar ou aceitar de forma crítica e consciente, como cidadãos não como quem participa de um *blind game*.

4.9.2.2 A utilidade dos conteúdos nos hábitos alimentares dos participantes

Ao discorrer sobre sua aprendizagem e sobre como isso poderia ser aplicado à sua vida e à vida de outras pessoas com quem cada participante interage com frequência, a entrevistada Rita, aponta a sua família, como a primeira esfera a ser alcançada pelo seu agir. “*E lá em casa os meninos gostam mais do de arroz e eu de milho. Eu achei isso interessante, mas aí eu aprendi. Porque eu não sabia disso*”. A autoridade da fala da nutricionista, como pessoa que entende do assunto, e, por isso, foi consultada pela aluna entrevistada, vai garantir autoridade à fala desta aluna que também é mãe de família. A partir desse momento, poderá convencer os

filhos de que não devem comer só o que gostam, eles também precisam comer o que é melhor para a saúde deles.

Rita também demonstra que pretende mudar seus hábitos alimentares “[...] É coisa simples, mas eu aprendi que não pode colocar gordura, por exemplo, tipo na panelada, que ela já tem muita gordura e aí o sal também”. Nessa observação que faz, a aluna e mulher, demonstra preocupação com sua saúde, com a sua qualidade de vida, por tanto, com a sua identidade.

Reflexões semelhantes podem ser feitas a partir das respostas da aluna Kelly. Quando perguntei se ela acreditava que alguma das atividades do projeto teria utilidade para sua vida, ela respondeu:

Kelly: Sim. Já está sendo útil, aquela das comidas eu não sabia. Aliás, eu sabia, mas [...]

Depois a aluna acrescenta “Agora já entrei no regime. Já deixei de comer as carnes com gordura e já estou nas frutas e nas verduras.” Nesta observação da participante é possível perceber como as mudanças serviram a um propósito pessoal, que poderá se concretizar através de um grande desejo de Kelly, que é a perda de peso. Ainda verificando os excertos das respostas dessa mesma aluna, quando ela afirma: “*Desde aquele dia da palestra decidi que não como mais panelada*”, é possível inferir que houve, além da mudança nos hábitos alimentares da aluna participante, uma mudança de atitude, o que pode ser reforçado pelo uso de “*decidi*”.

Na sequência das informações a aluna diz: “*Eu agora me arrepio só de ver a panelada sei, lá ... de tanto a gente conversar sobre isso minha barriga eh... chega a... assim... dói só em ver.*” Neste caso posso inferir que houve mudanças também no comportamento da aluna, que deixou de consumir um alimento, após entender que além de ser muito calórico, também poderia ser visto, por outras pessoas como uma comida desagradável “*sei, lá ... de tanto a gente conversar sobre isso*”. O “**isso**”, pode se referir tanto ao prato típico do nordeste brasileiro, feito com vísceras de bovinos, quanto ao assunto comidas estranhas, que fora abordado nas nossas aulas, nas quais a turma falava sobre os ingredientes dessa comida típica. Naquela ocasião, registrado em vídeo, na aula do dia 31/10/2013, a aluna falou que iria pensar duas vezes antes de comer panelada novamente.

A preocupação com hábitos alimentares, com dietas saudáveis e também com o manuseio e o consumo dos alimentos foi revelada em todas as entrevistas. Notei que os participantes passaram a atentar inclusive para os alimentos industrializados, cujo consumo, também foi abordado por mim durante uma das aulas, mas não aprofundei a discussão e justifiquei que o ideal seria levar alguém do curso de engenharia alimentar para falar com

mais propriedade sobre o assunto, porém não houve tempo para inserir essa temática nos conteúdos, devido à aproximação do final do bimestre. No entanto, aquela conversa também serviu a ao propósito de informar e alertar os participantes, como se observa no excerto da resposta da aluna Adryana, que ao falar sobre o que aprendeu diz: “*Sim. Sobre as datas de validade dos alimentos, quando um produto tá em promoção tem um motivo*”.

Ainda sobre as mesmas preocupações Ana Lúcia, a aluna, mãe de família, grávida do segundo filho acrescenta:

Ana Lúcia: Também tem que saber o que... que a gente tá comendo, como é feito, também tem que fazer a higienização dos alimentos do jeito certo.

Ainda para atender a este último propósito fiz a última pergunta da entrevista em forma de enquete para saber como eles gostariam de encerrar as nossas atividades do ano letivo. Comecei dizendo: Depois de todas as informações que tivemos da nutricionista, convidada, sobre uma alimentação saudável, como você gostaria que encerrássemos o nosso projeto: a) com um almoço com as comidas que pesquisamos nas feiras da cidade ou b) com um café da manhã com frutas regionais, da estação, além do nosso beiju, cuscuz e bolos de tapioca, puba e macaxeira?

Dos dezenove alunos participantes, somente, dois afirmaram que prefeririam finalizar as atividades com um almoço. Ao preferir um café com uma alimentação mais saudável, segundo o que ouviram da nutricionista, os participantes apontam sinais de uma escolha consciente. Mas será que eles seriam capazes de tomar semelhantes decisões diante de opções em LI? Então, este último bloco se refere à aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos da LI, trabalhados durante o projeto.

4.9.3 Avaliação do Conhecimento da LI Adquirido durante o Projeto: o que os participantes aprenderam dos conteúdos de LI com os quais tiveram contato durante as aulas

O terceiro e último bloco teve como base a questão de número onze, cujo conteúdo a ser verificado diz respeito à aprendizagem dos alunos especificamente do léxico da LI.

Ao analisar as respostas dos alunos, tentarei responder mais uma das questões norteadoras deste estudo, que trata de verificar o papel da leitura e da oralidade em LI para o letramento dos alunos da EJA. Esta questão aponta para o objetivo de demonstrar, através de atividades práticas, o papel das habilidades linguísticas em inglês para a concretização do letramento desses alunos.

Para poder analisar as respostas dos alunos, mais uma vez, tratarei do problema da avaliação. Partindo da assertiva de que “também se aprende na hora dos testes” (FORTES & ZILLES, 2009), então aquela seria mais uma oportunidade para os meus alunos aprender. Mas “A formação do aluno não é completa – nem mesmo satisfatória – se não o levar a pensar criticamente e a agir, com autonomia, em busca de uma sociedade mais humana e justa” (FORTES & ZILLES, 2009, p. 233).

Através dessa observação sobre avaliação, percebi que ao elaborar a décima primeira questão, a pretensão era avaliar a quantidade, ou seja, quantas ou quais palavras meus alunos haviam aprendido durante o projeto, já que até o momento ainda não havia sido feito nenhum teste com eles para essa verificação.

Refiro-me àquele teste, individual, que o professor entrega para o aluno e exige um silêncio fúnebre, proíbe o aluno de consultar qualquer fonte de informação, principalmente, seus colegas e parceiros no processo de aprendizagem. Ou aquele tipo que o professor ao chegar à sala, antes de entregar esse teste, dá a ordem intimidadora para que ponham as carteiras enfileiradas e, feita a entrega, avisa que o primeiro que olhar para o lado vai ficar sem seu teste, (mas não sem a nota, porque ela já é certa, zero). Quanto a esse tipo de teste Fortes e Zilles alertam que são: “Testes que exigem só reprodução de conhecimento, subestimam muito a capacidade dos alunos e os levam a adotar posição de submissão frente a uma das mais valiosas facetas da educação, qual seja, a da produção de novos conhecimentos”.

Faço essa reflexão porque logo nas primeiras entrevistas, no primeiro dia, quando entrevistei os cinco primeiros participantes, percebi que deveria mudar a forma de aplicar aquela questão. A forma que eu estava fazendo parecia muito com a estratégia de entregar um texto em LI, e pedir para o aluno traduzi-lo, sem nenhum objetivo específico a não ser o de cumprir uma ordem e receber uma nota por tê-la cumprido. Embora não fosse essa a minha intenção era isso que parecia que estava fazendo. Faltava ainda quatorze participantes para ser entrevistados. Então resolvi redimensionar a minha ação pedagógica (BRASIL, 2013).

E em vez de simplesmente mostrar aos alunos a lista das oito palavras que selecionei para testá-los, reformulei a questão. Mantive a lista, mas mudei o enunciado.

Enquanto no primeiro dia, antes de mostrar a lista aos alunos, eu falava: dos textos que nós lemos sobre o pão e sobre as comidas de outros países eu destaquei algumas palavras você lembra o que elas significam? Dito isto mostrava as palavras conforme estão no APÊNDICE C.

Para reformular aquela pergunta eu, mais uma vez lembrei-me: “E o que eles fazem com o que aprendem?” Assim, nas entrevistas restantes, procurei mostrar aos meus alunos a utilidade de saberem aquelas palavras. Então, mudei o enunciado do teste. Antes de mostrar as palavras eu passei a problematizar o uso delas, conforme fiz neste exemplo seguinte, quando entrevistei as alunas Dilma e Socorro:

Entrevistadora: Meninas, no texto que nós lemos apareceram várias palavras em inglês eh... [..]suponha, que você vá a um restaurante e ... aí alguém diz eu vou dá um cardápio pra você escolher. E aí no final do cardápio tem esta comida aqui: [...] Você comeria, assim... tranquila, sabendo do que se trata e [...] humm, acho isso aqui uma delícia ou você não comeria? [...] A ideia é essa: Você sabe o que está comendo?

Socorro: [...] Eu tenho que saber ler e entender o que é, pra dizer se eu como ou não?

Entrevistadora: Exato. [...] E esta aqui você comeria?

Socorro: Não, eu não comeria!

Entrevistadora: Por que não?

Socorro: Porque é sushi de barata.

Entrevistadora: [...] E esta aqui?

Dilma: Fri...tarântula frita, é?

Entrevistadora: Sim. E aí vai encarar?

Dilma: Não, não comeria.

Entrevistadora: [...]Então se você comesse seria uma opção sua, mas saberia do que se trata, né? E essa aqui Socorro urine soaked eggs?

Socorro: Ovos encharcado na uri ... Comeria não!

Entrevistadora: e este aqui?

Dilma: Fried brain omelet...eh... cérebro de ...

Socorro: Omelete de ...

Dilma: Omelete de cérebro. Como não.

Socorro: Eu não comeria nenhum.

Entrevistadora: Então meninas, pelo que eu vejo vocês conseguiriam ...eh... saberiam, escolher um cardápio e ... eh...dizendo, esse aqui eu não como porque isso aqui é[...]

Socorro: É pelas primeiras palavras eh...pelas eh... pela aula que nós tivemos, eu já sei o que é isso aqui.

Entrevistadora: Tá vendo Socorro como você aprendeu Inglês!?[...]

Com os demais entrevistados, os doze que faltavam, segui este mesmo modelo de perguntas. Sendo assim, passo às análises do último bloco desta seção.

Primeiramente, no que se refere à quantidade de palavras da LI, reconhecidas pelos alunos e que foram usadas para testá-los verifiquei que: enquanto 01 participante reconheceu apenas duas das oito palavras mostradas e outro (um) reconheceu apenas três delas, 05(cinco) entrevistados reconheceram todas as palavras mostradas, 08 (oito) reconheceram 07(sete) dessas palavras e 04 (quatro) deles reconheceram 05(cinco) das oito palavras. Portanto, somente, dois dos 19 participantes reconheceram menos de 50% das palavras sugeridas,

enquanto a maioria deles teve um número de acertos superior a 50%. E finalmente, todos os participantes reconheceram a palavra *bread*. Talvez por ter sido o ponto de partida ou por ter sido a mais pronunciada, durante as primeiras aulas.

Isso significa que, se o propósito único desse teste fosse medir a quantidade de reconhecimento dos meus alunos quanto ao léxico da LI, eles teriam mostrado um desempenho satisfatório. E nos testes, que avaliam a qualidade da escola, o trabalho dos docentes e o desempenho dos discentes, pelo índice de aprovação dos alunos no final do ano letivo, nós não figuraríamos tão mal. Mas o que isso mostraria das habilidades dos meus alunos quanto ao que eles podem fazer ou comunicar ao usar a LI, para agir socialmente? Atentar para a utilidade do que o aluno aprende, faz o professor refletir sobre o que e como ensinar.

Ao escolher qual conteúdo ensinar, o professor faz escolhas que se refletirão na aprendizagem ou não aprendizagem dos seus alunos. Confirmando isso Rojo diz:

Essas escolhas nunca são neutras, nem impunes, pois o tempo escolar que tomo com um objeto de ensino não será dedicado a outro: a cada escolha presentifica **um** dentre muitos outros perdidos. Mas nada em educação nunca é neutro e nossa tarefa é justamente a de fazer escolhas e encaminhamentos conscientes. (ROJO, 2009, p.121)

Nessa tarefa de fazer a escolha apropriada e os encaminhamentos conscientes, a observação da autora e pesquisadora é incentivadora, principalmente, para o docente que procura fugir do script do livro didático e adaptá-lo à realidade dos seus alunos e à sua própria realidade.

Na tarefa docente, quando o professor, no ato de ensinar, desempenha o seu papel seguindo à risca o *script* de terceiros, então fazer a escolha apropriada e o encaminhamento consciente se torna uma tarefa mais difícil. O trabalho com o léxico de uma LE, por exemplo, que costuma ser feito voltado para a produção de listas ou de outras atividades que não precisem requerer dos alunos reflexão sobre como esse léxico funciona na língua em uso. Esse tipo de trabalho ignora, por exemplo, o contexto de uso desse vocabulário, sua relação de sinonímia e de antonímia com outras palavras da língua e as estuda isoladamente.

Dessa forma, ao mudar o enunciado de uma das questões da entrevista semiestruturada, foi possível verificar se havia servido trabalhar o léxico, no projeto, em vez de estruturas gramaticais da LI. Pois no momento que a entrevistada reformula a fala da entrevistadora “Eu tenho que saber ler e entender o que é pra dizer se eu como ou não”, ela está aí dando um significado para o léxico que aprendera na sala de aula.

Saber aquelas palavras implicaria em recusar uma comida que não fosse do seu agrado, em um restaurante de comidas exóticas, por exemplo. Ou como nas palavras da participante Dilma “é bom Socorro saber essas palavras, que quando nós viajarmos nós não comemos qualquer porcaria”. Portanto, trabalhar o léxico aqui, significou começar a mover algumas pedras do caminho e entender que o professor pode e deve ir muito além da gramática. Não que ela deva ser desprezada nas aulas de LI. Mas quando o aluno entende que conhecer determinadas palavras do acervo lexical de uma LE irá ajudá-lo a fazer escolhas, o ensino do léxico, então passa a ter uma conotação diferenciada para o trabalho do professor.

Caso o professor queira andar na mesma trilha apontada por Irandé Antunes (sabendo retirar as pedras no caminho) por onde passam os transeuntes, que pretendem levar seus aprendizes “muito além da gramática”, ele entenderá que:

Dessa forma, ganha sentido afirmar que o léxico é mais do que uma lista de palavras à disposição dos falantes. É mais do que um repertório de unidades. É um depositário dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam, o sentido de tudo. Por isso é que o léxico expressa, magistralmente, a função da língua como elemento que confere às pessoas identidade: como indivíduo e como membro pertencente a um grupo (Antunes, 2007 p.42).

Ao propor um trabalho que contextualize o léxico, não estou defendendo que as aulas de LI, desprezem o ensino das regras e das estruturas da língua, pois este conteúdo também deve ser oportunizado ao aluno para que ele tenha mais habilidade ao agir nos diversos contextos de uso da língua.

Ainda na trilha apontada por Irandé esse transeunte descobrirá que: “Fundamental, tanto quanto a gramática de uma língua, é seu léxico. Nele estão expressas, para cada época, as marcas das visões de mundo que os falantes alimentam, ou os traços que indicam seus ângulos de percepção das coisas” (ANTUNES, 2007, p.42).

Assim, reforço que é importante que o ensino da língua seja encarado como uma forma de oportunizar aos aprendizes a não somente ter contato com essa língua, mas necessita preocupar-se com para quem servirá esse conteúdo, em outras palavras para quem servirá esse conhecimento advindo desse conteúdo, com o qual esses alunos entram em contato. Quanto à finalidade dos conhecimentos aprendidos na escola o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica esclarece que:

Os conhecimentos escolares podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno (BRASIL, 2013, p112).

Assim esse contato poderá servir de aprendizagem para os alunos que estão na sala de aula, porque têm projetos de vida e para realizar alguns dos seus projetos esses alunos querem e precisam desenvolver suas habilidades de uso da língua e da linguagem em geral para poder realizar seus projetos. Portanto, mesmo que eles não tenham consciência disso, para executar seus projetos, precisarão interagir, socialmente, por meio da língua, seja ela do seu grupo de convívio social ou a de outros grupos, seja escrita ou falada, ela sempre será a porta de acesso e de saída, pela qual todos temos que passar para ter acesso ao mundo das interações sociais e garantir que nossa voz seja notada, ainda que não seja oralizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a trajetória que envolveu a realização da pesquisa de campo e a elaboração deste estudo, a busca por respostas para as questões norteadoras acabou levantando outras questões, algumas delas foram respondidas, outras geraram reflexões acerca da problemática que envolve o ensino de LI para a EJA no Brasil. Nessa jornada, entendi que a finalidade desses questionamentos não foi simplesmente nortear minha pesquisa de mestrado, mas também nortear a minha prática docente. Serviram, ainda, ao propósito de me fazer rever alguns conceitos ou concepções que ao longo dos anos de trabalho, como professora de LI, foram se incorporando à minha prática docente. Foi quando notei que eu também estava sob o efeito das crenças, embora, na minha prática, sempre tenha procurado vencer a luta contra a falta de credibilidade ao trabalho dos professores de LI nas escolas de Imperatriz e contra a ideia de que o aluno não aprende inglês na escola, especialmente nas públicas.

Quando se trabalha muito tempo vivenciando as mesmas situações, a tendência é acostumar-se com elas, ainda que uma vez ou outra essas situações incomodem. Neste caso uma das saídas é a atitude. É a atitude e, não o discurso engavetado nas pastas de planejamentos. Estejam eles no velho armário da coordenação ou nas pastas dos arquivos dos mais modernos computadores da escola, se não houver atitude para mudar e executar o que há muitas décadas se vem planejando, as mudanças continuarão esperando.

A busca por respostas leva ao desejo de mudar e de fazer diferente. Essa busca acabou me fazendo refletir, até mesmo sobre o título do meu trabalho de pesquisa e, por conseguinte, nos meus objetivos de pesquisa. Mas, principalmente, nos objetivos do meu trabalho enquanto professora de língua inglesa, educadora de jovens, adultos e idosos.

Como educador, o professor de línguas é um agente de letramento. Sendo, assim, na sua prática deve haver uma constante preocupação com o quê e para quê ensinar. É importante que o quê o professor ensine seja útil para que seus alunos possam participar criticamente das práticas letradas e dos eventos de letramentos, comuns nos diversos grupos sociais, com os quais estes alunos têm ou desejam ter contato.

Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, precisei parar e rever alguns objetivos tanto deste projeto de pesquisa quanto do projeto pedagógico de letramento, que elaborei para trabalhar o letramento em LI com os meus alunos da EJA.

Ao iniciar o projeto de letramento com os alunos, outras situações foram surgindo. Essas situações apontaram para a necessidade de trabalhar o letramento também em língua portuguesa. Assim, haveria mais sentido para algumas ações dos alunos e mais instrumentos

para garantir o sucesso dessas ações, pois eles precisariam recorrer às habilidades linguísticas, tanto em LI como em Língua Portuguesa. Habilidades essas que precisariam ser úteis, ou seja, deveriam poder ser acionadas sempre que necessitassem delas nos diversos momentos de interações nos eventos de letramento e que lhes garantissem voz para seu agir. Para garantir esse agir na esfera social, os alunos precisariam apropriar-se de alguns gêneros discursivos.

Ao planejar o trânsito dos alunos nas práticas e nos eventos de letramento, o perfil deles e suas expectativas futuras precisaram ser considerados. Assim, houve um direcionamento para os possíveis gêneros discursivos que seriam necessários, a fim de que esses alunos concretizassem o seu agir social.

Antes de escolher o texto *The Magic of Making Bread*, revisei meu plano bimestral e vi os tópicos gramaticais que pretendia trabalhar, mas principalmente vi o conteúdo. Então notei que ao começar por aquele texto eu poderia explorar um acervo lexical relacionado à culinária, já que o texto abordava o processo de fermentação na fabricação do pão. Assim, o texto contemplaria os aspectos gramaticais e o léxico da temática que estava no planejamento daquele bimestre. No entanto, os letramentos que eu pensei para os participantes divergiram dos letramentos que eles queriam ter. Mas isso não foi motivo para desanimar e abandonar o projeto ou para obrigá-los a fazer o que já estava no meu *script*.

Ao contrário, essa constatação serviu para ressignificar a aprendizagem que eles precisavam ter e o ensino que eu precisava oferecer para que eles encontrassem motivos para querer aprender. Assim, ressignificar a aprendizagem e o ensino de LE requer primeiramente conhecer o perfil e os projetos dos seus aprendizes para posteriormente definir o lugar dessa língua no currículo escolar desses aprendizes.

Depois que os alunos exploraram novos textos, em português, sobre a história do pão, e passaram a conhecer sobre seu processo de fermentação, sua forma de fabricação, seu consumo e seu valor para outros povos, eles fizeram relação entre as formas de fabricação desse alimento com outros alimentos, típicos da sua comunidade. Ao fazer essas relações perceberam que assim como o trigo é matéria prima para a fabricação do pão, a mandioca é a matéria prima para a fabricação das nossas farinhas e da tapioca. O letramento local que eles adquiriram nas suas práticas cotidianas ou com familiares, os habilita a compartilhar seu conhecimento sobre o assunto com as pessoas que, segundo eles, confundem o beiju, que é o alimento feito com a goma ou polvilho, com a tapioca que é o produto extraído da massa da mandioca com o qual se faz bolos e o beiju.

Quanto ao letramento em LI, este os habilitou a entender que cada povo tem a sua cultura e a sua culinária. Em vários momentos esse letramento foi acionado. Um exemplo

disso foi quando na entrevista semiestruturada eu coloquei diante deles, em inglês, os nomes de oito das dezesseis comidas estrangeiras que vimos nas aulas e, ao questionar se eles comeriam alguma das comidas ali representadas, a maioria dos participantes respondeu que não, porque sabia, exatamente, do que se tratava, ou seja a maioria conseguiu reconhecer o léxico da língua e usar esse conhecimento para fazer uma escolha.

A partir do conhecimento e das discussões sobre o assunto entenderam que assim como veem a culinária de povos de outros países com estranheza e repulsa, o que eles apreciam também pode ser estranho e repulsivo para outros povos. Assim, através da leitura dos textos em inglês, sobre comidas estranhas e do debate sobre o conteúdo do vídeo “Os perigos de uma história única”, os participantes passaram a refletir sobre sua cultura, seus hábitos alimentares e seu comportamento ou suas atitudes em relação aos outros colegas e a outras pessoas. Dessa forma o letramento adquirido através dos textos em inglês serviu para que os participantes modificassem seu agir social, portanto teve efeito sobre suas vidas.

O letramento digital que a aluna Sunamita já dominava foi fundamental para que ela marcasse sua presença durante a leitura dos textos sobre a história do pão. Como também foi fundamental para o aluno Felipe aprender a configurar os gráficos com os resultados da pesquisa de campo que a turma havia feito com vendedoras de comidas nas bancas das feiras da comunidade. Da mesma forma adquirir o letramento digital foi fundamental para a aluna Ytala, umas das responsáveis pela apresentação da temática do projeto, no ato da sua culminância, pois ela percebeu que, para que a apresentação do grupo atingisse os objetivos que os participantes haviam planejado, ela precisaria entender o funcionamento dos *slides*, por isso solicitou a minha orientação.

Ao mesmo tempo em que a aluna aprendia como manusear o aplicativo para fazer os slides também aprendeu sobre as características desse gênero textual. Para ela aquela aprendizagem foi necessária para que a mesma e o seu grupo demonstrassem organização e sentissem segurança ao compartilhar com as outras turmas o que aprenderam durante o projeto.

Por semelhantes razões, para a aluna Safira foi fundamental ouvir e repetir por várias vezes a pronúncia dos nomes das comidas que o grupo selecionou para mostrar às outras turmas, pois, para ela, pronunciar aquelas palavras com desenvoltura significava representar bem a sua turma e a si mesma. Assim, as práticas e os eventos de letramentos estiveram presentes do início ao encerramento do projeto.

Também ficou claro que todas as vezes que os participantes precisaram agir, socialmente por meio da língua, eles recorriam à língua inglesa ou à portuguesa para interagir

nas situações que o uso da leitura ou da escrita se fazia necessário. Foi assim quando elaboraram um requerimento, porque precisaram de autorização do diretor para se ausentar da escola no horário das aulas, por ocasião da pesquisa de campo.

Ocasão essa em que conversaram com as pessoas antes de aplicarem o questionário que haviam elaborado para aquele fim. Também fizeram uso deste mesmo gênero discursivo, o requerimento, quando quiseram que os professores valorizassem e reconhecessem que as atividades que eles estavam fazendo nas aulas de LI, envolviam conhecimentos das outras disciplinas, por isso mereciam ser recompensados com pontos de participação nessas outras disciplinas. Portanto a utilização e a elaboração dos gêneros discursivos durante todo o andamento do projeto estiveram diretamente relacionadas às necessidades reais de usos da língua escrita ou falada.

Assim, quando os alunos entenderam o funcionamento e a finalidade dos gêneros discursivos que se relacionavam à atividade do momento, eles elaboraram: gráficos com os resultados da sua pesquisa de campo, dois diferentes convites um para uma nutricionista ministrar uma palestra na escola, sobre a temática do projeto e outro para os professores, funcionários e representantes na URE, convidando-os para o café de encerramento do projeto. Também elaboraram *slides* com dicas de uma alimentação saudável, com tabelas contendo os valores calóricos da panelada e fotos de algumas das comidas que conheceram nas aulas durante o projeto e, enquanto projetavam as fotos das comidas, pronunciavam seus nomes em inglês e explicavam sobre os ingredientes e a origem daquelas comidas.

A produção de textos em Língua Portuguesa superou em quantidade o número de produções em Língua Inglesa. Mas isso não significa que o projeto não tenha cumprido os seus objetivos, no que diz respeito ao letramento em LI e à produção de gêneros discursivos. Contudo, as escolhas do professor quanto ao que trabalhar implicará em alcance, ou não, dos objetivos dos projetos de aprendizagem dos seus alunos, ou mesmo no alcance, ou não, dos seus próprios objetivos de ensino.

Após ter feito estas reflexões passei a ver de forma mais criteriosa os conteúdos do livro didático. Passei a vê-los não como oportunidade única de colocar meus alunos em contato com o idioma em questão, mas como sugestões de por onde poderia começar para ir além do que está escrito no livro. Assim o livro deixa de ser um *script* para ser seguido à risca e assume o caráter de um roteiro adaptável às diversas realidades de ensino e de aprendizagem tanto no contexto da EJA quanto no contexto da modalidade regular.

Adaptar um roteiro, no sentido a que me refiro, que é o contexto do ensino de LI na EJA, significa ter que manter partes do original, se não a obra perde a sua identidade.

Conteúdos como o ensino das regras gramaticais que explicam a estrutura da língua, ou o ensino das funções comunicativas, que permitem que o usuário de uma língua entenda a intenção ou o sentido dos enunciados nas interações com outros usuários, fazem parte da identidade da língua.

Adaptar o roteiro também implica reconhecer que o ensino do léxico da língua deve ir além de elaborar e memorizar listas, não que seja proibido fazê-lo, desde que o aluno veja sentido nisso. No entanto, internalizar o léxico de uma língua só fará sentido para o aluno se ele perceber a utilidade do que faz, ou seja, se conseguir atribuir sentido ao que poderá ser feito com as palavras que estão diante dele e qual o valor delas para suas ações pretendidas.

Portanto, para que essa identidade da disciplina língua Inglesa e do projeto “Você sabe o que está comendo?” fosse mantida, achamos por bem produzir um texto do gênero receita culinária que privilegiaria tanto o conteúdo trabalhado na disciplina quanto a temática do projeto. Foi quando surgiu a ideia de publicar a receita da panelada, em inglês, na página da escola no *face book*. A receita foi elaborada por uma das alunas participantes, que com o auxílio de duas colegas a traduziu para o inglês. Após corrigi-la, ela seria postada.

Por motivos relacionados, primeiramente, ao tempo e, na segunda tentativa, a problemas de conexão da internet da escola, acabamos não indo para o laboratório de informática no dia marcado. No entanto, o trabalho dos alunos não ficou sem finalidade. Os ingredientes da panelada, em inglês e português, juntamente com o valor calórico da sua porção, foram colocados em um folder que foi distribuído, mesmo depois do encerramento do ano letivo, como forma de valorização do trabalho da turma na disciplina e como forma de contribuição dos participantes para a informação tanto para os visitantes quanto para os moradores da nossa cidade.

Assim, os ingredientes da panelada não foram para as páginas da *internet*, onde essa comida, normal para os imperatrizenses, poderia alcançar outros povos, outras culturas ou outros alunos que também poderiam se surpreender ao saber que no Brasil as pessoas comem um prato típico do nordeste feito com o intestino, o casco e as vísceras do boi.

O fato do gênero receita culinária não ter sido postado em algum espaço digital, ou mesmo o fato dos alunos não terem participado da elaboração do folder que foi distribuído nas bancas de panelada de diferentes pontos da cidade, não significa que esses alunos não tenham adquirido diversos letramentos nas atividades desenvolvidas durante o projeto. Ao contrário, o desenvolvimento das diversas outras atividades, reforçou e cumpriu o principal objetivo de qualquer projeto de letramento, que é promover aprendizagem significativa para a vida dos aprendizes através do uso da leitura e escrita.

Por conviver com a maioria dos alunos da turma pesquisada, eu achava que o letramento que eu tinha em mente para eles lhes serviria. Pensei que serviria inclusive para inspirar alguns deles a começar um novo empreendimento na área de comidas regionais e locais e assim, já ter uma garantia de renda para si e para os seus dependentes. Mas esta foi uma manifestação da minha visão forasteira de letramento.

Por outro lado ao trazer para a sala um texto em inglês, sem a preocupação com o número de palavras que ele continha, nem a sua complexidade ou mesmo as limitações dos alunos quanto às habilidades linguísticas para lidar com a leitura, tanto em inglês quanto em português, foi o primeiro passo para fazer algo diferente.

O texto *The Chemistry of Making Bread*, não somente deu início ao Projeto de Letramento ou à pesquisa sobre a história da origem do pão, mas também, deu início a uma sequência de aulas que possibilitaram aos alunos observar, analisar, interagir e agir impulsionados pelos diversos eventos e pelas práticas de letramentos, subjacentes ao projeto do qual fizeram parte.

Enquanto faziam a leitura daquele texto, já na fase de reconhecimento do léxico da LI, os alunos recorreram tanto aos cognatos quanto aos conhecimentos adquiridos anteriormente, e outros mais determinados a entender o texto e identificar o maior número de palavras possível, recorriam ao vocabulário que seu livro didático traz nas páginas finais.

Ao fazer esses movimentos de: recorrer aos seus conhecimentos adquiridos, lembrando-se de palavras aprendidas em momentos passados, na escola ou fora dela, ou quando comparavam o léxico da LI com o da Língua Portuguesa e viam semelhança a ponto de entender a relação entre as duas línguas (ainda que houvessem alguns falsos cognatos) os alunos ampliaram seus letramentos. Ou mesmo pode ser dito sobre aqueles que não se limitaram às minhas instruções como professora, mas foram além e apropriaram-se de um dos recursos que estavam à sua disposição, o *vocabulary*, no final do seu livro. Com essas atitudes dos alunos revelaram seu perfil de aprendizes.

Esse perfil de aprendizes mostra que eles, mesmo tendo dificuldades para desempenhar as habilidades linguísticas, têm capacidades para ir mais além. Eles deram sinais de que poderiam ir além da gramática e dos métodos de ensino de línguas, que costumam limitar e condicionar os alunos. Tais métodos fazem com que eles tenham contato com conteúdos limitados e que só lhes servirão para responder às questões de um teste proposto pelo professor no final da exposição dos conteúdos, planejados e trabalhado, antes do período das avaliações.

E esse teste que costuma ter como finalidade principal verificar o que eles conseguem lembrar daquilo que foi mostrado durante as aulas para fins de uma nota. Por isso, ano após ano se tem ouvido tantas reclamações de alunos e professores sobre o insucesso da aprendizagem e do ensino de LI nas nossas escolas. Talvez este seja um dos motivos que faça com que nossa prática, como professores de língua inglesa, seja vista como falha e incapaz de fazer o aluno encontrar sentido no que e para que lhe é ensinado acerca da LI.

Às vezes falhamos porque nos falta o conhecimento científico necessário para fazermos melhor e, nesse sentido, a formação continuada nos ajudará a encontrar a direção. Outras vezes, e não raras, falhamos porque desconsideramos que esses alunos que estão na sala de aula da modalidade EJA, estão ali porque têm projetos. Têm projetos de vida.

E estão ali porque precisam adquirir conhecimento. Precisam de orientações e diretrizes para realizar seus projetos. A maioria daqueles, que decide continuar estudando, o faz, porque vê na EJA uma oportunidade de realizar seus projetos. Esses alunos têm projetos porque são pais/mães, são trabalhadores/trabalhadoras, são homens/mulheres, são jovens, adultos ou idosos. São, sobretudo, pessoas que estão em uma sala de aula, porque querem aprender a ser. Querem aprender a ser pessoas que saibam interagir por meio da linguagem, dentro e fora da sala de aula e, através do seu agir, querem ter assegurada sua inclusão em qualquer um dos grupos sociais que esteja dentro dos objetivos dos seus projetos, mesmo que para isso precisem usar uma língua diferente da língua do seu cotidiano.

Por isso, um projeto pedagógico, que tem entre seus objetivos o letramento dos aprendizes e lhes proporciona um envolvimento ativo e consciente nas práticas de letramento, pode contribuir para a concretização da cidadania, além de promover a inclusão social desses aprendizes.

Assim, devido às diversas possibilidades de ação que foram criadas no decorrer do trabalho, também pelas limitações de tempo da pesquisa e pelos questionamentos que foram respondidos ou pelos novos que surgiram, as considerações feitas aqui poderiam ser chamadas de Considerações sobre o caminho percorrido até o momento. Isso porque trabalhar o ensino de línguas a partir de projetos de letramentos é apenas o começo de uma nova caminhada na vasta trilha da Linguística Aplicada e no campo das pesquisas em Linguagens e Práticas Sociais.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. **O perigo da história única**. New York: TED Global, jul., 2009. (18min 49s)
Disponível em: <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em: 20 set. 2013.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. **Hippie ou Hype?** Para refletir sobre o binômio erro-correção no ensino de línguas. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Org.). **Espaços lingüísticos: resistências e expansões**. Salvador: UFBA, 2006. p. 147-175.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além do bem e do mal. *Calidoscópio*. v. 5, n. 1. p. 5-14. São Leopoldo, jan./abr. 2007.
- _____(Org.). **O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira: línguas estrangeiras para além do método**. São Carlos: Pedro e João. Cuiabá – EdUFMT, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo – Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. In: Hoffnagel, Judith; Dionísio, A. Paiva (org.). Cortez editora. São Paulo – SP, 2007.
- BERARDI, Mercedes A. **Da Saia Pregueada e da Calça Lee: Construindo a Representação Interdisciplinar**. Fazenda, Ivani (org.) In: Práticas interdisciplinares na escola. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BHATT. Arvind; JONES. Kathryn; MARTIN-JONES. Marilyn. **A construção de uma abordagem crítica, dialógica para a pesquisa sobre o letramento multilíngue: diários de participantes e entrevistas**. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). Discurso e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Mercado de Letras, Campinas – São Paulo, 2012. p. 111 – 154.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho 2000. Estabelece as diretrizes e bases da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens e códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2000.
- _____. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Linguagem, códigos e tecnologias. MEC. Brasília, 2006.
- CAVALLO, Guglielmo & CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. Trad. de Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 2002. 1v.
- CELANI, M. A. A. **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, p.15-23.

_____. "Não há uma receita no ensino de língua estrangeira". Nova Escola n. 22, p. 40-44, maio 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. "Uma problemática comunicacional dos gêneros discursivos", in "Revista Signos", vol. 43, PUC, Valparaíso, 2010. Disponível em: www.patrick-charaudeau.com/Uma-problematICA-comunicacional.html. Acesso em março de 2014.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Tradução: Ricardo Quintana Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DURANTI, Alessandro. 1997. **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press

FARACO, **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Pesquisa Aplicada em Linguagem: alguns desafios para o novo milênio D.E.L.T.A.**, 17: especial, 2001 (1-9). Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v17nspe/6707.pdf>. Acesso em: novembro, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 1993. 157p.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTES, Melissa S.; ZILLES, Ana M. Avaliação: uma reflexão. LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) In: **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. S. Paulo - Parábola, 2009. p. 221-233.

GEE, J. P. *Orality and literacy: from the savage mind to ways with words*. In: Brasil. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**. Conhecimentos de línguas estrangeiras. MEC. Brasília, 2006.

GERMANO. Marcelo Gomes; KULESZA. W. Andrzej. **Popularização da ciência: uma revisão conceitual**. Cad. Bras. Ens. Fís. v 24 n 1: p 7-25 abr. 2007

JORGE, Miriam L. dos Santos. Preconceito quanto ao ensino de LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. S. Paulo - Parábola, 2009. p. 161-168.

KENEDY, E. Gerativismo. In: Mário Eduardo Toscano Martelotta. (Org.). In: **Manual de lingüística**. Contexto. São Paulo, 2008, v. 1, p. 127-140.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita (org.) – Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: **Português no ensino médio e formação do professor** – Clécio Buzen/ Márcia Mendonça (org.). São Paulo Parábola editora, 2006.

_____. Projetos de letramento na educação infantil. **Caminhos em Linguística Aplicada**, UNITAU. Volume 1, Número 1, p. 1-10. 2009. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla. Acesso em: setembro de 2013.

KOCH, Ingedore G.V. **Argumentação e Linguagem** – 11ed. – São Paulo Cortez, 2008.

KRIEGER, M.G, **Dicionários para o ensino de língua materna**: princípios e critérios de escolha. Língua e Literatura. N.10/11 – 2004/2005 p. 101 -112.

LEFFA, Vilson J. **Se mudo o mundo muda**: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. Calidoscópico. v. 7, n. 1, p. 24-29, jan./abr. 2009.

LEMKE, J. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103. Acesso: em 10 de março de 2014.

LITRON, Fernanda F. e TEIXEIRA Adriana – In: **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura (org.) – São Paulo: Parábola Editora, 2012. p.167 – 180.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo- Parábola Editora, 2011.

MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores – Campinas, SP. Mercado de Letras, 2012.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**: área de linguagens. Maranhão, 2013.

MARTELLOTA, Mário Eduardo. CUNHA, Maria Angélica Furtado da. OLIVEIRA, Mariangela, Rios de. (Org.) **Linguística Funcional**: Teoria e Prática. Rio de Janeiro – DP&A pp.57-71, 2003.

MARTELLOTA, Mário Eduardo. (Org.) Linguística. CUNHA, Angélica Furtado da. COSTA, Marcos Antonio. In: **Manual de Linguística** – S. Paulo – Contexto pp.15-30, 2008.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Produção textual análise de gêneros e compreensão**. Parábola editora. São Paulo, 2008.

MARQUES, Amadeu de. **On Stage**. São Paulo: Ática, 2012. 2v.

MICCOLI, Laura. **Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa: Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.47-86, jan./jul.2007.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo Parábola Editorial, 128p. 2009.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. “Eles não aprendem português quanto mais inglês” – p. 63-80. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. – São Paulo : Parábola Editorial, 2010. (Estratégia de ensino ; 20).

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública**. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. S. Paulo - Parábola p. 21-30, 2009

OLIVEIRA, H. Frank de. **Percepções de Adultos Sobre Aprender Língua Inglesa**. *Poiésis Pedagógica* - v. 5/6 - p. 147-166 - jan./dez. - 2007/2008.

OSS, Débora Balsemão. **Educação linguística e formação de professores de inglês**. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2013, vol.13, n.3, pp. 677-709. Epub Sep 03, 2013. ISSN 1984-6398.

PEGG, David. **World strangest food**. Disponível em: <http://list25.com/25-of-the-strangest-foods-from-around-the-world>. Acesso em outubro de 2013.

PRADO, V. Viegá. **Construindo um espaço de vivência e aprendizagem na aula de inglês na EJA** – Dissertação de mestrado da UFRGS, 2011.

ROJO. Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo – Parábola Editorial, 2009.

_____; MOURA Eduardo(orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

_____. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: In: MEURER, J. L.; BONINI, A. ROTH.M (orgs.). **Gêneros teorias, métodos, debates, 2005**.

SCARPA, Ester Miriam. **Aquisição da Linguagem**. In: MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Anna Christina (Org.) **Introdução à Linguística: Domínios e fronteira volume II**. 5ª edição S. Paulo – Cortez. pp 203 – 232, 2006.

SCHEYERL, Denise. **Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas**. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. S. Paulo - Parábola 2009, p.125 – 139.

SCHLATTER, M. e GARCEZ, P.M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. *Edelbra* – RS, 2012.

SCHLATTER, Margarete. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento** – Calidoscópico. Vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr 2009

SILVA, Maria Jeane Bomfim da. PRADO, Edna Cristina do. BRITO, M.^a Betânia Gomes da **S. Políticas Públicas Educacionais para a Educação de Jovens e Adultos: um desafio constante.** ISSN: 1981-3031. Disponível em: <http://epealufal.com.br/media/anais/399.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2013.

SILVA, Elson M. da: **Reflexões acerca do letramento: origem, contexto histórico e características.** Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/20041105_Elson.pdf Acesso em 04 de janeiro de 2014.

SIQUEIRA, D. S. Pimentel. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas.** S. Paulo - Parábola 2009. p.79 – 92.

SOARES, Magda. **Alfabetização Leitura e Escrita.** Revista brasileira de educação- Jan /Fev /Mar /Abr, 2004 N. 25 p. 06.

_____. **Letramento um tema em três gêneros.** Autêntica Editora. Belo Horizonte . MG, 2010.

STREET, B.V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores** – Campinas, SP. Mercado de letras, 2012.

STREET, B.V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. Parábola Editorial. São Paulo, 2014.

TOMITCH, Leda Maria Braga. **Aquisição de leitura em língua inglesa.** In: LIMA, Diógenes Cândido de (org). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

APÊNDICE A –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão março/2008

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RESOLUÇÃO 139/2013

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 13/135 **Versão do Projeto:** 31/10/2013 **Versão do TCLE:** 31/10/2013

Coordenadora:

Mestranda Elizabete Rocha De Souza Lima (PPG em Linguística Aplicada)

Título: (Re)pensando o material didático de língua inglesa para a EJA em uma perspectiva social inclusiva.

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 466/12, item XI.2, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 31 de outubro de 2013.


Prof. Dr. José Roque Junges
Coordenador do CEP/UNISINOS

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNISINOS

TERMO DE ANUÊNCIA

A turma da 2ª Etapa "A" do turno matutino foi convidada a participar do projeto "Você sabe o que está comendo?", que é um projeto de leitura e produção de textos nas aulas de Língua Inglesa, no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que está sob sua direção. Esta atividade será realizada por mim, professora Elizabete Rocha de Souza Lima, sob a orientação da professora Dra. Ana Maria Stahl Zilles, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, campus de São Leopoldo, RS. O período de realização do projeto de leitura e produção de textos junto aos alunos será de setembro a novembro de 2013.

A proposta é o desenvolvimento de um projeto de letramento em língua inglesa, baseado no gênero textual receita culinária, vinculado à pesquisa de campo do meu projeto de Dissertação "(Re) pensando o Material Didático de Língua Inglesa para a EJA em uma Perspectiva Social Inclusiva", do Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, dentro da linha de pesquisa Linguagem e Práticas Escolares. Este estudo trata da utilização dos gêneros textuais para o letramento em Língua Inglesa através de textos orais e escritos, pesquisados na comunidade e produzidos e organizados na escola. Com isso, se pretende contribuir para a oferta de um ensino de Língua Inglesa mais voltado à realidade dos nossos alunos, levando-os a desenvolver sua capacidade de ouvir, ler, escrever e falar, tanto no inglês quanto no português, de forma mais significativa para eles. Os alunos serão orientados a coletar receitas de comidas típicas de Imperatriz, histórias, preços e informações nutricionais relacionadas a essas comidas e, na sala de aula, esse material será organizado e apresentado por eles. Para que não se perca nenhum momento dessa organização, as aulas serão gravadas e, ao final, cada aluno poderá receber uma cópia dessas gravações. O aluno que não quiser ser gravado terá seu direito de imagem preservado.

As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais; os nomes reais dos alunos serão substituídos por outros, tanto na Dissertação, quanto em qualquer apresentação ou publicação que eu possa realizar a fim de divulgar os resultados da atividade. Você pode acompanhar os trabalhos e tem todo o direito de ver o material no momento em que julgar importante.

A participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro para nenhum dos alunos ou para a escola. O anonimato de todas as pessoas que participarem da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou instituições durante as gravações. A participação dos alunos nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento de algum deles da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade para o mesmo.

Se você concorda com o desenvolvimento desse projeto na escola, por favor, preencha e assine a seção que segue abaixo. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima.

Agradeço por sua colaboração e interesse neste projeto. Havendo alguma dúvida, estou à sua disposição para os devidos esclarecimentos, tanto pessoalmente quanto por meus contatos: e-mail beteuema@hotmail.com, telefone (99) 3525 0877 ou celular: (99) 81276295.

Uma cópia desse documento é sua.

Atenciosamente,



Elizabete Rocha de Souza Lima – Responsável pelo Projeto

Anuência para o desenvolvimento do projeto

Eu, José Mendes de Sousa, Diretor do Centro de Educação de Jovens e adultos (CEJA) concordo que o projeto "Você sabe o que está comendo?" seja desenvolvido na turma da 2ª Etapa do turno matutino, nas aulas de inglês ministradas pela professora Elizabete Rocha de Souza Lima, como parte dos procedimentos para a geração dos dados do seu projeto de Dissertação "(Re) pensando o Material Didático de Língua Inglesa para a EJA em uma Perspectiva Social Inclusiva", que será apresentado ao Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, dentro da linha de pesquisa Linguagem e Práticas Escolares, na UNISINOS.

Assinatura: José Mendes de Sousa

Data: 19/03/2013

Contato: (99) 8803-2389

Melhor horário para contato Manhã

Av. Unisinos, 950 Cristo Rei
Caixa Postal 275 - CEP 93022-000
São Leopoldo - RS
Fone: (51) 3591 1122 www.unisinos.br

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PESQUISA DE CAMPO APLICADA AOS ALUNOS DA 2ª ETAPA – EJA EM FORMA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Caro aluno, para encerrar nosso projeto e dar continuidade à minha pesquisa para a elaboração da minha Dissertação de mestrado, necessito da sua colaboração quanto ao responder às questões seguintes.

1. Antes de retomar seus estudos no CEJA, quanto tempo você ficou fora da escola?
2. Qual o principal motivo para você voltar a estudar?
3. Quais as principais dificuldades que você tem que enfrentar para continuar estudando?
4. Quando você terminar a 2ª etapa do ensino médio, o que você pretende fazer?
9. A partir de qual série você começou estudar inglês?

10. Na língua inglesa o que você acha mais difícil fazer:
 a. entender o que falam b. entender o que está escrito
 c. falar o que você quer ou pensa em inglês d. escrever alguma palavra em inglês e. todas estas atividades
5. Se você tivesse que avaliar a cidade de Imperatriz que nota (0 – 10) você atribuiria para:
 saúde educação lazer comidas típicas transporte comércio limpeza pública
6. Qual a sua comida favorita?
7. Com que frequência você costuma comer essa sua comida favorita?
8. Você acha necessário uma pessoa que mora em Imperatriz aprender a língua inglesa?
9. A partir de qual série você começou estudar inglês?
10. Na língua inglesa o que você acha mais difícil:
 entender o que falam entender o que está escrito falar o que você quer ou pensa em inglês escrever alguma palavra em inglês?
11. Dos textos que nós lemos sobre o pão eu destaquei algumas palavras você lembra o que elas significam?
 1. bread 2. urine soaked eggs 3. fried tarantula 4. breast milk ice- cream
 5. fried brain omelet 6. Korean penis fish 7. scorpion on stick 8. cockroach sushi
12. O que você achou do nosso projeto de língua inglesa, você sabe o que está comendo?
13. No nosso projeto você sabe o que está comendo?, nós partimos de um texto sobre um tipo de comida, o pão, e fomos ampliando o assunto, depois passamos a falar de comidas estranhas até chegarmos às nossas comidas locais. Mas durante nossas discussões falamos de diversos outros assuntos que foram surgindo conforme o assunto ou a comida das nossas discussões. Você acha que durante as nossa aulas de inglês você aprendeu alguma coisa que será útil para sua vida?
 sim não. Se sim, o que, por exemplo?
14. Durante palestra que assistimos com a nossa convidada nutricionista, como também, outras informações, como por exemplo, a contribuição que as panelas dão à nossa economia local, o que você aprendeu que certamente poderá ser útil para você e sua família ou seus amigos?
15. Depois de tudo que discutimos a partir do nosso ponto de vista sobre comidas estranhas, para nós e para outras pessoas, de locais e cultura diferentes da nossa; o que você diria a uma pessoa que antes de conhecer sobre algo ou alguém, já vai logo dando sua opinião?
16. Depois de todas as informações que tivemos da nutricionista convidada, sobre uma alimentação saudável, como você gostaria que encerrássemos o nosso projeto:
 a. com um almoço com as comidas que pesquisamos nas feiras da cidade
 b. com um café da manhã com frutas regionais, da estação, além do nosso beiju, cuscuz e bolos de tapioca, puba e macaxeira?
- Muito obrigada pela sua colaboração para esta entrevista e durante todo o projeto.
 Professora e pesquisadora Elizabete R. de Souza

APÊNDICE D – REQUERIMENTO DOS ALUNOS AO DIRETOR DA ESCOLA**REQUERIMENTO**

Ilmo. Sr. Diretor do CEJA

Sr. Diretor do Centro de Educação de Jovens e Adultos. Nós alunos da 2ª Etapa matutino viemos por meio deste requerer da vossa senhoria autorização para nos ausentarmos da escola no dia 20 de novembro de 2013 no período das 7.30 às 10.30 horas , para fazermos uma pesquisa de campo , que faz parte do nosso projeto “ Você sabe o que você esta comendo ?” orientado pela a professora de língua inglesa Elizabete Rocha de Souza Lima .

Nestes termos pedimos deferimento.

Imperatriz, 20 de novembro de 2013

Turma da 2ª Etapa matutino.

APÊNDICE E – REQUERIMENTO DOS ALUNOS AOS PROFESSORES**REQUERIMENTO**

Ilmo(as). Sr.(as) Professores(as) do turno matutino do CEJA

Nós alunos da 2ª etapa do turno matutino do Centro de Educação de Jovens e Adultos tendo participado ativamente do projeto “você sabe o que está comendo?” coordenado pela professora da disciplina língua inglesa vimos, mui respeitosamente, solicitar dos professores das demais disciplinas que nos atribua uma nota de participação nas disciplinas da vossa responsabilidade. Pois durante o projeto, para ampliar nossos conhecimentos e executar algumas tarefas, tivemos que recorrer às diversas áreas do conhecimento o que confere ao projeto um caráter interdisciplinar. Por esta razão acreditamos que podemos ser avaliados positivamente em todas as demais disciplinas que estão sob vossa responsabilidade.

Nestes termos pedimos deferimento.

Imperatriz, 28 de novembro de 2013

Alunos da 2ª Etapa matutino.

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO APICADO PELOS ALUNOS ÀS PANELEIRAS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEEDUC
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE IMPERATRIZ – UREI
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CEJA

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS VENDEDORES DE COMIDAS EM BANCAS DE RUA

Caro senhor (a) vendedor (a) nós alunos da 2ª etapa do CEJA(Centro de Educação de Jovens e Adultos) do turno matutino estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre as comidas mais populares de Imperatriz . E para que possamos confirmar algumas informações para o nosso projeto, precisamos da sua ajuda no sentido de nos responder as questões seguintes.

1. A quanto tempo você trabalha neste ramo?

a.() de 1 a 2 anos b.() de 3 a 5 anos c.() de 6 a 10 anos d.() mais de 10 anos

2. A que horas começa e a que horas termina a sua jornada de trabalho?

Começa por volta de _____ e termina por volta de _____

3. Você abre a banca todos os dias?

a.() sim b.() não

4. O que você vende na sua banca?

a.()panelada b.() galinha caipira c.() chambari d.() sarapatel

e.() assado de panela f.() feijoada g.() buchada h.() carne de porco i.() peixe

j.() frango assado l.() arroz m.() feijão n.() cozidão

o.() outras _____.

5. Quais das comidas abaixo são as mais pedidas pelos seus fregueses? Informe pela ordem de preferência dos seus fregueses, colocando o número 1 para a comida mais pedida, o 2 para a segunda mais pedida, o 3 para a terceira e assim sucessivamente.

a.()panelada

b.() galinha caipira

c.() chambari

d.() sarapatel

e.() assado de panela

6. Você gostaria de sair desse ramo?

a.() sim b.() não c.() às vezes

Por que?_____

7. Onde você compra os ingredientes para fazer a panelada?

APÊNDICE G – FOLDER DISTRIBUIDO NAS BANCAS DE PANELADA



VOCÊ SABE O QUE ESTÁ COMENDO?

ANÁLISE NUTRICIONAL DA PANELADA

PANELADA					
ALIMENTO	PERCAPTA	KCAL	CHO	PTN	LIP
Tripa bovina	100	94,00	0,00	19,10	2,0
Bucho bovino	100	129,07	4,85	9,79	7,6
Mocoto	150	1177,50	0,00	0,75	130,5
Oleo	2,00	17,68	0,00	0,00	2,0
Alho	1,00	1,49	0,33	0,06	0,0
Sal	0,50	0,00	0,00	0,00	0,0
Colorau	1,00	3,34	0,78	0,07	0,0
Limão	2,00	0,50	0,17	0,01	0,0
TOTAL		1423,58	6,14	29,78	142,2

Fonte: Projeto de Língua Inglesa da 2ª Etapa do CEJA 2013

NÃO JOGUE ESTE IMPRESSO EM VIA PÚBLICA

DO YOU KNOW WHAT ARE YOU EATING?

Panelada is a typical food from northeast of Brazil. Its main ingredients are stomach and tripe of cow. In Imperatriz Maranhão, as panelada, is very popular, it can be found anywhere around the city, downtown or suburbs, just ready to be eaten on street stalls. But if you prefer cooking it by yourself, it also can be eaten comfortably at home with family, as a homemade food. Just remember to wash the main ingredients very well.

Ingredients

1 kg of stomach
1kg of tripe
1kg of paw with nerves
2 large onions
3 cloves of garlic smashed in the black pepper
2 ripe tomatoes
2 sweet peppers(green or red)
1 large sheaf of spring onion and cilantro
Soy or babaçu oil
Salt to taste
food coloring
2 lemons juice or vinegar
Eat it while it is still hot with rice, white manioc flour, lemon and chili pepper.



VOCÊ SABE O QUE ESTÁ COMENDO?

Panelada é uma comida típica do Nordeste do Brasil. Seus ingredientes principais são estômago e vísceras de vaca. Em Imperatriz

Maranhão, como a panelada é muito popular, ela pode ser encontrada em qualquer lugar ao redor da cidade, no centro ou na periferia, é encontrada pronta para ser comida em barracas de rua. Mas se você prefere fazê-la você mesmo, poderá comê-la confortavelmente em casa com a família, como uma comida caseira. Apenas lembre-se de lavar os principais ingredientes muito bem.

Ingredientes

1 kg de estômago; 1kg de bucho; 1kg de pés com os nervos; 2 cebolas grandes; 3 dentes de alho esmagados com pimenta do reino; 2 tomates bem maduros; 2 pimentões 1 maço de cheiro verde; óleo de soja ou azeite de babaçu; sal a gosto; corante; suco de 2 limões ou vinagre.

Coma enquanto ainda estiver quente, acompanhada de arroz, farinha branca, limão e pimenta malagueta.

APÊNDICE H – CONVITE PARA O CAFÉ DA MANHÃ

CONVITE

Nós alunos da 2ª Etapa A do turno matutino do CEJA juntamente com a nossa professora de Língua Inglesa temos a honra de convidá-lo(a) para nossa confraternização de encerramento do projeto “Você sabe o que está comendo?” que se realizará dia 09/12/2013 às 8:00h da manhã no pátio da nossa escola. Na ocasião serviremos um delicioso e saudável café da manhã com os nossos acompanhamentos tradicionais como: beiju, cuscuz de arroz, bolos de tapioca, de macaxeira e de puba servidos com sucos das nossas frutas regionais, da estação, tudo isso aquecido por nosso tradicional café com leite.

Sua presença muito nos honrará.

ANEXO A – ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA DO TEXTO: PRE READING RESOURCE



The Chemistry of Making Bread **Unit 7**

 Making predictions

Bread is more than just food. And a good baker is, on a certain level, a good chemist. Remember that bread dough is made up of cells and molecules, and the main ingredients in a basic recipe — flour, sugar, yeast and water — are what a chemist would call “reactants”.

Nesta Unidade vamos falar de um alimento muito comum. Qual é ele? Qual é a ciência envolvida na produção desse alimento? De que é composta a massa do pão? A mistura de farinha, açúcar, fermento e água, o que é isso para um padeiro? E para um químico, em sua linguagem técnica? O que mais você sabe sobre *the making of* desse importante e saboroso alimento? Formule hipóteses e verifique-as com a leitura do texto.

93

ANEXO B– O TEXTO THE CHEMISTRY OF MAKING BREAD

When we mix those ingredients together — flour, sugar, yeast, and water —, let time pass and add heat, they suffer a chemical change to form a new “product” — that warm, delicious loaf of bread.

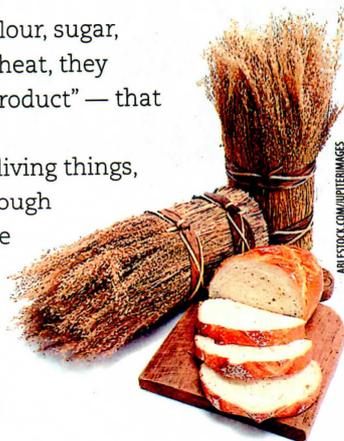
Yeasts are living, single-celled organisms. Like all living things, they eat food and produce waste. The yeast in bread dough consumes sugar (glucose) and produces carbon dioxide and alcohol.

Yeast cells reproduce very rapidly. While reproducing, each tiny cell swells, and soon the swollen part separates from the main cell. The new tiny cell then goes on to grow to full size and this process continues to repeat itself.

During this growth process, the yeast cells produce substances called enzymes. So when the yeast is added to cake or bread dough, one enzyme goes to work on the flour, changing the starch in it into sugar. Another enzyme then takes over and changes the sugar into alcohol and a gas called carbon dioxide. This gas spreads in the dough in the form of bubbles. As the dough bakes into bread and cake, the heat causes the alcohol to evaporate and the bubbles to break. This leaves the tiny air pockets in the final bread or cake, making it light and fluffy.

You don't have to be a scientist to know that the proper way to eat freshly baked bread is with plenty of lipids and fructose. In other words, butter and jam!

(Adapted from “Kitchen Chemistry”, by Marc Alan Rosner, in *Scientific American Explorations*, <www.explorations.org/everydaysci02-fall98/kitch.html> [accessed November 2008])



As palavras destacadas no áudio são comentadas no tópico *Atividades adicionais de Listening*, no *Manual do Professor*.



ANEXO C – EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DO TEXTO, CORRIGIDOS NA SEGUNDA SEMANA DO PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAMENTO



PHOTOS.COM/UPPERIMAGES



Bread words

Bread is more than just a food. Just think of how the word is used: A person's *bread and butter* is his or her main source of sustenance, while *bread or dough* can be "cash". And the word *companion* comes from the Latin *com*, "together", and *panis*, "bread", or "with bread". In other words, a *companion* is someone with whom you share bread.



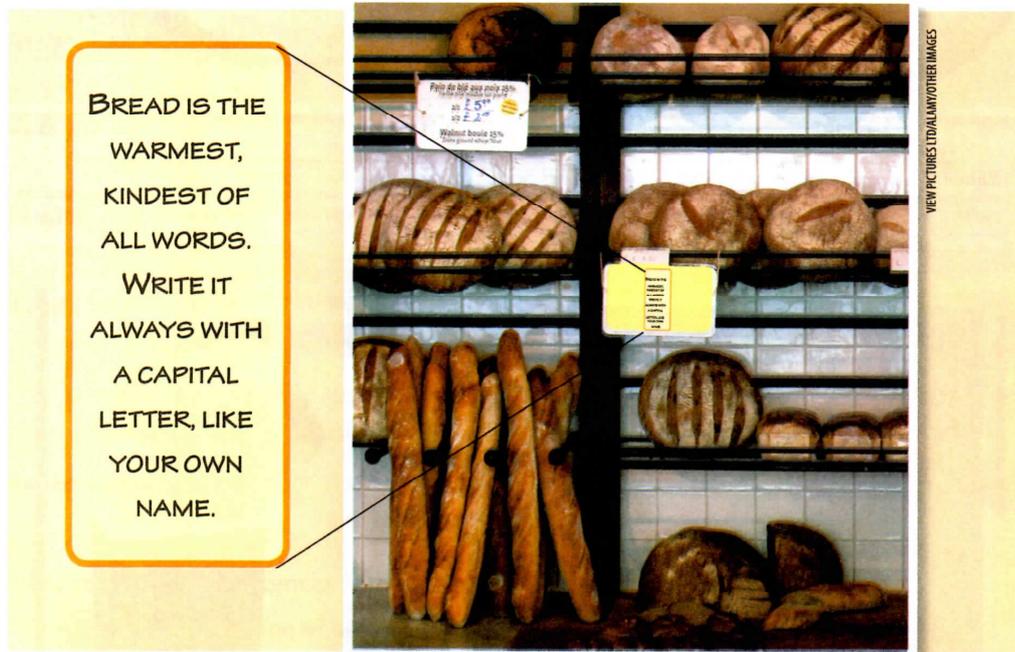
Responda:

1. Quando queremos nos referir à principal fonte de sustento de uma pessoa, que expressão usamos em inglês? **That it is his or her bread and butter.**
2. Quais as duas expressões usadas em linguagem informal, correspondentes a "cash, money"? **Bread, dough.**
3. De onde vem a palavra "companion" (companheiro)? **Do latim "com pão".**
4. O que é, então, um companheiro? **Alguém com quem você compartilha o pão.**

ANEXO D – ATIVIDADE DE LEITURA COMPLEMENTAR SOBRE O PÃO, NO LIVRO DO ALUNO



Leia o detalhe do letreiro da foto abaixo.



Você concorda com esse “hino ao pão”? Ou melhor, ao Pão? Ou acha que isso é um exagero poético?

Anyway, o que queremos propor é que, inspirando-se nesse elogio ao pão, você escreva algo sobre outro alimento essencial, como *milk, water, cake, honey, chocolate, sugar, coffee...* A escolha é sua! *A frase do letreiro serve apenas de ponto de partida. O aluno pode fazer frases mais simples sobre o alimento escolhido.*

ANEXO E – TEXTOS E FOTOS DAS COMIDAS MAIS ESTRANHAS DO MUNDO USADOS PARA O EXERCÍCIO DE LEITURA EM LI



1. Breast milk ice-cream

A London ice-cream parlour created a stir last year by touting a "nutritious" flavour of the sweet stuff made from human breast milk. Not content with its unique blend of Madagascan vanilla pods, lemon zest and bodily fluid, it went one step further by branding the invention "Baby Gaga," served with a rusk. The move irked the real Lady Gaga, who threatened to sue, and authorities raised concerns over health and safety; but plenty of people flocked to taste it all the same.



2. Cockroach sushi

The idea of cockroach-infused anything might turn your gut, but it's considered the cutting edge of gastronomy among certain foodies in Japan, who have been experimenting with different kinds of bugs at special eating parties in Tokyo. This particular photo shows white madagascar cockroach on rice.



3. Urine-soaked eggs: Dongyang County in eastern China's Zhejiang Province has achieved world-wide fame thanks to its delicacy of "Tong Zi Dan;" eggs soaked in the urine of young boys. Vendors collect urine from local elementary schools before soaking them overnight in the stuff to absorb its unmistakable smell. It is thought the unusual snack radiates energy and fends off ill-health.



4. Korean 'penis fish: Officially known *Urechis unicinctus*, these phallic-shaped spoon worms are a popular form of refreshment in Korea, served up raw with salt or sesame seed oil.



5. Stir fried Tarantula

Tarantulas are considered good enough to eat in Cambodia, where they can be found sold in street stalls. Ways of eating them differ, but stir frying the arthropod with mashed garlic, salt and oil is said to be particularly delicious.



6. Pig brain omelette

Pig's brain omelette - or *tortang utak* - is in high demand in the Phillipines. To re-create the delicacy yourself, simply dice the raw pig's brain, add in carrots, onions, aubergines, beat in the eggs and pan-fry to taste. Alternatively, you can pick up a can of pork brain saturated in milk gravy from a supermarket.



7. Scorpion on a stick: Roll up, roll up for a scorpion on a stick - the nutritious equivalent of a hot dog. Found on street stalls in Beijing and other cities in South East Asia, this chewy snack most often consumed by thrill-seeking tourists.



8. Sannakji (Live Octopus): Where to Get It? In Korea Diners who choose sannakji shouldn't be squeamish — reserve that trait for the food on the plate. Live octopus is cut up and seasoned with oil and sesame seeds to make this dish. Watch out for those suction cups after you take a bite. They can get stuck to your mouth and throat