

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

VANESSA VIEGA PRADO

**CONSTRUINDO UM ESPAÇO DE VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM NA AULA DE
INGLÊS NA EJA**

Porto Alegre

2011

VANESSA VIEGA PRADO

**CONSTRUINDO UM ESPAÇO DE VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM NA AULA DE
INGLÊS NA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Professora Margarete Schlatter

Porto Alegre

2011

AGRADECIMENTOS

À colega Catilcia, pelo trabalho colaborativo na produção do material didático elaborado para esse projeto na sala de aula de EJA, por todo o diálogo, pelas discussões teóricas e conversas não-acadêmicas, e por todo o apoio nesses últimos tempos.

Aos alunos da turma T6A, que neste momento já devem ter concluído o Ensino Médio, que me receberam com carinho e vontade de ter aulas de inglês e de aprender. Gostaria de agradecer-lhes pelo companheirismo e pela seriedade com que aceitaram participar do projeto, e pelos momentos inesquecíveis de aprendizagem que tive com eles.

À diretora da escola, professora Justina Morari, que acolheu de braços abertos não só o projeto de pesquisa da minha dissertação de mestrado, mas meu trabalho de conclusão do curso de graduação e também por ser a pessoa que me abriu as portas para o contato com a sala de aula e com a EJA, no início da minha vida profissional como professora.

À professora e orientadora, Margarete Schlatter, pela acolhida e pelos ensinamentos que me possibilitaram o desenvolvimento desse trabalho. Pela paciência de sempre, pelas palavras de incentivo que me fizeram perseverar, pelos olhos atentos e leitura minuciosa e dedicada, sempre com uma crítica que pudesse contribuir com o que eu estava fazendo.

Ao professor Pedro M. Garcez, que mesmo sem me orientar diretamente, contribuiu muito para a elaboração deste trabalho, pelos ensinamentos que me proporcionou e pelas ideias e sugestões para o projeto.

Aos demais professores da UFRGS, responsáveis por parte da profissional que sou.

Às amigas de faculdade, pelo companheirismo e, principalmente, à amiga Fernanda Descovi, pelo incentivo e pelas ligações sempre perguntando “E a tua dissertação?”

Em especial, à minha mãe e minha irmã, por todo amor, carinho e compreensão que tiveram sempre, por todo o incentivo ao me fazer acreditar que eu era capaz de conseguir tudo o que eu quisesse se lutasse por isso.

Ao meu pai, que mesmo às vezes distante, me incentivou a buscar a realização dos meus sonhos. À minha avó, pelo olhar sempre cuidadoso e preocupado.

Aos tios e tias, padrinho, madrinha e primos, os que fazem parte daquela parcela da humanidade que está sempre junto conosco, não importa que rumo nós decidimos seguir.

E por último, mas não menos importante, ao meu noivo, Paulo Cesar, pelo amor sempre dedicado, pelo apoio psicológico de que tanto precisei nesses anos de mestrado, pela preocupação com o meu trabalho e pela companhia incansável, mesmo quando eu estive ausente, escrevendo.

O Coelho Branco colocou seus óculos. “Por onde devo começar, se Vossa Majestade permite?”, ele perguntou. “Comece pelo começo”, disse o Rei com muita gravidade, “e siga até o fim: então pare.”

Levis Carroll (Alice no País das Maravilhas)

RESUMO

Partindo do pressuposto que aprender uma língua é aprender a usá-la e assim participar de práticas sociais que se fazem nessa língua, este trabalho compreende o ensino de inglês na escola como uma aula de letramento (Street, 1984; Kleiman, 1995; Soares, 2006) e de educação linguística (Bagno e Rangel 2005; Garcez, 2008; Schlatter, 2009) para a formação de cidadania, através de uma prática que busca relacionar a aprendizagem da língua adicional à ampliação da participação dos alunos no mundo em que vivem. A pesquisa visa a responder as seguintes perguntas: a) como uma proposta de desenvolvimento de letramento e de educação linguística pode ser atualizada em uma unidade didática para ensino de língua inglesa no contexto EJA? b) de que forma os resultados obtidos nas aulas podem ser relacionados com os objetivos de ensino de língua inglesa para a formação do cidadão? Para isso, foi elaborada uma unidade didática, dividida em três capítulos, com o título *(Re)conhecendo e (re)pensando a realidade através da língua estrangeira*, com tarefas organizadas em uma unidade didática que engloba diferentes gêneros discursivos e se orienta para a formação de uma comunidade colaborativa de aprendizagem, em que os participantes aprendem uns com os outros, de forma dialógica, valorizando os conhecimentos de todos. A unidade didática elaborada foi utilizada em 20 períodos de aulas de inglês (totalizando 8 encontros) de uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da última etapa do Ensino Fundamental de uma escola estadual da zona leste de Porto Alegre. As aulas foram gravadas em áudio e vídeo, e a análise dos dados focalizou momentos em que os objetivos de educação linguística e letramento foram colocados em prática por esse grupo. Os resultados evidenciam que a) o acesso dado aos alunos, na aula de inglês, a diferentes discursos que tinham como base o texto nessa língua adicional fez com que eles pudessem transitar em novos contextos de uso da língua, relevantes para sua formação como cidadão; b) a aprendizagem proporcionada pelas aulas ocorreu em conjunto, pois criou-se uma comunidade colaborativa de aprendizagem, na qual todos podiam participar, ensinar e aprender; c) os alunos puderam reconhecer a própria realidade em que viviam, através do mundo do outro, refletindo sobre essa realidade e agindo criticamente diante das situações sobre as quais discutiam e d) os alunos aprenderam a lidar com a língua inglesa necessária para compreender textos em inglês e em português e, além disso, socializaram conhecimentos que lhes possibilitariam ampliar sua participação no seu próprio mundo. A partir de eventos de letramento em sala de aula, os alunos puderam vivenciar práticas sociais de uso da língua inglesa adaptadas à sua realidade e assim utilizar esse aprendizado imediatamente, sem adiá-lo para um futuro distante.

Palavras chave: letramento – educação linguística – ensino de inglês – educação de Jovens e Adultos (EJA)

ABSTRACT

Based on the assumption that learning a language is learning how to use it to participate in social practices, the goals of English teaching at school are the development of literacy (Street, 1984; Kleiman, 1995; Soares, 2006) and language education (Bagno and Rangel 2005; Garcez, 2008; Schlatter, 2009) to construct participant citizenry, based on a teaching practice that relates additional language learning to expanding the students' participation in the world they live. This research aims to answer the following questions: a) how can a proposal for the development of literacy and language education be put into practice in a didactic unit for teaching English in the context of adult education (EJA)? b) how can the results obtained in class be related to the English teaching goals of constructing participant citizenry? In order to answer these questions, a three-chapter teaching unit entitled *(Re)cognizing and reflecting about reality through the foreign language* was planned and developed with a group of adult students (EJA) at the final year of elementary school in a state school in the eastern area of Porto Alegre. The unit comprised different discourse genres, and tasks were created and organized in a didactical unity aiming at fostering a collaborative learning community, where participants learn from each other and in which everyone's knowledge is valued. The didactic unity was developed in twenty English lessons (taught in eight classes of approximately 2 hours and 30 minutes). The classes were recorded in audio and video, and data analysis focused on the moments that the goals of language education and literacy were put into practice by the participants. The results indicate that a) the access the students had to different discourses in English enabled them to participate in new social practices, which were relevant to them; b) learning was a collective construction, since a collaborative learning community was created in which everyone was able to participate, teach and learn; c) the students were able to not only recognize their own reality through their classmates' eyes and experience, but also reflect on this reality and take a stand on the issues discussed; and d) the students learned how to deal with the English language required to understand texts in English and Portuguese, and they were also able to share experiences and funds of knowledge which enabled them to increase their participation in their own world. By constructing literacy events in the classroom, students were able to experience social practices involving the use of English tailored to their reality and relevant to the here and now of the English class.

Key-words: literacy – language education – English teaching – Adult Education (EJA)

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADROS

Quadro 1: Cronograma da elaboração da unidade didática e da realização das aulas	18
Quadro 2: Realização das aulas e geração de dados	24
Quadro 3: Organização geral da unidade didática <i>(Re)conhecendo e (re)pensando a realidade através da LE</i>	71
Quadro 4: Explicação das tarefas do Primeiro Capítulo da Unidade Didática <i>(Re)conhecendo e (re)pensando a realidade através da LE</i>	79
Quadro 5: Explicação das tarefas do Segundo Capítulo da Unidade Didática <i>(Re)conhecendo e (re)pensando a realidade através da LE</i>	86
Quadro 6: Explicação das tarefas do Terceiro Capítulo da Unidade Didática <i>(Re)conhecendo e (re)pensando a realidade através da LE</i>	94
Quadro 7: Cronograma e detalhamento das aulas	103

FIGURAS

Figura 1: Introdução do primeiro capítulo da unidade	76
Figura 2: Tarefa 2 do segundo capítulo – Contextualizando	77
Figura 3: Tarefa 4 do segundo capítulo da unidade didática	106
Figura 4: Tarefa 4 do primeiro capítulo da unidade didática	111
Figura 5: Tarefa 2 do terceiro capítulo da unidade didática	113
Figura 6: Tarefa 6 do primeiro capítulo da unidade didática	117
Figura 7: Tarefa 9 do segundo capítulo da unidade didática	120
Figura 8: tarefa 6 do primeiro capítulo da unidade didática	123
Figura 9: Tarefa 8 do primeiro capítulo da unidade didática	125
Figura 10: Tarefa 9 do segundo capítulo da unidade didática	125
Figura 11: Tarefa 5 da terceira unidade da unidade didática	135
Figura 12: Trecho do texto “Geme-20! Todo mundo gemendo!”	137
Figura 13: Tarefa 4 do terceiro capítulo da unidade didática	139
Figura 14: Teach & Learn	149

LISTA DE VINHETAS E TRANSCRIÇÕES

VINHETAS

<i>Vinheta 1a</i> “Yes we can” (29/05/2009 - mov 02280 - 00:04:01 - 00:04:45)	107
<i>Vinheta 1b</i> “Yes we can” (29/05/2009 - mov 02280 - 00:04:45 - 00:06:30)	108
<i>Vinheta 1c</i> “Yes we can” (29/05/2009 - mov 02280 - 00:06:31 - 00:07:30)	109
<i>Vinheta 2: “Geme-20”</i> (03/06/2009 - mov 02361 - 00:04:54 - 00:09:05 e MOV 02362 – 00:02:00)	136
<i>Vinheta 3: Postando comentários</i> (03/06/2009 – mov 02368 – 00:00:00 – 00:10:00 e mov 02369 – 00:00:00 – 00:00:04)	140

TRANSCRIÇÕES

<i>Excerto 1. “Good Looking”</i> (15/05/2009 - fita 02 -00:45:55 - 00:47:00)	111
<i>Excerto 2. “That’s my man”</i> (19/06/2009 - dvd 4/fita 8 - 00:25:39 - 00:26:49)	114
<i>Excerto 3. Imagens do Brasil</i> (22/05/2009 -fita 2 - 00:13:38 - 00:15:17)	117
<i>Excerto 4. Imagens do Brasil</i> (22/05/2009 - fita 2 - 00:15:34 - 00:17:20)	118
<i>Excerto 5. “Nossas mazelas”</i> (05/06/2009 - mov 02303 - 00:04:14 - 00:06:22)	121
<i>Excerto 6. “Macacos”</i> (22/05/2009 – fita 3 - 00:05:22– 00:06:53)	123
<i>Excerto 7. “Uma aula bem light”</i> (05/06/2009 –mov 02303 - 00:00:30 - 00:01:44)	126
<i>Excerto 8. Aprendi a ver desenhos</i> (05/06/2009 – dvd 3 – mov 02303 – 00:01:45 – 00:03:12)	127
<i>Excerto 9. “Adjetivos”</i> (05/06/2009 - dvd 3 -mov 02303 - 00:07:25 - 00:08:29)	128

SUMÁRIO

1 PESQUISA EM SALA DE AULA: UM BREVE HISTÓRICO	11
1.1 Delineando a trajetória da pesquisadora	11
1.2 Delineando a trajetória da pesquisa	14
1.2.1. <i>As perguntas de pesquisa</i>	15
1.2.2 <i>O trabalho colaborativo na realização da pesquisa</i>	15
1.2.3 <i>As primeiras ideias para a unidade didática</i>	19
1.2.4 <i>A Escola, a EJA e a turma T6A</i>	22
1.2.5 <i>Geração e análise de dados</i>	23
1.3 Estrutura da dissertação	26
2. LETRAMENTO: O ENSINO DE LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL	27
2.1. Letramento como prática social situada	27
2.2. Letramento em uma língua adicional: como e por quê?	37
3. O PLANEJAMENTO DE UNIDADES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL	51
3.1 Um olhar especial sobre a Educação de Jovens e Adultos	51
3.1.1 <i>EJA: Um breve histórico</i>	52
3.1.2 <i>A EJA e o ensino de língua adicional</i>	56
3.2 O planejamento de unidades didáticas	59
3.3. A unidade didática criada para a pesquisa na EJA	70
3.3.1 <i>“Meu país retratado por olhos estrangeiros”</i>	78
3.3.2 <i>“Pensando política através de sátiras”</i>	86
3.3.3 <i>“Discutindo política e expressando opinião”</i>	93
4. A AULA DE LÍNGUA ADICIONAL E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	102
4.1 Educando para a cidadania: dando acesso aos discursos que têm como base o texto na língua adicional para assim poder transitar em novos contextos	105
4.2 Aprendizagem ocorrendo em conjunto: a criação de uma comunidade colaborativa de aprendizagem na sala de aula da EJA	111

4.3 (Re)conhecendo a própria realidade através do mundo do outro, para refletir sobre o mundo em que vive e agir criticamente	116
4.4 As aprendizagens que vão além das questões de um repertório linguístico	122
4.5 De volta às perguntas de pesquisa	130
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES ACERCA DO LETRAMENTO EM LÍNGUA ADICIONAL NA EJA E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	142
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	162
APÊNDICE A – Termo de Consentimento	163
APÊNDICE B – Unidade didática elaborada para as aulas	164
APÊNDICE C – Página do <i>YouTube</i> com comentários feitos pelos alunos	179
ANEXOS	181
ANEXO A – Textos utilizados nas aulas 6 e 7 (Folha de São Paulo)	182
ANEXO B – Página do <i>YouTube</i> com comentários feitos pelos internautas	192

1. PESQUISA EM SALA DE AULA: UM BREVE HISTÓRICO

É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros. Não teríamos ultrapassado o nível de pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, nos servir dela para programar a transformação.

Paulo Freire¹

1.1 Delineando a trajetória da pesquisadora

O início de minha atuação na área de ensino de línguas se deu bem antes da conclusão da Graduação em Letras, antes mesmo de fazer os estágios obrigatórios do curso. Em 2005, chamada para um contrato emergencial na rede pública estadual do município de Porto Alegre, assumi uma carga horária de 30h no ensino de inglês em duas escolas, nos Ensinos Fundamental e Médio, durante o dia, e na Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), no turno da noite. A atuação nas duas escolas em níveis diferentes de ensino me exigiu buscar mais informações sobre cada modalidade de ensino e adaptar o meu trabalho às diferentes realidades nas quais eu estava inserida.

Entre essas diferentes realidades em que atuei, a EJA foi a que me despertou uma paixão especial. Ensinar inglês em uma escola pública, no turno da noite, para jovens e adultos com as mais diversas experiências de vida trazidas para a sala de aula foi uma experiência enriquecedora, que me fez querer estudar mais sobre o assunto, a fim de melhorar cada vez mais minha prática como professora. As dificuldades encontradas, como, por exemplo, me deparar às vezes em sala de aula com alunos cansados e desmotivados, sem conseguir atribuir muito sentido ao inglês nas suas vidas (comentários dos alunos na minha primeira aula de inglês, quando questionei a turma sobre a importância dessa língua para eles) não foram, no entanto, fatores desestimulantes. Muito pelo contrário, foram verdadeiros desafios.

A escola na qual iniciei o trabalho com a EJA me deu total apoio desde o início de minha vida profissional como professora de inglês. A equipe diretiva da escola se mostrou muito receptiva e disposta a me ajudar no que fosse preciso, em um início de carreira tão

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

cheio de dúvidas e descobertas. À época, dispúnhamos de horários para reuniões de formação uma vez por semana, quando podíamos discutir sobre assuntos relevantes à educação de adultos, bem como compartilhar práticas entre os colegas, sucessos e insucessos referentes às nossas práticas docentes, além de traçar novos rumos para o ensino naquela escola. Foi o trabalho em sala de aula e as conversas com meus colegas professores que me estimularam a estudar esse contexto de ensino.

O primeiro passo foi meu trabalho de conclusão de curso (PRADO, 2006), que tratou do ensino de inglês para EJA, assunto na época pouco estudado por pesquisadores da área da Linguística Aplicada. Esse estudo produziu uma proposta de currículo para o ensino de inglês nas quatro etapas do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. A curiosidade, a vontade de inovar de forma a fazer diferente em cada aula, para que a aprendizagem de inglês fizesse sentido para meus alunos, me fizeram continuar estudando e refletir sobre minha própria prática.

O segundo passo, então, é o trabalho desenvolvido na presente dissertação de mestrado, que procurou dar continuidade aos estudos que iniciei no final de minha graduação, agora de forma mais prática, em um projeto pedagógico de ensino de inglês em sala de aula, através da elaboração de uma unidade didática² com propósitos específicos de letramento e de educação linguística na escola e posterior análise do desenvolvimento dessa proposta pedagógica com os alunos.

Para isso, meu trabalho como pesquisadora incluiu o estudo do referencial teórico sobre letramento e ensino no contexto de EJA, o planejamento de aulas, a montagem de uma unidade didática organizada por gêneros do discurso, a prática em sala de aula como professora da turma pesquisada, a gravação das aulas e a análise dos dados gerados. Tudo isso, somado às horas em exercício na escola como professora de outras turmas (incluindo planejamento de outras aulas, correção de outros trabalhos e provas, etc.), representou um trabalho bastante árduo, porém muito compensador e satisfatório. Satisfatório por saber que, além de estar realizando um trabalho acadêmico para certificação de mestrado, eu estava produzindo um material didático e uma prática de sala de aula buscando dar sentido à aprendizagem de língua inglesa pelos participantes da minha aula e da minha pesquisa. Além

² Adotarei o termo *unidade didática* (termo utilizado nos Referenciais Curriculares do RS) em vez do termo *sequência didática* (utilizado por Dolz e Schneuwly, 2004) pois o material construído desenvolve-se em uma unidade de temas e gêneros, em tarefas que se propõem a desenvolver a leitura e a escrita em língua inglesa e língua portuguesa, um pouco diferente da sequência didática, que possui uma estruturação mais fixa, com propósito principal a produção escrita.

disso, as reflexões feitas para essa turma acabariam por ter efeito em toda a minha prática como professora nas outras turmas que eu atendia.

Por fim, é importante também dizer aqui que a possibilidade de trabalhar em parceria com a colega Catilcia Lange na elaboração e discussão das tarefas pedagógicas criou oportunidades de aprendizagens mútuas. Tendo ambas como contexto de pesquisa o ensino na EJA, firmamos uma colaboração para a reflexão sobre a construção dos materiais didáticos e as práticas de sala de aula, cada uma concentrado-se no seu foco de pesquisa.

Quando inicialmente idealizei o projeto, pensei na elaboração de uma unidade didática para EJA. No entanto, eu ainda não tinha claras as concepções teóricas que embasariam minhas justificativas por determinadas escolhas de tarefas. Foi então que, ao cursar uma disciplina de mestrado que tratava do tema letramento, tive contato com textos sobre o assunto (de cunho mais teóricos e também práticos) e com os Referenciais da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SE/RS)³, que estavam sendo elaborados à época, referenciais com propósitos semelhantes aos que eu tinha em mente para as minhas aulas. Além dos textos e das discussões realizadas em aula, que trouxeram um maior embasamento para o meu trabalho, tive a possibilidade de trabalhar em parceria com a colega Catilcia Lange. Ela precisava observar a aula de uma professora engajada com a EJA, com propósitos de ensino que levassem em conta a realidade dos alunos e o ensino de inglês através do uso e da reflexão. Eu precisava de alguém que me auxiliasse na elaboração de uma unidade didática e na gravação das minhas aulas, para que eu pudesse assisti-las e analisá-las posteriormente. Tendo interesses em comum, decidimos então uni-los e começamos a trabalhar em conjunto.

Pensamos juntas em temas que pudessem ser relevantes para os alunos, selecionamos textos, montamos tarefas pedagógicas e planejamos como usá-las com uma turma de EJA na escola estadual em que eu trabalhava na época, localizada na periferia geográfica do município de Porto Alegre. Optei por trabalhar com uma turma diferente das que eu já tinha em minha carga horária na escola, porque essa turma estava sem professor de inglês. Portanto, nesse projeto todos saíram ganhando: os alunos puderam ter aulas de inglês, e minha colega e

³ Os Referenciais Curriculares – Lições do Rio Grande são referenciais organizados para a rede de ensino do estado do Rio Grande do Sul. Incluem quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Espanhol, Educação Física e Arte); Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), e Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Os referenciais foram publicados no ano de 2009 e podem ser acessados no site http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

eu pudemos realizar nossos trabalhos para o mestrado. A equipe diretiva da escola, que já havia me apoiado em meu trabalho de conclusão da graduação, foi novamente bastante importante nesse processo da dissertação, pois permitiu a realização do projeto no espaço escolar (incluindo a utilização de câmeras em sala de aula e a presença de outra pesquisadora na turma), dando-me todo o apoio de que eu precisei.

Ao descrever um pouco de minha história de vida como professora-pesquisadora e a minha ligação com a educação (principalmente com a Educação de Jovens e Adultos), quis deixar claro ao leitor como essa dissertação de mestrado se torna especial para mim. Ao longo da elaboração do projeto e da escrita do texto, muitos caminhos foram percorridos e muitas decisões tiveram de ser tomadas para que o produto final chegasse às mãos do leitor.

O presente trabalho, que apresento detalhadamente nos próximos capítulos, tem como objetivo geral contribuir para o campo de pesquisa de Linguística Aplicada na área de ensino e aprendizagem de línguas, através de um estudo sobre a elaboração de uma unidade didática para ensino em escola pública, com propósitos de letramento e de educação linguística na sala de aula de inglês da EJA. Busco, assim, contribuir para os estudos na área, que muitas vezes limitam-se a relatar experiências negativas e de pouco sucesso em sala de aula, refletindo sobre como o ensino de língua inglesa pode estar relacionado com a vida dos alunos. Este trabalho tem como base os estudos de letramento em língua portuguesa e línguas adicionais⁴ dos Novos Estudos de Letramento, que enfatizam a educação linguística na escola e o letramento como propósitos de formação do cidadão, além de noções de elaboração de sequências didáticas utilizando o conceito de gênero discursivo.

1.2. Delineando a trajetória da pesquisa

Após apresentar a minha trajetória como pesquisadora, trato da trajetória da pesquisa, cujo entendimento de todas as etapas se faz necessário para o prosseguimento da leitura. As próximas seções têm o objetivo de apresentar ao leitor as perguntas que nortearam a pesquisa e o cenário no qual ela se realizou, a escola e, especificamente, a turma em que a proposta

⁴ A escolha pelo termo língua adicional em lugar de língua estrangeira é justificada contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. Se consideramos que essas línguas constituem patrimônios relevantes para a formação do cidadão a ponto de nos ocuparmos do seu cultivo na educação nacional, entendemos que, de alguma maneira, essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. (Referenciais da SE/RS, 2009, p. 127-128)

pedagógica foi desenvolvida. O trabalho colaborativo com a colega Catilcia Lange, fundamental para o andamento da pesquisa, também é descrito em detalhes, assim como as etapas da pesquisa que incluíam a elaboração de uma unidade didática, a geração de dados em sala de aula e a posterior análise desses dados.

1.2.1 As perguntas de pesquisa

Através do planejamento e da produção de uma unidade didática de língua inglesa para uma turma da Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de desenvolver o letramento e a educação linguística, conforme proposto nos Referenciais Curriculares da SE/RS (RGS, 2009) e do desenvolvimento dessa unidade em sala de aula de uma escola pública, este trabalho tem como objetivo refletir sobre as seguintes perguntas:

- a) Como uma proposta de desenvolvimento de letramento e de educação linguística pode ser atualizada em uma unidade didática para ensino de língua inglesa no contexto EJA?
- b) De que forma os resultados obtidos nas aulas podem ser relacionados com os objetivos de ensino de língua inglesa para a formação do cidadão?

1.2.2 O trabalho colaborativo na realização da pesquisa

Conforme já mencionado, esta pesquisa iniciou-se a partir de um trabalho colaborativo entre duas professoras-pesquisadoras interessadas em olhar para o ensino e a aprendizagem de língua adicional na EJA e, através da pesquisa, propor uma aula que pudesse responder às necessidades desses alunos jovens e adultos. Essa perspectiva de colaboração tem apresentado resultados significativos para a aprendizagem, tanto no que se refere à realização de atividades colaborativas dos alunos em sala de aula (ver BURMEISTER, 2005; BULLA, 2007, por exemplo), quanto no desenvolvimento de reflexões feitas por professores acerca de suas práticas pedagógicas (DAMIANI 2008; REICHMANN e OLIVEIRA 2006, REICHMANN 2007, 2008, 2009a, 2009b). MOITA LOPES (2000), por exemplo, considera a prática reflexiva e a pesquisa-ação como abordagens que levam o professor a um novo olhar, mais reflexivo e ativo para solucionar os problemas encontrados na sua sala de aula. Para o autor, o primeiro passo para esse novo olhar é enxergar a sala de aula como um laboratório,

onde hipóteses podem ser lançadas, experiências desenvolvidas e soluções encontradas. O projeto pedagógico elaborado por mim e por Catilcia teve como ponto de partida um problema que não caracteriza apenas uma única sala de aula, mas muitas: a falta de conexão do componente curricular Língua Inglesa com a realidade dos alunos. A ideia inicial do trabalho colaborativo nesta pesquisa era de refletirmos sobre questões de ensino e de aprendizagem da língua inglesa e da língua portuguesa para adultos com base em uma aula embasada em práticas de letramento e de educação linguística, que julgávamos poderia fazer a diferença nesse contexto, isto é, poderia fazer com que a aprendizagem de inglês fizesse sentido para os alunos.

REICHMANN e DORNELLES (2001) utilizam o termo professores-em-construção ao tratar do trabalho colaborativo entre professores e o impacto que esse tipo de prática pode ter no desenvolvimento profissional de cada um deles. As autoras referem FREIRE (1996) ao afirmar que uma postura de professor-em-construção envolve a reflexão crítica sobre a prática, “o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar-sobre-o-fazer” (p. 3). Foram as discussões e reflexões feitas ao longo da elaboração deste trabalho sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula que nos fizeram pensar e repensar sobre os textos selecionados, as tarefas elaboradas e em maneiras de melhorar a prática em sala de aula a cada encontro.

Para PINHEIRO (2008)

na pesquisa colaborativa, como modalidade da Pesquisa-Ação na Educação, o campo de pesquisa se amplia com a colaboração dos educadores na construção da problemática, bem como na elaboração e utilização de dispositivos para a produção de conhecimentos. (PINHEIRO, 2008, p. 49)

Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem que relato aqui é resultado de vários momentos de planejamento e de reflexão sobre o que desenvolvemos antes, durante e depois das aulas. Conforme já mencionado anteriormente, o encontro que resultou na ideia de elaboração de uma unidade didática se deu em uma disciplina da pós-graduação sobre letramento, na especialidade de Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aula ministrada pela orientadora desta dissertação, professora Margarete Schlatter. A disciplina tratou de questões sobre letramento e suas implicações no ensino, tanto da língua portuguesa quanto de línguas adicionais. À época das aulas da disciplina (primeiro semestre de 2009), os Referenciais Curriculares para o ensino de línguas adicionais (RGS, 2009) estavam em fase de elaboração, o que estimulou discussões sobre questões relacionadas ao documento e a leitura de outros textos que traziam reflexões sobre práticas de letramento em língua adicional em sala de aula. A partir dessas

discussões, minha colega e eu decidimos trabalhar colaborativamente para produzir uma unidade didática que colocasse em prática o que estávamos estudando e gerarmos juntas os dados de nossas pesquisas.

Para colocar o projeto pedagógico de pé foram necessários quatro encontros (dois antes da entrada em sala de aula e dois durante o período das aulas) e diversas trocas de *e-mails* entre nós, buscando fazer ajustes. Buscávamos e produzíamos muitos textos e tarefas individualmente e depois discutíamos sobre eles nos encontros, para organizá-los e fazer os devidos ajustes para o produto final. Além dos quatro encontros, a troca de e-mails e mensagens em programas de bate-papo na internet foram constantes e muito importantes para que, mesmo com nossa carga horária de aulas e outros compromissos, pudéssemos produzir uma unidade didática que considerássemos adequada e relevante para nossos alunos.

No ano da realização das aulas, eu estava trabalhando com a EJA no turno da noite e por esse motivo decidimos colocar em prática nosso projeto na mesma escola em que eu atuava. Como mencionei anteriormente, a falta de professores na escola acabou por nos beneficiar (e por consequência também beneficiou os alunos e a escola). Cinco turmas da escola encontravam-se sem professor de inglês desde o início do semestre⁵. Estávamos no mês de maio, e as aulas haviam iniciado em março, ou seja, a turma selecionada para a pesquisa estava há dois meses sem aulas de inglês⁶. Como eu trabalhava na escola há quatro anos, conhecia a sistemática de funcionamento da escola e inclusive alguns dos alunos, negocieei com a diretora a minha entrada (e da minha colega pesquisadora) na turma T6A (uma das duas turmas da última etapa do Ensino Fundamental). A diretora aceitou prontamente: poderíamos colocar nosso planejamento em prática, os alunos teriam aulas de inglês e assim não seriam prejudicados, e a escola resolveria seu problema, suprimindo essa falta com nossa entrada (pelo menos parcialmente, já que as outras turmas ainda ficariam sem professor⁷).

Cabe salientar que tal entrada na sala de aula não foi tão simples, pois demandava a companhia de três câmeras de vídeo, dois tripés, eu como professora da turma, ficando responsável pelas aulas, e outra professora-pesquisadora, que ficou responsável pela

⁵ Ao final do ano de 2008 eu havia pedido diminuição da carga horária no turno da noite e a outra professora de inglês da escola havia pedido transferência. A diretora já havia solicitado um professor de inglês desde o início do ano de 2009, mas até o mês de maio a Secretaria de Educação não havia enviado nenhum profissional.

⁶ Alguns dos alunos que já haviam sido meus em outras etapas frequentemente me perguntavam quando eu iria dar aula novamente pra eles e porque eles estavam sem professor. A T6A, uma das turmas sem professor, foi uma turma que passou por muitos professores de inglês desde que iniciaram na escola na primeira etapa pós-alfabetização (T3).

⁷ As outras turmas continuaram sem aula de inglês até junho daquele ano, quando chegou uma professora para assumi-las.

observação e gravação das aulas em áudio e vídeo para posterior análise. Mesmo assim, os alunos nos receberam muito bem, em grande parte aliviados pela solução do problema de falta de aulas⁸ e tranquilizados pelo fato de que já me conheciam.

Duas semanas antes do primeiro encontro, estive com os alunos para falar da pesquisa, explicar os procedimentos, dizer que, apesar de ser uma pesquisa acadêmica para mim, seria também uma aula normal para eles, que contaria com o mínimo de frequência exigido pela escola, com avaliações, entre outros aspectos que constituem uma aula regular⁹. Expliquei-lhes o porquê das câmeras estarem na sala de aula, apresentei os consentimentos para gravação das aulas¹⁰, explicando-lhes também o que significavam e por que solicitávamos suas assinaturas. Apresento o cronograma da elaboração da unidade didática e da realização das aulas no quadro a seguir.

Quadro 1: Cronograma da elaboração da unidade didática e da realização das aulas

Data	Atividades Realizadas
abril/2009	Negociações com a direção da escola para início do projeto em sala de aula
23/04/2009	Primeiro encontro das professoras para planejamento do projeto pedagógico
29/04/2009	Entrada na turma para conversar com os alunos e esclarecer o projeto; Entrega e explicação sobre os consentimentos e recolhimento de alguns consentimentos assinados
30/04/2009	Encontro das professoras para planejamento: (re) organização da primeira aula; apresentação do material da 1ª aula para orientadora Profa. Margarete Schlatter
05/05/2009	Entrada na sala de aula para recolhimento de consentimentos
06/05/2009	Entrada na sala de aula para recolhimento dos consentimentos restantes
07/05/2009	Encontro das professoras para planejamento do projeto pedagógico; apresentação da unidade didática para o Prof. Pedro de M. Garcez, orientador de Catilcia Lange
15/05/2009	Primeira aula (3 períodos - 18h45 às 21h)

⁸ Alguns alunos diziam já estar bastante preocupados com a falta de professor, com medo de terem de recuperar as aulas nas férias ou, na pior das hipóteses, de atrasarem seu avanço para a etapa seguinte, caso a falta de professor de Inglês não fosse suprida a tempo.

⁹ No começo, talvez por ocasião das câmeras em sala de aula e também da presença de outra professora, alguns dos alunos consideraram que as aulas poderiam ser um projeto à parte das disciplinas da escola.

¹⁰ Pode-se visualizar o modelo do consentimento informado no Apêndice A.

22/05/2009	Encontro de planejamento da unidade didática; segunda aula (3 períodos - 18h45 às 21h)
29/05/2009	Terceira aula (3 períodos ¹¹ - 18h45 às 21h)
05/06/2009	Quarta aula (2 períodos - 18h45 às 20h15)
19/06/2009	Quinta aula (2 períodos - 18h45 às 20h15)
26/06/2009	Sexta aula (2 períodos - 18h45 às 20h15)
03/06/2009	Sétima aula (3 períodos - 18h 45 às 21h)
10/06/2009	Oitava aula (1 período - 19h30 às 20h15)

1.2.3 As primeiras ideias para a unidade didática

Conforme proposto nos Referenciais Curriculares para o ensino de línguas adicionais (RGS, 2009), entendo **unidade didática** como uma sequência de tarefas pedagógicas (BULLA, GARGIULO e SCHLATTER, 2009) organizadas a partir de um eixo temático significativo para a realidade dos alunos e que têm como objetivo promover o encontro com textos escritos e orais em língua inglesa e língua portuguesa para refletir sobre a sua própria realidade e abrir novas possibilidades de participação na sociedade em que vivem (ver também SCHLATTER, 2009). O planejamento de uma unidade didática envolve a seleção de um tema, a seleção de textos para tratar desse tema, a definição de textos a serem produzidos pelos alunos, textos esses que vão lhes permitir a participação social através do uso da língua inglesa e da língua portuguesa, e na elaboração de tarefas pedagógicas que viabilizem esse trabalho em sala de aula.

Durante os encontros com minha colega para a preparação da unidade, várias ideias surgiram em relação aos temas possíveis de serem tratados (por exemplo, relações humanas, participação dos jovens e adultos na sociedade, questões políticas do Brasil e dos Estados Unidos, entre outros). Encontramos muitos textos interessantes que poderiam ser utilizados, tivemos muitas discussões sobre o que poderia ser mais relevante para compor uma unidade didática e decisões tiveram de ser tomadas, entre elas a seleção dos textos e a produção de

¹¹ A mudança do número de períodos ao longo dos encontros se deu por organização de horários na escola. Como inicialmente os alunos não tinham aula na sexta-feira, iniciamos com 3 períodos de aula, até mesmo para recuperar a carga horária, já que as aulas para aquela turma estavam começando em maio. Com a chegada de uma professora nova na escola mudaram os horários dos professores (inclusive o meu) o que fez com que a turma tivesse dois períodos somente. A penúltima aula teve 3 períodos pois teve um período cedido pela professora de ciências, para finalizarmos um trabalho.

tarefas significativas que colocassem em prática as orientações pedagógicas que visassem o desenvolvimento do letramento adaptadas para o aluno adulto. Além disso, queríamos que esse material fosse representativo de nossos anseios como professoras de EJA, um material que pudesse fazer a diferença no sentido de relevância para a vida dos alunos da EJA e que pudesse servir como uma proposta a ser discutida com outros professores. A unidade didática que resultou de tais discussões será discutida no capítulo 3 e pode ser vista na íntegra no Apêndice B.

É importante salientar que o que chamamos aqui de unidade didática (e também material didático) não deve ser entendido como apostila, cartilha ou livro-texto, materiais esses utilizados por professores como manuais fixos para diferentes públicos. O material produzido por nós para este trabalho é um conjunto de tarefas relacionadas e interligadas que têm como objetivo possibilitar, através de eventos de letramento, a inserção dos alunos em discursos da atualidade aos quais poderiam não ter acesso sem a oportunidade promovida pela aula de inglês. O material produzido (textos selecionados e tarefas pedagógicas) não é um produto a ser repetido com outros alunos em outro momento sem avaliar as demandas desse novo contexto de ensino. O material didático elaborado resulta de uma construção de possibilidades de participação do educando em cenários da atualidade para os quais aprender inglês torna-se necessário. Como veremos mais adiante, as tarefas foram planejadas para o aluno adulto, que é um aluno diferenciado por conta de já possuir uma série de vivências, conhecimentos e diferentes formas de ler o mundo. De acordo com BARTON (2007):

Um aspecto emocionante de ensinar adultos é que, por estar a educação de adultos geralmente fora do sistema tradicional, é possível ser inovador. A educação de adultos pode ser marginalizada, ou pode ser uma área vibrante da educação por si própria¹². (BARTON, 2007, p. 188)

Partimos, portanto, da vontade de inovar e de condições que nos permitiam fugir do tradicional na educação de adultos e, assim, planejamos aulas que tinham como objetivo propiciar uma aprendizagem construída com o grupo e pelo grupo, e que o letramento na língua adicional pudesse ajudar também no letramento em língua portuguesa, nas reflexões e nas discussões que esse aluno fosse realizar em outras disciplinas na escola e também na sua vida diária.

¹² An exciting aspect of teaching adults is that because adult education is often outside of the traditional educational system it is possible to be innovative. Adult education can be marginalized, or it can be a vibrant area of education in its own right.

Conforme apresentarei detalhadamente mais adiante, esse projeto contou com um total de oito encontros (totalizando 20 períodos de aula) e foi organizado em torno de uma unidade didática intitulada “(Re)conhecendo e (re)pensando a realidade através da LE¹³”, dividida em três capítulos: Capítulo 1: “Meu país retratado por olhos estrangeiros”, Capítulo 2: “Pensando política através de sátiras” e Capítulo 3: “Discutindo política e expressando opinião”. O objetivo geral da unidade é propiciar um espaço para reflexão, interação e discussão em que os participantes pudessem pensar sobre a sua própria realidade por meio da língua adicional, estimulando assim a formação de um cidadão crítico e capaz de circular em diferentes práticas sociais nessa língua e na língua portuguesa¹⁴. Para isso, utilizamos textos de diferentes gêneros discursivos que proporcionassem ao aluno da EJA reconhecer diferentes pontos de vista e posicionar-se criticamente em relação aos temas abordados. Esses objetivos (entre outros objetivos específicos de cada capítulo, que serão apresentados no capítulo 3 deste trabalho) estão de acordo com o que é proposto nos Referenciais Curriculares da SE/RS (RGS, 2009) que nos serviram como base. Conforme o documento “espera-se que os alunos tenham uma nova oportunidade de contato significativo com a língua” (p. 135). Para isso:

uma maneira de atualizar a noção de uso da linguagem e os objetivos de educação linguística é a construção de um currículo e de sequências didáticas com base em temáticas relevantes para a reflexão sobre a participação dos educandos na sociedade e em diferentes gêneros do discurso que comumente se relacionam aos temas selecionados (RGS, 2009, p. 137).

A unidade por nós elaborada para esse trabalho foi organizada com uma temática que julgamos relevante para a faixa etária dos alunos participantes de nossa pesquisa. Embora as tarefas não tenham sido organizadas rigidamente em forma de uma sequência didática propriamente dita (conforme SCHNEUWLY E DOLZ, 2004), seguimos alguns princípios dessa noção de sequência para organizar a disposição das tarefas. Os alunos da turma receberam uma cópia do material produzido, disponibilizado por capítulos, à medida que as aulas aconteciam.

¹³ O projeto inicial chamou-se *(Re)conhecendo e (re)pensando a realidade através da LE*. Após discussões com minha colega e também com outros colegas e com a professora orientadora, com base na proposta dos Referenciais Curriculares, que propunham o termo língua adicional (LA) para o que até então era chamado de língua estrangeira (LE), decidimos utilizar o termo língua adicional, mas não substituir o LE do título. Embora acreditamos que língua adicional é o termo mais coerente com nossos objetivos de ensino, visto que essa língua nova que os alunos aprendem não deve ser vista como algo “estrangeiro” e distante, mas como uma língua que se adiciona ao conhecimento que já se tem, LE permaneceu, pois o primeiro capítulo da unidade já havia sido impresso.

¹⁴ É importante lembrar que esse objetivo de formação do cidadão deveria ser objetivo de todas as disciplinas na escola e não somente das línguas.

1.2.4 A Escola, a EJA e a Turma T6A

A escola estadual de ensino médio onde foi realizada a pesquisa situa-se em um bairro da zona leste de Porto Alegre e atende a uma comunidade de classe média-baixa. Nos turnos manhã e tarde, a escola possui turmas de ensino fundamental e ensino médio regular e durante a noite, o ensino médio regular e turmas de ensino fundamental e médio na modalidade EJA, que funciona por etapas semestrais, nomeadas totalidades (T):

- 2 etapas de alfabetização: T1 e T2
- 7 etapas de pós-alfabetização: 4 no ensino fundamental (T3 a T6) e 3 no ensino médio (T7 a T9)

De acordo com o regimento da escola, na modalidade EJA será oportunizado ao aluno que apresentar nível de habilidades e competências acima do rendimento esperado, avançar para a etapa seguinte. Esse avanço se dá geralmente ao final de um semestre letivo. Quanto aos objetivos da Educação de Jovens e Adultos, segundo o regimento da escola¹⁵, são:

- a) Assegurar, gratuitamente, o acesso, permanência e aprendizagem significativa àqueles que não tiveram acesso, na idade própria, considerando as características de cada educando(a), seus interesses, condições de vida, de trabalho, nos termos da legislação vigente;
- b) Desenvolver o potencial individual e coletivo do(a) cidadão(ã), para que o/a mesmo/a possa desvelar a validade, enfrentar os desafios da atual sociedade, contribuindo para a transformação desta realidade;
- c) Estimular a participação crítica e criativa dos cidadãos/ãs, desenvolvendo a autonomia e o senso de responsabilidade, para que, seja fortalecida a capacidade de lidar com a transformação que ocorre na economia, na cultura e na sociedade como um todo (Regimento Escolar, 2002, p.4).

A turma T6A¹⁶, selecionada para a pesquisa, é uma das duas turmas da última etapa do ensino fundamental¹⁷. Pode-se dizer que essa turma representa todo o universo complexo e diverso que é uma turma de EJA: bastante heterogênea e com grande número de alunos evadidos ao longo do semestre. No caderno de chamada constavam os nomes de 45 alunos matriculados. No entanto, desses 45 alunos, apenas 20 foram frequentes durante a realização do projeto (19 dos alunos da lista nunca compareceram a nenhuma das aulas, e os outros seis

¹⁵ Regimento escolar criado no ano de 2002. O currículo de inglês na escola não existia como um documento oficial e estava sendo criado naquele ano pelos professores da escola dos ensinos Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos.

¹⁶ A escola tinha, à época, duas turmas na totalidade 6: T6 A e T6B.

¹⁷ Acredito que igualar as totalidades da EJA com os anos escolares da Educação Básica regular descaracteriza um pouco a particularidade da Educação de Jovens e Adultos, já que essa não se constitui por séries/anos ou por avanços ou reprovações ao final de um ano letivo. A EJA se constitui por totalidades ou etapas. No entanto, a fim de esclarecer o leitor que não está muito familiarizado com a organização da EJA, permito-me fazer essa relação totalidade-ano, explicando que a Totalidade 6, nessa escola, corresponde ao 9º ano do Ensino Fundamental.

compareceram a uma ou duas aulas). Desses 20 alunos que frequentaram as aulas, 12 eram mulheres e 8 eram homens. A turma era constituída em sua maioria de adultos, apenas cinco alunos eram menores de idade. A faixa etária da turma era bastante variada: o aluno mais novo tinha 16 anos e o mais velho, 51 anos.

1.2.5 Geração e análise de dados

As gravações foram realizadas às sextas-feiras à noite, entre os meses de maio e julho de 2009, em oito encontros, totalizando 20 períodos (14 horas e 45 minutos de gravação em áudio e vídeo).

Como no início do semestre os alunos estavam sem aulas de inglês e de educação artística, na sexta-feira não havia aula para essa turma, o que possibilitou utilizarmos três períodos para as aulas de inglês nas três primeiras sextas-feiras. Com a chegada de uma professora de inglês na escola, no mês de junho, para suprir a falta de professor das outras turmas, os horários dos professores foram modificados para poderem adaptar-se à necessidade da escola e das turmas, e assim passamos a ter dois períodos apenas¹⁸.

A chegada da professora de inglês, no entanto, não afetou nosso trabalho. A diretora da escola incentivou o projeto desenvolvido nessa turma de EJA e, como já estávamos a pouco mais de um mês do final do semestre, ela permitiu que concluíssemos o trabalho na turma até o final. Como as aulas terminaram no último mês do semestre letivo, fiquei responsável pela avaliação dos alunos na disciplina de inglês. Portanto, a quarta, quinta e sexta aula duraram dois períodos. Para a sétima aula, pedimos para a professora de ciências (que teria aula com a turma nos dois períodos seguintes) que nos “emprestasse” um de seus períodos para finalizarmos o trabalho, já que dois períodos de quarenta e cinco minutos não seriam suficientes para realizar todas as tarefas programadas. Essa deveria ser a última aula, mas, como ainda sentimos falta de um encerramento, acordamos com a turma um oitavo encontro na sexta-feira seguinte para o encerramento do projeto. Nessa última noite, os alunos fizeram sua auto-avaliação e a avaliação das aulas. Esse encontro durou um período de quarenta e cinco minutos. No quadro abaixo, apresento o cronograma das aulas e da geração de dados.

¹⁸ Escolhemos a sexta-feira para o nosso projeto por ser um dia livre para os alunos e também por ser uma noite que costumava ser livre para mim, já que eu não costumava ir à escola nesse dia. Com a mudança do horário, na sexta-feira os alunos da turma passaram a ter aulas de ciências após a aula de inglês e eu no terceiro período teria que atender uma das minhas turmas do Ensino Médio Regular, cujo horário não poderia ser alterado.

Quadro 2: Realização das aulas e geração de dados

Dia	Duração do encontro
Aula 1	15/5/2009 2h 15min.
Aula 2	22/5/2009 2h 15min.
Aula 3	29/5/2009 2h 15min.
Aula 4	05/6/2009 1h 30min.
Aula 5	19/6/2009 1h 30min.
Aula 6	26/6/2009 1h 30min.
Aula 7	3/7/2009 2h 15min.
Aula 8	10/7/2009 45min.

Para os registros audiovisuais, na maioria das vezes, foram utilizadas duas câmeras e, para três encontros, três câmeras. Na sala de aula minha colega pesquisadora ficava responsável pela gravação dos encontros, posicionamento das câmeras, ajustes no foco e trocas de fitas durante o processo, enquanto eu me responsabilizava pela aula propriamente dita. Quando algumas tarefas propostas exigiam trabalho em grupos, as câmeras e os tripés eram deslocados para alguns dos grupos, uma vez que não era possível dar conta de todos. Com a gravação em áudio e vídeo, pôde-se assistir às aulas novamente, quantas vezes fossem necessárias para a posterior análise. Como professora, eu estava muito preocupada em participar da aula, e seria difícil atentar para todos os fatos que estavam acontecendo. Por isso, a gravação foi importante não somente para a pesquisa de minha colega, mas também para a minha.

Em alguns momentos, o áudio ficou bastante comprometido, apresentando dificuldade de entendimento¹⁹, mas no geral a gravação possibilitou rever e retomar todas as aulas desenvolvidas. Além da análise das gravações, fiz anotações em um caderno, um diário de pesquisa, no qual escrevia considerações e impressões sobre a aula. Fazia essas anotações ao chegar em casa, ou em algum período livre após a aula. Descrevia brevemente a aula dada e anotava sempre os momentos que mais me chamaram atenção. Também fiz anotações no

¹⁹ Os microfones utilizados eram apenas os das câmeras que gravam todos os sons do ambiente. Os momentos de mais difícil entendimento foram os das grandes discussões em grupo em que muitas vezes se misturavam, além dos sons da rua.

caderno de chamada da turma a respeito dos conteúdos trabalhados e tarefas realizadas em cada aula.

Iniciei o visionamento das gravações durante o período de realização das aulas e segui com essa etapa no segundo semestre do ano de 2009. Após assistir as gravações e ler as minhas anotações várias vezes, fui selecionando os momentos que julguei relevantes para ilustrar as relações que os alunos faziam do que estava sendo proposto com a sua própria realidade e as reflexões que a aula de inglês propiciava. Selecionei trechos das aulas que evidenciassem momentos em que os alunos construíssem o significado de alguma palavra ou frase em inglês para poder compreender ou produzir um texto, momentos em que eles se engajavam em alguma discussão e opinavam sobre os temas tratados, momentos em que eles falassem de suas aprendizagens e descobertas. Após, selecionei aqueles que considerei mais representativos dentro desse *corpus* reunido, para transcrevê-los ou produzir vinhetas que serão apresentadas no capítulo da análise. Como veremos mais adiante, os dados apresentados ilustram momentos construídos pelos participantes na aula de inglês por meio do uso do material didático e não julgamentos sobre o que os participantes falam ou fazem.

Nas transcrições, transcrevi as falas dos participantes sem atentar para detalhes como hesitações, pausas, entonação, etc., que são importantes para estudos analíticos de análise da conversa, mas que não se mostravam relevantes para os objetivos deste trabalho. O foco aqui está no desenvolvimento das tarefas propostas na unidade didática pelos participantes, observando se houve oportunidades em sala de aula para a participação dos alunos e para descobertas (explicitadas por eles), se propiciou o engajamento deles nas discussões e a expressão de suas opiniões a respeito dos assuntos tratados e de sua aprendizagem.

As vinhetas narrativas foram construídas a partir da visualização dos registros audiovisuais. As vinhetas são uma representação, em forma de narrativa, de um acontecimento vivenciado durante os encontros. A descrição momento-a-momento das vinhetas narrativas dá ao leitor a compreensão de estar na cena (GARCEZ e MELO, 2007). No caso deste trabalho, as vinhetas foram feitas a partir da observação dos vídeos gravados em sala de aula, já que, como eu estava ocupada com a aula, não seria possível descrevê-las em tempo real. Escolhi apresentar dados em vinhetas sempre que os movimentos, os gestos e o cenário, por exemplo, fossem importantes para ilustrar minha análise, o que uma transcrição talvez não fosse capaz de mostrar.

Introduzo cada transcrição e cada vinheta com uma linha explicativa para nomeá-la (título) e entre parênteses a data em que ocorreu o evento transcrito, a localização no conjunto dos dados gerados e a duração, como, por exemplo, *Excerto 1. “Good Looking” (15/05/2009*

- fita 02 -00:45:55 - 00:47:00), ou, por exemplo, *Vinheta 1a “Yes we can”* (29/05/2009 - mov 02280 - 00:04:01 - 00:04:45). Os participantes da pesquisa são identificados com pseudônimos para preservar suas identidades e evitando, assim, reduzi-los a pré-categorizações (GARCEZ, 2002), como, por exemplo, nomeá-los como professor e aluno.

1.3. Estrutura da dissertação

A partir daqui, divido o trabalho em quatro capítulos. No próximo capítulo apresento as concepções teóricas que embasam o projeto, sendo que na primeira parte trato do conceito de letramento em língua portuguesa para construir o conceito de letramento em língua adicional. Na segunda parte, apresento o conceito de educação linguística na escola, através de uma revisão de literatura sobre o assunto, com pesquisas realizadas a respeito e como esse conceito está relacionado ao letramento, além dos motivos pelos quais considero esse um fator importante para o presente estudo.

No terceiro capítulo, faço um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, apresentando de algumas de suas características, e discuto o ensino de língua adicional nessa modalidade de ensino. A seguir, apresento algumas concepções teóricas sobre o planejamento de materiais didáticos em geral e a unidade didática elaborada para a turma da EJA baseada nessa literatura.

No quarto capítulo, apresento e discuto o desenvolvimento da unidade didática pelos alunos e professora, focalizando o uso do material em relação às reflexões dos participantes sobre a própria realidade e a participação dos alunos em cenários em que o inglês se faz necessário.

No último capítulo, encaminho as considerações finais da pesquisa, com reflexões sobre o desenvolvimento do trabalho. Apresento também direcionamentos para pesquisas futuras que podem ser realizadas com os dados obtidos neste projeto, questões que não puderam ser exploradas nesta pesquisa, mas que demonstram potencial para futuras investigações.

2. LETRAMENTO: O ENSINO DE LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL

A língua não é um hábito que se exercita nem um jogo que se entra e sai, nem tampouco uma roupa que se veste conforme a ocasião, apropriada ou inapropriada. É uma totalidade que, constituída na história humana, constitui os sujeitos, é marca de identidade, condição de pensamento, forma fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo.

Luiz Percival Leme Britto²⁰

Este capítulo discute a concepção de letramento como prática social situada e o letramento como objetivo de educação linguística na escola. Na seção 2.1, apresento o conceito de letramento, com base em estudos brasileiros (KLEIMAN, 1995, 2001, 2002, 2007, 2008; SOARES, 1996, 2002a, 2002b, 2004, 2006 [1999]) e trabalhos relacionados aos Novos Estudos sobre Letramento (*New Literacies Studies*) (HEATH, 2001[1982], 1983; STREET, 1984; BARTON & RAMILTON, 1998; entre outros). Na seção 2.2, discuto o letramento como objetivo da educação linguística na escola, através de estudos que propõem a substituição das práticas tradicionais escolares por práticas letradas cotidianas, baseadas em usos da leitura e da escrita presentes no dia-a-dia dos alunos (BAGNO e RANGEL, 2005; BRITTO, 1997, 2003, 2007). Esses conceitos compõem a base teórica da análise dos dados apresentados no Capítulo 4.

2.1. Letramento como prática social situada

O conceito de letramento²¹ começou a ser usado nos meios acadêmicos como uma tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 1995). O termo surge na década de 80 para referir-se a uma nova maneira de compreender a presença da escrita na sociedade e tem origem na palavra *literacy*, que significa *estado ou condição que assume aquele que aprende a ler ou escrever*. No entanto, ler e escrever, segundo essa perspectiva, não deve ser entendido como a simples

²⁰ BRITTO, 2007, p. 24.

²¹ Segundo Kleiman (1995), o termo letramento foi cunhado por Mary Kato e foi utilizado pela primeira vez no Brasil em 1986.

habilidade do *domínio do código escrito*. Segundo SOARES (2006 [1999], p. 17), implícita nesse conceito está a ideia de que “a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la”. Ou seja, podemos dizer que o fato de aprender a ler e a escrever (e utilizar a leitura e escrita em práticas sociais) modifica a condição do indivíduo, pois tem consequências sobre ele, alterando sua condição de vida em vários aspectos (acima citados), não só cognitivos.

Historicamente os primeiros estudos existentes sobre leitura e escrita baseavam-se na capacidade de o indivíduo reconhecer o código e fazer uso desse código minimamente, ao que hoje, no Brasil, é referido como alfabetização. Com o passar do tempo e com o surgimento do termo letramento, novos estudos passam a enfatizar a escrita como um meio de participação em práticas sociais do cotidiano. No Brasil, duas pesquisadoras tornam-se referência nessa área: Angela B. Kleiman (KLEIMAN, 1995; 2001; 2002; 2007; 2008; KLEIMAN e MATENCIO 2005, entre outros) e Magda Soares (SOARES, 1996; 2002a; 2002b; 2004; 2006 [1999]). De acordo com MATENCIO (2009), ambas as autoras tratam de letramento, porém com perspectivas diferentes. Segundo a autora, enquanto KLEIMAN (1995) dá mais “ênfase à prática social”, SOARES (2006[1999]) “focaliza os processos individuais”. Para Matencio, quando se concebe o letramento como relativo às práticas que se servem da escrita, as relações conceituais que se pode estabelecer entre cognição, cultura e letramento deixam prevalecer a dimensão social como determinante para o modo de produzir sentido; ao relacionar letramento a processos subjetivos, o que se coloca em foco é a posição do sujeito nas práticas, sua condição para produzir sentido ao recorrer à escrita (MATENCIO, 2009, p.7). Na verdade, ambas as visões se complementam, visto que a leitura e a escrita são processos cognitivos, enquanto processos atualizados pelo indivíduo, e também sociais, pois são realizados em práticas sociais situadas, com propósitos definidos pelos participantes em determinado momento histórico.

KLEIMAN (1995, p. 19) afirma que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Na perspectiva dos Estudos do Letramento, não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas (Kleiman 2008, p. 84).

SOARES (2006 [1999]) afirma que o termo letramento surge no Brasil para diferenciar-se do termo alfabetização (ou alfabetismo, que seria o oposto de analfabetismo – estado ou condição de não saber ler e escrever). Segundo a autora,

(...) só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento** (que, como já foi dito, vem se tornando de uso corrente, em detrimento do termo **alfabetismo**. (SOARES, 2006[1999], p.20, grifos da autora)

Ao dizer que letramento, como tradução do termo *literacy*, é a condição de saber ler e escrever, a autora salienta ainda que “há uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado* e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado*” (SOARES, 2006 [1999], p. 36). Para Soares:

A pessoa que passa a fazer uso da leitura e da escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2006[1999], p.36, grifos da autora)

E mais adiante acrescenta:

O letramento é um *estado*, uma *condição*: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2006[1999], p.44, grifos da autora)

A prática social na conceituação de letramento é de importância para o entendimento deste trabalho. Prática social significa além de reconhecer a língua escrita, utilizá-la para “fazer coisas”. SOARES (2000) cita alguns exemplos de práticas sociais letradas:

Letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. São exemplos das práticas mais comuns e cotidianas de leitura e escrita; muitas outras poderiam ser citadas. (SOARES, 2000, p.3)

Assim, alfabetização e letramento passam a ocupar lugares diferentes nos estudos de Linguística Aplicada e de Educação, sendo o primeiro relacionado à aquisição da tecnologia do ler e do escrever, e o segundo à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. Essa

diferenciação se faz necessária para explicar como um indivíduo pode ser considerado alfabetizado, já que conhece o código alfabético, e ao mesmo tempo não ser letrado, pois mesmo conhecendo-o não consegue fazer uso eficaz desse código para participar de determinadas práticas sociais, como, por exemplo, escrever uma ata de uma reunião comunitária. Ao mesmo tempo, outro indivíduo pode ser letrado sem ser alfabetizado, pois participa de práticas letradas por intermédio de outras pessoas como, por exemplo, escutando notícias ou o que diz a ata lida pelo outro.

Neste trabalho, utilizo o conceito de letramento como base do projeto didático²² que será apresentado no capítulo 3, por entender que não basta conhecer uma língua (seja ela a língua materna ou uma língua adicional), reconhecer as estruturas que formam a sua gramática ou memorizar uma extensa lista de vocabulário se não é possível participar das práticas sociais que envolvem essa língua. Decodificar símbolos e juntar letras e frases não faz nenhum sentido se o indivíduo não consegue ler uma notícia de jornal, por exemplo, e atribuir a ela algum significado, identificando o que é mais relevante para o entendimento, estabelecendo relações com o seu conhecimento de mundo.

A perspectiva adotada aqui se afilia à linha de estudos conhecida como os Novos Estudos sobre Letramento (HEATH, 1983; 2001[1982]; STREET, 1984, 2003; BARTON & RAMILTON, 1998; para citar alguns). Esses estudos são pautados pela análise situada dos significados e usos das práticas de letramento cotidianas em diferentes contextos (STREET e LEFSTEIN, 2007). Com base no método etnográfico de pesquisa qualitativa, esses trabalhos pressupõem o letramento como uma prática social construída nas interações do dia-a-dia e investigam usos efetivos da leitura e da escrita por diferentes indivíduos. Eles partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções, sendo essas práticas sempre relacionadas aos contextos em que se desenvolvem. De acordo com essa concepção, há uma forte relação entre a teoria e a prática, o que nos faz repensar, por exemplo, algumas das práticas de letramento do dia-a-dia em contextos de ensino-aprendizagem, tanto dentro quanto fora da sala de aula:

Um dos princípios básicos dos NLS²³ é entender profundamente a vida cotidiana, incluindo a vida nas salas de aula, para construir contextos significativos de desenvolvimento do letramento. Argumentamos aqui que os NLS nos ajudam a entender que o desenvolvimento do letramento não ocorre

²² Utilizo neste trabalho o termo projeto didático, ou simplesmente projeto, não com o entendimento da pedagogia de projetos interdisciplinares, em que se escolhe um tema para trabalhá-lo por todas as disciplinas em um certo tempo, mas em um sentido mais amplo. Entenda-se o termo projeto como um planejamento elaborado para um determinado período, neste caso o primeiro semestre de 2009, na disciplina de inglês especificamente.

²³ NLS = New Literacy Studies, isto é, Novos Estudos sobre Letramento.

simplesmente em contextos formais ou informais, ou dentro ou fora da escola, mas também ocorre em cada interação cotidiana como ferramentas para construir e manter relações sociais²⁴. (LARSON e MARSH, 2005, p.18)

Brian Street (1984; 2003), um dos mais importantes estudiosos na área de letramento, propõe um “modelo ideológico” de letramento, a partir da oposição ao “modelo autônomo²⁵” (STREET, 1984). Para explicar o modelo autônomo, o autor reúne trabalhos que concebem letramento a partir de uma visão tecnicista e formal (GREENFIELD, 1972; HILDYARD e OLSON, 1978; GOODY e WATT, 1963, GOODY 1968, 1977) e, a partir desses estudos, Street caracteriza sua proposta de um modelo ideológico.

GREENFIELD (1972) estuda a diferença cognitiva entre membros escolarizados e não escolarizados provenientes de um grupo étnico do Senegal (os Wolof) e conclui que as diferenças cognitivas entre os grupos estão relacionadas ao letramento. Com base nos resultados de sua pesquisa, os indivíduos escolarizados (letrados) eram capazes de se comunicar através de pensamentos abstratos, enquanto os não escolarizados não eram. Para a autora, sendo a linguagem escrita diretamente relacionada à abstração do contexto e a linguagem oral mais dependente do contexto de produção, pode-se concluir, desta forma, que indivíduos que participam de uma educação baseada na oralidade tendem a realizar apenas ações concretas (o que os privaria da aquisição de funções classificatórias e analíticas), enquanto aqueles que passam por uma educação letrada necessariamente aprenderiam a fazer generalizações abstratas.

HILDYARD e OLSON (1978), por sua vez, em conformidade com o trabalho de GREENFIELD (1972), afirmam que, no processo de escolarização, o letramento é um fator de extrema importância no desenvolvimento dos indivíduos, pois é capaz de modificar a maneira de os indivíduos pensarem e se expressarem. Desse modo, somente indivíduos letrados poderiam desenvolver funções lógicas de pensamento e comunicar-se sem a necessidade do contexto imediato para estabelecer sentido.

Segundo STREET (1984), esses trabalhos fazem parte de uma tradição de estudos que se utilizam do que o autor denomina a “grande divisão”, em que os grupos sociais estudados costumam ser classificados dicotomicamente em: primitivo/moderno; concreto/abstrato e letrados/não-letrados. Além disso, o letramento é associado a vantagens no

²⁴ One of the basic tenets of NLS is to deeply understand everyday life, including life in classrooms, in order to construct meaningful contexts for literacy learning. We argue here that NLS help us understand that literacy learning does not simply occur in formal or informal settings, or in or out of school, but also occurs in-between in everyday interaction as tools for building and maintaining social relations.

²⁵ Soares (2006[1999]) e outros autores que hoje tratam de letramento como prática social baseiam-se na definição do modelo ideológico de Street (1984) para fundamentar seus estudos.

processamento cognitivo dos sujeitos letrados. Para o autor, trabalhos como os de Greenfield (1972) e de HILDYARD E OLSON (1978) fazem julgamentos e afirmam a superioridade de alguns grupos em relação a outros, como por exemplo, a superioridade intelectual das sociedades letradas. Após análise desses trabalhos, o autor conclui que as consequências do letramento apontadas por esses autores são ideológicas, visto que derivam da prática dos próprios autores e de suas crenças e, portanto, reforçam certos valores ocidentais (principalmente valores e convenções acadêmicas) de comunicação, destacando-os como superiores em comparação às práticas sociais de outros grupos.

STREET (1984) apresenta ainda outros estudos como os de EVANS-PRITCHARD (1937), Polanyi (1965), LEVI-STRAUSS (1966), HORTON (1967) e LABOV (1969), que, diferentemente de GREENFIELD (1972) e de HILDYARD e OLSON (1978), evidenciam que as diferenças cognitivas não têm relação com a diferença entre os grupos sociais, embora as relações de sentido tenham relação com os diferentes contextos dos diferentes grupos. Street chama a atenção para o fato de que as convenções de comunicação social adquirem sentido a partir dos contextos sociais em que ocorrem; ou seja, os sentidos, tanto de textos orais como escritos, são dependentes do contexto.

STREET (1984) salienta a influência negativa dos trabalhos de JACK GOODY (1963, 1968, 1977) para a análise das consequências da aquisição da escrita e da leitura em uma sociedade (STREET, 1984; STREET & LEFSTEIN, 2007). GOODY se propôs a desenvolver um modelo teórico que equilibrasse a recusa em admitir diferenças em processos cognitivos e desenvolvimentos culturais e a classificação proposta pela “grande divisão”. Nessa sua tentativa, no entanto, o autor reforça a ideia de que a palavra escrita é dotada de qualidades como a abstração, a possibilidade de perdurar no tempo e no espaço e a objetividade, e que a linguagem escrita permite o desenvolvimento do pensamento lógico. GOODY e WATT (1963) enumeram aspectos que, segundo eles, se relacionam com o advento da escrita (e mais especificamente com a invenção do sistema alfabético, o que teria possibilitado a disseminação do letramento) e ampliam a diferenciação das sociedades letradas das não-letradas. Segundo os autores, uma das diferenças entre as duas sociedades é que nas não-letradas, pela ausência da palavra escrita, o conhecimento pode ser guardado somente na memória dos indivíduos enquanto nas sociedades letradas ele permanece com o tempo. STREET (1984) conclui que Goody apresenta um “modelo no qual o letramento é

concebido como ‘autônomo’ e que tem arraigado em si uma tendência ao determinismo²⁶ (p. 64)”, no qual a escrita é uma tecnologia neutra do intelecto.

Em oposição a esse entendimento autônomo de letramento (caracterizado pelos trabalhos antes citados), que considera o texto escrito como produto completo em si mesmo e a língua escrita produzindo consequências cognitivas naqueles que a dominam, STREET (1984) propõe o modelo ideológico de letramento. Segundo esse modelo, a tecnologia da escrita “é em si mesma um produto social que surgiu como resultado de processos e instituições político-ideológicas e cujas formas particulares devem ser explicadas com relação a esses processos²⁷” (STREET, 1984, p. 65).

O trabalho de COLE e SCRIBNER (1981) é bastante importante nessa perspectiva:

abordamos o letramento como um conjunto de práticas organizadas socialmente que fazem uso de um sistema simbólico e de tecnologia para produzi-las e disseminá-las. O letramento não é simplesmente saber ler e escrever um conjunto especial de sinais gráficos, mas aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, claro, seus aspectos tecnológicos, vai determinar as habilidades (‘consequências’) associadas com o letramento²⁸. (Street, 1984, p. 236)

Cole e Scribner (1981) estudaram práticas sociais letradas entre os Vai, da Libéria (textos escritos em inglês, árabe e vai). Os autores buscavam confirmar as afirmações de estudos anteriores sobre os efeitos dos diferentes usos e formas de letramento na cognição dos sujeitos. Baseados em evidências de seu trabalho de campo, os autores chegam à conclusão de que é a escolarização formal, e não o letramento, que promove diferentes habilidades cognitivas no indivíduo. Na língua vai, por exemplo, os sujeitos da pesquisa realizaram com menos destreza atividades que demandavam habilidades relacionadas à escolaridade (classificação, raciocínio lógico dedutivo, entre outras habilidades desenvolvidas e valorizadas nas práticas sociais escolares). Esses sujeitos (ao contrário do que poderiam afirmar os trabalhos identificados com o modelo autônomo) eram letrados, embora tivessem dificuldade com a língua da escola. Segundo Barton e Hamilton (1998, apud Larson e March 2005, p. 19), como resultado do trabalho de Cole e Scribner (1981), “foi possível entender que

²⁶ a model in which literacy is conceived of as ‘autonomous’ and which has a built-in tendency to determinism.

²⁷ it is itself a social product that has arisen as a result of political and ideological processes and institutions and its particular form has to be explained in terms of such processes.

²⁸ (...) we approach literacy as a set of socially organized practices which make use of a symbol system and a technology for producing and disseminating it. Literacy is not simple knowing how to read and write a particular script but applying this knowledge for specific purposes and specific context of use. The nature of this practice, including, of course, their technology aspects, will determine the kinds of skills (“consequences”) associated with literacy.

o letramento não é simplesmente uma atividade individual cognitiva, mas uma ferramenta comunicativa para diferentes grupos sociais, com regras sociais sobre quem produz e usa determinados letramentos para determinados propósitos sociais.²⁹”

STREET (1984) baseia seu modelo ideológico em estudos como os descritos acima, os quais buscam entender o letramento em termos de práticas sociais concretas, relacionando os diferentes letramentos a ideologias que os subjazem. Já não se fala mais em letramento de maneira isolada dos seus usuários e dos contextos em que é usado, mas em práticas de letramento. Práticas essas que não são neutras e isoladas, mas determinadas social e culturalmente, ou seja, são contingentes aos participantes, ao contexto e às instituições sociais nas quais ocorrem. Além disso, é importante acrescentar que não existe apenas uma prática de letramento aceitável ou um modelo de letramento único e exemplar, mas práticas que variam de acordo com diferentes contextos e culturas (Heath, 1983; Street, 2003). Há diferentes letramentos relacionados a diferentes contextos sociais e culturais em vez de um único letramento que é o mesmo em todo o lugar (Street e Lefstein, 2007).

Entre outros autores a que Street se refere para explicar essa nova compreensão de letramento está Finnegan (1981). A autora salienta que é necessário levar em conta um grande número de fatores (condições políticas e econômicas, estrutura social e ideologias locais), além da tecnologia da comunicação escrita em si. Essa perspectiva proposta por Finnegan rejeita a universalidade e o determinismo da tecnologia da escrita como entidade autônoma. Street (1984, p. 97) enfatiza que nenhum aspecto material pode ser o único fator para definir letramento, sendo que este é “um processo social, no qual tecnologias específicas socialmente construídas são usadas dentro de enquadres institucionais específicos, para propósitos sociais específicos³⁰”.

STREET (1984, p. 101) reconhece a dificuldade de estabelecer uma relação entre o uso da tecnologia de leitura com o contexto ideológico e político de uso das formas escritas e, por isso, afirma que estudos que tenham essa preocupação ajudam a desenvolver um modelo ideológico de letramento. Além disso, segundo o autor, formas e práticas concretas de letramento têm relação com os interesses de diferentes classes e grupos. O modelo ideológico de letramento, em oposição ao modelo autônomo, “oferece uma visão culturalmente mais

²⁹ (...) we came to understand that literacy is not simply an individual cognitive activity, but is a communicative tool for different social groups with social rules about who can produce and use particular literacies for particular social purposes.

³⁰ It is a social process, in which particular socially constructed technologies are used within particular institutional frameworks for specific social purposes.

sensível de práticas de letramento que variam de um contexto para outro³¹” (Street, 2003, p. 77). A falsa ideia de que a técnica em si de ensinar a ler é capaz de mudar as condições de vida de um sujeito (ascensão social por meio do letramento) caracteriza o que Street chama de modelo autônomo.

Entre os trabalhos fundadores dos Novos Estudos sobre Letramento, destaco também o trabalho de HEATH (2001 [1982]). Nesse trabalho, a autora define letramento e diferentes concepções de leitura, relacionando-as ao ambiente no qual ocorrem. Em um trabalho etnográfico em três comunidades dos Estados Unidos (Trackton, Roadville e Maintown), a autora descreve como crianças de idade pré-escolar provenientes dessas três comunidades aprendem a ler e como o contexto na qual estão inseridas e as práticas de letramento às quais são expostas são importantes quando chegam à escola e participam de práticas de letramento escolar. A pesquisa mostra diferenças existentes nas relações sociais entre pais e filhos e o texto escrito durante atividades de leitura e contação de histórias, por exemplo, e também na comunicação diária entre os sujeitos. HEATH (2001[1982]) mostra como essas diferentes práticas se relacionam a diferenças ideológicas das classes dominantes e das classes mais pobres e como as diferentes práticas construídas com o texto escrito levam as crianças a responder de formas diferentes à escolarização formal. Segundo os seus dados, crianças que em casa tinham experiência com práticas sociais letradas semelhantes às do letramento escolar como, por exemplo, ouvir uma história, responder questões sobre ela e assim interagir com o texto e os personagens através de perguntas e respostas, desenvolveram as estratégias de letramento escolar (responder perguntas simples sobre os personagens e sobre a história e fazer inferências sobre o conteúdo do texto, por exemplo) mesmo antes de serem alfabetizadas, pois já tinham sido estimuladas dessa mesma maneira pelo adulto em momentos de leitura em casa. Já as crianças que tinham experiências diferentes, como contar histórias espontaneamente sobre coisas ou fatos de sua vida para outras crianças ou na presença de adultos, sem histórias para dormir ou livros infantis para ler, por exemplo, encontraram dificuldade na escola por não conseguirem fazer as abstrações demandadas em um modelo diferente do que estavam habituadas.

Aos diferentes usos da leitura e da escrita feitos por essas crianças a autora denominou **eventos de letramento**. A autora define evento de letramento como “evento em que a escrita é parte essencial da natureza da interação entre os participantes e dos seus

³¹ (...) offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another.

processos e estratégias interpretativas³²” (HEATH, 2001[1982], p. 319). Dessa forma, é possível entender o letramento através do olhar sobre os eventos de letramento: situações cotidianas que envolvem a palavra escrita realizadas por um indivíduo ou um grupo. Para HEATH (2001[1982], p. 319), são exemplos de eventos de letramento as histórias contadas para as crianças na hora em que elas vão dormir, a leitura dos sinais de trânsito e de anúncios publicitários, a interpretação de instruções de jogos e de brinquedos. STREET (2000, p. 21) salienta a utilidade da noção de evento de letramento, pois “possibilita aos pesquisadores, e também aos participantes, focarem em uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e você pode vê-las acontecendo³³”. É possível aos pesquisadores dirigir o olhar para o evento de letramento nos fazeres cotidianos que envolvem a palavra escrita a fim de entender essas atividades e suas características.

Outro conceito importante nos estudos de letramento é o conceito de **prática de letramento**. Para STREET (2000, p. 21) esse é um conceito mais amplo: não conseguimos captar modelos sociais de letramento simplesmente assistindo ao que está acontecendo; “você pode fotografar eventos de letramento, mas você não pode fotografar práticas de letramento³⁴”. As práticas de letramento, segundo BARTON (2007), são os “modos culturais do uso da escrita nos quais as pessoas se apóiam para a realização de um evento de letramento³⁵”. BARTON (2007, p. 37) explica a diferença entre os dois conceitos, enfatizando que os eventos de letramento são as atividades que envolvem a escrita, enquanto as práticas são as maneiras culturalmente construídas de usos da escrita nas quais as pessoas se apóiam para a ação mediada pela escrita. É um conceito mais amplo no sentido de contextualizar as práticas de leitura e escrita em termos culturais e históricos.

BARTON (2007) propõe uma abordagem aos estudos de letramento a partir de uma metáfora da ecologia, que tem como princípio o entendimento das práticas letradas como um sistema complexo que compõe o ambiente. Sendo a ecologia o estudo das inter-relações entre os organismos e o ambiente no qual vivem, segundo o autor, adaptando esse conceito para a linguística, em um enfoque ecológico, a atividade – letramento nesse caso – é um sistema complexo que compõe o ambiente, influenciado por ele e também o influenciando.

Essa metáfora tem relação com a definição de modelo ideológico de STREET (1984) na medida em que o contexto tem grande relevância para um evento de letramento, pois é

³² (...) literacy events: occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretative processes and strategies.

³³ it enables researchers, and also practitioners, to focus on a particular situation where things are happening and you can see them happening.

³⁴ you can photograph literacy events but you can not photograph literacy practices.

³⁵ General cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event.

capaz de influenciar os eventos de letramento dos quais os indivíduos participam e também o próprio indivíduo que participa do evento. Para BARTON (2007), uma abordagem ecológica é um maneira apropriada de pensar sobre o letramento, pois “busca entender como o letramento está vinculado a outras atividades humanas, o seu vínculo social e com o pensamento e sua posição na história, na linguagem e na aprendizagem³⁶” (BARTON, 2007, p. 32). Assim, segundo a metáfora da ecologia, “diferentes letramentos podem ser associados a diferentes domínios como, por exemplo, a casa, a escola, a igreja, o trabalho³⁷”. Em cada domínio, os usos da escrita são diferentes e únicos, embora os eventos de letramento possam ser encontrados em dois âmbitos diferentes, ou eventos tipicamente associados a domínios diferentes sobreponem-se no mesmo âmbito (p.39).

BARTON e TUSTIN (2009) afirmam que

há uma grande variedade de práticas de letramento acontecendo na vida cotidiana da maioria das pessoas, das quais os educadores geralmente não tem conhecimento. Na vida real, as pessoas não leem e escrevem no vácuo: elas usam a leitura e a escrita para fazerem coisas (BARTON e TUSTIN, 2009, p. 14)³⁸.

Assim, os educadores, ao ensinarem a ler, deveriam levar em conta a diversidade das práticas de letramento e os usos que seus alunos já fazem da escrita em seu dia-a-dia. Com base na perspectiva de letramento como prática social e na necessidade apontadas pelos estudiosos de letramento de utilizar práticas do dia-a-dia no ensino, na próxima seção apresento estudos sobre letramento no âmbito escolar.

2.2. Letramento em uma língua adicional: como e por quê?

Estudos que relatam a ineficácia do ensino de línguas adicionais na escola (principalmente no ensino de inglês, que é a língua mais comum) não são raros. Parece que já é senso comum dizer que as aulas de inglês na escola regular não dão certo, e que os cursos de língua são os responsáveis por preencher essa lacuna na educação (ASSIS-PETERSON e COX, 2007). Quanto aos professores de língua inglesa, eles parecem estar bastante

³⁶ (...) an ecological approach aims to understand how literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social life and in thought, and its position in history, in language and in learning.

³⁷ Different literacies are associated with different domains in life such as home, school, church and work.

³⁸ There are a wide range of literacy practices at play in most people's everyday lives, of which educators are often unaware. In real life, people do not read and write in a vacuum: they use reading and writing to get things done.

desmotivados e frustrados quanto à eficácia de seu trabalho e à importância atribuída ao que estão fazendo. A esse respeito, afirma CELANI (2003):

Embora a situação de carência se caracterize em todos os tipos de escola, ela parece ser particularmente aguda na escola pública. O ensino de língua estrangeira³⁹, particularmente do inglês, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes se perguntando a mesma coisa. O que estamos fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa frustrada de se ensinar/aprender outra língua? (CELANI, 2003, p. 20)

Mesmo com o crescente número de estudos sobre ensino e aprendizagem em língua portuguesa e língua adicional no Brasil, o cenário nas escolas continua o mesmo de algumas décadas atrás. Uma pergunta que me faço é por que, mesmo com o passar dos anos, as afirmações negativas e queixas quanto ao ensino continuam as mesmas? Uma das respostas possíveis a essa questão é que talvez em determinados momentos se esteja analisando a sala de aula como se ela não tivesse mudado, como se os alunos fossem os mesmos de décadas atrás, como se a realidade fosse a mesma. Professores e pesquisadores, às vezes, parecem não se dar conta de que os alunos que encontramos nas salas de aula de hoje não são os mesmos de quando eles eram alunos⁴⁰. E ainda, também a sala de aula mudou, incluindo a própria relação dos alunos com a língua adicional. Se antes valia, para um grupo de alunos prioritariamente de classes sociais mais privilegiadas, a justificativa de que “o inglês é a língua mais falada no mundo e precisa ser aprendida”, hoje essa justificativa já não é mais eficaz no contexto escolar, principalmente nas escolas de periferia nas quais os alunos em geral pouco têm contato com a língua adicional e não veem uma relação dessa língua com suas vidas que justifique aprendê-la. Práticas tradicionais de ensino centradas nas estruturas e no vocabulário, que poderiam fazer sentido há duas ou três décadas, na pós-modernidade não mais funcionam em contextos onde as razões para a aprendizagem não estão claras.

O presente trabalho busca ir além de afirmações como “o ensino de inglês vai mal” (por já não serem novidade), apresentando uma experiência de uso da língua adicional na escola a partir de um projeto realizado com propósitos relacionados às necessidades dos participantes de desenvolver o letramento e seu direito à educação linguística.

Quanto ao conceito de educação linguística, BAGNO e RANGEL (2005) a definem como

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de

³⁹ Mantenho o termo original (língua estrangeira) nas citações. No meu texto, me refiro à língua adicional.

⁴⁰ Nesse “eles” me incluo também, como professora de ensino fundamental e médio.

um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 63)

Os autores defendem que, segundo essa perspectiva, a educação linguística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida quando, nas suas interações com a família e com a comunidade, adquire sua língua materna e “toda uma cultura de linguagem característica de seu meio social” (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 64). Em conformidade com essa perspectiva, os Referenciais Curriculares da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (RGS 2009) sustentam que, para transpor esses objetivos de educação linguística na escola é preciso realizar práticas pedagógicas que priorizem o trabalho colaborativo, “o uso das línguas adicionais em contextos relevantes e a reflexão sobre como esses discursos podem ampliar a atuação dos educandos de modo que eles possam dar novos contornos à sua realidade” (p. RGS 2009, p. 128).

No que diz respeito aos contextos escolares, para que essa educação linguística continue ao longo da vida do indivíduo, BAGNO e RANGEL propõem algumas “tarefas de educação linguística”, propostas de intervenção no contexto social brasileiro através de uma política de educação linguística, principalmente nas escolas brasileiras que, segundo eles, “atravessam no momento atual uma crise inegável”. Entre essas tarefas está o letramento:

letrar não é simplesmente *ensinar a ler e escrever*, mas criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa, especialmente no que diz respeito aos espaços mais institucionalizados do convívio republicano. A criação de tais condições é tarefa primordial de qualquer projeto de educação linguística, uma vez que a inserção na sociedade letrada é requisito indispensável para a construção da cidadania e de uma sociedade democrática, além de constituir direito inalienável do cidadão. (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 69, grifos dos autores)

Ou seja, o papel da escola é desenvolver o letramento. Os autores acrescentam que embora o letramento não se restrinja às práticas caracteristicamente escolares, é a escola que, no Brasil, “se responsabiliza por letrar, de modo sistemático, os cidadãos que a ela têm acesso” (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 69). Para isso, a própria escola pode se beneficiar das práticas de letramento dos alunos possibilitando um diálogo entre escola e educandos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN, BRASIL, 2000a) já assumiam o compromisso com o desenvolvimento do letramento no ensino da língua adicional. A justificativa aparece no início do documento.

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem

função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 2000a, p.20)

O documento justifica o foco na leitura pela função social das línguas adicionais no país, mas não exclui o ensino das outras habilidades (falar, ouvir e escrever). Essa ênfase na leitura tem por objetivo organizar uma proposta de ensino que garanta para todos, na rede escolar, uma experiência significativa de comunicação via língua adicional. Isso é o que foi chamado de engajamento discursivo por meio de leitura em uma língua adicional, que se pauta por uma questão central nesse documento: dar acesso a todos a uma educação linguística de qualidade⁴¹ (BRASIL, 2000a, p. 21). Cabe ressaltar ainda que embora se fale da necessidade de atividades de letramento em sala de aula, comumente o acesso à escrita na escola ainda é relacionado à alfabetização. KLEIMAN (1995) afirma que

a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente recebido em termos de competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p.20, grifos da autora).

É preciso modificar esse contexto nas escolas brasileiras. A proposta de não só a aula de língua portuguesa, mas também a aula da língua adicional promover letramento é uma alternativa com vistas a um ensino contextualizado da língua, a partir de eventos de letramento em sala de aula que sejam relevantes para os aprendizes, oportunidades em que possam utilizar os seus saberes cotidianos para construir práticas sociais significativas, deixando de entender a aula de língua (tanto portuguesa quanto adicional) como ensino de leitura e escrita que costumam focalizar exercícios de decodificação/codificação através de leitura em voz alta, respostas a perguntas unicamente de identificação de informação, de cópia de texto. Utilizando as palavras de FREIRE (1991), “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.” Freire utiliza esse exemplo para referir-se ao método de alfabetização que ensinava a decorar e decodificar letras e sílabas, sem que os aprendizes pudessem atribuir sentido às frases que liam ou escreviam. Ou seja, não adianta reconhecer as letras, decodificar palavras e frases, sem entender seu sentido no texto e o contexto no qual está inserido, o papel que esse texto tem no mundo e como, por meio desse texto, podemos nos relacionar com o outro.

⁴¹ O documento trata como engajamento discursivo a capacidade que possibilita as pessoas se comunicarem umas com as outras por meio do texto escrito ou oral.

De acordo com o documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, doravante OCEM), o ensino da língua adicional deve levar menos em conta o aspecto linguístico e mais o aspecto de formador de cidadãos⁴². O documento sugere orientações didático-pedagógicas que visam à conscientização e ao desenvolvimento do senso de cidadania na aula de língua.

Trocando em miúdos: como conciliar o ensino de línguas estrangeiras e educação? Em tempo, essa pergunta pode passar a impressão de que o ensino de Línguas Estrangeiras, voltado somente para o aspecto linguístico do idioma não educa. Ele educa, mas contribui para uma outra formação, aquela que entende que o papel da escola é suprir esse indivíduo com conteúdo, preenchendo-o com conhecimentos até que ele seja um ‘ser completo e formado’. Quando falamos sobre o aspecto educacional do ensino de línguas estrangeiras, referimo-nos, por exemplo, à compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o. Esse é, aliás, um valor social a ser desenvolvido nas várias disciplinas escolares, e não apenas no estudo de Línguas Estrangeiras.” (BRASIL 2006c, p. 91)

O documento ainda acrescenta que essa visão de cidadania nada tem a ver com pátria ou civismo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Na mesma perspectiva, para GARCEZ (2008), o letramento na escola pode ser definido como a busca pela

formação do cidadão, 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, 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. 53)

Segundo o autor “os propósitos da educação linguística em L2⁴³ dizem respeito mais que nada ao autoconhecimento das identidades socioculturais próprias e, em segundo lugar, dos outros”. Desta forma, o propósito da aula de língua adicional na escola é também conhecer a si próprio e não apenas a língua e a cultura do outro. E podemos dizer que através do autoconhecimento é possível formar cidadãos conscientes e críticos da própria realidade. Garcez (2008) apresenta algumas perguntas que estão a serviço da formação do cidadão “capaz de participar criticamente das sociedades complexas contemporâneas, que precisa estar preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural” (Garcez, 2008, p. 54). De acordo com o autor

⁴² Este documento também utiliza o termo língua estrangeira para referir-se à língua adicional.

⁴³ L2 = segunda língua, termo usado pelo autor para referir-se à língua estrangeira/língua adicional.

as perguntas então que estariam no fundo da educação linguística em Língua Estrangeira são: Quem sou eu nesse mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua? De quem é essa língua? Para que serve essa língua? O que é que essa língua tem a ver comigo? (GARCEZ, 2008, p. 54)

Assim, o desenvolvimento do letramento na língua adicional deve ter em seus propósitos que o educando seja capaz de responder a essas perguntas para poder atuar no seu mundo. Utilizo como exemplo o projeto realizado para esta dissertação, que inclui a elaboração de uma unidade didática com esses propósitos de letramento e de educação linguística. Quando os alunos, através de uma discussão em língua portuguesa provocada pela leitura de textos em inglês, conforme veremos detalhadamente mais adiante, discutem questões políticas sobre o seu estado e seu país, estão colocando em prática o que leram na língua adicional e fazendo da aula de língua uma série de eventos de letramento. O debate originado na leitura do texto em inglês é responsável pela formação de cidadãos críticos, preocupados com o seu mundo (ver análise no capítulo 4).

Ainda no que diz respeito à cidadania, as OCEM afirmam que:

Nas propostas atuais, essa visão da cidadania como algo homogêneo se modificou. Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que ‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (...) Assim, o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos. (BRASIL, 2006, p. 91-92)

Paulo Freire, no início de seu trabalho com adultos, já trazia esse conceito de cidadania ao falar de alfabetização⁴⁴. Segundo o autor, “a alfabetização é um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo um ato criador” (FREIRE, 1982, p. 9) em que o alfabetizando é o sujeito e não o objeto da alfabetização. Dessa forma, de acordo com Freire, aprender a ler um texto, por exemplo, exige mais do que a pura decodificação, mas a conscientização de que ler é criar uma outra realidade, através da compreensão do que se lê sobre sua própria. Além disso, a cidadania é compreendida como apropriação dessa realidade para nela atuar, participando conscientemente do seu processo de emancipação. Freire propõe um método de alfabetização no qual a palavra é a responsável pelo homem tornar-se um

⁴⁴ Paulo Freire tratava como alfabetização o que hoje entendemos por letramento, por dar à alfabetização e à leitura e escrita o sentido de não só decodificar símbolos, mas participar de práticas sociais através do uso da língua escrita.

cidadão capaz de julgar a realidade na qual está inserido e tentar modificá-la. Por isso é contra o que chama de “educação bancária”, educação que oprime e não transforma, onde o educando é apenas objeto e não sujeito do processo. “Essa visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade” (FREIRE, 2009, p. 69). O autor propõe uma “educação problematizadora que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária”, que se realiza como “prática da liberdade”. É essa educação problematizadora e cidadã que se busca com o objetivo escolar das línguas adicionais de desenvolver o letramento na sala de aula: busca-se promover oportunidades para que os educandos deixem de ser meros espectadores e passem a ser cidadãos que agem criticamente no mundo através das relações sociais que ocorrem a partir do uso da leitura e da escrita em língua inglesa.

As OCEM (BRASIL, 2006) apontam como objetivos de educação linguística na escola:

i) ampliar as possibilidades de comunicação do educando para além de sua comunidade linguística restrita própria e conscientizá-lo da heterogeneidade contextual, social, cultural e histórica no uso de qualquer linguagem; ii) conscientizar o educando de que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem; iii) desenvolver a sensibilidade linguística do educando para as características da língua adicional em relação à sua língua materna e em relação às diversas práticas de uso de uma língua na comunicação cotidiana; iv) promover, através de experiências bem-sucedidas no uso da língua adicional, a confiança do educando para lidar com textos em língua adicional (e língua materna) e enfrentar os desafios de diversas práticas sociais cotidianas, adaptando-se, sempre que necessário, a diferentes usos da linguagem em contextos diversos⁴⁵. (BRASIL, 2006, p. 92, resumido por SCHLATTER, 2009, p.13)

Nessa mesma perspectiva, os Referenciais Curriculares (RGS, 2009) apontam como razões para aprender uma língua adicional na escola: “conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade” (p. 131), ou seja, promover a aprendizagem de uma língua adicional na escola regular orienta-se para a formação do cidadão, para o “autoconhecimento das identidades socioculturais próprias, e em segundo lugar dos outros (como vimos em GARCEZ, 2008). A segunda razão para a aprendizagem de uma língua adicional é “para transitar na diversidade” (p. 132), ou seja

mesmo não formando falantes capazes de interagir em todo e qualquer contexto na língua adicional, se tiver alcançado objetivos nesses termos, de preparação para os encontros com a diversidade, poderá produzir, ainda que em condições escolares bastante adversas, algo de grande valia para o

⁴⁵ Ver também Van Ek e Trim, 1984, utilizados como base para estabelecimento dos objetivos nas OCEM.

cidadão e para a própria empregabilidade dos nossos educandos. (RGS, 2009, p. 132)

Essa justificativa para o ensino de línguas adicionais está no que elas podem oportunizar de ampliação dos “espaços de participação no aqui e no agora da sala de aula e da vida cotidiana” (RGS, 2009, p. 132). Assim, os educandos podem entender certos assuntos do dia-a-dia, por exemplo, porque trataram disso na aula de inglês, podem discutir determinado aspecto da realidade porque entenderam melhor o seu significado na aula de inglês. Acredito ser essa justificativa uma das mais eficazes para o ensino de uma língua adicional na escola, pois se resume a aprender a língua para lidar com o problemas no momento em que eles acontecem e não apenas para usá-la no futuro, ou porque o mercado de trabalho (também no futuro, talvez mais distante para os mais jovens) exige. Além disso, cada vez mais é preciso dar acesso à compreensão e à reflexão sobre o que circula no dia-a-dia dos educandos, para que eles possam posicionar-se criticamente e participar dessas práticas. É através da prática com textos escritos e orais que se pode propiciar essas oportunidades.

E a terceira razão, “para refletir sobre o mundo em que se vive e agir criticamente” (RGS, 2009, p. 133). Através da escolha de textos de diferentes gêneros discursivos, com assuntos diversos para trabalhar em sala de aula, o aluno pode ter acesso a discursos proferidos em outra língua diferente da sua e, através desses textos e discussões em sala de aula, posicionar-se criticamente e expressar uma opinião a respeito de diferentes assuntos que estejam ocorrendo no seu dia-a-dia. Essa proposta se pauta pela posição de que “o ensino de línguas adicionais na escola serve para o desenvolvimento da reflexão sobre si mesmo e sobre a sua condição mediante o encontro com o outro” (RGS, 2009, p. 133).

Em uma perspectiva de educação linguística, é responsabilidade da escola promover a reflexão sobre o uso de línguas adicionais na nossa vida. Como base nessa perspectiva, entende-se a leitura e escrita como proficiência para agir no mundo em diferentes campos de atuação. Assim, o educando deverá ter oportunidades para:

- ler – (re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos (orais e escritos);
- escrever – produzir textos com determinados propósitos para determinados interlocutores e, assim, poder inserir-se de modo mais participativo na sociedade; e
- resolver problemas, em dois âmbitos complementares: por um lado, enfrentar os desafios de cada novo encontro com a leitura e escrita do texto; por outro, mobilizar os sentidos construídos e os pontos de vista de cada texto para a expressão de si, a compreensão da realidade e para lidar com diferentes atividades pessoais e coletivas de forma informada, crítica e responsável. (RGS, 2009, p. 135)

A escola deve proporcionar oportunidades significativas para que o educando possa ler e escrever com propósitos específicos. BRITTO (2003), ao definir o que é saber usar a escrita, especifica algumas atividades realizadas em práticas sociais letradas, em língua portuguesa:

ler jornais, revistas, livros, documentos e outros textos que fazem parte da sua profissão, crença, participação político-cultural-social; conhecer e aplicar recursos característicos da escrita (sínteses, resumos, quadros, gráficos, fichas, esquemas e roteiros) e usar em suas atividades (inclusive de leitura e redação de textos) de acordo com sua necessidade; escrever o que precisa (bilhetes, avisos, cartas, textos de avaliação, relatórios, registros, documentos, etc.), tanto para a vida pessoal como para a ação social e profissional; usar estratégias próprias de escrita para organização de sua vida, fazendo anotações e monitorando a leitura, planejando sua ação; avaliar seus escritos e leitura, considerando os objetivos e a situação; participar em situações em que predomina a oralidade escrita, sabendo intervir e atuar nesse contexto. (BRITTO, 2003, p. 43)

Através de encontros significativos com textos como esses, por exemplo, que podem ser também na língua adicional, estaremos criando oportunidades de circulação por diversos campos de atuação humana construídos pela palavra escrita. BRITTO (2007) afirma que “muito mais que o domínio de uma norma ou de uma tecnologia, saber ler e escrever implica dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade” (BRITTO, 2007, p. 24). Para Britto, a língua é poder e o “domínio sobre a linguagem, mais exatamente sobre seus usos” é também “uma forma de poder⁴⁶”. Ainda, essa forma de compreender a questão da linguagem é “motivo de intenso debate pedagógico em que se indaga não apenas como a escola deve ensinar a língua materna, mas também o que deve ensinar” (p. 25). Embora esteja se referindo ao ensino de língua portuguesa, essa questão também diz respeito à língua adicional e ao que se quer ensinar na aula de língua adicional. O autor ainda afirma que a escola “como instância da socialização do conhecimento formal tem uma tarefa na educação linguística que certamente não pode ser a da simples reprodução da aprendizagem desorganizada que se faz no cotidiano e em outras esferas sociais” (BRITTO, 2007, p. 25). A educação linguística, como podemos ver, é a função da escola, ao invés do ensino descontextualizado, e pode (e deve) ocorrer tanto na aula de língua portuguesa como na de língua adicional. Para o autor, “o mundo da escrita não é o mundo das letras nem dos estudiosos da linguagem, é o mundo do conhecimento” (p. 30). Além disso, retomando um trabalho anterior (BRITTO, 1997), o autor defende que:

aprender a ler e escrever na escola deve, portanto, ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas

⁴⁶ O autor ao frisar que a “língua é poder” coloca em discussão os conceitos de língua padrão/ língua não padrão e a *língua legítima*, isto é a língua que para um determinado Estado aparece como a única língua que expressa o poder e que é a mais reconhecida. O autor ainda fala do preconceito linguístico que surge a partir do reconhecimento dessa *língua legítima* e a reprodução de estereótipos de cultura e de incultura na sociedade.

situações em que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade. (BRITTO, 1997, p. 30)

Nessa perspectiva a sala de aula de inglês então de torna-se um espaço para reflexão, interação e discussão não somente sobre uma língua adicional ou sobre uma outra cultura, mas também para reflexão sobre a sua própria língua e cultura através de uma aula de uma língua diferente da sua. Assim, os alunos podem ver o seu próprio mundo através dos olhos do outro.

Quanto ao papel da escola no ensino do letramento, COOK-GUMPERZ (2006b) destaca que desde o começo do século XX “tem-se assumido inquestionavelmente que o letramento é tanto o propósito quanto o produto da escolarização”⁴⁷ (p. 19). Ao fazer uma retrospectiva histórica da relação entre escolarização e letramento na sociedade ocidental, destaca que a mudança na concepção de letramento, a partir do século XVIII, foi de “uma concepção **pluralística** sobre letramento como um conjunto de diferentes habilidades relacionadas à leitura e à escrita com variados propósitos e para diferentes camadas da população, para uma noção de um único **letramento escolar** padronizado”⁴⁸ (p.26, grifos da autora). Segundo a autora, com a definição da escola como instituição responsável pelo desenvolvimento do letramento, ao longo do século XIX, reforçou-se o apagamento desse conceito pluralista, o que levou, no final do século XIX, ao estabelecimento de “uma noção de letramento estratificada e padronizada que passou a ser relacionada diretamente à escolarização”⁴⁹ (p. 35).

Surge então o letramento escolar, que passou a diferir das práticas letradas cotidianas, sendo um sistema de conhecimento descontextualizado cuja validação é feita através de testes. Além disso, ser letrado passa a significar uma melhora pessoal que leva a avanços nos âmbitos pessoal, social e econômico da vida dos indivíduos. Segundo a autora, o letramento escolar “se torna essencialmente uma habilidade cognitiva, que possibilita o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, e cuja testagem é central para a avaliação das potencialidades dos alunos”⁵⁰ (COOK-GUMPERZ, 2006b, p.39).

Os estudos que apontam o letramento e a educação linguística como objetivos de ensino na escola têm como principal meta modificar esse cenário de letramento como

⁴⁷ it has been unquestioningly assumed that literacy is both the purpose and product of schooling

⁴⁸ a **pluralistic** idea about literacy as a composite of different skills related to reading and writing for many purposes and sections of a society’s population, to a notion of a single, standardized **schooled literacy**.

⁴⁹ [establishment] of a stratified and potentially standardizable notion of literacy that came to be tied to regular schooling.

⁵⁰ learning becomes essentially a cognitive skill, one that enables other cognitive growth to take place, and its evaluation becomes central to the assessment of other potentialities of student learners.

conhecimento descontextualizado. Segundo GEE (2004), “o que é difícil na escola não é aprender a ler, mas a ler e a aprender conteúdos acadêmicos associados a diferentes variedades linguísticas de língua são complexas, técnicas e inicialmente desconhecidas para muitos aprendizes”⁵¹ (p. 3). Para Gee, saber manejar as variedades acadêmicas é necessário, mas não suficiente para ter sucesso em práticas sociais não-escolares. O autor apresenta uma alternativa para o letramento em sala de aula, utilizando os conhecimentos dos alunos sobre *videogames*⁵², uma forma de utilizar linguagens não acadêmicas e conhecimentos fora da escola para a aprendizagem. De acordo com o autor, “a mente humana trabalha melhor quando pode construir simulações de experiências que já tenha tido (como jogar mentalmente um *videogame*) para entender novas coisas e estar pronto para agir no mundo”⁵³. (p. 4). Em outras palavras, é fundamental que a aprendizagem parta do que já é conhecido e das experiências que os aprendizes já tiveram na vida⁵⁴.

Uma tentativa de ensino da leitura partindo do uso das linguagens dos educandos em um contexto fora da sala de aula é o trabalho de TERZI (2001). A autora realizou um trabalho visando desenvolver o letramento com três crianças da segunda série de uma escola pública, duas com oito anos e uma com nove anos, em encontros semanais durante nove meses. Essas crianças eram provenientes de meios pouco letrados, com uma história de pouca exposição à leitura em suas comunidades e pouca exposição a eventos de letramento na escola. Terzi explica como as crianças tiveram que desconstruir certos conceitos de leitura que traziam da escola para finalmente começar a ler e entender diferentes textos. Tendo sido expostas na escola a exercícios de leitura que veem o texto como pretexto para uma explicação gramatical, ou para verificação de leitura oral e pronúncia, e apenas solicitam a busca de informações explícitas no texto, as crianças, ao se depararem com um novo texto, partiam de início para uma leitura de decodificação, apenas tentando juntar palavras para formar frases sem dar sentido a elas.

⁵¹ What is hard about school is not learning to read, (...) but learning to read and learning in academic content areas (...) [which are] tied to academic specialist varieties of language that are complex, technical and initially alienating to many learners.

⁵² O autor defende que por serem os jogos de videogame geralmente longos, complexos e difíceis, são também simulações de novas experiências e novos mundos que podem ensinar muito sobre aprendizagem.

⁵³ The human mind works best when it can build and run simulations of experiences its owner has had (much like playing a video game in the mind) in order to understand new things and get ready for action in the world.

⁵⁴ O letramento digital é um campo que vem sendo bastante estudado atualmente. A partir dessa ideia de Gee, de que a aprendizagem deve partir dos conhecimentos dos alunos e dos usos que eles fazem de diversas ferramentas em seu dia-a-dia, o computador e a internet, assim como os videogames, são meios que também podem ser utilizados como ferramenta de aprendizagem.

Terzi mostra em sua pesquisa que, aos poucos, com um trabalho de desconstrução e abandono das *perguntas livrescas*⁵⁵, a criança passa a construir sentido no que lê, através da interação com o adulto, através de perguntas desse adulto-mediador. A prática de estratégias de leitura passa gradativamente da interação para a leitura individual, na qual a criança começa a buscar respostas utilizando a memória e o conhecimento prévio, formulando hipóteses até apropriar-se dos sentidos do texto. A ideia dessa proposta é que o aluno atinja um nível de proficiência em leitura em que o texto seja um objeto de reflexão.

Um contexto semelhante ao encontrado por Terzi na escola dessas crianças é o que encontramos em outras escolas, tanto na aula de língua portuguesa como na aula de língua adicional. Os alunos, principalmente nos contextos de ensino público vivem, em sua maioria, em um ambiente com pouca exposição à leitura e onde esta muitas vezes não possui papel relevante em sua formação. Por outro lado, embora muitas vezes não tenham exposição à leitura de livros, revistas e jornais na sala de aula, envolvem-se em eventos de letramento e práticas sociais que têm por base o texto escrito, embora não percebam. No caso da língua adicional, especificamente o inglês, ela muitas vezes aparece no cotidiano dos alunos – nas músicas que ouvem e cantam, em jogos (*videogames*), nos nomes de produtos, etc. – sem que eles notem, e o ensino formal não potencializa esses possíveis eventos de letramento cotidianos.

A proposta pedagógica que apresento nos próximos capítulos tem como objetivo desenvolver o letramento em língua portuguesa e em língua inglesa. Busca-se tornar o aluno proficiente na leitura de textos em português e inglês para poder participar e inserir-se em novos contextos de atuação relevantes para a vida desses alunos. Esse trabalho não exclui os objetivos de desenvolver recursos linguísticos em inglês, mas focaliza-os a serviço de um propósito de leitura específico.

Pesquisa semelhante foi desenvolvida por SILVA (2011), em que elaborou uma unidade didática para ensino de inglês na EJA em escola pública com base nos mesmos pressupostos teóricos de letramento e educação linguística e também tendo como ponto de partida a proposta dos Referenciais Curriculares do RS (RGS, 2009). A unidade didática proposta pela autora teve como tema o turismo e visou a promover a leitura de textos

⁵⁵ Termo utilizado por TERZI (2001) para referir-se às perguntas utilizadas nos livros didáticos que exigem apenas decodificação do texto, não exigindo muita reflexão por parte de quem lê o texto. Por exemplo, perguntas cujas respostas são respondidas na própria formulação, perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras do texto e que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto. Para mais detalhes sobre tipos de perguntas, ver Marcuschi (2001). Com base em uma análise de livros didáticos de língua portuguesa, o autor apresenta como um dos motivos para problemas da compreensão de texto as perguntas de compreensão feitas.

relacionados à temática (guias de viagem e propagandas impressas e audiovisuais) e de propiciar a reflexão dos alunos sobre sua própria cidade. A pesquisa discute detalhadamente o processo de elaboração da unidade didática e seu desenvolvimento pelos alunos e professora, salientando, por um lado, a análise da unidade didática, por outro, as atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula a partir das tarefas propostas. SILVA (2011) constatou que a unidade didática possibilitou aos alunos aprenderem a ler e a escrever lendo e escrevendo em inglês e que através do seu engajamento com a temática proposta, puderam discutir a sua própria realidade.

Outro trabalho que propõe uma unidade didática para o ensino de leitura e escrita em português para alunos de EJA é a pesquisa-ação de LOUKILI (2009). A autora elabora uma unidade didática com o gênero carta, propondo tarefas de leitura e de escrita de cartas pessoais, cartas de leitor e cartas reclamatórias. A análise dos dados revelou que uma proposta de escrita a partir de um gênero conhecido pelos alunos e que estabelece relações com o seu cotidiano pode propiciar oportunidades significativas para o aprimoramento das capacidades discursivas e motivar os alunos a engajar-se em tarefas de leitura e de produção de texto.

Na mesma perspectiva das pesquisas acima, meu trabalho pretende propor uma unidade didática para alunos de EJA que possibilite a participação do aluno em discursos políticos da atualidade através da discussão de textos em português e em inglês. Meu foco de análise é como a proposta de desenvolver letramento e educação linguística pode ser atualizada em uma unidade didática para jovens e adultos e como os alunos se engajam nas tarefas propostas. Busco verificar como as oportunidades de participação em novos discursos criadas pela unidade didática são construídas pelos participantes em sala de aula.

Neste capítulo, apresentei as concepções de letramento utilizadas como base teórica para este trabalho, concepções essas que entendem letramento como prática social. Além disso, a partir do levantamento dos estudos feitos para ensino de língua portuguesa, discuto como esses conceitos podem ser adaptados também ao ensino de língua adicional. A partir da análise de documentos e trabalhos de estudiosos da área de Linguística Aplicada, apresento os objetivos do ensino de uma língua adicional na escola, que passa a ter objetivos maiores do que simplesmente “conhecer outras línguas”, mas conhecer sua própria língua e cultura através da língua do outro. E é através do desenvolvimento do letramento e da educação linguística que podemos atingir esses objetivos. Para o desenvolvimento do letramento é focalizada principalmente a leitura por entender-se que as práticas sociais que a escola deve priorizar no ensino se dão a partir dos usos que se faz da leitura e da escrita na sociedade.

A concepção de leitura utilizada neste trabalho entende leitura de forma ampla, não só a leitura de textos escritos, mas também de textos orais e textos não verbais. A leitura é vista “não somente como um ato cognitivo, mas também como ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo objetivos e necessidades socialmente determinados” (Kleiman 2008, p. 10). É uma interação na qual o leitor, ao deparar-se com um texto, interage com o autor, com sua própria história e com outros textos que conhece para atribuir sentido ao que está lendo. Para essa construção de sentidos, o leitor se utiliza de estratégias de leitura (identificar quem escreve, para quê, para quem, relacionar informações do texto com conhecimentos prévios, inferir sentidos do texto, entre outras) que são ativadas pelo seu propósito de leitura.

Assim, para se pensar atividades pedagógicas que oportunizem em sala de aula experiências em práticas letradas diversas e úteis para a vida do educando, é necessário fazer um planejamento que privilegie tarefas que promovam o uso da língua. Para tal, no próximo capítulo discuto a utilidade da noção de gênero discursivo para a elaboração de uma unidade didática e a elaboração de tarefas que visem à educação linguística.

3. O PLANEJAMENTO DE UNIDADES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL

Você vive uma vida nova para cada língua nova que você aprende. Se você souber somente uma língua, você vive somente uma vez.

Provérbio tcheco

Neste capítulo apresento primeiramente uma breve contextualização da Educação de Jovens e Adultos, justificando a escolha dessa modalidade de ensino para a pesquisa. Na segunda parte do capítulo, discorro sobre a produção de materiais didáticos para o ensino de línguas que visam à educação linguística e ao letramento. A seguir, apresento a unidade didática criada para o projeto pedagógico desenvolvido para esta pesquisa com uma turma da EJA.

3.1 Um olhar especial sobre a Educação de Jovens e Adultos

Como já dito na introdução deste trabalho, o gosto pelo ensino na EJA foi um dos motivos da escolha por realizar uma pesquisa junto a uma turma dessa modalidade. Entre as características específicas do aluno adulto está o fato de já possuir uma série de meios e práticas para ler o mundo, já vem com uma série de maneiras de aprender que adquiriu no seu dia-a-dia com as diversas experiências que traz da vida, e vem para a escola com necessidades e objetivos de aprendizagem diversos das crianças e adolescentes que estão no ensino regular. Por esse motivo, procuramos desenvolver uma unidade didática que buscasse ampliar as experiências de letramento desses alunos.

EBERT (2007, p. 8) trata a EJA como uma “modalidade de ensino especial”. Para a autora, “mesmo que o aluno não esteja alfabetizado, ou possua nível baixo de alfabetização, possui algum nível de letramento, advindo de sua vida em sua sociedade”. É, portanto, essa experiência da vida em sociedade que se mostra importante nas aulas da EJA. São os conhecimentos prévios que o aluno da EJA leva para a escola que conduzem o rumo das discussões em sala de aula e tornam o ensino nessa modalidade rico e motivador. Segundo LOPES e SOUZA (2007, p. 2), “a EJA é uma educação possível e capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida”.

3.1.1 EJA: Um breve histórico

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada (LOPES e SOUZA, 2007, p. 2). É uma realidade que busca solucionar alguns problemas da sociedade brasileira relacionados à educação, como, por exemplo, o grande número de jovens e adultos que não concluíram a educação básica.

A Constituição de 1988, em seu artigo 208, inciso 1º, garante o acesso ao ensino fundamental gratuito, inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. Esse é, portanto, um dever do Estado, estabelecido na Constituição. Na Lei número 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – é assegurada, nos artigos 37 e 38, a educação aos jovens e aos adultos que não concluíram o ensino regular. Assim, jovens e adultos que buscam concluir seus estudos podem frequentar cursos presenciais ou realizar exames supletivos para esse fim.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

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

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996, p.16)

A idade para que esses alunos busquem essa alternativa está disposta na Resolução CNE/CEB nº 01/2000, tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

Art. 7º - Obedecidos o disposto no Art. 4º, I e VII da LDB e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização universal obrigatória, será considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos. Parágrafo único - Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória, ou seja, de sete a quatorze anos completos.

Art. 8º - Observado o disposto no Art. 4º, VII da LDB, a idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio é a de 18 anos completos. § 1º - O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos. § 2º - Semelhantemente ao disposto no parágrafo único do Art. 7º, os cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio deverão ser voltados especificamente para alunos de faixa etária superior à própria para a conclusão deste nível de ensino, ou seja, 17 anos completos. (BRASIL, 2000b, p. 2)

De acordo com a lei, a Educação de Jovens e Adultos é restrita àqueles que estão fora da idade esperada para o ensino regular e a sua função é restituir a esses alunos a dignidade, devolvendo o direito que eles perderam com o tempo. Para isso, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 apresenta três funções da EJA: a função reparadora, na qual se restitui ao aluno um direito à educação que não foi possível na idade em que deveria ocorrer; a função equalizadora, que propicia a reentrada no sistema educacional daqueles que tiveram que se afastar desse por motivos diversos (grande número de reprovações, trabalho, família, etc.) e a função qualificadora, que propicia não a qualificação profissional de nível técnico, mas a qualificação pessoal, a atualização permanente do ser humano (cf. BRASIL, 2000c, p.6). Cabe às escolas, na estruturação de seus currículos para EJA, e a cada disciplina das áreas de conhecimento, no seu planejamento, criar meios para contemplar essas três funções, seja no ensino fundamental ou médio.

A modalidade EJA, como a conhecemos hoje, no entanto, é diferente daquela do antigo supletivo, na qual os alunos jovens e adultos frequentavam as aulas com o propósito de realizar as provas finais e obter certificação. Se o supletivo tinha a função de certificar ensino fundamental ou médio, a EJA procura contemplar as três funções citadas acima, que restituem a dignidade desses alunos que deixaram de estudar, qualificando-os não só para o mercado de trabalho, mas para a vida. Segundo LOUKILI (2009),

enquanto este [o supletivo] tinha a função de substituição compensatória e suprimento, aquela [a EJA] deve restituir o direito à educação através do reconhecimento da igualdade de acesso a um bem social simbolicamente importante. Para tal, é necessário um modelo educacional que crie situações pedagógicas que atendam as especificidades dos alunos. A função equalizadora garante que a educação, como bem social seja oferecida de modo igualitário, possibilitando o desenvolvimento de pessoas de todas as idades através da atualização de seus conhecimentos. Sendo o próprio sentido da Educação de Jovens e Adultos, a função qualificadora refere-se ao caráter de incompletude do ser humano que, pela educação permanente no âmbito escolar e não-escolar, tem potencial para atualizar-se e atingir um grau maior de desenvolvimento. (LOUKILI, 2009, p. 14-15)

Foi em 2002 que o Conselho Nacional da Educação autorizou o Ministério da Educação a organizar um Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e

Adultos, o ENCCEJA, ao qual estados e municípios poderiam voluntariamente aderir. Esta é uma forma de certificação que dispensa as aulas presenciais, como na EJA. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, vinculado ao Ministério da Educação, elaborou matrizes de competência e empregou na preparação do ENCCEJA a mesma metodologia desenvolvida para avaliar o sistema de ensino médio (ENEM). Na perspectiva do INEP, esse exame poderia ser utilizado pelos órgãos estaduais e municipais de gestão da educação como instrumento de certificação de conclusão do ensino fundamental e médio, e também como ferramenta de avaliação dos programas da educação de jovens e adultos⁵⁶ (cf. PIERRO e GRACIANO, 2003).

Em um artigo intitulado *EJA: uma educação possível ou mera utopia?*, LOPES e SOUZA (2007) apresentam a história da EJA no Brasil. Segundo as autoras, no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos teve início no período colonial com os padres jesuítas, que além de catequizar os então habitantes de nosso país, ensinavam também a ler e a escrever, assim seria possível ler o catecismo e obedecer às ordens coloniais. Nesse primeiro momento, a educação era obrigatória, oferecida apenas aos homens e servia aos interesses do governo. Foi a partir da Revolução de 1930 que mudanças políticas e econômicas permitiram o início da consolidação de um sistema público de educação elementar no país. A Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos. Já na década de 40, algumas iniciativas políticas e pedagógicas ampliaram a educação de jovens e adultos: a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), entre outros. De acordo com as autoras “foi este conjunto de iniciativas que permitiu que a educação de adultos se firmasse como uma questão nacional” (LOPES e SOUZA, 2007, p.4).

⁵⁶ O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) pode ser realizado hoje para pleitear certificação em nível de conclusão do ensino fundamental por aqueles que têm no mínimo 15 anos. O exame avalia competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida. Quanto ao Ensino Médio, reformulado no ano de 2009, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), além de ser usado nos processos seletivos de instituições de ensino superior e servir como critério de distribuição de bolsas do Programa Universidade para Todos (ProUni), também passou a possibilitar que estudantes que realizem o exame e atinjam a pontuação exigida obtenham certificação no Ensino Médio. Assim, a conclusão de ensino fundamental e médio não fica restrita à frequência nos cursos de EJA, mas pode também ser realizada por meio de exames desse tipo. Mais informações sobre o ENCCEJA e o ENEM podem ser obtidas nos endereços (http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news09_20.htm e http://encceja.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=5)

Nos anos 50, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Já a década de 60, no campo da educação de adultos, está muito relacionada ao educador Paulo Freire, que desenvolveu um método de alfabetização posteriormente conhecido como “Sistema Paulo Freire” ou “Método Paulo Freire de Alfabetização”. Essa metodologia de ensino, por meio da qual o alfabetizador trabalha o conteúdo a ser ensinado - a língua escrita - com a preocupação de que seus alunos estejam compreendendo o seu sentido, a partir de temas e palavras ligadas às suas experiências de vida, começou a ser usada na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte e posteriormente foi utilizada em todo o país. Quanto ao método de alfabetização utilizado por Freire, LOPES e SOUZA (2007, p. 10) afirmam que

com o sucesso da experiência, passou a ser conhecido em todo país, sendo praticado por diversos grupos de cultura popular. Nessa nova concepção de alfabetização, a língua escrita vem acompanhada por um processo de construção do conhecimento, que se dá por meio de diálogos de interação entre educador e educando. (LOPES e SILVA, 2007, p.10)

O chamado "método" Paulo Freire tinha como objetivo a alfabetização como construção do conhecimento, tal como a entendemos hoje quando falamos em letramento, visando à libertação, sendo a educação um ato não só cognitivo, mas político.

Algum tempo depois, já na década de 70, iniciam-se as ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização – o MOBRAL, um projeto criado para se acabar com o analfabetismo em apenas dez anos, que acabou sendo extinto no ano de 1985, sendo substituído pela Fundação Educar, também extinta em 1990. Em janeiro de 2003, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do novo governo federal. Para isso, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta era erradicar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do governo Lula. Para cumprir essa meta foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribuiria com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvam ações de alfabetização. De acordo com LOUKILI (2009),

a concepção atual de educação de jovens e adultos é a que entende educação como um processo de ampliação de conhecimento ao longo da vida e não apenas como escolarização. Essa modalidade permite que todos os grupos de cidadãos – indiferentemente de sexo, cor da pele, de meio urbano ou rural, livre ou privado de liberdade, com necessidades especiais ou não – tenham acesso à educação planejada e proposta a partir de diferentes encaminhamentos para os diversos ambientes de vivências. (LOUKILI 2009, p. 15)

A educação é, portanto, um processo de ampliação do conhecimento. Como vimos, a preocupação com a Educação de Jovens e Adultos, na maioria das vezes, esteve ligada ao fim (ou pelo menos à diminuição) da taxa de analfabetismo no país. Com esses adultos alfabetizados, ao chegarem às séries finais do ensino fundamental, uma nova preocupação surge entre os educadores: como seguir com o letramento desses alunos adultos em todas as disciplinas no currículo, como adaptar conteúdos e conhecimentos à realidade desse grupo. Pensando nisso, na próxima seção apresento algumas considerações sobre o ensino na EJA na disciplina de língua adicional inglês, que é o tema deste trabalho.

3.1.2 A EJA e o ensino de língua adicional

O Plano Nacional da Educação (PNE 2001-2010), em relação à EJA, estabelece que

para atender a essa clientela, numerosa e heterogênea no que se refere a interesses e competências adquiridas na prática social, há que se diversificar os programas. Neste sentido, é fundamental a participação solidária de toda a comunidade, com o envolvimento das organizações da sociedade civil diretamente envolvidas na temática. É necessária, ainda, a produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do corpo docente. (BRASIL, 2001, p. 50)

A fim de tratar desses materiais didáticos e das técnicas pedagógicas apropriadas a esse grupo heterogêneo, neste momento parto para uma discussão a respeito do ensino de língua adicional na escola (inglês, especificamente) para a Educação de Jovens e Adultos. Geralmente, as pesquisas em EJA são feitas na área da educação, sendo a maioria dos trabalhos sobre alfabetização. Os trabalhos com discussões mais aprofundadas sobre questões de ensino e de aprendizagem nas disciplinas específicas do currículo no ensino fundamental e médio, em especial as línguas – portuguesa e adicional (inglês, espanhol, etc.) – são poucas, principalmente, trabalhos de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação (ver LANGE, 2004, 2010; PRADO, 2006; SBARAINI, 2006; VARGAS, 2006; LOUKILI, 2009, SILVA, 2011, para citar alguns).

Pensar em uma proposta pedagógica para EJA envolve entender a diversidade desse contexto e adaptar temas e conteúdos a essa realidade. A proposta curricular para a educação de jovens e adultos no segundo segmento do ensino fundamental⁵⁷, desenvolvida pelo

⁵⁷ O segundo segmento corresponde aos anos finais do ensino fundamental (5ª à 8ª série, no ensino seriado ou 6º ao 9º ano).

Ministério da Educação em 2002, menciona o papel da língua adicional (referida no documento como língua estrangeira) no contexto de EJA:

O ensino de Língua Estrangeira tem, portanto, um papel importante na formação interdisciplinar dos alunos jovens e adultos, na medida em que contribui para a construção da cidadania e favorece a participação social, permitindo que ampliem a compreensão do mundo em que vivem, reflitam sobre ele e possam nele intervir. Por outro lado, o desenvolvimento linguístico dos alunos ajuda-os a aperfeiçoar a leitura e a escrita, bem como a compreender as estruturas linguísticas e discursivas – inclusive da língua materna. (BRASIL, 2002, p. 67)

O documento chama a atenção para a questão interdisciplinar do ensino. Podemos entender que a língua adicional não deve ser vista como um conteúdo isolado, mas algo que se soma aos outros conhecimentos, ampliando a compreensão do mundo dos alunos, contribuindo para a formação da cidadania. Uma característica importante da EJA é o fator idade, que vem ligado à experiência dos alunos. Por possuírem histórias de vidas diversas, suas vivências podem também contribuir com a aprendizagem dos conteúdos escolares, e cabe ao professor valorizar essas vivências e agregá-las ao currículo para que, a partir delas, possa haver a construção do conhecimento.

Para a aquisição de novos saberes, o professor deve valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, pois a partir daí eles poderão construir concepções mais elaboradas, sistematizadas pelo trabalho escolar. Especificamente no contexto da EJA, o ensino de Língua Estrangeira amplia as possibilidades de ascensão profissional, as opções de lazer, o interesse pela leitura e pela escrita e a percepção da escola como um contexto para a constituição da identidade do aluno. (BRASIL, 2002, p. 68)

De acordo com essa proposta curricular, a escola pode atuar como espaço para constituição da identidade desse aluno adulto ao ajudá-lo a se perceber como integrante de uma comunidade linguística.

A perspectiva de ensino e aprendizagem em Língua Estrangeira, voltada para o uso da linguagem em contextos comunicativos, serve de base para atividades de sala de aula que contem com a participação do aluno – com seu apoio e sua contribuição na construção do conhecimento do outro, seus questionamentos sobre a importância do que está aprendendo e uma atuação mais informada no mundo. Isso tudo lhe permite encontrar na escola um espaço que lhe abre novas perspectivas de si mesmo. O aluno tem a chance de participar da elaboração conjunta do conhecimento, usando sua própria história como fonte e como objetivo de aprendizagem. A forma de compreender e produzir textos, em um contexto social crítico mais amplo, é fundamental para seu desenvolvimento como cidadão. (BRASIL, 2002, p. 68)

A elaboração conjunta do conhecimento se dá através da utilização dos conhecimentos de mundo dos alunos e das trocas com os colegas e com o professor. Para se

elaborar um currículo para a EJA, então, deve-se conhecer as especificidades e peculiaridades dos alunos das turmas de jovens e adultos e do contexto socioeconômico e cultural dessas turmas. Esses alunos, muitos deles já atuantes no mercado de trabalho, muitos pais e mães de família, participam de práticas sociais diversas fora da sala de aula, que podem contribuir muito no contexto escolar. Essas características da modalidade EJA devem ser observadas quando da delimitação dos objetivos de ensino de cada disciplina. Quanto à língua adicional, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos estabelece como objetivos da língua adicional para EJA:

- Desenvolver a possibilidade de compreender e expressar, oralmente e por escrito, opiniões, valores, sentimentos e informações;
- Entender a comunicação como troca de ideias e de valores culturais, sendo estimulado a prosseguir os estudos;
- Comparar suas experiências de vida com as de outros povos;
- Identificar, no universo que o cerca, as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- Vivenciar uma experiência de comunicação humana no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes e possibilitando maior entendimento de seu próprio papel como cidadão do país e do mundo em que vive.
- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo.
- Construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna.
- Adquirir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.
- Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a também como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados.
- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas. (BRASIL, 2002, p. 74-75)

Todos esses objetivos buscam ampliar as fronteiras dos conhecimentos dos alunos da EJA. A função do professor de língua adicional nesse contexto é, portanto, desenvolver essas capacidades linguísticas, dando um novo significado a um letramento que esses alunos já trazem de suas experiências de vida. É mostrar, a partir da língua adicional, que existem outros mundos a serem desvendados, outros conhecimentos a serem construídos. A heterogeneidade das turmas, as dificuldades que os alunos possuem com a língua inglesa (muitas vezes advindas de um ensino tradicional anterior ou da falta de contato com a língua no tempo em que estudaram antes de entrarem na EJA) podem primeiramente representar dificuldades para o professor, mas devem aos poucos se transformar em desafios. Não se trata

de nivelar os alunos, mas dar oportunidades a todos, para que cada um, à sua maneira, desenvolva o letramento na língua adicional. De acordo com LOUKILI (2009),

Os alunos das etapas mais avançadas da EJA apresentam diferentes níveis de letramento, as discrepâncias nas turmas de jovens e adultos são mais relevantes devido às experiências que os jovens e adultos trazem de seus meios sociais, incluindo a escolarização anterior. (...) A interrupção do processo de escolarização pode ser um empecilho para que se desloquem os significados do letramento e haja um processo de apropriação da escrita. Por esse motivo consideramos que as atividades propostas nas classes de jovens e adultos devem priorizar o trabalho com foco no uso e não no foco linguístico. (LOUKILI, 2009, p. 17 - 18)

Pensando nisso, foi desenvolvida a unidade didática para o trabalho com a EJA que relato neste trabalho. A seguir, discorro sobre o planejamento de materiais didáticos.

3.2 O planejamento de unidades didáticas

Considerando o que vimos até aqui, partimos do pressuposto de que o planejamento de unidades didáticas para língua adicional na escola deva ser pautado pela meta educacional de promover a inserção dos alunos em práticas sociais letradas o mais próximo possível das práticas do cotidiano para assim poder participar de novas práticas. Conforme vimos anteriormente, a leitura é compreendida como uma prática social e o ensino de língua como centrado no uso e na reflexão sobre o texto (escrito ou oral). Em busca dos objetivos de ensino de língua adicional na escola, já discutidos no capítulo 2 (seção 2.2), e partindo de uma perspectiva de leitura como prática social e de temas norteadores que sejam relevantes a um determinado contexto de ensino, teço a seguir algumas considerações sobre a criação de uma unidade didática.

Primeiramente, a elaboração de uma unidade didática deve partir de objetivos claros quanto a aprendizagem que se deseja alcançar. Caso isso não ocorra, se o aluno (e o professor) não puder justificar o que está fazendo, o ensino não terá sentido. Segundo LEFFA (2005), uma das razões do que ele chama de “alienação” estudantil é justamente que o objetivo para o qual o aluno deveria estudar um determinado conteúdo, fazer um exercício, ou qualquer atividade pedagógica fica completamente dissociado do contexto social em que ele se encontra. Para o autor

o aluno não vê qualquer relação entre o que está fazendo na sala de aula e o objetivo final para o qual a atividade deveria levar, de acordo com aquilo

que a comunidade espera. Há uma discordância total entre o que a escola propõe e o que o aluno faz – ou não faz. (LEFFA, 2005, p. 10)

Para isso, é preciso ter alguns critérios bem definidos. A seleção do tema e dos textos (orais, visuais e escritos) assim como as tarefas propostas dependerá do grupo para o qual a unidade está sendo elaborada (faixa etária, número de alunos, nível, interesses, metas de aprendizagem, etc.).

Alguns trabalhos recentes sobre a elaboração de materiais e unidades didáticas, entre eles, trabalhos de conclusão de curso de graduação (BORTOLINI, 2006; SILVA, 2008; SOUZA, 2009; HENKEL, 2009, para citar alguns) e de pós-graduação (BRESSAN, 2002; QIAORONG, 2008; ANDRIGHETTI, 2009, SILVA, 2011, entre outros), propõem e discutem unidades didáticas para diferentes contextos e acompanham o seu desenvolvimento em sala de aula. BORTOLINI (2006), por exemplo, propõe unidades didáticas baseadas na noção de gênero discursivo para o ensino de português na Colômbia. SILVA (2008) apresenta e analisa duas unidades didáticas desenvolvidas durante o estágio de língua inglesa em uma escola estadual de ensino fundamental de Porto Alegre, com o intuito de refletir sobre o ensino de língua adicional centrado em práticas de letramento para formação do cidadão. SOUZA (2009) discute o uso da canção como recurso pedagógico através da proposta de estruturação do programa de um curso de português como língua adicional com base na canção brasileira. O autor apresenta e analisa dois exemplos de unidades didáticas elaboradas para o curso, abordando o conceito de canção como gênero discursivo. HENKEL (2009) propõe a elaboração de uma sequência didática para aulas de língua inglesa no ensino médio focalizando campanhas sociais. Todos esses trabalhos discutem como desenvolver unidades didáticas centradas na leitura e na produção de textos com base na noção de gênero do discurso como uma maneira de promover a compreensão do aluno de sua própria realidade e de ampliar a sua participação através do uso da língua adicional de maneira significativa.

BRESSAN (2002) discute a elaboração de unidades didáticas para o ensino de língua italiana com base em vídeos autênticos focalizando principalmente a gradação das tarefas para diferentes níveis de proficiências. Já o trabalho de YAN (2008) tem como objetivo colocar em prática a noção bakhtiniana de gênero do discurso em uma unidade didática para o ensino de português para chineses. A autora elabora uma proposta de sequência didática a partir de tema de interesse dos alunos (a busca por um lugar para morar em Porto Alegre para alunos que estavam se preparando para um intercâmbio acadêmico nessa cidade) e discute de que maneira essa proposta foi desenvolvida em sala de aula e como ela se distinguiu da

metodologia anteriormente utilizada nas aulas de língua na China. Já ANDRIGHETTI (2009) propõe e analisa tarefas para o ensino de compreensão oral a alunos iniciantes de português como língua adicional no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS. A autora elabora unidades didáticas para alunos iniciantes sobre temas do cotidiano com base em textos em vídeo de gêneros do discurso variados (Encontros, Convites e Comidas e Eventos Sociais). A autora explica detalhadamente como construir tarefas para desenvolver estratégias de compreensão da língua falada e discute a importância de planejar o suporte necessário para que os alunos iniciantes possam desenvolver as tarefas de compreensão propostas.

Todos esses estudos apresentam unidades didáticas organizadas com base no conceito de gênero do discurso e no planejamento de tarefas pedagógicas que criem oportunidades para que o aluno use a língua levando em conta a interlocução e o propósito da situação de comunicação em foco. Nunan (1989, p. 10) define tarefa como “um trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto o seu foco de atenção está voltado, principalmente, para o significado ao invés da forma”⁵⁸. Esse conceito enfoca o papel da interação entre os participantes e o foco no significado.

Ter o foco no significado, no entanto, não significa ausência da forma. Como já dito anteriormente, os recursos linguísticos são importantes, mas estão a serviço da construção de sentidos pelos interlocutores. Para ELLIS (2003, p. 10) “a tarefa restringe os tipos de formas linguísticas que os estudantes precisam usar, enquanto permite a eles a escolha final”⁵⁹. Assim, os estudantes podem focalizar somente aquilo que realmente vão usar naquele momento. As outras formas podem ser utilizadas ou não, dependendo da exigência do texto. De acordo com HAUPT (2010),

O ensino de uma língua estrangeira por meio de tarefas constitui-se em um programa de ensino por processo. Diferentemente dos programas de ensino por produto, em que o conteúdo se destaca por ser o alvo da aprendizagem, um programa por processo não apresenta uma especificação prévia do conteúdo de ensino, mas atividades de aprendizagem que visam engajar os alunos na troca e na construção do conhecimento. (HAUPT, 2010, p. 2)

⁵⁸ a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.

⁵⁹ a task constrains what linguistic forms learners need to use, while allowing them the final choice.

Para SCARAMUCCI (1996), uma tarefa, embora seja feita no contexto de sala de aula, deve se assemelhar à vida real, na medida em que se baseia em situações do dia-a-dia de quem a executa.

Tarefa é um termo usado em Linguística Aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daqueles usados no moldes tradicionais. Elas têm um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se tem na vida real. São exemplos de tarefas: assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado etc.. (SCARAMUCCI, 1996, p. 4-5)

Segundo BULLA, GARGIULO e SCHLATTER (2009),

uma tarefa pedagógica consiste (...) no planejamento e direcionamento de atividades (conjunto de ações) que serão realizadas pelos participantes de uma situação educacional; consiste, pois, em um plano, uma proposta do “que fazer” (de atividades pedagógicas futuras). (BULLA, GARGIULO e SCHLATTER, 2009, p.4)

As autoras diferenciam tarefa pedagógica de atividade, sendo essa última o conjunto de ações que são realizadas a partir da tarefa, que é um direcionamento do que fazer. Quanto a essa diferença entre tarefa e atividade, para Coughlan e Duff (1994, p. 175), uma atividade “contém um comportamento que é produzido quando um indivíduo ou um grupo realizam uma tarefa⁶⁰”. A tarefa é, portanto, o que o indivíduo ou o grupo é desafiado a realizar, sendo a atividade “como os aprendizes – como agentes – constroem a tarefa até o resultado final”.⁶¹ (NUN, 2001, p. 8)

Quanto à produção de tarefas para elaboração de uma unidade didática, para SCHLATTER (2009, p. 14, ver também RGS, 2009), o primeiro passo é escolher os temas norteadores relevantes para o contexto e a faixa etária dos alunos e, a partir desses temas, listar as situações de comunicação (gêneros discursivos) que dizem respeito a diferentes usos da língua nesse campo temático. O planejamento das tarefas deve se dar em torno de temas relevantes para o contexto de ensino e em gêneros do discurso que compõem esse domínio temático. A noção de gênero de discurso utilizada neste trabalho é a definição de BAKHTIN (2003).

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais,

⁶⁰ An activity comprises the behavior that is actually produced when an individual (or group) performs a task

⁶¹ The activity is how the learners -- as agents -- construct the task to the final outcome.

fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 261-262, grifos do autor).

NETO (2006), ao tratar da noção de gênero do discurso na prática de leitura, afirma que

ao se abordar a leitura não pela materialidade do texto, mas pela noção de gênero, tem-se que toda a prática de leitura, além de se dar pela relação entre o leitor e as próprias formas e os temas dos textos que ele tem em mãos, dá-se também pelo modo como essa decodificação formal e temática é inseparável da função (objetivo) de cada texto, do modo como cada um foi produzido e circula e, numa rede de relações ainda mais amplas, da maneira como esse exercício se relaciona com o domínio social que o produziu. (NETO, 2006, p. 159)

Para uma tarefa de leitura ou de produção de texto, é importante pensar na função de cada texto e nos elementos constitutivos do texto. NETO (2006) apresenta os cinco elementos constitutivos do texto que devem ser detectados: as formas recorrentes, os temas recorrentes e suas abordagens, sua função, seus modos de produção e de circulação e, finalmente, seu domínio social (para que leitores, qual o prestígio social do gênero, etc.). Segundo o autor, esse modelo para descrever os gêneros do discurso, formulado por BAKHTIN (2003) “parece dar conta dessas relações complexas entre a produção e a leitura dos significados e a própria construção da realidade” (NETO, 2006, p.160). De acordo com essa perspectiva, os textos são vistos como únicos, produtos de diferentes condições de produção, que levam em conta diversos fatores, entre eles: a posição de enunciação do falante em relação ao interlocutor e seu propósito na produção do texto; o interlocutor para quem se dirige o texto; a modalidade usada (falada, escrita, sinalizada, híbrida); o suporte utilizado (jornal, revista, página da internet, etc.) e o formato final do texto. (SCHLATTER, 2009; RGS, 2009).

Como uma proposta de planejamento do ensino de língua portuguesa na escola, SCHNEUWLY e DOLZ (2004) sugerem a utilização de sequências didáticas em torno de tarefas que contemplem diferentes gêneros textuais que sejam relevantes para os alunos. Tal como sugerido pelos autores, as sequências didáticas são um conjunto de tarefas, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Tendo como objetivo principal a produção de texto, os autores propõem uma sequência didática com os seguintes procedimentos: a) apresentação de uma situação de comunicação, b) produção inicial, c)

módulos de (re)escrita, d) produção final. A apresentação de uma situação inclui os gêneros a serem abordados, a produção inicial indica uma avaliação das capacidades já adquiridas e os módulos de (re)escrita se baseiam na repetição da produção do gênero, através de tantos módulos quanto necessário ou desejáveis. Essa sequência tem como um dos objetivos ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto para posteriormente também saber utilizá-lo em situações de sua vida fora da sala de aula. De acordo com CRISTÓVÃO (2000),

a sequência didática seria um conjunto de atividades constituindo uma unidade de ensino, propiciando o desenvolvimento e a construção do conhecimento relativo à expressão escrita e oral de um determinado gênero, respeitando as capacidades dos alunos. Para isso, as atividades propostas devem propiciar o desenvolvimento das capacidades de ação, das capacidades discursivas e das linguístico-discursivas, por meio de intervenções que o favoreçam. (CRISTÓVÃO, 2000, p. 2)

Conforme já dito anteriormente, a unidade didática desenvolvida para o presente trabalho segue alguns princípios de sequências didáticas, como a organização em torno de gêneros discursivos, por exemplo. No entanto, não segue rigorosamente os procedimentos apresentados pelos autores e não tem como objetivo principal a produção de texto, mas também a leitura e a participação em práticas sociais diversas de leitura e escrita e a discussão sobre variados temas através do trabalho com diferentes gêneros.

Para SCHNEUWLY (2004), saber usar um gênero vai muito além do domínio competente das estruturas formais de uma língua:

Há a escolha de um gênero, em função de uma situação definida por um certo número de parâmetros: finalidade, destinatários, conteúdo, para dizê-lo na nossa terminologia. Dito de outra maneira: há a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva. (SCHNEUWLY, 2004, p. 26)

O autor acrescenta, além disso, que “os gêneros são caracterizado por um estilo, que deve ser considerado não como um efeito de individualidade do locutor, mas como elemento de um gênero”. (SCHNEUWLY, 2004, p. 26). Quanto ao texto (oral e escrito) “o objetivo primeiro é o de *instrumentalizar o aprendiz* para que ele possa descobrir, com seus camaradas, as determinações sociais das situações de comunicação assim como o valor das unidades linguísticas no quadro de seu uso efetivo” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 47, grifos dos autores). Para os autores, “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 75, grifos dos autores). Esse estudo é pensado para o ensino de língua portuguesa nas escolas, mas essa metodologia é perfeitamente adequada ao contexto de língua adicional. A perspectiva envolve levar o aprendiz a saber participar das diferentes situações de

comunicação na sua vida fora da sala de aula. Também envolve o dialogismo, quando pensamos que todo gênero discursivo envolve uma situação de produção na qual há sempre um propósito específico e um interlocutor específico. Na vida, um texto é escrito para alguém com uma finalidade específica; na sala de aula não pode ser diferente, se queremos trabalhar com a função que os diferentes textos desempenham na sociedade e tornar os alunos capazes de participar desses discursos. Segundo BAZERMAN (2005)

levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmos. (BAZERMAN, 2005, p. 34)

A adoção do conceito de gênero discursivo orienta a seleção de textos e a criação de tarefas de leitura e de produção de texto, pois estaremos levando em conta os “campos de utilização da língua” e “seus tipos relativamente estáveis de enunciados” e, através deles, criando oportunidades para que o aluno participe deles. Além disso, trabalhando-se com essa noção pode-se possibilitar aos alunos que eles tenham contato, numa unidade didática estruturada, com um variado número de gêneros que fazem parte de um determinado campo de comunicação, o que permite a eles realizarem diferentes ações de uso da língua. Pensando o ensino dessa maneira, não é a partir do conteúdo linguístico que se quer ensinar que escolhemos os textos a serem trabalhados (muitas vezes textos adaptados para ensinar um determinado tópico gramatical ou vocabulário). A ideia é partir de um tema gerador e escolher os gêneros discursivos apropriados para trabalhar esse tema e, a partir dos gêneros discursivos, elaborar tarefas que desenvolvam habilidades de compreensão e de produção e de prática dos recursos linguísticos relevantes para o entendimento daquele gênero, focalizando os recursos linguísticos necessários para o uso da língua e não como tópicos isolados. De acordo com SCHLATTER (2009), ao trabalhar um anúncio de uma campanha publicitária, por exemplo, provavelmente a ação “persuadir o leitor a participar da campanha” estará em foco e, para isso, o uso de determinados recursos linguísticos (como o uso de imperativo e de depoimentos, por exemplo) poderá/deverá ser acionado.

Segundo SCHNEUWLY e DOLZ (1999), o trabalho com gêneros na escola deve levar o aluno ao domínio do gênero exatamente como este funciona nas práticas de linguagem de referência. Segundo os autores, “a situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem, através dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros”

(SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 9). De acordo com essa perspectiva, entende-se que ao utilizarmos a noção de gênero do discurso no ensino de línguas devemos criar contextos autênticos de uso de gêneros de discursos diversos, com situações que se aproximem dos contextos cotidianos nos quais circulam esses gêneros.

Essa abordagem de ensino que propõe a apresentação de diferentes gêneros de forma sistemática na sala de aula prevê uma progressão correspondendo ao nível de proficiência dos alunos, às suas dificuldades e necessidades, criando situações de comunicação na sala de aula relevantes para as práticas sociais em foco em cada aula. Para o contexto de língua adicional de que tratamos neste trabalho, o objetivo é, além de propor que os alunos sejam expostos a determinados gêneros discursivos, possibilitar que eles ajam nos vários contextos de comunicação que se utilizam desses gêneros.

Após essas primeiras escolhas – temas e gêneros do discurso – é que passamos para a elaboração das tarefas de uso da língua. De acordo com os PCN, é necessário que o professor escolha o texto a ser usado para, a seguir, estabelecer um propósito para a leitura (o que pode ser feito em conjunto com a classe) e “esse propósito definirá o nível de compreensão a ser alcançado, o que pode abarcar desde uma compreensão geral em relação ao que é tratado no texto, até a procura de uma informação específica, por exemplo, uma data, um nome etc.” (BRASIL, 1998, p 91).

É importante enfatizar que, para que a leitura se torne possível de ser feita pelos alunos, é preciso adequar as tarefas ao seu nível de proficiência. De acordo com os PCN, é útil pensar sobre o trabalho de leitura em fases que podem ser chamadas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Os Referenciais Curriculares do RS chamam essas mesmas tarefas de tarefas preparatórias, tarefas de leitura e compreensão global do texto, tarefas de estudo do texto e tarefas de resposta ao texto (RGS, 2009, p. 57 a 61). Procedimentos como ler e lançar sobre o texto uma interpretação mesmo antes de ler sem conteúdo verbal são, na sala de aula, didatizados em tarefas preparatórias para a leitura. De acordo com os Referenciais Curriculares do RS, “durante a realização dessas tarefas o grupo poderá trabalhar sobre conhecimentos prévios necessários à leitura, sejam eles relacionados à temática do texto, ao gênero de discurso a que pertence, ou aos recursos linguísticos necessários para sua compreensão” (RGS, 2009, p. 58). Essas atividades de aproximação ao texto colaboram para que, ao iniciar a leitura, o aluno tenha condições de interagir com esse texto, confrontando suas previsões com o que encontra no texto, “realizando seleções, escolhendo modos de ler e estratégias para lidar com o que o texto lhe trouxer de novo” (p. 58).

O conhecimento de mundo do aluno tem um papel primordial nesse momento, pois, ao ler, ele cria hipóteses sobre o significado que está construindo com base em seu pré-conhecimento. Os PCN ressaltam a importância de utilizar o conhecimento de mundo dos alunos na leitura de textos:

Como se quer colocar ênfase no engajamento discursivo do aluno, e, portanto, no uso da linguagem na comunicação, sugere-se um padrão de progressão geral que enfatiza o conhecimento de mundo do aluno (sua vida em família, na escola, nas atividades de lazer, na sociedade, no país e no mundo) e a organização textual com a qual esteja mais familiarizado no uso de sua língua materna (narrativas, pequenos diálogos, histórias em quadrinhos, instruções para jogos etc.). (BRASIL, 1998, p. 72)

Essa aproximação ao tema do texto antes de lê-lo é uma forma de o aluno iniciar a leitura de modo mais confiante, encarando a tarefa de leitura como um desafio. As tarefas de leitura e compreensão global do texto são tarefas específicas estabelecidas antes de o aluno começar a ler, estabelecidas numa proposta que sucede à preparação para a leitura e antecede ao estudo mais detalhado do texto. De acordo com os Referenciais Curriculares do RS (RGS, 2009, p. 58), essas tarefas devem ter finalidades de leitura “compatíveis com a circulação social do gênero do texto lido, pois, por exemplo, no cotidiano dos leitores, não se lê um poema para encontrar substantivos; não se lê instruções de um formulário de modo corrido e independentemente da ação de preenchê-lo”. Se toda leitura na vida real se faz por uma determinada razão social, fazer isso também na sala de aula pode criar oportunidades para aprender a participar dessas práticas sociais.

Após a ativação dos conhecimentos prévios e da contextualização do tema e do gênero, dá-se início ao procedimento de estudo do texto, no qual são propostas tarefas como fazer perguntas sobre passagens do texto, vocabulário, informações explícitas e implícitas importantes, interpretações sobre partes do texto e do texto como um todo, além de dirigir a atenção do aluno para partes importantes do texto, por exemplo. Além disso, é importante dirigir a atenção para aspectos que acompanham o texto, pois a leitura abarca elementos outros que o próprio texto escrito, tais como as ilustrações, gráficos, tabelas, etc., que colaboram na construção de sentido. O próprio conhecimento da organização do gênero discursivo também facilita a leitura ao indicar para o aluno como a informação está organizada no texto. Lê-se, portanto, com um propósito coerente com a expectativa criada pelo gênero e não como um pretexto para estudar algum conteúdo linguístico.

Por fim, é preciso planejar tarefas de resposta aos textos, para fechar o ciclo das leituras realizadas. Entendendo os processos de leitura e produção do texto como interligados (ROTTAVA 2002, 2004), tarefas de resposta ao texto são possibilidades que podem compor um projeto pedagógico que costure tarefas de leitura com vistas a uma produção de texto, o que também poderá ser um interessante objeto de avaliação das aprendizagens construídas ao longo das aulas através das leituras feitas. De acordo com ROTTAVA (2002, p. 2) “as habilidades de leitura e de escrita podem ser investigadas a partir das interrelações entre o processo de ler e de escrever, e ensinadas de maneira integrada”. Sendo o texto concebido como “uma ação de ler e escrever mediante o uso da linguagem” (p. 3), não se pode dissociar a escrita das tarefas de leitura, nem mesmo a leitura das tarefas de escrita. Ambas são práticas sociais de uso da língua que têm o texto como ponto comum.

A leitura e a escrita são capacidades que não se limitam ao contexto de sala de aula, mas para além dele, uma vez que ler e escrever fazem parte de uma tarefa comunicativa com *propósitos e interlocutores* reais, determinada pelas necessidades e interesses do leitor e do escritor, bem como pelo contexto social e cultural de que fazem parte. (ROTTAVA, 2002, p. 6)

Retomando a questão da interação na aprendizagem através do uso de gêneros discursivos, segundo os Referenciais Curriculares do RS (RGS, 2009, p. 136)

um currículo somente se torna educação efetivamente vivida através das ações construídas em conjunto pelos participantes na interação (...). Para tanto, é preciso a ambição de construir uma comunidade colaborativa de aprendizagem. Numa tal comunidade, a aprendizagem vem a ser realização conjunta, conquistada pelos participantes envolvidos para os fins práticos das atividades em que se engajam em cada aqui e agora da interação. (RGS, p. 136)

Entender a aprendizagem como resultante de uma interação social requer que a unidade didática também propicie oportunidades para criar uma comunidade colaborativa de aprendizagem, na qual os participantes possam interagir para construir em conjunto o conhecimento (ver BULLA, 2007, por exemplo) a partir de desafios de aprendizagem para promover mudanças na vida dos educandos, caracterizando o que AUERBACH (2000) chama de educação participatória⁶². Segundo AUERBACH (2000 p. 147-148), a educação participatória valoriza as experiências e o conhecimento dos educandos, colocando-os no centro do processo. Para a autora, para que a sala de aula de línguas seja considerada participatória, há alguns princípios que devem ser seguidos: a) a experiência dos participantes, suas necessidades e interesses devem ser centrais para a escolha dos conteúdos do currículo (o

⁶² Participatory Education (AUERBACH, 2000, p. 143)

ponto de partida deve ser a experiência concreta dos aprendizes); b) nesse tipo de aula, todos ensinam e todos aprendem (todos os estudantes são vistos como especialistas da sua própria realidade); c) o processo da sala de aula é dialógico e colaborativo (o conhecimento dos participantes se desenvolve através do diálogo e do ato de compartilhar); d) a experiência individual é ligada à análise social das experiências dos outros (os participantes olham para sua realidade à luz das experiências dos outros); e) a aprendizagem de habilidades e informações é contextualizada (habilidades e informações são integradas com reflexão e análise); f) o conteúdo tem relação com o contexto social (a meta de uma educação participatória é possibilitar aos participantes entender a sua realidade de forma com que eles possam fazer mudanças em suas vidas).

Nessa concepção de ensino e aprendizagem, o professor dá maior abertura à participação dos alunos e propõe temas e textos que são significativos aos alunos e que permitam que eles se sintam legitimados e valorizados na construção do conhecimento e não só receptores de uma informação pronta e vista como a única correta. As atividades desenvolvidas tiram o professor da posição daquele que tudo sabe, e que sabe mais do que todos a todo instante e afastam-se, assim, do tipo de educação que Paulo Freire (2009[1987], p. 65) chamou de “educação bancária”, uma visão em que os alunos são vistos como “vasilhas” a serem preenchidas. Nenhuma reflexão é feita, apenas o professor despeja seu conhecimento em cima dos alunos que, supostamente, devem “aprender”. Nessa concepção bancária, o aluno é visto como um recipiente vazio, desprovido de conhecimentos anteriores que possam vir a ajudar no processo de aprendizagem. Para FREIRE (1996) “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25, grifos do autor).

Entendo que, em uma unidade didática que pretende contribuir para a construção conjunta de conhecimento, as tarefas estão organizadas em uma sequência didática que englobe diferentes gêneros discursivos e se oriente para a formação de uma comunidade colaborativa de aprendizagem, em que os participantes aprendem uns com os outros, de forma dialógica, valorizando os conhecimentos de todos. Essas tarefas devem ser contextualizadas, propondo a reflexão sobre situações de comunicação semelhantes às do mundo real, representando práticas sociais de uso da língua que vão ao encontro de uma educação participatória, que busca o desenvolvimento do letramento e da educação linguística. Na seção a seguir, apresento a proposta de unidade didática que construí com a colega Catilcia Lange e que buscou colocar em prática os princípios discutidos num projeto para o ensino de inglês na Educação de Jovens e Adultos.

3.3. A unidade didática criada para a pesquisa na EJA

Esta seção tem o objetivo de apresentar a organização geral da unidade didática produzida para o projeto realizado com uma turma da etapa final do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos, a turma T6A. A unidade foi desenvolvida e planejada para sete encontros de três períodos, cada período correspondendo a 45 minutos (21 horas/aula). No entanto, por questões de organização do horário na escola, conforme explicado no primeiro capítulo, o período de aulas foi um total de 20 h/a.

A unidade didática foi criada com o intuito de proporcionar uma aula de língua em que a participação e a aprendizagem fossem construídas em conjunto, através da inserção em práticas sociais às quais os alunos teriam pouco ou nenhum acesso. Como já dito anteriormente (seção 3.2), a unidade segue as orientações e o modelo proposto pelos Referenciais Curriculares do RS. Em forma de um polígrafo disponibilizado durante as aulas, o material a ser utilizado com os alunos reuniu textos e tarefas pedagógicas em torno de temáticas relacionadas à política na unidade didática denominada *(Re)conhecendo e (re)pensando a realidade através da LE*. Os textos trabalhados são de diferentes gêneros discursivos (desenho animado, vídeos, charges, texto de opinião, entre outros), todos autênticos, ou seja, elaborados para circulação social. Entendendo que as práticas de leitura e escrita fazem parte do mundo e ocorrem de maneira contextualizada, as tarefas da aula de inglês procuram orientar para essas práticas para que os alunos da EJA tenham diferentes oportunidades de circular por diferentes gêneros nos campos de atuação permeados por discursos sobre questões políticas.

O trabalho pedagógico realizado durante três meses envolveu diversas tarefas preparatórias para uma produção final com o objetivo de usar a língua e os conhecimentos aprendidos com propósitos e interlocutores definidos e coerentes com os temas discutidos em aula. O objetivo desse trabalho consistia em oportunizar aos alunos da EJA daquela turma circular por diferentes gêneros em língua inglesa e portuguesa, expressando sua opinião a respeito dos assuntos discutidos e no final pudessem atingir dois objetivos principais: postarem seu comentário em inglês em uma página do *YouTube* e fazer a discussão de textos em português publicados na imprensa brasileira⁶³. Com esses propósitos, foi desenvolvido o material em forma de uma unidade didática em três capítulos com organização semelhante em cada um. De acordo com os Referenciais Curriculares do RS, as unidades didáticas

⁶³ Os textos podem ser visualizados no anexo A.

constituem um conjunto de módulos, uma espécie de teia de tarefas preparatórias. Estas devem sua organicidade ao fato de que contribuem para que os alunos desenvolvam as competências e as habilidades de leitura e produção de textos necessárias à realização do projeto proposto desde o início da unidade. (RGS, 2009, p. 99)

Os capítulos da unidade didática elaborada são assim nomeados: o primeiro capítulo, *Meu país retratado por olhos estrangeiros*, o segundo, *Pensando política através de sátiras* e o terceiro, *Discutindo política e expressando opinião*. Todos giram em torno de um mesmo tema, começando com um desenho animado que permite uma discussão sobre as visões que se tem sobre o Brasil e finalizando com discussões que surgem a partir do encontro entre os presidentes do Brasil, na época, Luis Inácio Lula da Silva, e dos Estados Unidos, Barack Obama. Todos os textos (orais e escritos) foram escolhidos e selecionados a partir do tema principal da unidade – a política e as visões do Brasil por olhos estrangeiros – e a seguir divididos por capítulos de acordo com os propósitos de leitura e escrita de cada etapa do trabalho realizado com a turma. A escolha dessa temática ocorreu por acreditarmos que esse seria um tema de interesse de nossos alunos adultos e que geraria bastante discussão, devido aos diversos conhecimentos e vivências trazidos pelos alunos⁶⁴. O quadro abaixo apresenta a organização geral do material, que será detalhado posteriormente.

Quadro 3: Organização geral da unidade didática (Re)conhecendo e (re)pensando a realidade através da LE.

Capítulo 1: Meu país retratado por olhos estrangeiros			
Objetivo geral do capítulo: Iniciar a unidade mostrando a visão de um país estrangeiro a respeito do nosso país e, a partir dessa visão, criar oportunidades para discutir, refletir e formular hipóteses sobre o porquê de as outras pessoas terem uma determinada visão a respeito do Brasil e qual a opinião dos brasileiros, neste caso, brasileiros de uma turma de EJA no Rio Grande do Sul, sobre seu próprio país.			
Tema: A visão do outro sobre meu país			
Tarefa	Tipo de tarefa/ Objetivos	Habilidades envolvidas	Gêneros do discurso estruturantes
1. Preparação para a compreensão do texto	*Questões de pré-leitura; * Objetivo: averiguar o que os alunos já sabem sobre o tema e sobre o gênero discursivo a ser	* ativar e usar conhecimentos prévios sobre o tema e sobre o gênero discursivo (conhecimento de mundo, experiência anterior com desenhos animados e	*Desenho animado

⁶⁴ No trabalho com projetos pedagógicos, a ideia é incluir os alunos na escolha do tema. No entanto, como não era uma turma que conhecíamos (para podermos fazer uma pesquisa inicial sobre suas preferências temáticas) e tínhamos pouco tempo (o semestre já estava em andamento), os alunos não participaram da escolha do tema. Escolhemos o tema que julgamos interessante para uma turma de EJA.

	trabalhado.	especialmente com o desenho <i>Os Simpsons</i> ⁶⁵).
2. Contextualizando...	*Leitura da contextualização do texto principal do capítulo; * Objetivo: contextualizar o gênero.	*ativar o conhecimento prévio do aluno leitor sobre o gênero.
3. Assistindo a um episódio do desenho Os Simpsons.	*Tarefa de leitura do texto (vídeo 1); * Objetivo: apresentar o desenho para os alunos que ainda não o conhecem ou, para os que já têm conhecimento, relembrar as características dos personagens, antes de assistir ao desenho.	* estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação entre texto verbal e não verbal.
4. Caracterizando os personagens...	*Uso de recursos linguísticos (adjetivos) para caracterização dos personagens; * Objetivo: aprofundar a leitura realizada do desenho, focando a caracterização dos personagens.	*utilizar recursos linguísticos relativos às descrições dos personagens (através do uso de adjetivos), usando a língua inglesa para comentar suas leituras sobre os personagens.
5. Assistindo ao vídeo	*Tarefa de leitura do texto (vídeo 2); * Objetivo: desenvolver habilidades de leitura.	*reconhecer a função social desse tipo de desenho animado, em que críticas e discussões atuais são apresentadas; *identificar o que são informações e o que são efeitos de ironia e humor nos desenhos animados *levantar e (des)confirmar hipóteses de leitura; *posicionar-se em relação ao texto.
6. Após o vídeo	*Tarefa de interpretação do texto; * Objetivo: incentivar os alunos a buscarem diferentes significados através das diferentes leituras possíveis de um	*explorar detalhadamente o texto, fazendo suas interpretações e análise dos significados possíveis.

⁶⁵ A primeira ideia era apresentar o vídeo em inglês para o grupo. No entanto, como não conseguimos a versão em inglês, os alunos assistiram em português, fizeram as discussões culturais que o vídeo proporcionou em língua portuguesa e fizeram alguns exercícios em inglês baseados no vídeo.

	mesmo texto.		
7. Uso da língua	*Tarefa de produção escrita com uso de recursos linguísticos para expressar opinião; * Objetivo: fornecer ao aluno os instrumentos necessários para realizar as tarefas propostas.	*utilizar alguns recursos linguísticos necessários para expressar opinião na língua adicional.	
8. Avaliando	*Tarefa de autoavaliação e avaliação do capítulo; * Objetivo: criar uma oportunidade para a reflexão crítica sobre as práticas de participação e aprendizagem em sala de aula.	*dar-se conta dos objetivos da unidade, do que aprendeu, do processo de aprendizagem, do que precisaria reforçar e do que ainda gostaria de aprender.	
<p>Capítulo 2: Pensando política através de sátiras Objetivo geral do capítulo: Promover, através de diferentes gêneros discursivos de um mesmo tema, a discussão sobre política através do entendimento das sátiras, trabalhando a formação de opinião sobre o tema. Tema: Política</p>			
Tarefa	Tipo de tarefa/Objetivos	Habilidades envolvidas	Gêneros do discurso estruturantes
1. Preparação para a compreensão do texto	*Questões de pré-leitura; * Objetivo: ativar conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero a ser trabalhado (programa de humor).	* ativação de conhecimentos prévios e o levantamento de hipóteses sobre características do texto que vão assistir.	*programa humorístico (<i>Casseta e Planeta Urgente!</i>); * trecho de discurso político (do Presidente dos EUA);
2. Contextualizando...	*Leitura da contextualização do texto principal do capítulo; * Objetivo: contextualizar o gênero.	*ativar o conhecimento prévio do aluno leitor sobre o gênero.	* charge.
3. Assistindo ao vídeo	*Tarefa de leitura do texto (compreensão oral); * Objetivo: identificar os personagens e a relação entre eles, informação fundamental para a compreensão da piada.	* estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação entre texto verbal e não verbal.	
4. Após o vídeo	* Tarefa de leitura;	* circular pelas práticas sociais e culturais das quais	

	<p>*Objetivo: promover a reflexão sobre o vídeo assistido.</p>	<p>uma mesma frase pode fazer parte e dialogar sobre as interpretações possíveis de um mesmo texto dependendo do contexto no qual está inserido.</p>
<p>5. Contextualizando o uso da língua</p>	<p>*Tarefa de leitura;</p> <p>*Objetivo: contextualizar a procedência da frase em inglês utilizada no programa brasileiro e trabalhar o gênero discurso político.</p>	<p>* inferir significados através da identificação de cognatos e também utilizar o dicionário bilingue para busca de significados das palavras desconhecidas</p>
<p>6. Estabelecendo relações</p>	<p>*Tarefa de leitura;</p> <p>*Objetivo: utilizar um conhecimento já adquirido (significado da frase <i>Yes we can!</i>) em uma nova situação de comunicação.</p>	<p>* ativar seu conhecimento prévio sobre charges e aprofundar os conhecimentos sobre o gênero (função, estratégias utilizadas para atingir o público, entre outros).</p>
<p>7. Analisando charges</p>	<p>*Tarefa de leitura de charges;</p> <p>*Objetivo: aprofundar a compreensão do gênero e dos recursos utilizados para atingir o público alvo.</p>	<p>* avaliar o que é necessário para que o texto seja considerado eficaz nos seus objetivos, ou seja, o que é necessário para que uma charge seja engraçada.</p>
<p>8. Uso da língua</p>	<p>* Tarefa de produção escrita;</p> <p>*Objetivo: trabalhar recursos linguísticos para expressão de opinião em inglês, recursos chaves para o trabalho posterior (capítulo 3).</p>	<p>* praticar as estruturas linguísticas apresentadas (estruturas utilizadas para expressar opinião);</p>
<p>9. Avaliando</p>	<p>* Tarefa de autoavaliação e avaliação do capítulo;</p> <p>*Objetivo: criar uma oportunidade de autorreflexão sobre o que foi estudado durante o capítulo.</p>	<p>* conscientizar-se dos objetivos do capítulo e do que aprendeu, levando-se em consideração que há diferentes aprendizagens a partir de um evento de letramento.</p>

Capítulo 3: Discutindo política e expressando opinião

Objetivos gerais do capítulo:

- *Promover discussões sobre as relações políticas e sociais entre Brasil e EUA, Lula e Obama,
- * Preparar os alunos para a produção de comentário na língua inglesa expressando sua opinião,
- * Ler de textos de opinião em língua portuguesa, cuja compreensão se dá a partir dos temas discutidos

na aula de inglês. Tema: Política e opinião			
Tarefa	Tipo de tarefa/ Objetivos	Habilidades envolvidas	Gêneros do discurso estruturantes
1. Preparação para a compreensão de texto	* Tarefa de pré-leitura do texto; * Objetivo: identificar o que o aluno já conhece sobre o tema do vídeo.	*ativar conhecimentos prévios sobre o tema, o gênero a ser trabalhado (vídeo) e o contexto.	* vídeo do <i>YouTube</i> com o encontro dos presidentes Lula e Obama, * postagens de comentário na página do <i>YouTube</i> (dos internautas e dos alunos da EJA), * artigo de Opinião (Folha de São Paulo ⁶⁶), * capa e resumo de reportagem em revista estrangeira (The Crafty Superpower – Newsweek).
2. Compreensão e Estudo de Texto	*Tarefa de leitura; * Objetivo: ler o texto (vídeo do <i>youtube</i>), relacionando as modalidades e não verbal.	*relacionar diferentes tipos de linguagem (verbal e não verbal) a fim de identificar o sentido global do texto; *reconhecer as frases mais familiares no texto; *ativar estratégias de inferências sobre a significação do texto através dos cognatos e palavras conhecidas.	
3. Opinando sobre o vídeo	*Tarefa de leitura; * Objetivo: visualizar o contexto de onde foi retirado o texto (vídeo) e leitura dos comentários escritos sobre o vídeo.	*utilizar estratégias de inferência através de palavras conhecidas, interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas no texto, entendendo o sentido global do texto, localizando informações chaves para a compreensão.	
4. A língua em uso	*Tarefa de produção escrita; * Objetivo: utilizando os recursos linguísticos aprendidos e valendo-se das discussões realizadas em aula, escrever um comentário crítico em inglês, expressando sua opinião a respeito de um texto.	*planejar o texto a ser escrito; *identificar o propósito, o conteúdo temático e os interlocutores do texto; *selecionar os recursos linguísticos necessários para a produção desse texto.	
5. Opinando sobre textos escritos em português	*Tarefa de leitura; * Objetivo: fazer uma leitura de textos em língua portuguesa, cujo tema principal foi discutido durante as aulas de inglês.	* estabelecer relações entre informações, ativando e utilizando conhecimentos já adquiridos a fim de ler e compreender os textos. * estabelecer relações entre o texto e outros textos, a fim	

⁶⁶ Os textos são da *Folha Online*, textos sugeridos e emprestados pelo professor Pedro Garcez, orientador de Catilcia Lange.

		de compreender o seu sentido e posicionar-se diante do tema abordado.	
6. O Brasil retratado pelos olhos do outro recentemente	*Tarefa de leitura * Objetivo: levar o aluno a estabelecer relações entre as leituras realizadas anteriormente e a leitura do texto da revista Newsweek.	*localizar palavras-chave no texto a fim de entender seu sentido global;	
7. Relembrando e avaliando	*Tarefa de avaliação e autoavaliação; * Objetivo: avaliar o trabalho realizado nos três capítulos da unidade didática.	* conscientizar-se dos objetivos da unidade e do que aprendeu, levando-se em consideração que há diferentes aprendizagens a partir de um evento de letramento.	

Quanto à organização geral, cada capítulo possui uma pequena introdução escrita, logo após o título, que convida o aluno a entrar nesse mundo que será apresentado. Por exemplo, no primeiro capítulo *Meu país retratado por olhos estrangeiros*, a introdução fala um pouco sobre desenhos animados, que é o primeiro gênero do discurso a ser utilizado no capítulo, e da relação que não somente as crianças, mas também os adultos podem ter com o desenho. Abaixo, como exemplo, a introdução do primeiro capítulo (as demais introduções podem ser vistas no Apêndice B).


Figura 1: Introdução do primeiro capítulo da unidade

<p>LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS T6 A - EJA</p> <hr/> <p>UNIDADE DIDÁTICA</p> <hr/> <p>(Re)conhendo e (re)pensando a realidade através da LE</p> <hr/> <p>CAPÍTULO 1 Meu país retratado por olhos estrangeiros...</p> <p>Os desenhos animados nem sempre são programação somente para crianças. Através desse tipo de programa, nós adultos também podemos nos divertir, aprender, reconhecer lugares, personagens, ideias e sentimentos. É a maturidade da idade adulta que nos faz reconhecer, através dos comportamentos dos personagens, diversas situações às quais já estamos familiarizados no nosso dia-a-dia. Além disso, é essa maturidade que nos abre os olhos para as pequenas críticas que podem aparecer por trás das imagens, estimulando nossa reflexão a respeito. Muitos desenhos animados retratam a(s) realidade(s) do mundo de diversas maneiras. Seja de forma engraçada, trágica, profunda ou sutil, nos proporcionam poder reconhecer e (re)pensar a nossa própria realidade.</p>
--

Além dessas introduções em cada capítulo, o primeiro e o segundo capítulo possuem uma seção chamada *Contextualizando*, antes do primeiro texto a ser trabalhado, que explica o contexto de onde surge o texto daquele gênero do discurso. O primeiro capítulo, por exemplo, traz informações sobre o desenho animado *Os Simpsons*, explicando como ele foi criado e do que se trata, e o segundo capítulo contextualiza o que é e de onde vem o programa *Casseta e Planeta Urgente!* ⁶⁷. Abaixo podemos visualizar a seção *Contextualizando* do segundo capítulo.

Figura 2: Seção 2 do segundo capítulo – Contextualizando

2. Contextualizando




Casseta & Planeta, Urgente! é um programa de variedades humorísticas, estrelado pelo grupo Casseta & Planeta. Desde 1992, nas noites de terça-feira da Rede Globo, rapidamente afirmou-se como a mais bem-sucedida atração de humor da televisão brasileira.

Casseta & Planeta, Urgente! é um derivado direto de *Doris para maiores* (1991), primeiro programa com participação regular do Casseta & Planeta na frente das câmeras, do qual herdou o lema *Jornalismo mentira, humorismo verdade*.

O formato do programa é livremente inspirado no do *Fantástico* e de revistas eletrônicas similares. Geralmente as atrações incluem coberturas jornalísticas e documentários falsos, sátiras de outros programas de TV (novelas, filmes, seriados), sátiras de campanhas publicitárias, entrevistas com populares e videocliques com paródias de músicas de sucesso.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Casseta_&_Planeta,_Urgente!



⁶⁷ Esses textos de contextualização foram lidos em aula e foram bastante úteis, pois nem todos os alunos estavam familiarizados com esses dois programas. Ao trabalhar o primeiro capítulo, alguns alunos disseram não gostar e outros, não conhecer o desenho animado americano. No segundo capítulo também alguns alunos disseram não conhecer ou não assistir o programa *Casseta e Planeta Urgente!* A contextualização não só escrita, mas também discutida oralmente em sala de aula foi importante para possibilitar o engajamento dos alunos no debate proposto.

Há ainda em cada capítulo tarefas de leitura, pré-leitura e tarefas após a leitura, tarefas de uso de recursos linguísticos e de produção textual. A seguir, explico detalhadamente essas tarefas em cada capítulo.

3.3.1 “*Meu país retratado por olhos estrangeiros*”

No Capítulo 1 – *Meu país retratado por olhos estrangeiros* – o objetivo principal é iniciar a unidade mostrando uma visão de um país estrangeiro a respeito do nosso país e, a partir dessa visão, criar oportunidades para discutir, refletir e formular hipóteses sobre as razões para determinadas visões a respeito do Brasil, e qual a opinião deles, como brasileiros, sobre seu próprio país. Questões como essas são bastante delicadas, por suscitarem diversas opiniões. Por isso, se fez a escolha por um desenho animado para iniciar o trabalho, abordando um tema tão complexo de forma leve e divertida, através de um desenho que, por suas características, não é só uma programação para crianças, mas também para adultos. Tentando fazer o contrário do que nos ensina o ditado popular “religião, futebol e política não se discutem”, um dos propósitos das aulas aqui propostas era que os alunos discutissem sobre política, expressassem suas opiniões e seus anseios sobre o assunto, relacionando essa discussão proposta na aula de língua adicional com a vida fora da escola, justamente para qualificar a participação numa discussão que aparece em múltiplos textos em língua portuguesa.

Com o conjunto de tarefas apresentadas nesta parte da unidade didática, propõe-se o desenvolvimento de algumas habilidades específicas que contribuem para o letramento e a educação linguística, assim como a formação do cidadão. Dentre as competências de leitura, destaco as principais habilidades desenvolvidas no capítulo:

- ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com desenhos animados e especialmente com o desenho *Os Simpsons*);
- conhecimento da Língua Portuguesa (LP) e Língua Adicional (LA) para expressar opinião);
- reconhecer a função social desse tipo de desenho animado, em que críticas e discussões atuais são apresentadas;
- estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação entre texto verbal e não verbal;

- identificar o que são informações e o que são efeitos de ironia e humor nos desenhos animados;
- levantar e (des)confirmar hipóteses de leitura; posicionar-se em relação ao texto;
- compreender e posicionar-se em relação ao texto e ao tema abordado em língua portuguesa e em língua adicional.

Entendemos que na aula de língua adicional não se aprende só a língua ou sobre a língua, mas muitos outros conhecimentos que perpassam o uso da língua (escrita ou falada). Neste capítulo, por exemplo, tem-se como objetivo trabalhar com o aluno o gênero desenho animado, promover a reflexão sobre as visões do outro sobre seu país, o uso de recursos linguísticos tais como os adjetivos em inglês para caracterizar personagens e estruturas linguísticas para expressar opinião.

Ao final da unidade os alunos devem ser capazes de ler (posicionar-se criticamente diante dos temas abordados no episódio do desenho *Os Simpsons*), escrever (produzir um texto⁶⁸ em língua inglesa expressando opinião sobre o desenho, sobre o Brasil, entre outros) e resolver problemas (refletir sobre as visões de um país estrangeiro a respeito do outro e as visões dos habitantes de um país em contraponto com a visão do estrangeiro). O quadro 4 mostra as tarefas do capítulo e as habilidades implicadas, seguidas de explicações sobre o que motivou o seu planejamento.

Quadro 4: Explicação das atividades do Primeiro Capítulo da Unidade Didática (Re)conhecendo e (re)pensando a realidade através da LE

Capítulo 1: Meu país retratado por olhos estrangeiros	
Tarefas	Habilidades implicadas / Justificativa
<p>1. Preparação para a compreensão do texto</p> <p>Você irá assistir a um episódio do desenho norte-americano Os Simpsons. Você conhece esse desenho?</p> <p>Discuta com o(s) colega(s):</p> <p>a) Qual é a função dos desenhos animados? b) Para quem eles são feitos? c) E o desenho “Os Simpsons”, você</p>	<p>* Esta primeira tarefa é uma tarefa de pré-leitura que tem por objetivo ativar e usar conhecimentos prévios sobre o tema e sobre o gênero discursivo (conhecimento de mundo, experiência anterior com desenhos animados e especialmente com o desenho <i>Os Simpsons</i>).</p> <p>* Através dessas primeiras questões é possível averiguar o que os alunos já sabem sobre o tema e sobre o gênero discursivo para, a partir</p>

⁶⁸ O objetivo do exercício era construir uma frase em inglês. Considerando que uma “frase” é um texto, por possuir sentido completo e estar contextualizado, deixo “produzir um texto” como um dos objetivos e não “produzir uma frase”.

- conhece? De onde ele vem? daí, conduzir a aula.
- d) Para que tipo de público ele é direcionado?
- e) O que esse desenho costuma mostrar? Que tipo de desenho animado é?
- f) Você costuma assistir ou já assistiu algum episódio? Onde? Lembra de algum que tenha sido muito interessante?

2. Contextualizando...



Os Simpsons é uma série de desenhos animados criada para a televisão que retrata o dia-a-dia de uma família americana. Criado pelo cartunista Matt Groening para a emissora FOX, foi exibido pela primeira vez em 1989. Através dos protagonistas Homer, Marge, Bart, Lisa e Maggie, o programa faz críticas ao comportamento humano, à sociedade e ao modo de vida americano.

Retirado de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Simpsons>

* A contextualização de qualquer texto que se vá trabalhar em sala de aula, seja ele oral ou escrito, é muito importante. Os alunos precisam saber qual a procedência do texto. Essa contextualização pode ser feita em forma de texto, como consta aqui, através de uma explicação do professor ou através de uma discussão com os alunos.

* Também nesse momento desenvolve-se a habilidade de ativar o conhecimento prévio do aluno-leitor.

3. Assistindo a um episódio do desenho.

Assistiremos agora a um desenho da série *Os Simpsons*⁶⁹. Preste atenção no tipo de humor presente e nas características dos personagens.

* Esta é uma tarefa de leitura do texto (vídeo). O objetivo aqui é desenvolver a habilidade de fazer inferências a partir da relação entre texto verbal e não verbal.

* Esta tarefa foi criada para apresentar o desenho aos alunos que não o conhecem e para os que têm conhecimento poderem relembrar as características dos personagens, antes de assistir ao desenho *Os Simpsons no Brasil*, que é texto principal do capítulo.

4. Caracterizando os personagens...

A) Em duplas, estudem as palavras no quadro abaixo. Quais vocês já conhecem? Confirmem no dicionário os significados das que vocês ainda não conhecem e organizem

* A tarefa ao lado tem por objetivo aprofundar a leitura realizada do desenho, focando a caracterização dos personagens para, após, poder relacionar essas características com a atuação dos mesmos no próximo episódio. Os alunos utilizarão, na tarefa proposta, recursos linguísticos relativos às

⁶⁹ O vídeo foi assistido em inglês.

as características como positivas ou negativas.

patient funny intelligent friendly lazy serious pessimistic emotive smart quiet happy crafty calm kind devoted sensible charming troublemaker impatient calm sad timid romantic comprehensible dependent independent cruel good-looking optimistic cute curious talented

Características Positivas	Características Negativas

descrições dos personagens (através do uso de adjetivos), usando a língua inglesa para comentarem suas leituras sobre os personagens.

* A organização dessas palavras em características positivas e negativas e a discussão sobre essa categorização têm o objetivo de relativizar o sentido atribuído a elas, dependendo do contexto e do leitor que a interpreta.

* Essa é uma das tarefas preparatórias para a tarefa final em que os alunos utilizarão esses recursos linguísticos para produção de seu texto opinativo na língua inglesa.

B) Após terminada a tarefa confirmam o quadro com o de outra dupla ou em grande grupo. É a mesma organização? É diferente? Por que vocês organizaram dessa forma?

* Nesta tarefa os alunos poderão relacionar a sua leitura com a leitura dos colegas, identificando os diferentes sentidos que uma mesma palavra pode ter.

C) Agora, utilizaremos as palavras aprendidas para caracterizar os personagens abaixo. Com base nas características físicas e nas expressões corporais, e/ou no que você já conhece sobre o desenho, como você poderia caracterizar esses personagens?

* Nesta última parte da tarefa os alunos irão utilizar os recursos linguísticos para descrições dos personagens (através do uso de adjetivos).





Bart

Maggie





Lisa

Marge



Homer

5. Assistindo ao vídeo

Agora você vai assistir ao vídeo *The Simpsons in Brazil*⁷⁰.

Que imagens do Brasil você acha que vão aparecer?

Que aspectos sobre a cultura do Brasil você acha que serão discutidos no filme? Por quê?
Qual imagem do Brasil que você acha que circula no exterior? Por quê?

*As tarefas 5 e 6 são de leitura do texto⁷¹ (vídeo) com o objetivo de desenvolver as habilidades de:

- a) reconhecer a função social desse tipo de desenho animado, em que críticas e discussões atuais são apresentadas;
- b) identificar o que são informações e o que são efeitos de ironia e humor nos desenhos animados
- c) levantar e (des)confirmar hipóteses de leitura;
- d) posicionar-se em relação ao texto.

6. Após o vídeo.

Discuta com seus colegas

- a) Quais as imagens do Brasil apresentadas no desenho? Elas confirmam as suas expectativas?
- b) Quais as imagens positivas do Brasil? E quais as negativas?
- c) Que visão de Brasil é transmitida nesse desenho?
- d) Você concorda com o que é apresentado?
- e) O que você acha que o autor quer transmitir? Por quê?

* Na tarefa 6, o aluno pode explorar detalhadamente o texto, fazendo suas interpretações e análise dos significados possíveis.

* O objetivo dessas perguntas não é levar a uma única resposta, definida como a correta. O objetivo é incentivar os alunos a buscarem diferentes significados através das diferentes leituras possíveis de um mesmo texto. A questão da justificativa nas respostas se faz necessária para que o aluno desenvolva a habilidade de expressar sua opinião e argumentar sobre elas, não somente respondendo “sim ou não”.

7. Uso da língua

Já expressamos nossa opinião sobre o desenho na nossa língua. Agora, tentaremos colocar nossa opinião na língua que estamos aprendendo: o inglês!

Para expressar opinião em inglês podemos utilizar algumas expressões como as abaixo.

Você consegue deduzir o significado de alguma delas?

I think...

I don't think...

In my opinion...

Utilizando as expressões acima e os adjetivos aprendidos, crie frases expressando sua opinião sobre o desenho, o autor do desenho e o Brasil.

* Os alunos utilizarão, na tarefa proposta, alguns recursos linguísticos necessários para expressar opinião na língua adicional (podem aparecer outros) através das discussões realizadas na língua portuguesa. Esta também é uma tarefa preparatória para o trabalho final de escrita em inglês.

* O trabalho com os aspectos linguísticos tem como objetivo fornecer ao aluno os instrumentos necessários para realizar as tarefas propostas.

⁷⁰ Os Simpsons no Brasil. O vídeo foi assistido pelos alunos na versão traduzida.

⁷¹ A compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de “faculdade” que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender (KLEIMAN, 2008, p. 9). Considero texto como esse objeto complexo a ser compreendido, seja ele um discurso, uma charge, um vídeo ou uma obra de arte.

I think	The Simpsons	is	intelligent
I don't think	The Simpsons	is not	pessimistic
think	The Simpsons	are	optimistic
In my opinion	author	are not	smart
	Brazil		intelligent
		talented
	(outra		dependent
	alavra que		independent
	ocê queira		cruel
	usar)		happy
			...
			(outros
			adjetivos que
			você queira
			usar)

8. Avaliando...

Pense sobre as aulas até agora, atividades, reflexões e discussões. Responda à avaliação abaixo.

a) O que eu aprendi sobre...

- **Desenhos animados:** _____
- **O meu país:** _____
- **A visão do outro sobre meu país:** _____
- **A língua inglesa⁷²:** _____
- **Outros:** _____

b) Como aprendi isso? _____

c) O que mais gostaria de aprender? _____

* A autoavaliação tem como objetivo criar uma oportunidade de autorreflexão sobre o que foi aprendido. Desta forma, o aluno poderá dar-se conta dos objetivos da unidade, do que aprendeu, do processo de aprendizagem, do que precisaria reforçar e do que ainda gostaria de aprender (cf RGS, 2009b, p. 148)

* Espera-se também com esta tarefa criar uma oportunidade para a reflexão crítica sobre as práticas de participação e aprendizagem em sala de aula e que muitas outras aprendizagens podem ocorrer, além da aprendizagem da língua.

Neste primeiro capítulo o trabalho inicia com o gênero discursivo desenho animado, através de um episódio do desenho americano *Os Simpsons*, no qual os personagens da família *Simpsons* visitam a cidade do Rio de Janeiro⁷³. Apesar de comumente ser associado a crianças, esse desenho é também apreciado por muitos adultos, pois é repleto de crítica social nas entrelinhas, o que somente o espectador adulto com sua vivência e seu conhecimento de mundo pode entender. O desenho apresenta o país de forma satírica, mostrando principalmente as características negativas do país, enfatizando-as. O episódio mostra, entre

⁷² Quando perguntamos aos alunos “o que aprendi sobre a língua inglesa”, gostaria de deixar claro que não se trata de um conhecimento abstrato sobre a língua, mas sim “aprender a fazer em língua inglesa” (neste caso, ler, ouvir, escrever um comentário, por exemplo).

⁷³ Episódio *The Simpsons in Brazil*.

outros exemplos, assaltos corriqueiros nas ruas do país e programas infantis com apresentadoras semi-nuas fazendo gestos eróticos na televisão. Esses são alguns aspectos que podem ser considerados negativos no país e compreendidos no desenho como uma crítica social a alguns costumes, gerando a possibilidade de uma reflexão de quem assiste ao episódio. Acreditamos que iniciar a discussão sobre política com o desenho é uma maneira de tornar mais lúdica a apresentação de uma questão tão complexa. A partir da sensibilização dos alunos espectadores sobre uma das formas como o país pode ser visto por um estrangeiro, propicia-se uma discussão sobre diferentes pontos de vista em que os alunos podem olhar a sua própria cultura através dos olhos do outro, recriando ou reafirmando seu ponto de vista inicial.

Quanto às tarefas desse primeiro capítulo, assim como as dos demais capítulos, elas seguem uma organização básica com uma tarefa de pré-leitura, que tem como objetivo ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero trabalhado, sobre a língua, entre outros; uma tarefa de leitura para promover a discussão sobre as possíveis compreensões de aspectos do texto trabalhados e tarefas de resposta ao texto. A tarefa 1, por exemplo, *Preparação para compreensão do texto* serve para estimular os alunos a realizar a tarefa, trazendo à tona o seu conhecimento de mundo.

Neste trabalho inicial, ao perguntar aos alunos sobre o que sabiam do desenho *Os Simpsons*, sobre os personagens, o que esse desenho costuma mostrar, por exemplo, para minha surpresa alguns alunos disseram nunca terem assistido (principalmente entre os mais velhos que disseram não ter tempo). Nesse momento, os colegas que conheciam assumiram um papel importante na discussão já que puderam compartilhar o que sabiam. Com a mediação da professora, tarefas como essas podem abrir espaço para a participação dos alunos, que compartilham seus saberes, experiências e expectativas em relação ao texto em foco.

A tarefa 3, apresentada logo após a contextualização da origem do desenho, *Assistindo a um episódio do desenho Os Simpsons*, foi acrescentada por último e pensada a partir do questionamento sobre como os alunos que nunca assistiram a um episódio desse desenho seriam capazes de caracterizar os personagens, pois essa caracterização exige um conhecimento prévio que talvez eles não possuíssem. Pensando que seria difícil para os alunos realizarem a tarefa de caracterização de personagens que eles não conhecem, criou-se a tarefa 3, em que se propôs que assistissem a um desenho qualquer da série antes do episódio que daria início ao projeto. Assim os alunos poderiam familiarizar-se com os personagens e o tipo de sátira feita no desenho, enquanto os que já o conheciam puderam reativar seu

conhecimento⁷⁴. O episódio utilizado foi *O prêmio de Natal*, o primeiro episódio da série de desenhos⁷⁵, que, por ser o primeiro da série, oferecia pistas suficientes para que os alunos pudessem realizar as tarefas seguintes. Ao construirmos uma unidade didática, é importante lembrar que as tarefas propostas sejam realizáveis pelos alunos; caso contrário, a tarefa se torna desestimulante, e os alunos poderão desistir ou mesmo se negar a participar.

As discussões em aula sobre o desenho e sobre as imagens do Brasil representadas no desenho são todas feitas em língua portuguesa e, posteriormente, com frases em inglês na tarefa de uso da língua no final do capítulo. Cabe salientar que o objetivo desse primeiro momento é sensibilizar os alunos para discutir questões políticas. As discussões se fazem em língua portuguesa devido ao contexto no qual o projeto estava sendo desenvolvido. A língua inglesa é introduzida aos poucos com tarefas preparatórias para as próximas etapas do projeto. Além disso, as estruturas em inglês para expressar opinião são utilizadas nesse momento para expressar opinião sobre o desenho, o autor do desenho, o país, entre outros. O intuito é que os alunos familiarizem-se com expressões como *I think*, *In my opinion*, entre outras, para serem utilizadas posteriormente no trabalho final, no qual os alunos escreverão uma opinião em inglês (capítulo 3)⁷⁶.

Ao final desse capítulo, assim como nos demais, são propostas aos alunos uma autoavaliação e uma avaliação do trabalho realizado até o momento. A autoavaliação tem como objetivo criar uma oportunidade de autorreflexão sobre o que foi aprendido, identificando outras aprendizagens que podem ocorrer além da língua em si. Dessa forma, o aluno pode dar-se conta dos objetivos do capítulo e de sua unidade, do que aprendeu, do processo de aprendizagem, do que precisaria reforçar e do que ainda gostaria de aprender. A avaliação é contínua ao longo da unidade, o que possibilita que os alunos reflitam sobre o seu

⁷⁴ Na montagem do material supusemos, inicialmente, que todos os alunos iriam gostar de assistir ao desenho por ser esse bastante conhecido. Alertadas pela professora Margarete Schlatter, inserimos essa atividade pois não poderíamos simplesmente nivelar os alunos sem conhecê-los, achando que todos têm o mesmo conhecimento prévio.

⁷⁵ Este é o primeiro episódio da série *Os Simpsons*. Os alunos ao assistirem a esse desenho teriam a visão dos primeiros espectadores que assistiram à série pela primeira vez. Por ser o primeiro episódio, ele mostra todos os personagens da família, apresentando sutilmente as características de cada um através de suas ações. O episódio se passa em um dia de Natal com sucessivos insucessos nas ações dos personagens, principalmente do personagem Homer (o pai da família). Homer tenta trabalhar como Papai Noel de loja a fim de conseguir algum dinheiro para os presentes da família, mas não tem muito sucesso. Na tentativa de multiplicar o pouco dinheiro ganho, acaba perdendo tudo em uma aposta em uma corrida de cães, à qual foi acompanhado pelo filho Bart. Diante dos acontecimentos, o Natal parece que vai ser uma data sem motivos para comemoração na casa dos Simpsons. Mas Homer salva o dia, pois acaba ficando com o cachorro perdedor na corrida, levando para casa algo para compartilhar o amor familiar. A família dá ao cachorro o nome de Ajudante do Papai Noel.

⁷⁶ Os alunos tinham o conhecimento de que haveria um trabalho final no qual eles utilizariam os conhecimentos trabalhados ao longo do projeto do semestre. É importante salientar a necessidade de ter propósitos específicos bem delineados ao longo da elaboração das tarefas e também deixá-los claros aos alunos, que são participantes desse processo de ensino e aprendizagem.

papel na construção do processo de ensino-aprendizagem e percebam que a sua participação é fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Através desse diálogo, é também possível avaliar o andamento do processo, identificando pontos positivos e negativos até então e assim poder melhorar os pontos negativos para a próxima etapa (RGS, 2009, p. 168).

3.3.2 “Pensando política através de sátiras”

O capítulo 2 – *Pensando política através de sátiras* – inicia com o episódio do programa humorístico brasileiro *Casseta e Planeta Urgente!*, que foi ao ar em 14/04/2009⁷⁷, em que a frase da campanha eleitoral do presidente dos Estados Unidos Barack Obama (*Yes, we can*) é citada por um dos personagens. A escolha por esse vídeo se deu ao acaso e por fim adaptou-se perfeitamente à proposta do projeto. Ao assistir em casa ao programa na televisão, pensamos que ele se adaptaria perfeitamente à proposta de letramento em língua adicional, partindo de um texto (vídeo) acessível aos alunos e presente na realidade deles com uma frase em inglês cujo entendimento era necessário para entender a graça da piada feita. Nesse capítulo, enfatiza-se o trabalho com a sátira e a interpretação de charges, trazendo também a campanha presidencial de Barack Obama e um trecho de seu discurso. O quadro 5 mostra as tarefas do segundo capítulo e as habilidades implicadas, seguidas de explicações sobre o que motivou o seu planejamento.

Quadro 5: Explicação das tarefas do Segundo Capítulo da Unidade Didática (Re)conhecendo e (re)pensando a realidade através da LE

Pensando política através de sátiras	
Tarefas	Habilidades implicadas/ Justificativa
1. Preparação para a compreensão do texto * Você gosta de programas de humor? * Quais são os programas humorísticos mais famosos em nosso país? * Que tipo de humor eles fazem? Para que público? * Que temas abordam?	* A primeira tarefa tem o objetivo de ativar conhecimentos prévios do aluno sobre o gênero a ser trabalhado (programa de humor).

⁷⁷ No quadro chamado *O Cafofo do Osama*, o presidente americano Barack Obama visita Osama Bin Laden (terrorista inimigo norte-americano) e sua esposa brasileira Negra Jurema. Durante o quadro Obama insinua querer ficar com Negra Jurema, ao que Osama tenta intervir. Ao final Osama diz “Vocês não podem fazer isso comigo!”, ao passo que Obama e Jurema respondem juntos “Yes, we can!”

Você irá assistir a uma parte de um episódio do programa humorístico brasileiro *Casseta & Planeta Urgente*, exibido no dia 14/04/2009.

Discuta com o(s) colega(s)

- a) Você conhece esse programa? Costuma assistir?
 b) Que tipo de programa é o Casseta e Planeta? Quais temas ele costuma abordar?
 c) Que tipo de humor ele apresenta? Para que público?

* O segundo grupo de questões antecipa um texto (oral/visual – Programa *Casseta e Planeta*) dentro do gênero escolhido e também possibilita a ativação de conhecimentos prévios e o levantamento de hipóteses sobre características do texto que vão ler (e assistir).

2. Contextualizado

Casseta & Planeta, Urgente! é um programa de variedades humorísticas, estrelado pelo grupo Casseta & Planeta. Desde 1992, nas noites de terça-feira da Rede Globo, rapidamente afirmou-se como a mais bem-sucedida atração de humor da televisão brasileira. *Casseta & Planeta, Urgente!* é um derivado direto de *Doris para maiores* (1991), primeiro programa com participação regular do Casseta & Planeta na frente das câmeras, do qual herdou o lema *Jornalismo mentira, humorismo verdade*. O formato do programa é livremente inspirado no do *Fantástico* e de revistas eletrônicas similares. Geralmente as atrações incluem coberturas jornalísticas e documentários falsos, sátiras de outros programas de TV (novelas, filmes, seriados), sátiras de campanhas publicitárias, entrevistas com populares e vídeos-clipes com paródias de músicas de sucesso.



* Da mesma forma que no primeiro capítulo, a contextualização aqui é importante. Além de trazer informações que a maioria dos alunos talvez conheça (formato do programa, emissora), o texto apresenta a origem do programa (de onde ele deriva), o que pode proporcionar em sala de aula uma troca de experiências dos alunos que já conhecem essa informação (pois viveram na época) com os mais jovens que talvez a desconheçam.

* O texto utilizado foi retirado do site http://pt.wikipedia.org/wiki/Casseta_&_Planeta,_Urgente!

3. Assistindo ao vídeo

Assistiremos agora a um quadro do programa Casseta & Planeta. O quadro é chamado *No Cafopo do Osama*. Assista ao quadro, tente identificar quem são os personagens presentes e a relação que se dá entre eles.

* Esta primeira abordagem do vídeo tem o objetivo de identificar os personagens e a relação entre eles, informação fundamental para a compreensão da piada.

* Através da ativação de conhecimentos prévios os alunos poderão relembrar o que já sabem sobre o tema.

4. Após o vídeo

Em pequenos grupos, converse com seus colegas e responda as questões:

- Quem são os personagens que aparecem no vídeo? Qual a relação existente entre eles?
- Essa relação é real ou é fictícia? Explique.
- Por que, na sua opinião, o autor uniu esses personagens no mesmo quadro?
- Que frase (em língua estrangeira) é dita no final do episódio?
- O que ela significa? É possível entender o seu significado somente pelo contexto ou é necessário o entendimento do significado das palavras?
- No quadro, o que os personagens querem dizer ao falarem juntos essa frase?
- Porque o criador do quadro do programa utilizou essa frase? Você sabe de onde vem essa expressão?

* Esta tarefa de compreensão do texto tem por objetivo promover a reflexão sobre o vídeo assistido.

* Através da discussão sobre essas questões, os participantes de cada grupo podem dialogar sobre as leituras do texto. A questão A tem o objetivo de identificar os personagens do vídeo e as relações entre eles. A questão B relaciona a história da ficção criada pelo autor do programa com a realidade. A questão C retoma as perguntas anteriores, para que o aluno estabeleça relações entre a ficção e a realidade e expresse sua opinião.

* Já as questões D, E e F têm relação com a frase em inglês utilizada no vídeo. As questões têm o objetivo de compreensão da frase e do seu significado naquele contexto: uma frase em inglês em uma conversa em português.

* A análise da frase dentro de um contexto diferente do seu original permite ao educando circular pelas práticas sociais e culturais das quais essa frase pode fazer parte e dialogar sobre as interpretações possíveis de um mesmo texto dependendo do contexto no qual está inserido.

5. Contextualizando o uso da língua

A) As figuras abaixo referem-se à campanha política do atual presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, cuja frase principal foi a expressão “Yes, we can”, vista anteriormente.



- Você ouviu na mídia recentemente notícias sobre a campanha e a eleição de Obama nos Estados Unidos? O que você lembra?
- Você lembra de ter visto ou ouvido essa frase? Por que motivo ele utilizou essa frase? O que Obama quer dizer com “Yes we can”?

B) Durante a sua candidatura, Barack Obama proferiu um discurso na Carolina do Sul,

* O objetivo desta tarefa é contextualizar a procedência da frase em inglês utilizada no programa brasileiro, dando continuidade às discussões realizadas na última tarefa.

* A questão A ativa conhecimentos adquiridos fora da sala de aula, tornando importante a participação do educando, que pode contribuir com o que já sabe e pode aprender com os outros do grupo o que não sabe.

Estados Unidos, em 26/01/2008, do qual foi retirada a frase que seria a chave de sua campanha. Leia um trecho dessa fala.

- a) A que público é dirigido um discurso político?
- b) Em que tipo de mídia você acha que esse discurso foi publicado?
- c) Olhe atentamente o texto abaixo. Você consegue reconhecer alguma expressão/palavra do texto? Qual (ou quais)?

* Esta tarefa inicia o trabalho com o gênero *discurso político*, do qual foi retirada a frase trabalhada anteriormente, ativando conhecimentos prévios sobre o gênero.

(...)
Don't tell me we can't change.
Yes, we can. Yes, we can change.
Yes, we can.
Yes, we can heal this nation.
Yes, we can seize our future.
 (...)

* Após, conhecendo o significado da frase principal do discurso os alunos são encorajados a, em grupos, trabalharem com um trecho do discurso político do presidente Barack Obama, estudando vocabulário e também atribuindo sentidos ao texto.

<http://www.cnn.com/2008/POLITICS/01/26/obama.transcript/index.html>

* Nesta tarefa solicita-se a inferência de significados através da identificação de cognatos e também o uso do dicionário bilingue para busca de significados das palavras desconhecidas.

- d) Com essas palavras, pode-se compreender a ideia principal desse trecho?
- e) Quais as palavras desconhecidas que dificultam o entendimento do texto? Utiliza o dicionário para tirar suas dúvidas.
- f) O que Barack Obama quer dizer nesse trecho? Quais as idéias principais e de que maneira estão relacionadas com o que você sabe sobre sua campanha?

6. Estabelecendo relações

Relacionando o presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, e o presidente do Brasil, Luis Inácio Lula da Silva, foram criadas no Brasil algumas charges. As charges que iremos analisar foram retiradas de dois *sites* na internet.

* O próximo gênero utilizado é a charge. Como prática recorrente desta unidade didática, cada novo gênero do discurso é antecedido por uma tarefa de pré-leitura. Nesta, primeiramente propõe-se a discussão de algumas questões sobre a charge em geral. Aqui os alunos podem ativar seu conhecimento prévio sobre charges e aprofundar os conhecimentos sobre o gênero (função, estratégias utilizadas para atingir o público, entre outros).

- 1. O que você sabe sobre charges?
- a) O que é uma charge?
- b) Qual é a função das charges? Para que(m) elas são feitas?
- c) Que tipo de informações podemos encontrar

em uma charge?

d) Que conhecimento prévio é preciso ter para entender a graça das charges?

e) Onde podemos encontrar charges?

2. Observe as charges abaixo. Em grupos, discutam as questões propostas.

CHARGE 1



CHARGE 2



- Qual o motivo da graça nas charges?
- Que conhecimento o leitor deve ter para entender a graça de cada uma?
- Que ideia o autor quer transmitir na primeira charge? E na segunda?
- Vocês concordam com essas idéias? Por quê?

7. Analisando charges

Sabendo agora o que são charges e qual a função delas, organizem-se em pequenos grupos e analisem diferentes charges retiradas de jornais, tentando identificar qual o assunto de cada charge e qual o conhecimento prévio que devemos ter para entender a sua graça.

* Dando continuidade à tarefa anterior, esta tarefa propõe uma atividade de compreensão na qual um conhecimento já adquirido (significado da frase *Yes we can!*) é utilizado em uma nova situação de comunicação.

8. Uso da língua

Agora, expressemos nossa opinião sobre o que

* Nesta tarefa um dos objetivos é aprofundar a compreensão do gênero e dos recursos utilizados para atingir o público alvo. Aqui o educando pode avaliar o que é necessário para que o texto seja considerado eficaz nos seus objetivos, ou seja, o que é necessário para que uma charge seja engraçada.

* Esta tarefa também é semelhante àquela proposta no primeiro capítulo da unidade didática. Espera-se que, nesse momento, os

foi discutido neste capítulo. Pense sobre o que discutimos sobre Lula, Obama e a relação entre eles. Utilize as expressões já aprendidas.

I think _____

In my opinion _____

I don't think _____

alunos tenham nova oportunidade de praticar as estruturas linguísticas apresentadas (estruturas utilizadas para expressar opinião). O objetivo é trabalhar recursos linguísticos-chaves para o trabalho posterior (capítulo 3), no qual irão postar um comentário em inglês em site da internet. Assim como outras tarefas da unidade didática, esta tarefa se apresenta como pré-requisito para as posteriores.

9. Avaliando

Refleta sobre as aulas até agora, atividades e discussões. Responda à avaliação abaixo.

a) O que eu aprendi sobre...

- Campanha política: _____
- Opiniões sobre os presidentes Lula e Obama: _____
- Charges: _____
- A língua inglesa: _____
- Outros: _____

b) Como aprendi isso? _____

c) O que mais gostaria de saber? _____

* Esta tarefa tem como objetivo criar uma oportunidade de autorreflexão sobre o que foi estudado durante o capítulo. Desta forma, o aluno tem consciência dos objetivos do capítulo e do que aprendeu, levando-se em consideração que há diferentes aprendizagens a partir de um evento de letramento, ou seja, na aula de língua adicional não se aprende somente língua, mas também conhecimentos que podem ser abordados em outros momentos da vida do aluno.

Iniciamos o capítulo 2 da unidade didática com o gênero programa humorístico, através de um trecho de um dos episódios do programa de televisão brasileiro *Casseta e Planeta Urgente!* A escolha por esse episódio se deu por dois motivos: a) a utilização de um gênero conhecido pelos alunos, na língua portuguesa e com uma frase em inglês fundamental para a compreensão do quadro; b) a relação com o trabalho realizado no capítulo anterior, que também tinha a sátira⁷⁸ como foco. Como no desenho *Os Simpsons* que satirizava o Brasil, no programa *Casseta e Planeta* há a sátira ao presidente norte-americano⁷⁹.

No trecho apresentado aos alunos, o personagem Barack Obama conversa com Osama Bin Laden e a esposa do terrorista, Negra Jurema. No quadro, o presidente norte-americano e Negra Jurema estão traindo Osama, que diz aos dois “Vocês não podem fazer isso comigo!”. Como resposta, Obama e Jurema respondem *Yes, we can!*. Uma situação

⁷⁸ A sátira é um gênero cuja denominação deriva do termo latino *satura*, usado, no século I D.C., para designar um tipo de texto humorístico que misturava gêneros, formas e registros (TEIXEIRA, 1988, p. 95). É uma composição que visa a censurar ou ridicularizar defeitos ou vícios. (FERREIRA, 2008 – dicionário).

⁷⁹ No primeiro capítulo, conversamos com os alunos sobre o conceito de sátira, ao falar do desenho *Os Simpsons*. É importante que o professor, ao trabalhar gêneros do discurso, discuta com os alunos a função social e algumas características desses gêneros para possibilitar a construção do conhecimento compartilhado necessário para o desenvolvimento das tarefas.

cotidiana com personagens conhecidos é transformada em piada, e uma das falas dos personagens faz referência à frase de campanha do presidente americano. Nesse contexto a língua adicional se faz presente e a graça da piada só é entendida com o entendimento da frase e também do contexto de onde foi retirada. O programa é utilizado como ponto de partida para uma discussão sobre o presidente Obama, sua campanha política, seu discurso político (do qual foi retirada a frase) e também discussões sobre o presidente brasileiro.

Também são utilizadas charges, criadas por brasileiros, cuja frase *Yes we can!* era peça chave para o entendimento. Estabelecendo uma relação com o Brasil, os alunos leem duas charges nas quais aparecem o presidente brasileiro Lula e a frase *Yes we can!*. Na primeira charge, o presidente americano diz *Yes we can!*, enquanto o presidente brasileiro responde *Quem?*, sugerindo que o brasileiro não entende a língua do outro. Na segunda charge há uma foto do presidente Lula e, abaixo, a legenda *Çim nós pode*, uma tradução transcrita na variedade popular da frase de Barack Obama, remetendo à ideia de que o presidente Lula não se expressa corretamente em português. A discussão sobre essas charges propicia que os alunos pensem sobre sua própria realidade através de um assunto abordado na aula de língua adicional e cria oportunidades para desnaturalizar estereótipos e representações culturais e para refletir sobre o preconceito linguístico (BAGNO, 2002; VIANA, 2004).

Além disso, tarefas de compreensão como essa possibilitam aos alunos articular interpretações distintas, que se produzem a partir do conhecimento de mundo de cada aluno e da sua opinião sobre política. Por exemplo, para a segunda charge, um aluno que defenda o Partido dos Trabalhadores provavelmente reagirá diferente daquele que se diz anti-PT.

Dentre as competências de leitura, destaco as principais habilidades desenvolvidas neste capítulo:

- ativar conhecimentos prévios sobre os gêneros a serem trabalhados (programa de humor, charges) e sobre o tema;
- ativar conhecimentos prévios e levantar hipóteses sobre características do texto e possíveis significados;
- circular pelas práticas sociais e culturais das quais a frase *Yes we can* pode fazer parte;
- discutir questões de interpretação e dialogar com o grupo sobre as leituras do texto e suas interpretações possíveis de acordo com o contexto no qual está inserido;

- identificar os personagens e a relação entre eles, informação fundamental para a compreensão das piadas apresentadas nos textos;
- inferir significados através da identificação de cognatos;
- usar o dicionário bilingue como ferramenta para busca de significados das palavras desconhecidas;
- praticar estruturas linguísticas para expressar opinião;
- avaliar o trabalho realizado e autoavaliar-se refletindo sobre o processo de aprendizagem.

Além dos textos disponibilizados no capítulo, os alunos são solicitados, na tarefa 7 (Analisando charges), a trazerem charges de jornais diversos a que tiverem acesso para que essas sejam analisadas em sala de aula com os colegas. Com isso é possível aprender não somente língua, mas também sobre o gênero charge, a função social do gênero, o que caracteriza uma charge, qual o conhecimento prévio que se deve ter para entender a graça das charges, ampliando, assim, a experiência com o gênero e a prática de leitura.

Quanto às duas tarefas finais do capítulo (Uso da língua e Avaliando), essas são semelhantes às tarefas realizadas no primeiro capítulo. A primeira tem como propósito promover a prática de expressar opinião, habilidade que será utilizada também no próximo capítulo no trabalho final. Quanto à tarefa de avaliação, ela possibilita que os alunos reflitam sobre o que aprenderam até o momento não somente sobre língua, mas sobre campanhas políticas, sobre os presidentes Lula e Obama, sobre charges, entre outras aprendizagens.

3.3.3 “*Discutindo política e expressando opinião*”

O capítulo 3 – *Discutindo política e expressando opinião* – é o capítulo que dá fechamento ao projeto. Neste capítulo os alunos assistem a um vídeo do encontro dos presidentes Lula e Obama, ocorrido no encontro do G-20⁸⁰ em 02/04/2009, focando na repercussão do encontro na mídia e nas diferentes opiniões sobre ele e sobre as diferentes

⁸⁰ O **Grupo dos 20** (ou **G20**) é um grupo de países em desenvolvimento, integrado atualmente por 23 membros: cinco da África (África do Sul, Egito, Nigéria, Tanzânia e Zimbábue), seis da Ásia (China, Filipinas, Índia, Indonésia, Paquistão e Tailândia) e 12 da América Latina (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Cuba, Equador, Guatemala, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela). O G-20 promove discussões entre os países mais ricos e os emergentes sobre questões políticas relacionadas com a promoção da estabilidade financeira internacional. (fonte: http://wikicoi.planalto.gov.br/coi/DestaquesHTM/html/46_mar.htm)

interpretações e traduções do que Obama disse a Lula. O vídeo, retirado do *YouTube* tem 25 segundos e está em inglês. A discussão sobre o encontro dos dois presidentes estava na mídia na época de elaboração da unidade, o que facilitou o trabalho, pois a maioria dos alunos havia assistido na mídia algo a respeito. Esse é o texto que dá início ao terceiro capítulo, cujas tarefas são apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 6: Explicação das tarefas do Terceiro Capítulo da Unidade Didática (Re)conhecendo e (re)pensando a realidade através da LE

Capítulo 3: Discutindo política e expressando opinião	
Tarefas	Habilidades / Comentários
1. Preparação para a Compreensão de Texto	
<p>O vídeo a que iremos assistir⁸¹ diz respeito ao encontro dos presidentes Lula e Obama, representantes políticos do Brasil e dos Estados Unidos, respectivamente.</p> <p>O que você sabe sobre o encontro? Quando e como foi? Qual a repercussão que ele teve na mídia? Você já assistiu ao vídeo do encontro?</p> <p>Esse vídeo foi retirado do <i>Youtube</i>, uma página na internet que disponibiliza vídeos de diversas fontes, desde programas de televisão, trechos de filmes, clipes musicais, até gravações caseiras.</p> <p>Você conhece ou já ouviu falar nessa página? Para que tipo de público ela é destinada? Você tem acesso à internet? Costuma acessar a página do <i>YouTube</i>? Se a resposta for afirmativa, que tipos de vídeo costuma assistir?</p>	<p>* Na tarefa de pré-leitura o aluno lança mão dos conhecimentos prévios que possui sobre o tema a ser tratado, sobre o gênero e sobre o contexto de onde foi retirado o texto, participando da construção dos sentidos possíveis do texto antes de lê-lo (ou assisti-lo no caso do vídeo), criando expectativas de leitura através do contexto de comunicação.</p>
2. Compreensão e Estudo de Texto	
<p>1. Você irá assistir ao vídeo do encontro dos dois presidentes, Lula e Obama, ocorrido no dia 02/04/2009.</p> <p>I – Assista primeiramente sem som e depois converse com o colega sobre as seguintes questões:</p> <p>a) Que imagens são mostradas neste vídeo? b) Como você interpreta as expressões faciais dos dois presidentes? O que parece estar</p>	<p>* A primeira tarefa de leitura tem como objetivos relacionar as modalidades verbal e não verbal e, através da leitura de imagens e de gestos, buscar o sentido global do texto.</p>

⁸¹ O vídeo foi assistido pelos alunos, em inglês.

acontecendo nesse encontro?

II – Assista novamente com som e tente anotar as frases que você entender.

III – O texto dito pelo presidente Obama no vídeo está no quadro abaixo. Em que ordem as frases aparecem? Numere-as de acordo com essa ordem.

- | |
|---|
| <p>__ <i>It's because of his good looks.</i></p> <p>__ <i>I love this guy.</i></p> <p>__ <i>That's my man.</i></p> <p>__ <i>The most popular politician on Earth.</i></p> |
|---|

Converse com o colega:

- A ordem que vocês anotaram é a mesma?
- Após organizadas as frases, leia a fala de Obama em relação a Lula. Você consegue entender a ideia central?
- Qual a ideia que o presidente Obama tem do presidente Lula? Você concorda?
- A fala de Obama, na sua opinião, é um elogio?
- Na sua opinião, por que o presidente Lula não responde ao comentário?

* A segunda tarefa de leitura busca promover a compreensão do texto através do reconhecimento das expressões mais familiares

* A terceira tarefa de leitura também é uma tarefa de compreensão do texto através da organização da ordem das frases. A partir dos cognatos (*popular, politician*) e de palavras comumente utilizadas (*love, look*), espera-se ativar estratégias de inferências sobre a significação do texto.

* Na discussão trabalha-se o reconhecimento do contexto como fato relevante para a interpretação do texto (vídeo) e relacionar informações do texto com outras informações do contexto (sorrisos, gestos, cumprimentos), para realizar interpretações.

3. Opinando sobre o vídeo

Além de assistir a um vídeo na página do YouTube, podemos opinar sobre eles e também responder à opinião de outros internautas.

Vocês irão receber a página impressa com comentários dos internautas sobre esse vídeo. Há opiniões em inglês e em português. Em grupos, observem as opiniões de alguns internautas e discutam com seus colegas. Após, relatem as conclusões para o grande grupo.

* Nesta tarefa os alunos poderão visualizar o contexto de onde foi retirado o texto e aprender mais sobre a página da internet onde circulam vídeos dos mais variados tipos (YouTube).

Além disso, após assistir ao vídeo, eles podem analisar os comentários de outras pessoas que também o assistiram, selecionando informações e estabelecendo relações entre os comentários e discutir sobre eles. Como a página é acessada mundialmente, alguns comentários são postados em português e outros em inglês.

* A tarefa de leitura tem como objetivo solicitar uma leitura coerente



http://www.YouTube.com/watch?v=jjOPlr_jzcl&feature=PlayList&p=E3E21E200D173429&playnext=1&playnext_from=PL&index=14, em 19/04/2009

- O título no topo da página (acima do vídeo) diz respeito ao primeiro comentário, postado pelo internauta que colocou o vídeo na página. Abaixo, seguem os comentários respondendo ao comentário inicial. Qual é a opinião que esse internauta tem a respeito do encontro?
- Quais as principais opiniões escritas pelos outros internautas?
- O que é maior, o número de opiniões que consideram o comentário de Obama positivo ou o número que consideram o comentário negativo?
- Vocês concordam ou discordam das opiniões? Justifiquem.
- Qual a opinião do grupo, em geral? O comentário do presidente dos Estados Unidos foi um elogio ou um insulto ao nosso presidente?

com o gênero, isto é, relacionando informações (escritas, orais e visuais) e estabelecendo relações entre as modalidades verbal e não verbal para compreensão do significado.

* Espera-se que o aluno utilize estratégias de inferência através de palavras conhecidas, interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas no texto, entendendo o sentido global do texto, localizando informações chaves para a compreensão.

* As perguntas desta tarefa são perguntas de leitura e compreensão que exigem uma reação do leitor (opinião) a respeito do tema, posicionando-se em relação a ele.

4. A língua em uso

Agora, em pequenas duplas ou trios, escreveremos um comentário para ser postado na página do *YouTube*, no qual expressaremos nossa opinião sobre o assunto, de forma escrita. Pode ser uma frase ou um pequeno parágrafo em inglês. Utilizem as expressões que aprendemos no primeiro e segundo capítulos para expressar opinião.

Não esqueçam: quem é o público alvo de seu comentário? Se vocês quiserem que as pessoas que não sabem inglês também leiam, seria interessante deixá-la também escrita em

* Após discutirem sobre aspectos relacionados aos presidentes Lula e Obama e aspectos sobre os dois países, além de assistirem ao vídeo e realizarem discussões a respeito, os alunos estão aptos a realizar a tarefa em que postarão um comentário em inglês na página do *YouTube*.

Para isso também se utilizarão dos recursos linguísticos para expressar opinião que praticaram nos capítulos anteriores.

português, como nos comentários que lemos em aula. Ao final da escrita, postaremos na página da internet.

* As habilidades envolvidas nesta tarefa são planejar o texto a ser produzido e organizá-lo. Para isso o aluno deve identificar o propósito, o conteúdo temático e os interlocutores, além de selecionar os recursos linguísticos necessários para a produção desse texto.

5. Opinando sobre textos escritos em português

Agora, em grupos, discutiremos alguns textos escritos em português sobre a discussão que tivemos anteriormente. Estes textos foram retirados da Folha de São Paulo (*Folha OnLine*). Cada grupo receberá textos diferentes para a discussão que será posteriormente compartilhada com o grande grupo.

Leiam atentamente os textos que vocês receberam.

- Sobre o que eles falam?
- Que informações já são conhecidas?
- Que informações novas eles trazem?
- Que relação esses textos estabelecem com as discussões realizadas pela turma anteriormente?
- A discussão anterior foi útil para a discussão de agora? Em que medida?

* Esta tarefa tem como objetivo fazer uma leitura de textos em língua portuguesa, cujo tema principal foi discutido durante as aulas de inglês.

* Espera-se com essa tarefa que o aluno seja capaz de estabelecer relações entre informações, ativando e utilizando conhecimentos já adquiridos a fim de ler e compreender os textos.

* Além disso, o aluno deve estabelecer relações entre o texto e outros textos, a fim de compreender o seu sentido e posicionar-se diante do tema abordado.

* Esta tarefa justifica-se por utilizar-se de um dos propósitos da educação linguística na escola: estudar uma língua adicional para entender sobre seu próprio contexto.

6. O Brasil retratado pelos olhos do outro recentemente

No início desse projeto vimos uma imagem do Brasil retratada por um desenho norte-americano no início dos anos 2000. Para encerrar, observe uma outra imagem do Brasil que foi recentemente veiculada em uma revista americana de grande popularidade, a *Newsweek*. Em sua capa temos o presidente do Brasil e aonde lê-se a seguinte chamada:

* Esta tarefa tem o objetivo de levar o aluno a estabelecer relações entre as leituras realizadas anteriormente e a leitura do texto da revista *Newsweek*.

* Através da localização de palavras-chave o aluno deve desenvolver a habilidade de compreensão do sentido global do texto, a partir de sua leitura e da reflexão sobre as perguntas.



Em destaque temos uma reportagem sobre o Brasil, com o seguinte resumo:



- Quem você acha ser o público leitor dessa revista?
- Que revista no Brasil pode se assemelhar à revista *Newsweek*? Por quê?
- Observe apenas a capa e a primeira página da revista. Que conclusões podemos tirar dali?
- Leia novamente o trecho abaixo da foto do presidente Lula. O que esse trecho fala do Brasil e do nosso presidente?
- A imagem do Brasil que a revista está passando é positiva ou negativa? Você concorda com esta imagem?
- Que diferenças você vê entre essa imagem do Brasil e a apresentada no desenho dos Simpsons da primeira aula?

* As perguntas A e B ativam conhecimentos prévios e suposições dos alunos, que podem nesse momento utilizar seu conhecimento de mundo para respondê-las.

* A questão C chama atenção para os recursos verbais e não verbais utilizados no texto. O aluno deve identificar esses recursos e reconhecer a importância deles na criação de significado do texto.

* A questão D pede uma leitura mais minuciosa do texto, atentando para o vocabulário e alguns recursos linguísticos utilizados na escrita da frase.

* Por fim, a questão F leva o aluno a ativar os conhecimentos prévios e, principalmente, os adquiridos durante as aulas de inglês, a fim de fazer uma relação entre textos e expressar sua opinião a respeito.

7. Relembrando e avaliando...

No primeiro capítulo assistimos ao episódio “Simpsons no Brasil” e vimos nosso país retratado pelos olhos de um desenho americano. Discutimos os pontos que concordávamos e os pontos que discordávamos em relação à imagem do nosso país apresentada no desenho.

No segundo capítulo, discutimos questões relacionadas à política, refletimos sobre a campanha política do presidente dos EUA e as relações que foram feitas com o presidente do Brasil, além de charges criadas a partir de uma frase de sua campanha.

Neste capítulo vimos o encontro do nosso presidente com o presidente americano e a

* A tarefa de avaliação neste capítulo retoma, em sua introdução, alguns aspectos desenvolvidos nos capítulos anteriores, a fim de relembrar os alunos sobre o que foi trabalhado.

* A avaliação nesta tarefa é uma forma de construir o trajeto de aprendizagens ao longo da unidade didática.

repercussão que esse encontro teve na mídia, gerando diferentes opiniões. Também nos posicionamos criticamente colocando nossas opiniões no site do *YouTube*, para que todos que acessem o *site* possam ler e também refletir a partir da nossa opinião.

Após, vimos as discussões que foram feitas no Brasil, na Folha de São Paulo, a partir do comentário do presidente Obama no encontro. E por fim, uma imagem do Brasil que atualmente circula mundialmente, através da revista *Newsweek*.

O caminho percorrido até aqui foi aos poucos sendo traçado e hoje precisa ser avaliado.

Por isso, avalie o projeto como um todo.

a) O que eu aprendi sobre...

- Política: _____
- O presidente Lula _____
- O presidente Obama _____
- O nosso país: _____
- Outro(s) país(es) _____
- *Youtube*: _____
- A língua inglesa: _____
- Outros: _____

b) Como aprendi isso? _____

c) O que foi mais importante? _____

d) O que faltou ou poderia melhorar? _____

* É útil pensar em avaliação como uma forma de organizar o que se pretende que os educandos venham a aprender e articular esses conteúdos em “saber fazer” e “saber contar o que fez”. (RGS, 2009, p. 148)

Após a tarefa inicial, na qual os alunos assistem ao vídeo do encontro dos presidentes Lula e Obama (encontro que era notícia na época), eles leem comentários retirados da página do *YouTube* (anexo B), na qual um dos internautas que assiste ao vídeo posta o comentário de que a frase dita pelo presidente americano⁸² foi um insulto ao presidente Lula. Na mesma página, outros internautas postam suas opiniões a respeito, dizendo o que acham. Há comentários em inglês e português, que servem de exemplo para a próxima atividade na qual os alunos, após discutirem em pequenos grupos, escreverão um comentário em aula. A culminância do projeto é a postagem desse comentário crítico em inglês pelos alunos da turma, em duplas, respondendo ao título da postagem do vídeo (o título era *Obama insults the*

⁸² That is my man, I love this Guy. The most popular politician on Earth. It's because of his good looks.

Brazilian president Luiz Inácio Lula da Silva, dizendo se concordam ou não e porquê. Uma tarefa como essa mostra que aprender uma língua adicional desvincula-se da ideia de aprender a língua para usar depois, em outro lugar e num futuro distante. Na aula de língua, se aprende a usar a língua para agir ali mesmo (RGS, 2009, p. 132). A escrita do comentário se faz em inglês, visto que a página é acessada mundialmente. Assim há um propósito claro para uso da língua: há um interlocutor real que está interessado na leitura desse comentário, e não só o professor da aula.

Entre as habilidades de leitura e escrita do capítulo, destaco as seguintes:

- ativar conhecimento prévios sobre o tema a ser tratado, sobre o gênero e sobre o contexto de onde foram retirados os textos;
- relacionar as modalidades verbal e não verbal de um texto e, através da leitura de imagens e de gestos, buscar o sentido global do texto.
- compreender o texto através do reconhecimento das palavras e frases mais familiares;
- ativar estratégias de inferências sobre a significação do texto a partir de cognatos e de palavras comumente utilizadas;
- relacionar informações do texto com outras informações do contexto para realizar interpretações, assim como relacioná-lo com outros textos;
- planejar o texto a ser produzido e organizá-lo;
- identificar o propósito, o conteúdo temático e os interlocutores do texto a ser produzido, além de planejar a escrita do texto, selecionando os recursos linguísticos necessários;
- ler textos em língua portuguesa, cujo tema principal foi discutido durante as aulas de inglês.
- avaliar o trabalho realizado e autoavaliar-se, refletindo sobre o processo de aprendizagem.

Após a postagem do comentário na internet, que finaliza o projeto, foi criada uma tarefa a mais, cuja proposta é ler alguns textos em português retirados da *Folha de São Paulo Online*, nos quais os colunistas expressam diferentes opiniões sobre o encontro dos presidentes. Com essa tarefa, busca-se refletir sobre o papel das aulas de inglês e das discussões que ocorrem durante elas no entendimento de textos em língua portuguesa.

⁸³ Ao procurar o endereço eletrônico da página para apresentar ao leitor, descobri que o vídeo não está mais disponível na página do *Youtube*. No entanto, a página com os comentários dos alunos foi salva no dia das postagens e pode ser visualizada no Apêndice C.

Entende-se que a aula de língua adicional propicia aos alunos um conhecimento para discutir textos escritos em sua língua, cuja compreensão talvez não fosse possível se esses assuntos não fossem abordados em sala de aula.

Para finalizar a unidade, é apresentada aos alunos a revista *Newsweek* com uma reportagem de 27/04/2009 sobre o presidente brasileiro. A capa contendo como pano de fundo a bandeira do Brasil diz em letras grandes *Brazil, the crafty superpower*, e na primeira página está estampada a foto do presidente Lula. O trabalho com os alunos é feito com a capa e a chamada, já que a reportagem inteira é bastante extensa e não haveria tempo para trabalhá-la. No entanto, esses trechos são suficientes para que eles possam associar a imagem que se tem do presidente do Brasil aqui no país e no exterior, já que é uma revista estrangeira.

As aulas que utilizaram esses materiais didáticos contaram com momentos de participação intensa dos alunos e de construção conjunta do conhecimento. Pode-se afirmar que foi uma experiência de sucesso que superou nossas expectativas iniciais. A participação e o engajamento dos alunos levaram o planejamento inicial à execução de algo muito maior e mais positivo do que havia sido previsto, com discussões muito ricas e trocas de experiências entre todos os participantes. A análise de alguns resultados obtidos com essas aulas é apresentada no próximo capítulo.

4. A AULA DE LÍNGUA ADICIONAL E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Refletir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade.

Kenneth M. Zeichner⁸⁴

Neste capítulo reflito sobre como a unidade didática criada especialmente para uma turma de alunos da EJA foi atualizada pelos participantes e apresento momentos da aula em que esses participantes construíram colaborativamente a educação para a cidadania. Para isso, relaciono a utilização do material com as atividades desenvolvidas e faço uma reflexão sobre como um planejamento com princípios claros pode auxiliar o professor a atingir os objetivos propostos. A análise do desenvolvimento da unidade didática de inglês com uma turma de EJA focaliza momentos que revelam como os objetivos de educação linguística e letramento foram colocados em prática por esse grupo.

Conforme explicitado no primeiro capítulo deste trabalho, as gravações das 14 horas e trinta minutos de aula (20 períodos de 45 minutos) foram assistidas por mim várias vezes na busca de momentos significativos e representativos (cf. ERICKSON, 1991) que mostrassem a participação dos alunos, descobertas explicitadas por eles, momentos de engajamento deles nas discussões e a expressão de suas opiniões a respeito dos assuntos tratados. A observação desses dados apoiou-se também nas observações e impressões de cada aula, descritas no diário de pesquisa. Após várias visualizações, segmentei os trechos que julguei representativos do que ocorria em sala de aula para discutir sobre como o planejamento cuidadoso de uma sequência didática, uma prática pedagógica informada e a disposição dos alunos em aceitar os convites (tarefas propostas) para a participação podem juntos promover o desenvolvimento do letramento e da educação linguística, contribuindo para a formação do cidadão.

Optei por fazer uma reflexão sobre quatro questões que pude observar nas aulas e que são representativas dos objetivos do ensino da língua adicional na escola, conforme proposto nos Referenciais Curriculares do RS (RGS, 2009):

- a) dar acesso a discursos que têm por base o texto na língua adicional para que assim o aluno possa transitar em novos contextos (seção 4.1);

⁸⁴ ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

- b) criar uma comunidade colaborativa de aprendizagem para viabilizar a construção do conhecimento em conjunto (4.2);
- c) possibilitar ao aluno reconhecer a própria realidade através do mundo do outro, para refletir sobre o mundo em que vive e agir criticamente (4.3) e
- d) dar acesso a outras aprendizagens que vão além das questões da língua (4.4).

Na última seção (4.5), retomo as perguntas de pesquisa, utilizando os exemplos das quatro seções anteriores para responder aos principais questionamentos deste trabalho: a) Como uma proposta de desenvolvimento de letramento e de educação linguística pode ser atualizada em uma unidade didática para ensino de língua inglesa no contexto EJA? b) De que forma os resultados obtidos nas aulas podem ser relacionados com os objetivos de ensino de língua inglesa para a formação do cidadão? A fim de deixar claro ao leitor como se desenvolveram as aulas, o quadro a seguir mostra a organização de cada um dos encontros⁸⁵. Utilizo pseudônimo para a professora (Andressa)⁸⁶, para a colega pesquisadora (Catia) e para os alunos, para a preservar a identidade de cada participante.

Quadro 7: Cronograma e detalhamento das aulas

Descrição das aulas de inglês

20 períodos de aula com gravação em áudio e vídeo. (14h30min.)

AULA 1 – 15/05/2009 (três períodos)

- Primeiro encontro, apresentação do projeto, conversa sobre a proposta.
- Andressa explica que, apesar de ser um projeto para sua dissertação de mestrado e para a dissertação da colega Catia, e por isso as aulas terem de ser gravadas, seria também a aula de inglês do semestre, cuja participação nas tarefas seria a avaliação para o avanço para a próxima etapa da EJA (Etapa 7 – Ensino Médio).
 - Introdução da aula falando sobre desenho animado. Andressa pergunta aos alunos se eles conhecem o desenho *Os Simpsons*, se gostam, etc..
 - Os alunos assistem a um episódio do desenho *Os Simpsons* e Andressa pede que prestem atenção nas características dos personagens.
 - Em duplas ou em trios, os alunos discutem sobre o significado dos adjetivos da tarefa no material e alguns procuram no dicionário o significado das palavras desconhecidas.
 - Andressa corrige a tarefa, vendo o significado que os alunos atribuíram a cada adjetivo e discute com eles quais adjetivos são positivos ou negativos.
 - Nessa aula foram realizadas as tarefas 1, 2, 3 e 4 do primeiro capítulo da unidade didática.

AULA 2 – 22/05/2009 (três períodos)

⁸⁵ Este quadro foi montado a partir das anotações diárias feitas por mim e pela colega Catilcia Lange durante o período das aulas.

⁸⁶ Utilizo também um pseudônimo para distanciar-me da posição de professora da turma a fim de proceder à análise como pesquisadora.

- Andressa inicia essa aula retomando a aula anterior, fala dos Simpsons, da caracterização dos personagens com os adjetivos, pergunta sobre o tema para casa, que era caracterizar os personagens do desenho com os adjetivos que foram trabalhados na aula passada.
 - Andressa retoma a tarefa com os alunos.
 - Os alunos assistem ao episódio “Simpsons no Brasil”.
 - Em grupos, os alunos discutem algumas questões propostas no material, sobre o desenho a que assistiram.
 - Todos apresentam suas respostas ao grande grupo.
 - Andressa leva um vídeo de uma charge animada do autor Maurício Ricardo (a charge mostra os *Simpsons* pedindo desculpas para o presidente Fernando Henrique – presidente à época em que o desenho foi ao ar – por causa do desenho que satirizava o Brasil). Os alunos assistem e comentam sobre a polêmica causada pela repercussão do desenho na época.
 - Os alunos desenvolvem uma tarefa de construir pequenos textos em inglês para expressar opinião. Andressa vai ao quadro para explicar.
 - Nessa aula foram realizadas as tarefas 5, 6 e 7 da unidade didática. A avaliação fica como tarefa para casa.

AULA 3 – 29/05/2009 (três períodos)

- Andressa relembra as últimas aulas e fala sobre a avaliação no final do polígrafo, fala da importância de fazer a avaliação.
 - Inicia-se o trabalho com o capítulo 2 da unidade, introdução de sátiras e programas de humor.
 - Os alunos assistem a um episódio do programa *Casseta e Planeta*, em que aparece a frase *Yes, We can!*. Após, discutem o que essa frase quer dizer, porque ela está no programa, etc.
 - Em grupos, os alunos pensam e discutem sobre o que lembram sobre a campanha política de Obama. Após, levam as respostas para o grande grupo.
 - Em grupos, os alunos trabalham com um trecho do discurso do presidente Obama, depois expõem o seu entendimento para o grande grupo.
 - Lucas fala aos colegas sobre uma reportagem que leu na revista *Época* que falava sobre políticos que contratavam equipes para rastrear a vida dos eleitores pela internet para que, a partir das características desses eleitores, pudessem descobrir suas intenções de voto. De acordo com Lucas, o presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, estaria envolvido em esquemas políticos como esse. Todos conversaram sobre o assunto e expuseram sua opinião a respeito do presidente dos Estados Unidos e de alguns governantes brasileiros.
 - Andressa pede à turma para levarem charges retiradas de jornais e revistas para a próxima aula.
 - Nessa aula foram realizadas as tarefas de 1 a 5 do capítulo 2 da unidade didática.

AULA 4 – 05/06/2009 (três períodos)

- O aluno Lucas leva para a aula a revista *Época* que ele havia comentado na aula anterior, sobre equipes contratadas por políticos que rastreavam a vida dos eleitores pela internet para, a partir das características desses eleitores, descobrirem suas intenções de voto. Andressa fala sobre a reportagem e faz um resumo da aula anterior. Os alunos discutem sobre a matéria da revista.
 - Andressa fala novamente sobre charges e pede que façam duplas ou trios a fim de analisarem as charges que trouxeram (preparação para entender as charges sobre o Obama que estão no polígrafo).
 - Os alunos se organizaram em duplas ou trios para analisar as charges que levaram para a aula, respondendo à seguinte pergunta que foi colocada no quadro “Qual conhecimento prévio preciso ter para entender a graça dessa charge?”.
 - Nessa aula foram feitas as tarefas 6 e 7 do segundo capítulo da unidade didática.
 - A tarefa de avaliação é feita oralmente.

AULA 5 – 19/06/2009 (dois períodos)

- A aula é sobre o encontro entre os presidentes Lula e Obama. Andressa fala sobre a procedência do vídeo, que foi tirado do *YouTube*, pergunta se os alunos sabem o que é, explica.
- Após olharem várias vezes o vídeo do encontro, para colocarem as falas em ordem, é distribuída uma folha com uma página do *YouTube* impressa com os comentários de algumas pessoas sobre o vídeo. Os alunos leem e comentam.
- Todos leram os comentários que alguns internautas escreveram sobre o vídeo, alguns escritos em inglês e outros em português. Com a ajuda de Andressa e dos colegas, leram os comentários e discutiram sobre seus conteúdos, principalmente se a frase dita pelo presidente americano fora ou não um insulto ao presidente brasileiro⁸⁷.
- Inicia-se a discussão sobre o comentário do presidente Obama sobre o presidente Lula, se foi um insulto o que o presidente americano falou a Lula ou não.
- Nessa aula foram realizadas as tarefas 1 a 3 da unidade didática.

AULA 6 – 26/06/2009 (dois períodos)

- Retomada das expressões utilizadas para expressar opinião.
- Andressa pede aos alunos que pensem se o presidente Obama realmente insultou Lula ou não, e após, em duplas, escrevam um parágrafo falando a sua opinião para ser postada na página da internet.
- Ao final da aula são distribuídos textos de opinião sobre o encontro do G20 retirados da *Folha de São Paulo online*. A tarefa proposta é ler os textos em grupos e depois contar para os colegas. Restam poucos minutos de aula, portanto a tarefa continua no próximo encontro.

AULA 7 – 03/07/2009 (três períodos)

- Os grupos se organizam, conversam e leem os textos da Folha para depois discutirem no grande grupo com os demais colegas.
- Na segunda parte da aula, com a ajuda de Andressa, os alunos postam seus comentários no *YouTube* (comentários escritos na aula anterior). Como a sala de vídeo possuía um aparelho projetor, todos podiam ver os comentários enquanto os colegas digitavam seus textos.
- Ao final da aula, Andressa fala sobre a imagem do Brasil na atualidade e mostra a revista *Newsweek* em que o presidente Lula é a capa.
- Andressa solicita que todos compareçam na aula seguinte para avaliação do trabalho.

AULA 8 – 10/07/2009 (um período)

- Avaliação das aulas pelos alunos.

4.1 Educando para a cidadania: dando acesso aos discursos que tem como base o texto na língua adicional para assim poder transitar em novos contextos

Um dos objetivos da unidade didática criada para as aulas de inglês com a turma da EJA, assim como o objetivo de qualquer material que tenha como propósito de ensino o letramento e a educação linguística para uma educação para a cidadania, é ampliar as

⁸⁷ Os alunos deveriam responder ao comentário feito pelo internauta que postou o vídeo que dizia “Obama Insults the Brazilian President Luiz Inacio Lula da Silva” (tarefa 4).

possibilidades de comunicação do educando para além de sua comunidade linguística (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, BRASIL, 2006; Referenciais Curriculares do RS, RGS, 2009), conscientizando-o da diversidade existente no uso de diferentes repertórios linguísticos em diferentes cenários de atividades humanas, não só em sua língua, mas também na língua adicional que se apresenta a ele. Na aula de inglês, portanto, se quer dar acesso a discursos que têm como base textos nessa língua e encorajar os alunos a buscar entendê-los, participando das práticas sociais que se criam a partir do entendimento desses discursos, tanto na língua adicional quanto na língua portuguesa.

As vinhetas narrativas a seguir (vinhetas 1a a 1c) ilustram um momento da aula de inglês em que os alunos da turma da EJA estão discutindo um vídeo a que assistiram. As três vinhetas exemplificam o mesmo momento da aula, que foi dividido em pequenas vinhetas para fins de análise. A tarefa proposta inclui um vídeo em língua portuguesa (um quadro do programa humorístico *Casseta e Planeta Urgente!*) que possui uma frase em inglês, cujo entendimento se faz necessário para entender a graça da piada apresentada e, assim, participar daquela prática social⁸⁸. A aula de inglês, nesse momento, está dando acesso a um discurso que circula no dia-a-dia dos alunos, na língua deles, para o qual o entendimento do inglês é necessário para poder reagir ao convite de achar graça feito pelo programa humorístico.

Figura 3: Tarefa 4 do segundo capítulo da unidade

4. Após o vídeo

Em pequenos grupos, converse com seus colegas e responda as questões:

- a) Quem são os personagens que aparecem no vídeo? Qual a relação existente entre eles?
- b) Essa relação é real ou é fictícia? Explique.
- c) Por que, na sua opinião, o autor uniu esses personagens no mesmo quadro?
- d) Que frase (em língua estrangeira) é dita no final do episódio?
- e) O que ela significa? É possível entender o seu significado somente pelo contexto ou é necessário o entendimento do significado das palavras?
- f) No quadro, o que os personagens querem dizer ao falarem juntos essa frase?
- g) Por que o criador do quadro do programa utilizou essa frase? Você sabe de onde vem essa expressão?

⁸⁸ Sinopse do quadro: o personagem que representa o presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, mantém um relacionamento com uma negra brasileira chamada Jurema (personagem que sempre apareceu no programa como amante de Osama Bin Laden, outro personagem satirizado pelo programa *Casseta e Planeta*). Estão os três, Barack Obama, Osama Bin Laden e Negra Jurema, numa sala, e infere-se, a partir das falas e expressões dos personagens, que Obama e Jurema estão traindo Osama. Os dois em um determinado momento dizem a Osama que ele vai dormir na casinha do cachorro, e logo ele reclama dizendo “Vocês não podem fazer isso comigo!”, ao que Jurema e Obama respondem “Yes we can”.

É a terceira aula. Os alunos estão organizados em um grande círculo para assistir ao trecho do episódio do programa *Casseta e Planeta Urgente!* Andressa prepara o DVD e pede que todos prestem atenção. Eles assistem ao vídeo, com cerca de dois minutos de duração, pela primeira vez. Andressa pergunta se eles entenderam e alguns dizem não ter compreendido o vídeo, e outros confirmam. Diante dessa situação, Andressa passa o vídeo mais uma vez. Após assistirem novamente, eles falam sobre seu entendimento do vídeo e discutem sobre a necessidade de conhecer o significado da frase em inglês para entender a piada. A *vinheta 1a* mostra o primeiro momento em que os alunos assistiram a esse vídeo, quando alguns não entenderam a graça da piada. A vinheta retrata o comportamento inicial dos alunos ao deparar-se com um vídeo comum para eles, no entanto com uma frase em inglês no seu texto.

Vinheta 1a “Yes we can” (29/05/2009 - mov 02280 - 00:04:01 – 00:04:45)

É a terceira aula, e os alunos estão dispostos em um grande círculo, na sala de vídeo da escola, para assistir ao vídeo de um quadro do programa Casseta e Planeta Urgente! Andressa explica-lhes que vídeo eles irão assistir e liga o aparelho de DVD para passar pela primeira vez o vídeo para os alunos. Os alunos fazem silêncio e dirigem sua atenção para o vídeo. Quando termina, alguns se mexem nas cadeiras e não dão sinais de achar graça da piada apresentada no quadro nem fazem comentários. Anaí e Cléia esboçam um sorriso. Lucas dá uma risada discreta. Andressa, então, após pausar o aparelho de DVD se dirige aos alunos perguntando se eles entenderam a piada e o que diziam os personagens em inglês. “Deu pra entender essa gravação? Ela foi tirada da internet às vezes o som fica meio...”. Ela faz essa pergunta, mas não obtém resposta. Alguns alunos se olham, mas não respondem nada. Evanir mexe no polígrafo que tem em mãos. Telma, Anaí, Angelita e Lauro permanecem de braços cruzados, olhando para Andressa em silêncio. Andressa pergunta novamente “Deu pra entender? Vocês precisam assistir de novo?”. Alguns alunos se olham e ficam segundos em silêncio. Andressa pergunta novamente se eles entenderam “Deu pra entender o que eles falam em inglês ali?”. Mara faz um sinal negativo com a cabeça, alguns colegas fazem o mesmo. Andressa diz que não se importa em colocar o vídeo novamente, que pode fazê-lo caso a turma ache necessário. Alan responde que não conseguiu entender “Não. Não deu não”. Alguns colegas confirmam com a cabeça que também não haviam entendido.

O silêncio dos alunos após assistirem ao vídeo e alguns gestos como se mexer na cadeira, cruzar os braços ou mexer no polígrafo indicam a falta de entendimento do texto, o que é confirmado com o gesto de Mara, que faz um sinal negativo com a cabeça, e com a fala

de Alan “Não, não deu não”, seguido da confirmação dos colegas. Quando falamos em participação em práticas sociais que exijam o uso da língua adicional, esse é um exemplo. No caso exemplificado, se o aluno não compreende a frase em inglês, não consegue participar plenamente dessa prática. Cabe à aula de língua adicional explicitar essa necessidade, motivando o aluno a fazer sentido dessa aprendizagem e, a partir dessa conscientização, promover a busca das ferramentas para poderem participar desse evento na sala de aula e de práticas como essa também fora da sala de aula. Andressa, vendo a dificuldade de alguns de seus alunos, passa o vídeo novamente para eles assistirem, conforme podemos acompanhar na vinheta 1b.

Vinheta 1b “**Yes we can**” (29/05/2009 - MOV 02280 - 00:04:45 – 00:06:30)

Andressa coloca novamente o vídeo para os alunos assistirem e pede a eles que prestem atenção em todo o quadro, mas que deem mais atenção à frase em inglês e pensem no porquê de ela estar ali. Os alunos assistem ao vídeo, prestando atenção, exceto João, que fica olhando o polígrafo durante alguns segundos. O vídeo dura cerca de quarenta segundos. Quando o personagem do quadro fala a última frase, “Yes we can”, a professora pausa o DVD. Imediatamente alguns alunos, entre eles Cláudio, Lauro e Mara, riem e repetem juntos, em voz baixa, “Yes we can”. Andressa olha para eles e após dirige-se a todos: “Yes o que?”. Os três repetem a mesma frase e Andressa fala junto com eles “Yes we can”. Ao fim dessa fala, assim que silenciam, Mara traduz imediatamente a frase “Nós podemos” e sorri. Anaí e Cléia se viram primeiramente para Mara e depois para Andressa, que faz um sinal afirmativo com a cabeça, questionando: “Nós podemos. Podemos o quê?”. Alguns levantam os ombros indicando que não têm uma resposta. Andressa inicia uma pergunta: “Se vocês entendem Yes we can, nós podemos”, e é interrompida por Cláudio, que tomou a palavra e diz: “Ah é a frase de campanha dele”. Andressa olha para Cláudio, sorri e pergunta: “A frase de campanha. Alguém mais sabia que era a frase de campanha de Obama?”. Cleia e Mara fazem um sinal negativo com a cabeça. Andressa olha para elas dizendo: “Não?”, e pede que Cláudio continue explicando já que ele havia iniciado: “Cláudio, já que tu colocou que era a frase de campanha, explica o que que tu lembra da campanha então do Obama”. Cláudio continua: “É, ele concorreu a presidente dos Estados Unidos com a Hilary Clinton, a ex-mulher do presidente Clinton, e um outro candidato que agora eu não lembro o nome, que era combatente na guerra do Vietnan”. Enquanto Cláudio fala, os colegas dirigem o olhar para ele e prestam atenção ao que ele diz. Andressa confirma com a cabeça e segue com a discussão: “Uhum. E a frase de campanha, né, dele era Yes we can. Yes, we can change, ele falava, né? Alguém sabe o que é change?”. Cláudio responde: “Mudança?”. Andressa confirma: “Mudança. Nós podemos...”. Antes de Andressa concluir a frase, Anaí completa

“Mudar”. Andressa continua a discussão, questionando o porquê de aquela frase ser utilizada ali naquele contexto.

Tendo então a oportunidade de assistir mais uma vez ao vídeo, os alunos se mostram mais confiantes para responder o que os personagens disseram em inglês e por fim acharam graça da piada. Na segunda tentativa, ao final do trecho, sem que Andressa perguntasse nada, quando o vídeo é pausado, dois alunos repetem a frase em inglês dita pelos personagens e Mara faz automaticamente uma tradução da frase dizendo “Nós podemos”. Os colegas olham para Mara, que, ao traduzir, revela que entende o que foi dito. Cláudio retoma o sentido no contexto original, lembrando que a mesma frase fora utilizada na campanha do presidente Barack Obama quando candidato à presidência dos Estados Unidos. O entendimento do texto é criado pelo grupo e intermediado por Andressa, que dirige a atenção dos participantes para o trecho em inglês e promove a participação do grupo solicitando e ratificando a contribuição de todos para a construção conjunta do significado do texto. No caso, outros conhecimentos associados à frase *Yes we can* também eram importantes para a construção de sentido da piada no vídeo, e o colega Cláudio compartilhou esse conhecimento com a turma. “O repertório de conhecimentos cultivados por certos grupos humanos, reconhecido como necessário para diversas práticas sociais desses grupos” (RGS, 2009, p. 131) torna-se relevante e objeto de aprendizagem motivado pelo desafio proposto na sala de aula. Na vinheta 1c a professora chama a atenção para o fato de essa frase, cujo contexto fora explicado por Cláudio, estar presente em um novo texto.

Vinheta 1c “Yes we can” (29/05/2009 - mov 02280 - 00:06:31 – 00:07:30)

Andressa continua a discussão observando que a frase de campanha do presidente Barack Obama, em inglês, está em um episódio do programa Cassetta e Planeta, que é um programa brasileiro e pergunta: “E o Cassetta e Planeta colocou esta frase Yes we can. O Obama e a Jurema, né, falando pro Osama ‘Vocês não podem fazer isso Comigo’. ‘Yes we can’. O que que eles querem dizer ali no Cassetta e Planeta quando o Osama diz ‘Vocês não podem fazer isso comigo’?” Enquanto Andressa fala, Mara vira-se para Telma e Cláudio responde a pergunta de Andressa, completando a frase com “Sim, nós podemos”. Anáí faz um aceno com a cabeça. Andressa completa a frase de Cláudio, “Nós podemos fazer. Eles usam uma frase de um outro contexto, né, ali. E aí me digam uma coisa...” Cláudio interrompe a fala de Andressa, “Já que é uma sátira”. Andressa então se dirige a ele “Oi?” Cláudio repete sua consideração: “Já que é uma sátira, né?”. Enquanto isso, Mara se abana, inquieta na cadeira. Os outros alunos continuam olhando para Andressa, que continua sua fala. Andressa faz um aceno com a

cabeça e completa a fala de Cláudio: “É uma sátira. E daí eu pergunto se a gente não soubesse por que, da onde vem essa frase? O Cláudio nos falou ali, mas se alguém que dissesse ‘Não, eu não sabia’. Se a gente não sabe a gente entende a piada?”. Cléia diz que não e Anaí confirma: “Com certeza não. Eu não entenderia”.

Conforme podemos acompanhar na vinheta, Andressa questiona sobre a relação da frase com o contexto onde é produzida. Cláudio, retomando um conceito já visto nas aulas anteriores, diz que isso ocorre porque “é uma sátira”. O conceito de sátira, trabalhado anteriormente na primeira e na segunda aula por ocasião do trabalho com o desenho *Os Simpsons*, foi utilizado por Cláudio para explicar uma nova situação. Além de contribuir com a discussão e com o entendimento do texto, Cláudio lança mão de conhecimento compartilhado pelo grupo, o conceito de “sátira”, que fora construído em conjunto anteriormente. Andressa chama a atenção sobre o fato de que o não conhecimento do significado da frase e o não reconhecimento da sua procedência podem ser empecilhos para a compreensão da piada (*Se a gente não soubesse por que, da onde vem essa frase? Se a gente não sabe, a gente entende a piada?*), e Cléia e Anaí respondem que provavelmente não.

Atividades como essa em sala de aula proporcionam aos alunos transitar em contextos para os quais a compreensão da língua inglesa se faz importante para participarem de práticas sociais que ocorrem em situações cotidianas como, por exemplo, assistir a um programa de televisão e entendê-lo. A partir da análise dessas vinhetas, podemos ver que, na vinheta 1a, os alunos não riram da piada na primeira vez em que assistiram ao vídeo. Na segunda vez em que assistem, alguns alunos conseguem entender a frase em inglês e a repetem (vinheta 1b), rindo da piada porque conseguiram atribuir sentido a ela. Aos poucos, com a colaboração de todos, os participantes constroem a relação que se estabelece entre o significado original e o novo contexto na qual é usada (vinheta 1c). A justificativa do ensino de inglês na escola, exemplificado nessas vinhetas é a necessidade de entender inglês para atribuir sentido a usos da linguagem cotidianos. O que está em foco nessa aula é atribuir sentido ao inglês na vida dos alunos, para que eles possam dar-se conta de como podem ampliar sua participação em eventos no seu próprio mundo, dos quais não teriam condições de participar sem o conhecimento aprendido na aula de inglês.

4.2 Aprendizagem ocorrendo em conjunto: a criação de uma comunidade colaborativa de aprendizagem na sala de aula da EJA

Conforme vimos anteriormente, a construção de uma comunidade colaborativa de aprendizagem (AUERBACH, 2000; RGS, 2009) é entendida aqui como ponto de partida para a troca de conhecimentos e experiências e a aprendizagem. O excerto de transcrição a seguir ilustra como o grupo se engaja em discussão, diálogo e colaboração entre os integrantes a fim de construir o conhecimento em conjunto⁸⁹. É a primeira aula de inglês e a turma está revisando a tarefa 4 do primeiro capítulo da unidade didática, na qual deveriam identificar o significado dos adjetivos que seriam utilizados para caracterizar os personagens do desenho *Os Simpsons* e, além disso, organizar esses adjetivos em dois grupos: o grupo dos adjetivos que indicam características positivas e o grupo dos adjetivos que indicam características negativas. Neste momento, eles estão retomando o exercício e discutindo sobre o significado da palavra *good-looking*.

Figura 4: Tarefa 4 do primeiro capítulo da unidade didática

<p>4. Caracterizando os personagens...</p> <p>A) Em duplas, estudem as palavras no quadro abaixo. Quais vocês já conhecem? Confiram no dicionário os significados das que vocês ainda não conhecem e organizem as características como positivas ou negativas.</p>	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <p><i>patient funny intelligent friendly lazy serious pessimistic emotive smart quiet happy crafty calm kind devoted sensible charming troublemaker impatient calm sad timid romantic comprehensible dependent independent cruel good-looking optimistic cute curious talented</i></p> </div>	
Características positivas	Características negativas

Excerto 1. “Good-looking” (15/05/2009 – fita 02 – 00:45:55 – 00:47:00)

Andressa: Good-looking agora.

Cláudio: Good-looking.

Anaí: Ah deixa espera aí que eu te perguntei essa (olhando para Claudio)

⁸⁹ Este excerto é representativo das ações que aconteciam sistematicamente nas aulas. As demais transcrições e vinhetas apresentadas neste capítulo também ilustram essas práticas no grupo de alunos da turma T6A.

Andressa: Espera aí. Fala Cláudio.
Cláudio: Sortudo.
Andressa: Sortudo.
Mara: O que sora?
Andressa: Aí é luck, é sorte. Esse é look.
Cláudio: hum tá certo.
Andressa: Tu fez o raciocínio certo, né? Pela pronúncia. Good luck é uma pessoa que tem boa...
Jaime: Bom gosto.
Andressa: Sorte, boa sorte, né? Luck é sorte, só que esse é good-looking. E aí?
Mara (pergunta para Ariana alguma coisa)
Jaime: Bom gosto.
Andressa: Oi?
Jaime: Bom gosto, é bom gosto.
Anaí: Bom gosto.
Andressa: De bom gosto. Outra para bom gosto. Quando a gente olha naquelas revistas, “Ai um look novo, Fulano está com um look novo”.
Anaí: Visual novo, novo visual.
Andressa: Visual, isso. Então, como é que a gente poderia significar good-looking, uma pessoa que tem...
Janaína: Boa aparência.
Jaime: Bom gosto.
Andressa: Boa aparência.
Anaí: Bom visual.
Andressa: Bom visual, bom gosto, tudo isso, né? Como os colegas disseram, isso aí.

No excerto acima, os participantes constroem o significado de uma palavra em inglês (*good-looking*). Quando Andressa pede o significado da palavra (*Good-looking agora*), Cláudio contribui com “sortudo”, utilizando um conhecimento prévio, provavelmente relacionando à palavra *lucky* (sortudo). Andressa identifica a relação feita por Claudio e propõe esclarecer a diferença entre as palavras. Jaime oferece outra tradução (*bom gosto*), que ele repete mais três vezes, até Anaí e Andressa ratificarem a sugestão ao repeti-la em suas falas. Andressa ratifica a sugestão de Jaime e segue propondo a busca de outro significado, dando um exemplo do dia-a-dia, utilizando frases que costumam circular nas revistas (*Ai, um look novo. Fulano está com um look novo*). Anaí contribui com “visual”, traduzindo a frase que Andressa deu como exemplo. Andressa ratifica a resposta de Anaí e pergunta qual seria o significado da expressão *good-looking*. Janaína, Jaime, Andressa e Anaí levantam possibilidades (*boa aparência, bom gosto, boa aparência e bom visual*, respectivamente) e Andressa ratifica as respostas e a voz de todos (*Como os colegas disseram, isso aí*). As contribuições oferecidas por diferentes participantes e a energia despendida por todos na

busca do significado a partir de conhecimentos prévios (*lucky*) e de relações com o uso de palavras do inglês no cotidiano (*um look novo*) ilustram que, ao invés de uma resposta única e direta de Andressa (o que poderia ter sido feito para “solucionar a questão”, “poupar tempo” ou “manter a posição de quem sabe”), o que está em foco aqui é a oportunidade de construção coletiva do entendimento da palavra: mais importante do que chegar a uma única resposta, é a participação de todos e a valorização do que cada um pode contribuir para a construção do conhecimento.

Outro exemplo dessa construção conjunta do conhecimento pode ser visto no excerto a seguir, ocorrido na quinta aula. A tarefa em questão é a tarefa 2, exercício III (capítulo 3 da unidade didática). Os alunos assistiram a um vídeo no qual o presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, fala sobre o presidente brasileiro na época, Lula. Assistem primeiramente sem som, a fim de identificar a linguagem não verbal (gestos, sorrisos, etc.). Em um segundo momento, eles assistem ao vídeo com som, anotando o que entenderam e, na terceira vez, colocam em ordem as frases do exercício, na ordem em que o presidente norte-americano as disse⁹⁰.

Figura 5: Tarefa 2 do terceiro capítulo da unidade didática

2. Compreensão e Estudo de Texto

1. Você irá assistir ao vídeo do encontro dos dois presidentes, Lula e Obama, ocorrido no dia 02/04/2009.

I – Assista primeiramente sem som e depois converse com o colega sobre as seguintes questões:

a) Que imagens são mostradas neste vídeo?

b) Como você interpreta as expressões faciais dos dois presidentes? O que parece estar acontecendo neste encontro?

II – Assista novamente com som e tente anotar as frases que você entender.

III – O texto dito pelo presidente Obama no vídeo está no quadro abaixo. Em que ordem as frases aparecem? Numere-as de acordo com essa ordem.

_____	<i>It's because of his good looks.</i>
_____	<i>I love this guy.</i>
_____	<i>That's my man.</i>
_____	<i>The most popular politician on Earth</i>

⁹⁰ That's my man. I love this guy. The most popular politician on Earth. It's because of his good looks

Converse com o colega:

- a) A ordem que vocês anotaram é a mesma?
- b) Após organizadas as frases, leia a fala de Obama em relação a Lula. Você consegue entender a ideia central?
- c) Qual é a ideia que o presidente Obama tem do presidente Lula? Você concorda?
- d) A fala de Obama, na sua opinião, é um elogio?
- e) Na sua opinião, por que o presidente Lula não responde ao comentário?

Neste momento, os participantes estão retomando o exercício, verificando as respostas oralmente, e Andressa pergunta sobre a ordem das frases.

Excerto 2. “That’s my man” (19/06/2009 – dvd 4/fita 8 -- 00:25:39– 00:26:49)

Andressa: Qual é a primeira?

Anelise: A três.

Andressa: A primeira frase que ele fala.

Rosana: É a terceira.

Andressa: Tá, eu perguntei qual é a frase.

Jaime: A primeira é a terceira. A primeira é a terceira.

Rosana: That’s não sei o quê.

(Anai apaga com uma borracha algo no seu material)

Andressa: That’s my man, né?

Mara: é, isso aí é a primeira.

Jaime: Isso, essa é a primeira.

Anai: É a primeira essa. (olha para o material de Jaime)

Andressa: Essa é a primeira, ela fala that’s my man. Que quer dizer isso that’s my man?

Jaime: Ah, homem não sei o que lá.

Cláudio: esse é o cara, esse é meu chapa, meu...

Jaime: meu homem, sei lá. (se mexendo na cadeira)

(Anai olha para o material de Jaime e copia a resposta dele)

Andressa: Esse é o homem, esse é o cara.

Jaime (balançando a cabeça e sorrindo): my man é meu homem meu macho.

Andressa (dando gargalhadas): Ah, não é meu macho.

Jaime: Man, man é macho.

(Anai, Cláudio, Cláudio, Telma e Mara riem)

Jaime: Man é macho, né? (rindo)

Andressa: Man é homem, né? Sim.

Telma: Tá, então esse é o homem?

Andressa: Esse é o homem, esse é o cara.

Jaime: Aí é a terceira (vira-se para Telma).

Andressa: Como é que o Cláudio traduziu lá?

Cláudio: Esse é o cara, esse é o homem, meu chapa.

Andressa: Meu chapa, né? É um sentido.

Jaime: Eles usam muito mais meu chapa.

Andressa: É, e depois que ele diz that’s my man, qual é a outra frase?

Nesse momento os participantes estão construindo em conjunto o significado de *That's my man*, início da fala de Barack Obama para Lula. Andressa inicia a correção da tarefa, perguntando qual a primeira frase dita por Obama, de uma lista de quatro frases que deveriam ser ordenadas. Anelise responde que é a frase número 3. Andressa faz a pergunta novamente, ao que Rosana responde também que é a terceira frase. Rosana começa a falar a frase em inglês, mas desiste logo depois (*That's não sei o quê*) e Jaime também responde que a “primeira” é a “terceira” (a primeira frase dita pelo presidente Obama no vídeo é a terceira frase que consta no material – ver figura 5).

Andressa pergunta sobre o significado da frase. Jaime, tal como Rosana, demonstra ter entendido parte da frase (*Ah, homem não sei o que lá*) e Cláudio apresenta alguns significados possíveis (*esse é o cara, esse é meu chapa*). Juntamente com Andressa, eles tentam chegar à conclusão de um significado. Jaime ainda acrescenta um outro significado para *my man* (*meu macho*), e os colegas dão risadas. Andressa não concorda com a alternativa proposta por Jaime (*Ah, não é meu macho*), e isso torna-se relevante para discutir o significado de *man* independente do contexto em que está sendo usado. Telma retoma o contexto em foco para confirmar a melhor alternativa (*Tá, então esse é o homem?*) e Andressa confirma e acrescenta a alternativa proposta por Cláudio anteriormente (*o cara*). Jaime retoma a tarefa de ordenar as frases, e Andressa convida Cláudio a repetir suas alternativas, ao que Cláudio responde (*Esse é o cara, esse é o homem, meu chapa*) e, após a ratificação de Andressa de “meu chapa”, acrescenta que “eles usam muito mais meu chapa”. Novamente, pode-se perceber que a construção coletiva do entendimento da frase é o que ocupa os participantes: alguns contribuem com alternativas e outros buscam confirmar quais são as mais adequadas à situação em foco. A construção do significado da frase se dá em conjunto, através do diálogo e da negociação⁹¹.

É interessante ressaltar aqui que o tema política propiciou a mobilização das vivências, conhecimentos, bagagens culturais e saberes dos alunos da EJA, mas é importante dizer que as oportunidades para que fossem trazidos à tona em cada discussão proposta em sala de aula (conforme vimos acima na identificação de um aluno de *Yes, we can* com a campanha de Obama, por exemplo) foram construídas em conjunto a partir das tarefas propostas, da prática de Andressa, como professora, de incentivar a participação do grupo e dos alunos ao construírem com ela essa participação. A ajuda mútua e a cooperação entre os participantes, que puderam se envolver em uma discussão relevante para eles e puderam expor seus pontos

⁹¹ Para uma outra análise desse excerto, ver LANGE, 2010 (capítulo 5, seção 5.2.3)

de vista e ter seus conhecimentos valorizados, foram fatores que contribuíram para tornar possível a aprendizagem também de questões linguísticas pontuais, como são os exemplos acima. Os excertos **Good-looking** e **That's my man** ilustram como questões linguísticas podem desencadear ações colaborativas de aprendizagem quando há oportunidades para participação de todos. E a aprendizagem envolvida aqui inclui não só o significado das palavras, mas também a relação delas com o contexto em que são produzidas, a compreensão desse próprio contexto, a valorização dos conhecimentos prévios para estabelecer relações do novo com o seu próprio mundo e a valorização da participação de todos para a resolução da tarefa.

4.3 (Re)conhecendo a própria realidade através do mundo do outro, para refletir sobre o mundo em que vive e agir criticamente

Um dos princípios básicos da educação para a cidadania é formar cidadãos capazes de pensar sobre si mesmos e sobre sua cultura, capazes de responder perguntas do tipo “Quem sou eu nesse mundo? Quais são os limites do meu mundo?” (Garcez, 2008, p. 54). O excerto de transcrição abaixo, referente à segunda aula, ilustra um desses momentos em que os alunos discutem sobre seu próprio país na aula de língua adicional, após assistirem ao episódio do desenho americano *Os Simpsons no Brasil*⁹². Nesta aula, os alunos estão realizando a tarefa 6 do primeiro capítulo da unidade didática. Todos respondem as questões referentes ao desenho a que assistiram, em pequenos grupos, e após, oralmente, discutem no grande grupo (ver tarefa a seguir). Os alunos estão falando sobre as imagens do Brasil representadas no desenho. Após citarem várias imagens que viram no desenho⁹³, Andressa resume-as, dizendo que tudo o que os alunos falaram pode ser utilizado para responder a pergunta C, “Que visão de Brasil é transmitida nesse desenho?”.

⁹² O episódio *Os Simpsons no Brasil* mostra a visita da família Simpson ao país por ocasião da visita de Lisa (filha mais velha) a um amigo órfão no Brasil (Ronaldinho). Ronaldinho envia um vídeo a Lisa falando sobre como as coisas estão ruins no Brasil, e a família viaja tentando encontrá-lo. Nessa viagem, a família passa por diversas aventuras, entre elas, uma festa de Carnaval, um roubo, sequestros, etc. Por tratar-se de uma sátira, aparecem muitas imagens estereotipadas de nosso país e são priorizadas características negativas.

⁹³ Entre as imagens que os alunos destacaram foram, por exemplo, o homossexualismo, um sequestro (quando Homer Simpson é sequestrado no Rio de Janeiro), as imagens das favelas, um canal de programa infantil com uma mulher seminua fazendo gestos eróticos, atendentes de um hotel chutando malas como se estivessem jogando futebol (sugerindo que tudo no país termina em futebol).

Figura 6: Tarefa 6 do primeiro capítulo da unidade didática

6. Após o vídeo.

Discuta com seus colegas:

- a) Quais as imagens do Brasil apresentadas no desenho? Elas confirmam as suas expectativas?
- b) Quais as imagens positivas do Brasil? E quais as negativas?
- c) Que visão de Brasil é transmitida nesse desenho?
- d) Você concorda com o que é apresentado?
- e) O que você acha que o autor quer transmitir? Por quê?

Excerto 3. **Imagens do Brasil** (22/05/2009 – fita 2 – 00:13:38– 00:15:17)

Andressa: Então tá. Isso tudo a gente pode responder a letra C ali, né? Que visão no todo ali, juntando tudo isso, que visão de Brasil é transmitida? E aí eu até falei em alguns grupos, né? Se eu nunca vi o Brasil, assisto o desenho, que visão se tem ali? Como é que vocês responderam essa?

Anaí: De um país um pouco diferente do deles né? Então o que a gente colocou, nós colocamos assim ó (lendo a resposta no polígrafo) teriam se iludido com uma visão de um outro Brasil. Aí nós colocamos entre parênteses uma visão melhor, em partes. Então aí a gente vai ter que associar e ver de repente algumas coisas boas e o que é de ruim, né?

Andressa: Que vocês dizem com outro Brasil?

Cláudio: O Brasil no caso na visão deles, não na nossa.

Anaí: Deles, deles. Não na nossa visão.

Andressa: Então essa visão que mostra no desenho é a visão deles? Não é nossa, é isso?

Anaí: Sim, deles. Pra eles, né?

Mara: Que pra ele ali [Homer Simpson] tudo aquilo ali era uma brincadeira. Não vê? Ele foi, sequestraram ele, e ele tirou foto, fez um livro⁹⁴.

Anaí: Ele não estava acostumado com isso.

Mara: Fumou maconha (risos)

Jonas: É (risos)

Mara: É, e disse que dormiu a noite inteira com chazinho. Pra ele tudo era brincadeira.

Anaí: Ele não tem uma visão de realmente como funciona um sequestro. Aqui pra nós, fica preso uma semana, tu não come, tiram um pedaço da orelha (risos).

Mara: Deus o livre.

Anaí: É bem o dia-a-dia assim de como acontece, então pra eles era festa.

Andressa: Pros Simpsons?

Mara: Isso.

⁹⁴ Esta cena de que Mara fala é a seguinte: Homer Simpson é sequestrado no Rio de Janeiro por bandidos mascarados. Os sequestradores levam Homer para a Amazônia em um barco e roubam seus pertences. Quando Homer conta o ocorrido para o filho, ele está feliz com a experiência diferente que teve e mostra um álbum que fez com as fotos tiradas para recordação.

Anaí: É.

Quando Andressa pergunta sobre as imagens retratadas no episódio a que os alunos assistiram, Anaí diz que é o retrato de “*um país um pouco diferente do deles* [dos personagens da família Simpson]” e utiliza a expressão “*um outro Brasil*”. Os alunos concluem que o país retratado no desenho não é o país no qual vivem, mas apenas uma imagem criada a partir da visão dos personagens, na versão do autor do desenho. Segundo Anaí e Cláudio, é “*o Brasil na visão deles, não na nossa*”. Mara observa como coisas sérias (o sequestro, por exemplo, que o personagem achou interessante e até mesmo tirou fotos) são retratadas como uma brincadeira: “*pra ele [Homer Simpson] tudo era uma brincadeira*”. Para Anaí, o personagem Homer “*não tem uma visão de realmente como funciona um sequestro*”, e explica como um sequestro no Brasil é diferente do que é representado no desenho (*Aqui pra nós, fica preso uma semana, tu não come, tiram um pedaço da orelha*). Mara também ri com o fato de o personagem ter utilizado uma droga e não ter se dado conta (*Ele fumou maconha... é... e disse que dormiu a noite inteira com chazinho*). Os alunos reconhecem imagens relacionadas ao Brasil e estabelecem relações entre o que está representado no desenho e o que eles conhecem, justificando as diferenças que identificam entre a visão “deles” e a “nossa”. O excerto 4 mostra a continuidade dessa discussão da turma, a respeito das imagens do Brasil.

Excerto 4. Imagens do Brasil (22/05/2009 – fita 2 – 00:15:34– 00:17:20)

Ariana: *(para a Andressa) o autor é daqui?*

Andressa: *Não, o autor dos Simpsons é um americano e fez um desenho dos Simpsons com uma imagem que ele tinha, o criador.*

Ariana: *Então ele tinha uma imagem errada.*

Andressa: *É?*

Ariana: *(confirma com a cabeça)*

Andressa: *Por quê?*

Mara: *Eu acho que...*

Ariana: *Ele foi sequestrado no Rio de Janeiro, levaram ele pra Amazônia. Ele sai sequestrado, um monte de morcegos pegaram ele. (risos)*

Mara: *(risos)*

Andressa: *Olha só, tu sabe que eu não tinha me dado conta disso, realmente não era...*

Anaí: *Um sequestro diferente dos nossos.*

Andressa: *E como é que foi, como é que passou? Vocês lembram como é que passou a mudança do Rio pra Amazônia? Como é que eles foram? Não? Só mostrou a cena?*

Mara: *Foi de barco.*

Ariana: *Sequestrou ali no taxi.*

- Mara: Já estava com uma coisa (preta) na cabeça e ainda...*
- Andressa: Claro, é uma visão do outro.*
- Mara: “Tira dele que ele é careca” (imitando um personagem do desenho) e mandou tirar tira o saco da cara dele porque ele é careca, não tem cabelo⁹⁵.*
- Cláudio: Queria passar uma visão da cultura latina.*
- Mara: Eu pra mim, ele quis mostrar hoje o que é a realidade do Brasil, que tudo aquilo ali...*
- Andressa (interrompendo Mara): você acha que ele quer mostrar a realidade do Brasil? É isso o que acontece? (vira para os outros alunos). Alguém discorda? (Cláudio levanta a mão) Fala Cláudio.*
- Cláudio: Um pouco mais da cultura fluminense que eles falam, do Rio de Janeiro. Não falaram do país em geral, eles pegaram um lugar específico.*
- (Mara e Ariana começam a conversar sobre pessoas que saem de um estado a outro para tentar melhorar de vida)*
- Andressa: O Cláudio colocou uma coisa ali interessante, eles colocaram a imagem do Rio de Janeiro como se fosse o Brasil inteiro, né? E aí eu perguntei. Não, não é o Brasil inteiro. Não é assim, né? Será que o Brasil inteiro é aquilo ali? (alguns balançam a cabeça negativamente)*
- Ariana: No Rio não tem churrascaria daquela.*
- Alan: Claro que tem.*
- Ariana: Mas não é aquela.*
- Alan: Mas não é que nem aqui.*
(inicia-se uma discussão sobre churrasco)

Quando Ariana pergunta sobre o autor do desenho (*O autor é daqui?*), Andressa explica que é um autor americano e que apresentou a sua imagem de Brasil (*Não, o autor dos Simpsons é um americano e fez um desenho dos Simpsons com uma imagem que ele tinha, o criador*). Ariana diz que essa representação do autor é uma imagem errada, justificando com a sequência sequestro no Rio de Janeiro – ida para a Amazônia – ataque de morcegos. Anai afirma que esse é um “sequestro diferente dos nossos”. Estimuladas por Andressa a retomar o que assistiram, Ariana e Mara trazem informações sobre como foi o sequestro e Andressa reafirma que é “uma visão do outro” sobre o Brasil.

No momento em que Cláudio e Mara dizem que o autor queria passar imagens da cultura latina (*Queria passar uma visão da cultura latina*) e do Brasil (*Eu pra mim, ele quis mostrar hoje o que é a realidade do Brasil*), Andressa devolve a afirmação de Mara em forma de pergunta para ela e para todos (*Você acha que ele quer mostrar a realidade do Brasil? É isso o que acontece? Alguém discorda?*). Cláudio responde e chama atenção para o fato de o

⁹⁵ Quando os bandidos sequestram Homer, eles põem uma espécie de touca preta para cobrir a cabeça dele. Mara está repetindo a fala de um dos bandidos.

autor não mostrar o Brasil como um todo, mas uma parte dele, no caso a cidade do Rio de Janeiro (*um pouco mais da cultura fluminense que eles falam, do Rio de Janeiro*). Andressa retoma a fala de Cláudio, convidando os demais alunos a confirmarem o entendimento de que o Brasil não é exatamente o que está sendo retratado no episódio dos *Simpsons* (*Será que o Brasil inteiro é aquilo ali?*), ao que alguns alunos respondem negativamente, confirmando. O exemplo da churrasceria, trazido por Ariana como algo que não é do Rio de Janeiro, inicia nova discussão sobre como é “aqui” e “lá” e, a seguir, sobre churrasco.

A partir da leitura de um texto na aula de inglês produzido por um autor norte-americano, os alunos foram expostos a uma “visão do outro” sobre o Brasil e assim desafiados a refletir sobre o próprio mundo em que vivem. A visão do outro gerou reflexões e discussões acerca do próprio país, reflexões que talvez não tivessem ocorrido em outro momento da vida escolar dos alunos, ou mesmo na vida fora da escola. A aula de inglês torna-se assim uma oportunidade para desnaturalizar o que está naturalizado no seu próprio mundo. A tomada de turnos por diferentes alunos e as contribuições que cada um trás para a discussão, em ambos os excertos acima, revelam a participação coletiva e a construção conjunta de um entendimento de que o olhar do outro é diferente do “nosso” olhar sobre o país.

Outro exemplo de uma aula que promove a formação de cidadãos críticos, que pensam sobre sua própria cultura pode ser visto no excerto 5. Os alunos estão fazendo a avaliação das aulas e sua autoavaliação, no final do trabalho com o capítulo 2 da unidade didática, na quarta aula. Os alunos fazem uma avaliação oral do que foi trabalhado nos capítulos 1 e 2 (tarefa 9 do segundo capítulo) e da sua participação individual em aula.

Figura 7: Tarefa 9 do segundo capítulo da unidade didática

9. Avaliando

Refleta sobre as aulas até agora, atividades e discussões. Responda à avaliação abaixo.

a) O que eu aprendi sobre:

- Campanha política: _____
- Opiniões sobre os presidentes Lula e Obama _____
- Charges: _____
- A língua inglesa: _____
- Outros: _____

b) Como eu aprendi isso? _____

c) O que mais gostaria de saber? _____

Excerto 5. “Nossas mazelas” (05/06/2009 – mov – 02303 - 00:04:14 – 00:06:22)

- Andressa: O que que vocês aprenderam assim sobre o nosso país, por exemplo, e o país dos Estados Unidos? O que que vocês aprenderam? (Anái ri)*
- Lucas: ah na aula na aula passada (olha para Anái), desculpe, eu até eu ia fazer esse comentário, mas não fiz. Nós estávamos falando sobre o Obama, né?*
- Andressa: Ahã*
- Lucas: Mas o que mais se ouviu na aula passada foi sobre as nossas próprias mazelas, né? Que eu me lembro, assim, sobre o nosso país, nosso presidente, sobre a Ieda⁹⁶.*
- Anái: É uma vergonha.*
- Lucas: O assunto era o Obama, mas volta e meia nós nos voltávamos para o que estava acontecendo no nosso país.*
- Andressa: E acharam isso positivo?*
- Lucas: É, eu achei assim uma... digamos assim, que tem bastante pessoas preocupadas, né, com o nosso país, com o nosso estado. Há uma coisa assim que parece que não, né, mas às vezes a gente tá assim quietinho, não tem nada, mas nesse momento que a gente tem oportunidade de abrir a boca, de falar alguma coisa, vêm à tona as nossas preocupações.*
- Andressa: Então posso pensar que isso foi positivo, então, através de uma outra, da aula de inglês, numa discussão sobre outro país, a gente pensar sobre as nossas próprias mazelas como diz (olhando para Lucas). Alguém tá levantando a mão.*
- Anái: Até para a gente ver as diferenças, né, Andressa?*
- Andressa: (balança a cabeça concordando). Fala (olha para frente), quem se inscreveu? Fala, Cláudio.*
- Cláudio: Uma coisa que a gente tá aprendendo sobre outras culturas, outros idiomas, a gente acaba se voltando um pouco um pouco para dentro também, um pouco para a nossa cultura. A gente tava falando do Obama e a gente acabou falando da governadora e do Henrique⁹⁷. Quando tu aprende sobre uma outra coisa, tu acaba te voltando para si.*
- Anái: Teve bastante ibope.*
- Lucas: A própria charge que ele apontou para nós, né, a própria charge.*
- Andressa: Tudo volta para nós. Então a partir de uma língua estrangeira, uma aula de inglês, como é que a gente vai pensar que numa aula de inglês a gente vai falar sobre o Brasil, né? Muito legal.*

⁹⁶ Governadora do Estado do Rio Grande do Sul na época da pesquisa.

⁹⁷ Fernando Henrique Cardoso, um dos presidentes do Brasil.

Nesta aula os participantes estão fazendo uma avaliação, a partir de perguntas propostas na unidade didática, sobre o que aprenderam até então sobre o Brasil e sobre os Estados Unidos, sobre charges, sobre a língua, entre outros. Na pergunta feita por Andressa na transcrição acima (*O que que vocês aprenderam assim sobre o nosso país, por exemplo, e o país dos Estados Unidos?*), ela questiona sobre o que aprenderam sobre os dois países, visto que esse foi um tema trabalhado nas aulas. Lucas toma a palavra e inicia seu comentário dizendo que ele e os colegas na aula anterior estavam discutindo sobre o presidente Barack Obama, no entanto o que mais se ouviu foi sobre os problemas do próprio país e do próprio estado (*nossas próprias mazelas*). Mais adiante, ele acrescenta que a aula é uma oportunidade para que possam falar sobre suas preocupações (*Às vezes a gente tá assim quietinho, não tem nada, mas nesse momento que a gente tem oportunidade de abrir a boca, de falar alguma coisa, vêm à tona as nossas preocupações*). Andressa retoma a fala de Lucas e conclui que essa é uma característica positiva da aula (*então posso pensar que isso foi positivo*). Anaí complementa que essa relação entre as duas culturas é importante para “ver as diferenças”. Cláudio acrescenta que “aprendendo sobre outras culturas, outros idiomas a gente acaba se voltando um pouco para dentro”, ou seja, além de aprender sobre o outro aprendemos a pensar sobre nós mesmos, (*a gente tava falando do Osama e a gente acabou falando da governadora e do Henrique*). Anaí concorda com a fala dos colegas ao dizer que “teve bastante ibope”.

Provocados pela tarefa de autoavaliação, os participantes constroem em conjunto um entendimento de que, através da oportunidade de trabalhar com a língua e a cultura do outro, nos voltamos para a própria realidade. O objetivo do ensino de língua adicional com o propósito de educação para a cidadania (GARCEZ, 2008; RGS, 2009; SCHLATTER, 2009), em que o aluno reflete sobre sua própria língua e cultura na aula de inglês, é vivenciado pelos alunos, e explicitado por Lucas e Cláudio em suas considerações sobre a aula. Assim, entendo que essa aula de inglês pode ser interpretada como “educação participatória” por “possibilitar desafios de aprendizagem que possam promover mudanças na vida dos educandos” (AUERBACH, 2000, p. 147).

4.4 As aprendizagens que vão além de um repertório linguístico

Com a possibilidade de participação dos alunos, que trouxeram sua bagagem de conhecimentos para a sala de aula, foram propiciadas novas aprendizagens para todos os participantes. Socializar ideias e saberes, ouvir o outro e respeitar o que ele tem para

contribuir tornam-se ações relevantes para o andamento da aula. O excerto a seguir ilustra um momento típico dessa sala de aula, em que os participantes aprendem com um colega sobre sua própria cidade. A atividade acontece nos segundo encontro, a partir da tarefa 6 do primeiro capítulo da unidade didática, que a turma discute em conjunto.

Figura 8: Tarefa 6 do primeiro capítulo da unidade didática

6. Após o vídeo.

Discuta com seus colegas:

- a) Quais as imagens do Brasil apresentadas no desenho? Elas confirmam as suas expectativas?
- b) Quais as imagens positivas do Brasil? E quais as negativas?
- c) Que visão de Brasil é transmitida nesse desenho?
- d) Você concorda com o que é apresentado?
- e) O que você acha que o autor quer transmitir? Por quê?

Os alunos estão discutindo sobre as imagens do Brasil representadas no desenho *Os Simpsons*. Andressa havia questionado sobre o que não é verdadeiro no desenho e, caso criassem um novo desenho em que os *Simpsons* visitassem o Brasil, no ano de 2009, o que eles tirariam ou acrescentariam nas cenas. A partir daí inicia-se a discussão sobre o fato de, em uma das cenas, aparecerem macacos pulando na frente das casas das pessoas. Alguns dizem que essa imagem dos macacos não é verdadeira, que não há animais desse tipo andando livremente nas ruas do Brasil e batendo nas portas das casas, como mostra o desenho. Com os relatos de alguns colegas e a discussão sobre o assunto, a turma chega à conclusão que existem macacos no Brasil, inclusive próximo às casas de alguns deles.

Excerto 6. “Macacos” (22/05/2009 – fita 3 - 00:05:22– 00:06:53)

Andressa: A Evanir falou uma coisa ali sobre macaco bem baixinho que a gente não ouviu, que que foi?

Dilma: Ali nos fundos da minha casa tem bastante macacos.

Andressa (surpresa): E eles batem na tua porta? (Jonas, Anáí, Evanir riem)

Mara: Eles pegam pão na mão da gente.

Andressa: É?E batem na tua porta?

Alan: Se deixar a porta aberta...

Andressa: Eu disse batem na tua porta porque...

Mara: Não, Andressa.

Andressa: Não, só te perguntei porque ela tava apavorada com os macacos.

Evanir: De manhã cedo, assim, eles vêm descendo das árvores, vem um atrás do outro.

Dilma: Não, eu conheço lá, eu sei que tem macaco.

Andressa: Onde tu mora?

- Evanir: Na Renascença.*
- Andressa: Na Renascença. E lá tem macaco?*
- Janaína: Eu vejo macaco quase todos os dias, Andressa.*
- Andressa: Então tá. Se os Simpsons fossem visitar a Evanir...*
- Mara: A Janaína também Andressa, a Janaína.*
- Andressa: A Janaína também.*
- Mara: Ela vê todo dia, é só abrir a casa dela que ela já vê.*
- Janaína: Eles pegam banana na minha mão, assim, Andressa.*
- Mara: É verdade.*
- Andressa: Então assim...*
- Anaí: É sério isso? Meu pai mora lá há não sei quantos anos, nunca ouvi falar nisso, meu deus!*
- Mara (para Anaí): Mais para baixo, gurria.*
- Anaí: Aonde?*
- Mara: Lá perto do colégio.*
- Andressa: Então, assim, eu perguntei para vocês o que que a gente responderia. Vocês disseram 'Tira os macacos'. Se fosse aqui então não poderia tirar os macacos na Renascença. Então tirar os macacos muda alguma coisa. Ah, eu trouxe um texto para vocês...*
- Anaí: Então só vai mudar que eles não batem na porta, mas existem. (risos)*
- Andressa: Mas existem.*

A discussão começa quando Andressa solicita a Evanir que repita um comentário sobre os macacos no Brasil, para todos ouvirem. Dilma toma a palavra e comenta que, perto de sua casa, “tem bastante macacos”. Andressa pergunta duas vezes se os macacos também “batem à porta” de Dilma, como na cena do desenho, na qual os macacos ficam batendo nas portas das casas. Mara confirma a veracidade da fala da colega, mostrando-se conhecedora da região, dizendo que os macacos ficam próximos das pessoas, inclusive “pegam pão na mão da gente”. Evanir, que havia originado o comentário, acrescenta que “pela manhã eles descem das árvores”, o que Dilma confirma, dizendo que conhece o lugar onde a colega mora. Andressa pergunta onde Evanir mora. Janaína também confirma o fato de haver macacos perto de casa, pois mora no mesmo lugar (*Eu vejo macaco todos os dias, Andressa*). Anaí se surpreende (*É sério isso?*), dizendo que seu pai mora nesse mesmo bairro há muitos anos e ela nunca soube da presença dos macacos. Mara explica em que parte do bairro há macacos, e Anaí segue perguntando em que lugar exatamente (*Aonde?*), ao que Mara responde (*Lá perto do colégio*). Por fim, Andressa retoma a questão feita inicialmente, e o grupo conclui que, caso o desenho fosse feito no bairro Renascença, não poderiam ser tirados os macacos da história. De acordo com Anaí, só mudaria o fato que eles (os macacos) não batem nas portas.

No momento em que Evanir traz uma informação nova para o grupo – a existência de uma espécie de macacos em uma região próxima –, os colegas que já conheciam a região

puderam compartilhar seus saberes, complementando a informação com dados de que eles tinham conhecimento, e essa participação permitiu que os outros colegas aprendessem sobre sua cidade. A partir do momento em que se entende a aula de inglês como uma oportunidade de aprendizagem que vai além de um repertório linguístico (e talvez, em alguns contextos, se aprenda mais as outras coisas do que a língua), a disciplina pode assumir outros sentidos para os participantes.

Outro exemplo semelhante é o excerto a seguir, que diz respeito a um momento da quarta aula, no qual os alunos fazem uma autoavaliação e uma avaliação oral sobre como está o projeto até o momento. Para isso, Andressa se utiliza das questões de avaliação do segundo capítulo da unidade didática, retomando também algumas questões do primeiro capítulo.

Figura 9: Tarefa 8 do primeiro capítulo da unidade didática

CAPÍTULO 1	
8. Avaliando	
Pense sobre suas aulas até agora, atividades, reflexões e discussões. Responda à avaliação abaixo.	
a) O que eu aprendi sobre:	
● Desenhos animados:	_____
● O meu país	_____
● A visão do outro sobre meu país:	_____
● A língua inglesa:	_____
● Outros:	_____
b) Como aprendi isso? _____	
c) O que mais gostaria de saber? _____	

Figura 10: Tarefa 9 do segundo capítulo da unidade didática

CAPÍTULO 2	
9. Avaliando	
Refleta sobre as aulas até agora, atividades e discussões. Responda à avaliação abaixo.	
a) O que eu aprendi sobre:	
● Campanha política:	_____
● Opiniões sobre os presidentes Lula e Obama	_____
● Charges:	_____
● A língua inglesa:	_____
● Outros:	_____
b) Como eu aprendi isso? _____	
c) O que mais gostaria de saber? _____	

Andressa pergunta qual a opinião dos alunos sobre as aulas até aquele momento, e Anaí responde que a aula de inglês é “bem light”, explicando depois o que quer dizer com isso.

Excerto 7. “Uma aula bem light” (05/06/2009 – mov 02303 - 00:00:30 – 00:01:44)

Andressa: Quero ouvir vocês. Assim quem tá vindo, quem chegou hoje também pode opinar.

Anaí: Eu acho que é uma aula bem light. Está sendo uma das melhores aulas.

Mara: É verdade.

Andressa: Light em que sentido?

Anaí: Light em todos os sentidos porque tu não...

Mara: Sem bagunça.

Anaí: Sem bagunça, bem, ah, light, sem aquela coisa assim preocupante de: Ai, como é que eu vou falar em inglês? como é que eu vou escrever em inglês? Ai, me dá um dicionário, eu tenho que procurar. Tudo bem, o dicionário é uma Bíblia que a gente tem que ter todos os dias, né? Eu concordo, mas, assim ó, pra nós que temos aula de segunda a sexta sempre no atropelo, né? São quatro períodos, cinco períodos, tem períodos que nem a gente tem, soltamos dez e meia da noite. Então, quer dizer, ah, é duas aulas que a gente tá gostando mais. É eu falando. Desculpem gente, to falando por mim, é a aula de história e a aula de inglês, porque história também, pelo menos por enquanto, tem sido mais light assim.

Mara: Tem Artes também

Anaí: As outras matérias pra nós tá sendo meio no atropelo, até porque as professoras têm faltado um pouco e aí quando vêm: “gente tem matéria nova e vamo lá e vamo lá”. Quer dizer, a gente fica com a cabeça borbulhando (faz um gesto com as mãos), não sabe o que que vai aprender primeiro.

Quando Andressa pede a opinião sobre as aulas, Anaí responde que acha a aula de inglês “bem light”, e que estava sendo “uma das melhores aulas”. Mara concorda com a fala de Anaí (*É verdade.*) e Andressa pergunta o que ela quer dizer com “light”. Para Mara, a aula *light* significa uma aula tranquila, “sem bagunça”. Para Anaí, além disso, é uma aula em que não se exige procurar no dicionário para produzir em inglês: quando Anaí diz “sem aquela coisa preocupante de: Ai, como é que eu vou falar em inglês? Ai, me dá um dicionário, eu tenho que procurar”, ela parece estar descrevendo uma aula de inglês centrada na pressão de lidar com itens da língua inglesa que precisam ser traduzidos para ou do português. E a aula

da qual ela está participando é diferente disso, e isso pode ser prazeroso (*Está sendo uma das melhores aulas*).

Os alunos da turma na qual se realizou o projeto de letramento em língua adicional puderam valer-se das oportunidades para lidar com textos em inglês e participar de outros momentos de aprendizagem, conforme explicitado pelos participantes nos excertos 8 e 9 a seguir, também da quarta aula⁹⁸, na mesma tarefa de avaliação do excerto anterior. Andressa está fazendo perguntas sobre o que aprenderam.

Excerto 8. Aprendi a ver desenhos (05/06/2009 – dvd 3 – mov 02303 – 00:01:45 – 00:03:12)

Andressa: E que que vocês aprenderam? Lá no primeiro capítulo.. (interrompe a frase) Vamos ver, assim, a gente sempre aprende alguma coisa. Vai ver hoje eu não aprendi nada de inglês, mas eu aprendi que a charge... Aprendi sobre charge, por exemplo, aprendi sobre desenho. Vocês me falaram, até eu gosto de contar, achei bem legal, né, no caso dos Simpsons que uns disseram “Ah eu não gostava e passei a olhar”. Que que vocês aprenderam até agora de coisas que não sejam inglês. Que que vocês aprenderam? Que que eu posso dizer? Ah, eu aprendi tal coisa.

Anaí: Bom eu, que nem eu te falei, né, eu gostei de todas as aulas, mas o que me chamou a atenção realmente é uma coisa que a gente não faz isso até por falta de tempo. A gente eu, né, que trabalho fora e não tenho tempo. É de realmente assistir desenho. (Telma e Mara balançam a cabeça, concordando). Por mais que tu perca uma meia horinha do teu tempo ali no vídeo, ou na própria televisão, porque, sei lá, parece que é um momento tão assim, um momento de distração assim, tu parece que tu consegue te desvirtuar um pouquinho (balança as mãos).

Andressa: Tu aprendeu a assistir desenho?

Anaí: É

Telma: Principalmente em casa, quando tu tá em casa. Eu sou uma que ligo a televisão, mas eu nunca, é bem difícil eu assistir a um desenho.

Mara: Eu gosto de olhar o Pica-Pau.

Telma: Aí todo mundo diz. Ah, esses dias minha filha tava vendo os Simpsons e eu disse, ah, vou sentar um pouquinho e vou olhar.

Andressa: Ah, que legal.

Telma: Aí eu sentei um pouquinho com ela, tá, agora vou fazer o resto do meu serviço.

⁹⁸ No excerto 5 (“Nossas mazelas”), apresentado anteriormente, os participantes também explicitam que através da aprendizagem de outras culturas e idiomas, se aprende sobre a nossa própria cultura.

Anaí: *Porque não, Andressa... (volta os olhos para Telma)*
 Telma: *Aí a minha guria perguntou: “Mãe, tu entendeu?”. É, entendi um pouquinho, entendi. (risos)*

No excerto acima, Andressa incentiva os alunos a expressar o que aprenderam “além do inglês” até a quarta aula, mencionando alguns dos conteúdos trabalhados (as charges, o desenho dos *Simpsons*). Anaí fala que aprendeu a “assistir desenho”, uma experiência que não costumava fazer parte de sua rotina antes da aula de inglês. Mara e Telma concordam com Anaí, e Telma explica que “é bem difícil ela assistir a um desenho” e conta uma experiência que teve com sua filha, ao assistir um pouquinho do desenho dos *Simpsons*, em sua casa. É interessante salientar que, na primeira aula dessa turma, ao serem questionados sobre o desenho *Os Simpsons*, muitos participantes disseram não assistir, outros disseram não gostar e alguns que não conheciam o desenho. A partir das aulas, como vemos no trecho transcrito acima, Telma passa a prestar atenção no desenho e compartilhar essa prática com a filha⁹⁹. Em outro momento da avaliação, Andressa questiona sobre o que foi aprendido sobre a língua inglesa.

Excerto 9. Adjetivos (05/06/2009 – dvd 3 – mov 02303 – 00:06:28 – 00:08:29)

Andressa: *E de inglês quê que eu aprendi?(Tema vira-se para Lucas e Anaí)*
 Lucas: *Eu aprendi Yes. (Telma ri)*
 Andressa: *Yes ó.*
 Lucas: *Já é alguma coisa né?*
 Anaí: *Yes, thank you. (ri olhando para Lucas)*
 Andressa: *Aham, mas dessas aulas aqui o que que a gente aprendeu de inglês? Na primeira parte, na segunda parte. Que que nós já aprendemos de inglês?*
 Mara: *Happy.*
 Anaí: *Positivo.*
 Janaína? *Funny. Funny é engraçado né?*
 Andressa: *Funny é engraçado. Ó ela lembra algumas palavras.*
 Telma *(olhando para material): Lazy, lazy como é que é?*
 Andressa: *Lazy?*
 Telma: *É.*

⁹⁹ Um dos alunos, Jaime, à época da pesquisa, possuía um atelier e fazia desenhos e caricaturas profissionalmente. Quando foi perguntado a ele sobre o que achava do desenho, ele disse que não gostava porque achava os traços do desenho “feios”. Após assistir ao desenho, em uma atividade em que os alunos deveriam caracterizar os personagens com adjetivos, Jaime disse: “Os Simpsons are beautiful”. A professora se surpreende com a resposta de Jaime e chama atenção à sua mudança de opinião. Ele responde que a aula lhe fez mudar de opinião, pois afinal ele é um artista e, caso algum cliente lhe pedisse o desenho de um dos personagens, ele teria que conhecer para fazer o trabalho. Esse é mais um exemplo de como uma aula de inglês pode promover diversas aprendizagens e possibilidades de participação.

- Andressa: Então aprendemos os adjetivos. Que mais que nós aprendemos? (alunos ficam alguns segundos em silêncio, Telma e Lucas procuram alguma coisa no material).*
- Telma (para Lucas): Como é que é esse aqui? Crafty, né? (e olha para Andressa)*
- Andressa: Crafty.*
- Telma: É, crafty, artiloso o significado.*
- Andressa: Da aula passada, das aulas passadas o que que a gente aprendeu de inglês? Do último encontro?*
- Anaí: Do último? (olhando para o material e virando as páginas)*
- Andressa: É, que que nós aprendemos?*
- Anaí: (olhando para o material) Deixa eu ver onde é que nós paramos.*
- Andressa: Vocês disseram que nós aprendemos adjetivos lá nos Simpsons, beleza. Que mais que a gente aprendeu? A gente viu um monte de coisa na aula passada. (Enquanto Andressa fala, Anaí, Mara e Telma conversam entre si e riem)*
- Mara: (olhando para o polígrafo) Andressa, como é que se diz essa palavra aqui ó (soletrando) S A D?*
- Andressa: Sad.*
- Mara: Triste.*
- Anaí: Triste.*
- (Anaí faz um comentário. Mara, Telma e Lucio riem)*
- Andressa: Vocês prestaram atenção nos adjetivos, os adjetivos foram importantes pra vocês?*
- Anaí: Isso, porque nós estávamos ah preocupados (fala rindo e baixa a cabeça encostando na classe) com o português, Andressa.*
- Andressa: Como assim preocupados com o português?*
- Anaí: (levanta a cabeça) Sim, porque até então nós estávamos perguntando para nós mesmos, meu deus o que que é adjetivo? (levanta os ombros) Até nas aulas passadas a gente ainda estava capturando o que era, e realmente nos ajudou muito. Bastante, é sério.*
- Andressa: Então se a professora de português der aula de adjetivos, vocês já sabem?*
- Anaí: (concorda com a cabeça e fala sorrindo) Nós vamos saber que são todas as qualidades.*
- Andressa: Então a aula de inglês foi boa para...*
- Anaí: Muito, ajudou bastante.*
- Andressa: para saber as outras?*
- Anaí: Isso daí, isso mesmo.*
- Andressa: Legal.*

Andressa continua a perguntar o que foi aprendido nas aulas de inglês. Os participantes falam algumas palavras em inglês que apareceram nas tarefas feitas nas aulas.

Ao perceber que eles falam alguns dos adjetivos trabalhados no primeiro capítulo (*yes, funny, lazy, crafty*), Andressa pergunta se os adjetivos foram importantes pra eles.

Mara pergunta como se pronuncia uma palavra que olhou no material (*sad*) e logo diz o seu significado em português (triste). Andressa chama atenção ao fato de o grupo ter falado muito sobre os adjetivos (*Vocês prestaram atenção nos adjetivos, os adjetivos foram importantes pra vocês?*). Anaí explica que os colegas e ela estavam preocupados com o português, pois até aquele momento não haviam entendido o conceito de adjetivo (*a gente ainda tava capturando o que era*) e acrescenta que essa aprendizagem foi importante (*e realmente nos ajudou muito. Bastante, é sério*). Andressa conclui que a aula de inglês foi importante para ajudar na aula de língua portuguesa, com o que Anaí concorda.

Podemos perceber nesse trecho que, além de aprender vocabulário na língua inglesa, os alunos puderam aprender sobre um conceito linguístico (adjetivo) e o uso dessa metalinguagem nas aulas de língua. É importante ressaltar que em nenhum momento, nesta ou em outra aula, esse conceito foi explicado, ou conceituado como “adjetivos são qualidades”. Foi Anaí que formulou o conceito, podemos supor, a partir das oportunidades que teve, na aula de inglês, de usar adjetivos para caracterizar os personagens do desenho. Este é um exemplo do que se entende por processo indutivo na aprendizagem: o conceito é construído a partir do uso. Segundo os Referenciais do Rio Grande do Sul (RGS, 2009, p. 72) “o estudo de itens de repertório linguístico não pode ser realizado em abstrato, não há lugar para discutir os itens sem estabelecer relações entre os mesmos e seus sentidos”.

4.5 De volta às perguntas de pesquisa

Quando teve início o trabalho com os alunos da EJA, idealizei com minha colega de pesquisa, Catilcia Lange, um projeto pedagógico e, juntas, produzimos uma unidade didática que permitisse o desenvolvimento de aulas com objetivos de letramento e educação linguística para a formação da cidadania. Meu objetivo aqui é refletir sobre como uma proposta de desenvolvimento de letramento e de educação linguística pode ser atualizada em uma unidade didática para ensino de língua inglesa no contexto EJA e de que forma os resultados obtidos nas aulas podem ser relacionados com os objetivos de ensino de língua inglesa para a formação do cidadão. Nas seções anteriores, destaquei quatro pontos que considere relevantes observar em uma sala de aula no que se refere ao ensino de língua inglesa como educação para a cidadania.

O primeiro ponto, discutido na seção 4.1, diz respeito ao acesso que se dá, na sala de aula, aos discursos que têm por base o texto na língua adicional para que assim o aluno possa transitar em outros contextos, convivendo com a diversidade linguística e cultural. Sendo a educação básica no Brasil responsável pela formação de cidadãos, tanto no ensino regular, quanto na educação de jovens e adultos (cf PCN, OCEM e mais recentemente os RC¹⁰⁰), esse também passa a ser um dos objetivos da aula de língua adicional. Nesse sentido, a unidade didática propôs oportunidades para que os alunos pudessem participar de discursos no seu próprio mundo através da língua inglesa, podendo então tornar significativa a sua aprendizagem. Como pode ser visto na unidade completa (Apêndice B) e conforme exemplificado na aula em que foi trabalhada a expressão *Yes, we can*, os participantes tiveram acesso a diferentes discursos que tinham por base a língua inglesa: textos em inglês com temas relevantes para os alunos (vídeo do encontro entre os presidentes, texto da revista *Newsweek* com reportagem sobre o presidente brasileiro na época, por exemplo) e textos em português, em que informações em inglês se tornavam importantes para a compreensão (o vídeo do programa *Casseta e Planeta* e as colunas de opinião da *Folha e São Paulo*, por exemplo). Foi através do trabalho em sala de aula com esses textos que os alunos puderam ampliar a compreensão do seu próprio mundo participando dos discursos em português (e também em inglês) construídos em língua inglesa.

O segundo ponto, discutido na seção 4.2, é a criação de uma comunidade colaborativa de aprendizagem, na qual a construção do conhecimento e a aprendizagem se dão em conjunto, com a colaboração de todos os participantes do grupo. É através da oportunidade de participação de todos, do diálogo e da colaboração que a aula acontece e que os conhecimentos são compartilhados e aprendidos. Segundo AUERBACH (2010, p. 148), nesse tipo de aula “todos ensinam e todos aprendem, todos os estudantes são vistos como especialistas na sua própria realidade” e, além disso, “a aprendizagem de habilidades e informações são integradas com reflexão e análise”. Os excertos discutidos, “Good-looking” e “That’s my man”, foram exemplos de como os participantes puderam se engajar e socializar seus conhecimentos construindo o engajamento necessário para a resolução da tarefa proposta.

A importância da colaboração e da participação de todos é também salientada nos trabalhos de BULLA (2007) e SCHULZ (2007). Bulla (2007), ao investigar como se dá a

¹⁰⁰ PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000); OCEM: Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006); RGS (Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa e literatura e língua estrangeira moderna (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

interação na realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira, enfocando as ações de pedir e oferecer ajuda e ações de resolução de problemas como discordar e divergir em atividades pedagógicas, conclui que as atividades pedagógicas colaborativas são empreendimentos pedagógicos que proporcionam oportunidades de construção conjunta do conhecimento. Schulz (2007), ao analisar estruturas de participação encontradas nas interações de sala de aula e dos conselhos de classe de uma escola pública em Porto Alegre, conclui que é o espaço de participação construído nos conselhos de classe, por exemplo, em que todos podem participar e ter a palavra para dizer o que estão aprendendo e o que está difícil de aprender, que possibilita que os alunos dessa escola sejam protagonistas de seus processos de aprendizagem. Segundo Schulz (2007), para que a escola possa ser um espaço de aprendizagem para todos, é fundamental que viabilize a participação de cada um, sendo o aprendizado parte do engajamento e autoria de todos. Ambos os trabalhos mostram a importância de dar voz aos participantes do grupo para que eles possam ser também autores de seu processo de aprendizagem. Entendo que, nas aulas de inglês discutidas aqui, também foram as oportunidades para a participação de todos (provocadas pelo planejamento da unidade didática e co-construídas pelos participantes) que propiciaram a colaboração e as condições necessárias para a construção de um engajamento satisfatório para a aprendizagem.

O terceiro aspecto, discutido na seção 4.3 e relacionado ao primeiro ponto, é que o ensino de língua adicional em uma educação para a cidadania envolve ensinar não somente a língua e as culturas que se fazem nessa língua, mas proporcionar ao educando a possibilidade de reflexão sobre o seu próprio mundo, através da visão de uma outra língua e uma outra cultura, e assim, agir criticamente em seu contexto cultural. O que buscamos, portanto, é que a aula de língua adicional dê ao educando “uma oportunidade de ampliar sua participação em práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão” (SCHLATTER, 2009, p. 11). A unidade didática criada para o trabalho com a turma de EJA foi planejada de acordo com essa perspectiva, utilizando a língua adicional (neste caso, o inglês) como um meio de o aluno refletir sobre seu papel como cidadão brasileiro, podendo utilizar-se da língua inglesa para participar de práticas sociais em sua cultura. Por esse motivo, a escolha de um desenho animado norte-americano que falava do Brasil; de um programa brasileiro, em português, com uma frase em inglês; de um vídeo em inglês de circulação no *YouTube* e que era notícia na época, para citar alguns dos textos utilizados. Esses textos fazem ou podem fazer parte da vida dos educandos e, por isso, possibilitam que eles vivenciem práticas sociais na língua inglesa dentro de seu próprio país,

na sala de aula. A proposta foi, portanto, possibilitar uma relação da língua inglesa com o contexto social dos educandos, justificando assim a sua aprendizagem para atuar no seu próprio mundo, pois “a meta de uma educação participatória é possibilitar aos participantes entender a sua realidade de forma com que eles possam fazer mudanças em suas vidas” (AUERBACH, 2000, p. 143). Conforme vimos na discussão das aulas “Imagens do Brasil” e “Nossas mazelas”, ao refletir sobre o que fizeram nas aulas de inglês, os próprios alunos se dão conta de que é através do mundo do outro que refletimos sobre o nosso mundo e assim ampliamos nossa compreensão porque foi possível discutir em aula.

SILVA (2011) também desenvolveu trabalho semelhante com uma turma de EJA e relata resultados similares. A autora criou uma unidade didática de inglês para uma turma de EJA que teve como tema o turismo. Entre os objetivos de ensino estavam desenvolver a leitura de textos em português e língua adicional relacionados à temática (guias de viagem e propagandas impressas e audiovisuais), promovendo, assim, a reflexão dos alunos sobre sua própria cidade. Conforme apresentado na análise do desenvolvimento da unidade didática, por meio da leitura e da escrita e pela participação em discussões sobre viagens que haviam feito, campanhas turísticas de outros países, locais turísticos do Brasil, locais que frequentavam e que gostariam de conhecer em sua cidade, os alunos puderam refletir e se posicionar criticamente sobre sua própria cidade e o que ela pode oferecer ao turista e a eles próprios. Assim como os alunos da EJA, no presente trabalho, puderam refletir sobre a política de seu país e de seu estado, nas aulas analisadas por SILVA (2011), a aula de inglês também promoveu o autoconhecimento, um dos objetivos de ensino de línguas adicionais propostos pelos Referenciais Curriculares do RS (RGS, 2009). Nesse sentido, ressalto que as oportunidades de reflexão conjunta sobre a aprendizagem no final de cada capítulo da unidade (seção “Avaliando”) são momentos importantes para que esses conhecimentos possam ser explicitados como aprendizagens possíveis e valorizadas em uma aula de inglês. Ter no horizonte objetivos de ensino que englobem letramento, educação linguística e autoconhecimento pode conferir novos sentidos à aula de inglês, tanto para o professor quanto para os alunos.

Por fim, o quarto aspecto, relacionado a todos os pontos anteriores é a educação para a cidadania que também envolve outras aprendizagens além da língua em si, aprendizagens essas que contribuem para a formação de um cidadão crítico. Entre os resultados obtidos com esse projeto, pôde-se observar, conforme discutido na seção 4.4, que os participantes reconhecem a aula de inglês como oportunidades que tiveram para aprender sobre sua própria cidade (há macacos perto de casa em alguns locais em Porto Alegre), sobre como aprender

uma língua adicional de uma maneira tranquila e prazerosa (uma aula *light*), sobre novas participações no cotidiano (ver um desenho com a filha) e sobre língua portuguesa (adjetivos), conhecimentos que são ou serão utilizados em outros momentos da vida (Cf. RGS, 2009) e que possibilitam uma participação ampliada em esferas conhecidas e provavelmente também novas. A própria reflexão sobre a aprendizagem também faz parte dos objetivos de letramento numa educação para a cidadania na medida em que se considera que um cidadão é capaz de articular o que aprendeu.

Tendo sintetizado acima como os resultados obtidos nas aulas podem ser relacionados com os objetivos de ensino de língua inglesa para a formação do cidadão e entendendo que essas atividades são resultado de uma combinação entre planejamento e desenvolvimento em conjunto de um projeto pedagógico e uma unidade didática construída com esses objetivos, retomo minha primeira pergunta de pesquisa, a saber, *Como uma proposta de desenvolvimento de letramento e de educação linguística pode ser atualizada em uma unidade didática para ensino de língua inglesa no contexto EJA?*. Para tal, inicialmente, retomo também o que afirmei anteriormente sobre o contexto EJA. A concepção atual da educação de jovens e adultos é a que entende a educação como um processo de ampliação de conhecimento ao longo da vida e não apenas como escolarização (LOUKILI, 2009, p. 15). Entendendo que os alunos jovens e adultos possuem conhecimentos de vida diversos (e por vezes maiores) daqueles que possuem as crianças e os adolescentes do ensino regular, buscase um projeto pedagógico não de anulação desses conhecimentos, mas de ampliação dos mesmos. Nessa perspectiva, a proposta é criar oportunidades para que esses sujeitos desenvolvam outras visões de mundo, outras aprendizagens que se acrescentem às já existentes. Além disso, porque o aluno da EJA já possui uma série de vivências que servem de subsídios para suas reflexões e críticas, é também característica peculiar dessa modalidade mobilizar e ampliar a criticidade do aluno adulto.

Essas considerações, algumas resultantes de minha experiência como professora de jovens e de adultos, me fizeram pensar que uma unidade didática que visasse ao desenvolvimento do letramento e da educação linguística se adaptaria a essa realidade. Assim, procuramos levar em conta a faixa etária dos alunos, os assuntos que pudessem ser de seu interesse e os conhecimentos prévios que eles traziam para a sala de aula. Procuramos criar algo interessante e desafiador, abarcando conhecimentos úteis para a vida, para uso no dia-a-dia em suas famílias, seus grupos de amigos e seus ambientes de trabalho, por exemplo. O tema principal proposto na unidade didática, que gerava em torno de questões políticas, não foi escolhido pelos alunos, mas foi pensado levando em conta o que eu já conhecia sobre eles.

A maturidade da turma e a relevância da discussão para suas vidas viabilizaram a participação e a colaboração de todos para que a aprendizagem ocorresse. E isso só foi possível porque eles eram o centro do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com MELO (2003):

normalmente as instituições formadoras de professores atuam tendo como virtuais alunos aqueles matriculados no “ensino regular”, ou seja, os que estão na faixa etária de 7 a 14 anos de idade (ensino fundamental). E os professores, ao se depararem com uma turma de jovens e adultos em processo de alfabetização, tendem a ficar confusos em relação à escolha da metodologia de ensino, bem como quanto à seleção de conteúdos a serem priorizados e terminam por seguir somente aquilo que já está pronto, que é o livro didático. (MELO, 2003, p. 50)

Desta forma, é preciso ter claro em mente que o aluno da EJA não é um aluno de ensino regular. Basear o ensino de língua adicional na EJA em livros didáticos utilizados para o ensino regular (que muitas vezes também não são adequados a essa modalidade de ensino) e focar-se em conteúdos irrelevantes para as suas vidas é deixar de lado a especificidade da modalidade de EJA. Nesse sentido, as tarefas pedagógicas elaboradas buscavam criar oportunidades para, por um lado, envolver os alunos na mobilização de seus conhecimentos prévios e, por outro, trazer à tona discussões do mundo adulto que eles poderiam ter a partir de conhecimentos aprendidos na aula de inglês. A tarefa apresentada a seguir ilustra essa proposta: ao mesmo tempo em que propõe a leitura e o debate sobre textos em português que demandam determinados conhecimentos tratados na aula de inglês, solicita que os alunos explicitem os conhecimentos que já tinham sobre o assunto.

Figura 11: Tarefa 5 da terceira unidade da unidade didática

5. Opinando sobre textos escritos em português.

Agora, em grupos, discutiremos alguns textos escritos em português sobre a discussão que tivemos anteriormente. Estes textos foram retirados da Folha de São Paulo (Folha OnLine). Cada grupo receberá textos diferentes para a discussão que será posteriormente compartilhada com o grande grupo.

Leiam atentamente os textos que vocês receberam.

- Sobre o que eles falam?
- Que informações já são conhecidas?
- Que informações novas eles trazem?
- Que relação esses textos estabelecem com as discussões realizadas pela turma anteriormente?
- A discussão anterior foi útil para a discussão de agora? Em que medida?

A vinheta a seguir descreve parte da aula em que essa tarefa foi desenvolvida. Andressa estimula a participação dos diferentes grupos para responder as perguntas, e os alunos apresentam suas respostas.

Vinheta 2: “**Geme-20**” (03/06/2009 – MOV 02361 – 00:04:54 – 00:09:05 e MOV 02362 – 00:02:00 -

A turma está na sala de vídeo, em um grande círculo organizado por grupos de colegas que haviam trabalhado juntos na tarefa anterior (leitura dos textos). Andressa pede que os integrantes do primeiro grupo apresentem sua leitura do texto que lhes coube, solicitando que um deles tome a palavra e represente o grupo (“Quem se habilita?”). Ela fala pausadamente o nome dos quatro integrantes e pede que contem sobre o que se trata o texto. Nesse grupo estão Lizandro, Telma, Mara e Evanir. Ao lado deles estão Ismael, Janaína, Lucas e Daniel. Enquanto isso, Mara e Telma passam de uma para a outra a folha na qual está o texto e procuram algo ali. Mara pega a folha da mão de Telma e dá início à leitura do título (“É o Geme 20! Todo mundo gemendo”, da autoria de José Simão¹⁰¹). Lizandro se une às colegas de grupo, Mara e Telma, e começa a falar alguma coisa sobre o título. Andressa o incentiva a ajudar (“Tu também leu? Tu pode ajudar”). Telma pede que Lizandro sente mais perto dela e organiza seu material, liberando a cadeira. Mara começa a ler o título (“O nosso é O Geme-20, todo mundo gemendo) e sorri. Anaí tenta falar alguma coisa (“Ah, é, aquele...”), mas Ariana interrompe e pergunta: “Geme vinte?”. Mara repete o título. Anaí, Mara e Telma dão risadas. Andressa explica que Geme 20 é uma paródia de G-20 e pergunta ao grupo se eles lembram o que é o G 20 (“Que que era o G-20 mesmo? Vocês lembram?”). Alguns proferem um “Bah!”. Cláudio diz que é um avião, Andressa diz que não e explica que é o grupo dos países em desenvolvimento, lembrando o encontro dos presidentes Lula e Obama. Ela dá mais algumas explicações sobre o assunto e depois diz que o texto lido por aquele grupo é um texto que faz algumas piadas (“Esse é um texto que faz piadinhas com as palavras”) e pede que algum deles leiam o começo para a turma para que entendessem melhor. Telma lê o texto devagar e os colegas prestam atenção. Quando ela chega em uma determinada parte do texto (essa parte diz “Michelle Obama quebra o protocolo e abraça a rainha. Ah, mas aquela veinha dá vontade de apertar mesmo”), ela pára e dá risadas e os demais também começam a rir. Andressa

¹⁰¹ O texto intitulado “É o Geme 20! Todo mundo gemendo! Quem tem audácia no figurino é a dona Marisa. Que faz vestido com forro de sofá!”, de autoria de José Simão (Folha de São Paulo, 04/04/2009), pode ser lido na íntegra no anexo A. O texto faz referência ao encontro G-20 e diz que é o Geme-20, pois está todo mundo gemendo, ou seja, fazendo uma série de reclamações. Além disso, o autor faz uma série de piadas com o presidente Lula, com a primeira dama dos Estados Unidos, Michele Obama, com a frase de Barack Obama (*Yes we can*), entre outras. As piadas são construídas a partir de vários conhecimentos da atualidade, sem os quais as piadas não têm efeito.

lembra que a “veinha” é a rainha Elizabeth, da Inglaterra. Telma continua lendo o texto e, enquanto faz a leitura, alguns riem das piadas, outros não. Em alguns momentos, Andressa interrompe e explica o que Telma lê. Telma lê mais uma pequena parte do texto e Andressa pede que ela pare. Conversa com eles e chama a atenção para a frase “Yes I Can”, atribuída a Obama, que aparece no texto, e “Yes IPODE”, atribuída a Lula. Andressa discute com os alunos a brincadeira feita com os presidentes do Brasil (anteriores a Lula): “o FHC era poliglota, o Itamar era monoglota e o Lula é ZEROGLOTA”. Pergunta a eles o que o autor quer dizer quando escreve que Lula é zeroglota. Lucas diz que é por causa do que se diz sobre a pouca instrução que ele possui e todos discutem a respeito, se esse fato é verdade ou não. Andressa pergunta qual a opinião do autor sobre o encontro G-20 (“Que visão essa pessoa tem do encontro?”), e Lizandro responde, que, para o autor, o encontro do G-20 foi uma piada.

A vinheta acima ilustra como o que foi tratado na aula de inglês (“Yes we can” e as discussões sobre política feitas anteriormente) está relacionado aos textos discutidos em português. Os textos em inglês deram acesso aos discursos organizados a partir do que foi tratado na aula de inglês, ou seja, aos discursos que possibilitam a participação em práticas sociais do dia-a-dia. Pensando na Educação de Jovens e Adultos, especificamente, os assuntos abordados no texto são assuntos que circulam na mídia e que podem já ser ou tornar-se foco de atenção para o cidadão adulto atento aos acontecimentos mundiais. Para explicar melhor, observemos o trecho do texto lido em voz alta por Mara, indicado na vinheta narrativa acima.

Figura 12: Trecho do texto “Geme-20! Todo mundo gemendo!”

São Paulo, sábado, 04 de abril de 2009	FOLHA DE S. PAULO ilustrada
JOSÉ SIMÃO	
É o Geme 20! Todo mundo gemendo!	
<i>Quem tem audácia no figurino é a dona Marisa. Que faz vestido com forro de sofá!</i>	
<p>BUEMBA! BUEMBA! Macaco Simão Urgente! O esculhambador-geral da República! Direto do País da Piada Pronta! O Lula é o cara! Obama diz que o Lula é o cara! O cara que vai ajudar a pagar a conta! O Lula é o cara, e a rainha, a coroa. Michelle Obama quebra o protocolo e abraça a rainha. Ah, mas aquela veinha dá vontade de apertar mesmo. Eu quero apertar a rainha! E o chargista Fausto tá chamando esse G20 de Geme 20! Todo mundo gemendo! Ai, tô sem dinheiro! Ai, o dinheiro acabou! E o Lula e o Obama tão em lua-de-mel. O Obama: "Yes, we can". E o Lula: "YES, IPODE!". E tá podendo mesmo. Mesmo sem falar inglês. Porque o FHC era poliglota, o Itamar era monoglota, e o Lula é ZEROGLOTA</p>	

O texto apresentado acima é repleto de intertextos, conhecimentos pouco acessíveis a um estudante da quinta série do ensino fundamental, por exemplo. Se pensarmos, no entanto, que o aluno da EJA possui uma experiência de vida maior e uma capacidade maior de relacionar informações devido à sua maturidade e a suas vivências, textos como esse podem ser utilizados, pois além de mobilizar conhecimentos prévios de campos em que o adulto atua (política), apresentam desafios para a busca de novas aprendizagens. Conforme VÓVIO (2007),

Os programas de educação de pessoas jovens e adultas, seja no âmbito escolar ou informal, colocam-se a favor de promover experiências de que abarcam um conjunto amplo, compreendendo desde as situações de leitura com as quais as pessoas convivem localmente, em seu cotidiano, até aquelas que, globalmente, se disseminam e são necessárias para a plena inserção desses sujeitos na sociedade da qual fazem parte. (VÓVIO, 2007, p. 90)

O texto lido pelo grupo de Mara e, especificamente, o trecho lido em voz alta para a turma, contém informações diversas, algumas delas cujo entendimento se dá através da ativação de certos conhecimentos prévios. É o caso do próprio título do texto. Já no início da leitura, o entendimento de o “Geme-20” só ocorre caso o leitor faça referência ao G-20, grupo de países em desenvolvimento, mencionado na aula 5, quando a turma assistiu ao vídeo desse encontro ocorrido em abril de 2009. Cláudio, ao falar que o G-20 é um avião, não fez essa relação, o que pode dificultar o entendimento da piada, já que o texto faz referência a esse encontro, pois fala de Obama e de Lula. Andressa retoma esses conhecimentos à medida que Mara lê o texto. Esse texto também faz referência a outros assuntos, não só os aprendidos na aula como a outros de conhecimento geral (a referência à rainha Elizabeth e aos ex-presidentes Fernando Henrique Cardoso e Itamar Franco, por exemplo). A discussão que pode ser proporcionada a partir de um texto desses pode se tornar mais ou menos rica, dependendo do grupo com o qual se trabalha. Além disso, a resolução desse problema – a busca do significado do texto – se dá pela troca de informações entre um grupo heterogêneo, em que todos contribuem e uns ajudam os outros.

A base teórica que fundamenta o processo de ensino e aprendizagem das práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos pressupõe um modelo de ensino por resolução de problemas; o uso de diferentes estratégias metodológicas para a aprendizagem de diferentes conteúdos; a aprendizagem significativa que deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos; a interação entre os pares e com parceiros mais experientes (Cf SISTEMA EDUCATIVO, 2002, p. 167). É essa “interação entre pares e com parceiros mais experientes” que caracteriza uma turma de EJA e que é proposta na unidade didática que planejamos.

Para finalizar, outro exemplo de como uma proposta de desenvolvimento de letramento e de educação linguística pode ser atualizada em uma unidade didática para ensino de língua inglesa no contexto EJA diz respeito à tarefa final da unidade, que propõe a postagem de um comentário crítico, em inglês, na página do *YouTube*. Essa tarefa é a culminância do trabalho realizado ao longo de seis aulas, totalizando 17 períodos. Após várias tarefas preparatórias de leitura de textos de diversos gêneros do discurso, discussão sobre temas relacionados, exercícios de estruturas linguísticas e vocabulário, a turma T6A estava preparada para a produção escrita, meta de participação no mundo que se faz em inglês prevista pelo projeto. A proposta foi para eles postarem na internet um comentário crítico em inglês¹⁰² dando resposta a um texto publicado na página¹⁰³, ou seja, a escrita de um texto real para um leitor real. Essa prática social tem então um propósito específico. Há uma razão para escrever em inglês, já que a página do *YouTube* é acessada mundialmente. A tarefa de escrita do texto foi feita em duplas e pode ser vista a seguir.

Figura 13: Tarefa 4 do terceiro capítulo da unidade didática

4. A língua em uso

Agora, em pequenas duplas ou trios, escreveremos um comentário para ser postado na página do *YouTube*, no qual expressaremos nossa opinião sobre o assunto, de forma escrita. O texto pode ser escrito em forma de uma frase ou de um pequeno parágrafo em inglês. Utilizem as expressões que aprendemos no primeiro e segundo capítulos para expressar opinião.

Não esqueçam: quem é o público alvo de seu comentário? Se vocês quiserem que as pessoas que não sabem inglês também leiam, seria interessante deixá-la também escrita em português, como nos comentários que lemos em aula. Ao final da escrita, postaremos na página da internet.

¹⁰² Todos os comentários podem ser visualizados no apêndice C. Antes da postagem, os textos foram revisados por mim, e algumas inadequações foram corrigidas e outras, que não interferiam na compreensão do texto, foram deixados para que o texto não perdesse sua identidade. Pensando que a comunicação nesse contexto era o mais importante, não me preocupei em corrigir todos os “erros”. Se pensarmos em correção, talvez esses textos produzidos não sejam compreendidos ou mesmo aceitos por algum leitor que não conheça o processo de escrita desses alunos e os caminhos percorridos por eles até chegar ao produto final. No entanto, por conhecer essa trajetória e o esforço dispensado por cada um dos participantes, considero o produto final uma grande conquista.

¹⁰³ O texto deveria responder ao título da postagem “*Obama insults the Brazilian president Luiz Inácio Lula da Silva*”. Os alunos foram solicitados a darem sua opinião sobre a questão (se era ou não um insulto), baseados nas discussões realizadas em aula.

Considero que essa foi uma tarefa muito especial para a turma: além da oportunidade para o desenvolvimento do letramento na língua adicional e na língua portuguesa, essa aula propiciou também o letramento digital de alguns alunos. Alguns deles pela primeira vez tiveram contato com a página do *YouTube*, outros não sabiam lidar com as ferramentas da internet, nem mesmo digitar um texto. Todas as práticas sociais que envolvem uma simples postagem de um texto em uma página da internet como, por exemplo, procurar o vídeo específico, criar um usuário e uma senha para participação na página, encontrar um lugar para a postagem, parecem óbvias para quem já é letrado nessa cybercultura, mas são aprendizagens novas para quem ainda desconhece esse mundo¹⁰⁴. Proporcionar a esses alunos o convívio com a internet e, mais do que isso, a possibilidade de participar desse mundo ativamente, deixando seu texto registrado na rede, foi também uma aprendizagem. Os alunos escreveram os textos em duplas, na sexta aula, com a ajuda de Andressa, do dicionário, do material e dos colegas e, na sétima aula postaram na internet. Alguns quiseram digitar, outros pediram que Andressa o fizesse. Quando ela fazia a digitação, pediu que a dupla ajudasse, ditando e conferindo na tela. É interessante dizer que essa postagem foi feita na sala de vídeo, onde havia um computador conectado à internet por um modem 3G e um projetor, o que permitia a visualização por todos os colegas do que era digitado. A vinheta abaixo descreve o momento da postagem do comentário de uma das duplas.

Vinheta 3: Postando comentários (03/06/2009 – MOV 02368 – 00:00:00 – 00:10:00 e mov 02369 – 00:00:00 – 00:00:04)

Andressa senta-se próximo ao computador, no fundo da sala, e chama Ismael e Claudio para postarem seu comentário. À frente, na parede da sala está projetada a imagem da página do vídeo a que os alunos assistiram e os comentários dos internautas a respeito. Todos estão virados de frente para a tela, a fim de visualizar os comentários, quando postados. Em grupinhos alguns conversam. A turma solicita à Andressa que digite os comentários, pois assim seria mais rápido. Claudio e Ismael sentam ao lado de Andressa, para auxiliá-la na digitação do comentário que eles produziram. Ela apresenta para a dupla o nome de usuário e explica que são nomes fictícios. Telma pergunta se precisa copiar alguma coisa no caderno e Andressa diz que não, que é só pra acompanhar. Ela dá uma explicação geral sobre a página para a turma (“Vocês viram então que aqui estão os comentários”) e pede que leiam uma das postagens (“Que que a última pessoa falou lá em cima?”). Também navega um pouco na página da internet, mostra para a

¹⁰⁴ Os nomes de usuário de cada dupla de alunos, com login e senha, foram criados por mim e pela colega Catilcia, em casa. Por motivo de falta de tempo, esse usuário não pôde ser criado na escola com os alunos. No entanto, foi explicado a eles como foi feito e o porquê de não ter sido feito com eles, em sala. Cada usuário recebeu o pseudônimo de dois alunos. Por exemplo, LucioDenis, e uma senha para poder se conectar à página.

turma alguns dos comentários que eles haviam lido na página impressa e também mostra onde devem clicar para postar o comentário deles (no link “deseja comentar?”). Andressa tem um pouco de dificuldade para conseguir fazer a postagem, devido à conexão com a internet. Lucio, que está próximo procura auxiliá-la. Por fim, eles conseguem a conexão, e Andressa digita o comentário aos poucos, lendo devagar e explicando para o grupo alguma informação diferente que aparecesse. Os outros interagem com o texto, observando, comentando uns com os outros. Claudio e Ismael leem para Andressa o texto e observam se está correto na página, através da visualização pela projeção. Durante a digitação Andressa faz algumas perguntas à turma, mantendo-os focados na atividade (perguntas como: “Alguém sabe o que é U.S.A.? ou ”É Luis Inácio ou Luiz Ignácio?”). Lucio pergunta se o comentário vai aparecer só em inglês, e Andressa diz que sim. Enquanto isso Telma e Mara conversam sobre o presidente Lula. Quando Andressa termina, pede que todos olhem para a tela e chama a atenção para o texto completo (“Então, que que os colegas escreveram em inglês ali?”). Ismael lê em voz alta o comentário, e Andressa pergunta ao grupo o que eles acharam (“Que que os colegas acharam?”, dirigindo-se à turma). Juntos, todos tentam verificar o significado do que está escrito.

Nesta vinheta, podemos visualizar a preocupação de Andressa em contextualizar a página da internet (“Vocês viram então que aqui estão os comentários”, “Que que a última pessoa escreveu lá em cima?”), explicar passo a passo como se faz a postagem e o login, por exemplo, além de chamar a atenção de todos para a prática social da qual estavam participando. Tanto durante a digitação do texto, quanto após o seu término, ela chama os participantes, conversa e por fim faz a discussão do significado do texto (*Então, que que os colegas escreveram em inglês ali?*”, “*Que que os colegas acharam?*”). Com essa tarefa o grupo pôde, além de aprender inglês, participar de uma prática social cotidiana em que o inglês se fez presente, entender certos assuntos que circulavam no dia-a-dia e discutir aspectos das suas realidades. Esses alunos da EJA puderam enfrentar os desafios de uma prática social – cotidiana, para alguns, e nova, para outros –, revelando que podem adaptar-se a diferentes usos da linguagem em contextos diversos, quando o ensino de língua se faz a partir do uso e da reflexão. Baseando o planejamento das aulas para tratar de assuntos de interesse desses alunos como são as questões políticas da atualidade, respeitando as experiências prévias de cada um e valorizando esses conhecimentos prévios tão diversos, foi possível promover aulas que levassem em conta o objetivo de educação para a cidadania, adaptadas ao contexto da educação de jovens e adultos. Esse é o sentido que deve ter uma aula de inglês preocupada com a promoção da cidadania na qual os participantes se utilizam da língua para agir no mundo no aqui e agora da sala de aula e de suas vidas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES ACERCA DO LETRAMENTO EM LÍNGUA ADICIONAL NA EJA E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Eu não posso ensinar nada a ninguém,
eu só posso fazê-lo pensar.
Sócrates*

Esta dissertação mostrou o fruto de um trabalho colaborativo de planejamento e produção de uma unidade didática para ser utilizada na aula de inglês de uma turma da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública estadual de Porto Alegre. A unidade criada, com base nos conceitos de letramento (HEATH, 2001[1982], 1983; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2006[1999]; STREET, 1984) e de educação linguística (BAGNO e RANGEL, 2005; GARCEZ, 2008; SCHLATTER, 2009), teve como objetivo criar oportunidades de aprendizagem da língua inglesa em práticas sociais relevantes para o contexto dos participantes. Para o planejamento das aulas, a elaboração das tarefas e o desenvolvimento das aulas, utilizou-se também como referencial o que é definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL 2000a), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006c) e, principalmente, nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul – Linguagens, códigos e suas tecnologias (RGS, 2009) no que diz respeito à educação para a cidadania. O material criado, em forma de uma unidade didática intitulada *(Re)conhecendo e (re)pensando a realidade através da LE*, buscou promover o desenvolvimento do letramento na língua adicional e também em língua portuguesa, em situações de uso no mundo do aprendiz, para que ele pudesse aprender e utilizar a língua para agir criticamente em questões relacionadas ao seu próprio universo. As tarefas de leitura e de produção de texto visam à participação dos alunos em práticas sociais através do uso do inglês e do português.

O trabalho realizado com a turma buscou promover uma educação participatória (AUERBACH, 2000), pensando a sala de aula como um lugar de interação e partilha para a construção do conhecimento. Nesse sentido, as experiências e o conhecimento dos educandos são valorizados, colocando-os no centro do processo. No caso da Educação de Jovens e Adultos, essas experiências são ricas e diversas, pois os alunos levam para a sala de aula contribuições de suas vidas pessoais e profissionais, conhecimentos adquiridos ao longo da vida (fora da sala de aula e também dentro dela, em suas experiências escolares anteriores) e uma vontade de aprender em uma nova oportunidade de vida escolar. Pensando o currículo como algo que é elaborado a partir de metas de aprendizagem, sendo os conteúdos da

disciplina definidos em função das capacidades, experiências e necessidades do aprendiz (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), criamos uma unidade didática que respondesse às especificidades do contexto de EJA. A ideia inicial do projeto era criar oportunidades de aprendizagem da língua inglesa que fizessem sentido para os alunos a partir de atividades que respeitassem as peculiaridades dessa modalidade de ensino e utilizassem assuntos do interesse dos alunos, respeitando seus conhecimentos de mundo e utilizando-os dentro de sala de aula como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Pensando que a língua adicional, como o nome já diz, deve adicionar-se à língua que o aluno já usa, fazendo parte de sua vida, foram criadas tarefas de uso da língua inglesa, tais como: assistir a um vídeo de um programa brasileiro com uma frase em inglês (cujo entendimento era chave para entender o programa), entender um vídeo em inglês sobre um assunto que circulou na mídia no momento da aula (vídeo do encontro dos presidentes Lula e Barack Obama) e ler e escrever comentários posicionando-se sobre a polêmica levantada (se Obama insulta Lula), juntamente com tarefas de leitura em língua portuguesa, com discussão de temas propostos nos textos em inglês. Pensando sobre a trajetória da pesquisa, percebemos que o objetivo, além de ler e escrever em inglês e português era também discutir sobre a temática proposta, formando assim cidadãos conscientes sobre o mundo em que vivem.

Além disso, entendendo a educação como uma possibilidade de desenvolvimento da cidadania, o projeto realizado com a EJA procurou dar oportunidades de os participantes não somente aprenderem inglês, mas também utilizarem essa língua em práticas sociais em sua vida como cidadãos brasileiros e refletirem sobre aspectos de sua cultura e de seu país. Por exemplo, ao ler a manchete de uma revista estrangeira que fala do presidente brasileiro na época¹⁰⁵, os participantes da pesquisa puderam discutir sobre a visão de um país estrangeiro sobre o Brasil, e expor sua opinião a respeito. Ao postar um comentário em inglês em uma página da internet de acesso mundial, puderam expor essa opinião a diversos leitores e, assim, participar de uma prática social em um cenário além da sala de aula.

Para que esse trabalho pudesse ser levado a cabo, foram necessárias muitas horas de estudo, planejamento, procura de textos e preparação de tarefas coerentes com os objetivos de letramento e de educação linguística. Além do planejamento, foram vinte períodos de aula com a turma T6A da EJA, em que se buscou desenvolver uma prática docente que viabilizasse a participação constante dos alunos – afinal, de nada valem tarefas planejadas para promover a troca de experiências e a reflexão sem que os participantes não possam

¹⁰⁵ Luiz Inácio Lula da Silva.

colocá-las em prática. Além disso, somam-se as horas de observação dos vídeos, transcrição de segmentos, produção de vinhetas e análise dos dados. Foi um trabalho exaustivo, porém muito prazeroso, na medida em que possibilitou não só o envolvimento dos alunos nas atividades em sala de aula, mas também a minha própria aprendizagem como educadora.

Quando comecei a montar a unidade didática para ser utilizado na turma da EJA pensei que ela deveria proporcionar aos participantes uma experiência relevante de uso do inglês em uma aprendizagem para a vida deles, e não só para uso em sala de aula ou em um futuro distante. Assim, organizei o trabalho a fim de analisar como uma proposta de desenvolvimento de letramento e de educação linguística pode ser atualizada em uma unidade didática para ensino de língua inglesa no contexto EJA e de que forma os resultados obtidos nas aulas podem ser relacionados com os objetivos de ensino de língua inglesa para a formação do cidadão. Tendo analisado o desenvolvimento em sala de aula da unidade didática *(Re)conhecendo e (re)pensando a realidade através da LE*, pude perceber que meus objetivos iniciais foram atingidos, conforme análise que apresentei no capítulo 4. Entre os resultados obtidos destaquei os seguintes: a) o acesso dado aos alunos, na aula de inglês, a diferentes discursos que tinham como base o texto nessa língua adicional fez com que eles pudessem transitar em novos contextos de uso da língua, relevantes para sua formação como cidadão; b) a aprendizagem proporcionada pelas aulas ocorreu em conjunto, pois criou-se uma comunidade colaborativa de aprendizagem, na qual todos podiam participar, ensinar e aprender; c) os alunos puderam reconhecer a própria realidade em que viviam, através do mundo do outro, refletindo sobre essa realidade e agindo criticamente diante das situações sobre as quais discutiam e d) pôde-se aprender muito mais do que inglês, aprendizagens essas que podiam ampliar a participação dos educandos no seu próprio mundo. A partir de eventos de letramento em sala de aula, os alunos puderam vivenciar práticas sociais de uso da língua inglesa adaptadas à sua realidade e assim utilizar esse aprendizado imediatamente, sem adiá-lo para um futuro distante.

É importante ressaltar, no entanto, o fato de que não foi somente a unidade didática que proporcionou esses resultados, pois, como já dito anteriormente, qualquer material didático, por melhor que seja, precisa ser atualizado pelos participantes. É preciso, por exemplo, refletir sobre as práticas de sala de aula e nos objetivos de ensino, a longo e a curto prazo. Nenhum texto foi escolhido ao acaso, nenhuma tarefa foi elaborada irrefletidamente. Todas as tarefas produzidas foram objetos de uma reflexão anterior, sobre quais passos deveriam ser trilhados para que se pudesse chegar ao resultado pretendido, uma reflexão conjunta de professoras-pequisadoras interessadas no sucesso da aprendizagem. Neste

trabalho, adotamos uma perspectiva de uso da língua como ação social, e todas as tarefas foram planejadas com essa perspectiva em mente. Também é importante deixar claro que a unidade didática elaborada para essa turma da EJA foi pensada para um determinado contexto de ensino e não deve ser entendida como manual, ou como uma “receita”, que pode ser utilizada em qualquer contexto, em qualquer sala de aula. Ele é apenas um exemplo do que pode ser feito levando-se em conta os participantes e suas especificidades.

Um professor de educação básica que leia este trabalho talvez me questione sobre qual a real possibilidade de um professor com cerca de 40 horas/aula semanais, com turmas diferentes (e às vezes em escolas diferentes), realizar trabalho semelhante, com a dedicação necessária para o planejamento de suas aulas. Respondo então que, certamente, o exercício de planejamento e de reflexão é de início um pouco difícil e leva certo tempo. No entanto, aos poucos, essa reflexão se torna parte do cotidiano das escolhas e do planejamento. Tendo esclarecido os objetivos e concepções de ensino, tendo refletido sobre o que se quer realizar em sala de aula (e como se quer fazer isso), o professor pode planejar suas aulas com maior autonomia, segurança e rapidez. A escolha dos textos para o primeiro capítulo da unidade didática e a produção das tarefas, passo-a-passo, foram bastante demoradas. Com o andamento do projeto, à medida em que íamos percebendo as dificuldades e as necessidades dos alunos e com os objetivos de ensino compreendidos e definidos, o planejamento se tornou mais fácil.

VASCONCELLOS (1995, p. 67) nos explica que "o espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática é essencial para um trabalho que se quer transformador". Quando se é um professor reflexivo, as dificuldades dos alunos e do professor começam a ser identificadas e a fazer sentido, e o professor pode se tornar mais flexível, sem estar preso a currículos fechados. Afinal, se a aula é feita para os alunos, deve-se estar aberto para mudanças e adaptações e mais importante do que listas de conteúdos a serem “cumpridos” deve ser a aprendizagem dos alunos.

A unidade didática elaborada foi modificada a partir do andamento das aulas, sendo acrescentados textos e tarefas que julgamos importantes para o desenvolvimento do trabalho de forma mais eficaz. Essa adaptação se deu a partir da necessidade da turma e da própria prática em sala de aula. Por exemplo, após concluirmos a elaboração das tarefas do primeiro capítulo da unidade didática, foram incluídas (antes de entregar o material para a turma) as tarefas 3 e 4, nas quais se propôs que os alunos assistissem a um desenho qualquer da série *Os Simpsons* antes de assistirem ao episódio que daria início ao projeto, a fim de que o grupo pudesse se familiarizar com os personagens e o tipo de sátira feita no desenho, enquanto os

que já o conheciam poderiam reativar seu conhecimento e assim seria mais fácil trabalhar com o próximo texto. No segundo capítulo, um outro exemplo é a mudança de ordem das tarefas. A tarefa 7, na qual os alunos trariam charges diversas para serem analisadas na sala de aula, acabou sendo feita antes da tarefa 6 (análise das charges do material sobre os presidentes Lula e Obama), por acharmos que seria mais útil uma introdução ao gênero antes do trabalho com as charges do material. Essa tarefa acabou ocupando bastante tempo da aula, muito mais do que o planejado, mas isso foi bastante positivo, pois gerou várias reflexões sobre a necessidade dos conhecimentos prévios para o entendimento desse tipo de texto. Também na aula 4, uma revista levada para a aula por um dos participantes (revista *Época*) gerou bastante discussão e interesse de todos e, por conter um tema relacionado ao que estava sendo discutido em aula acabou sendo aproveitada pelo grupo e incluída no programa daquela aula.

Donald Schön (1987) utiliza o termo reflexão-na-ação, definindo-o como o processo mediante o qual os profissionais, no caso os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. Segundo Schön (2000),

quando o profissional reflete-na-ação, em um caso que ele percebe como único, prestando atenção ao fenômeno e fazendo vir à tona sua compreensão intuitiva dele, sua experimentação é, ao mesmo tempo, exploratória, teste de ações e teste de hipóteses. As três funções são preenchidas pelas mesmas ações. E desse fato deriva ao caráter distintivo da experimentação na prática.” (SCHÖN, 2000, p.65)

Além de promover uma discussão sobre letramento na língua adicional, este trabalho também permite uma discussão sobre o professor-reflexivo e como essa característica é relevante para que o professor desenvolva um trabalho eficaz. A literatura apresentada no segundo e no terceiro capítulos foi a base teórica que me fez refletir sobre a prática em sala de aula a cada dia que o projeto de letramento com a turma da EJA se desenvolvia; minha colega de pesquisa, Catilcia Lange, foi a interlocutora sempre presente para podermos juntas dar voz ao que estava sendo desenvolvendo com os alunos em sala de aula. Creio que reflexões sobre a própria prática e a parceria para desenvolvê-las são fundamentais para o nossa aprendizagem como educadores. Segundo Richards e Lockhardt (1994),

quando a reflexão crítica é vista como um processo contínuo e parte da sua rotina, isso possibilita aos professores se sentirem mais confiantes em tentar diferentes opções e avaliar seus efeitos no ensino. (...) Se os professores estão ativamente envolvidos em refletir sobre o que está acontecendo em suas próprias salas de aula, eles estão numa posição de descobrir se há uma

lacuna entre o que eles ensinam e o que os alunos aprendem.¹⁰⁶ (RICHARDS and LOCKHART, 1994, p. 4)

Quanto à função da escola, penso que é fundamental que ela seja um local de pesquisa, aberto à inovação, à mudança e, principalmente, ao pensamento crítico do professor e do aluno. Em outras palavras, a escola pode ser um espaço de diálogo, de novas descobertas, de troca de informações que possam melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, o conhecimento deve ser o mais importante e o modo como esse conhecimento é tratado deve ser diferenciado, deixando de ser um produto pronto para ser um processo a ser construído. Como salientam Gonzalez e Fensterseifer (2009, p. 9), “a escola, além de socializar deverá ainda organizar criticamente a informação recebida e oferecer aos alunos ferramentas cognitivas para torná-la proveitosa ou, pelo menos, não nociva”. Nessa perspectiva, espera-se que o conhecimento possa ser construído de maneira prazerosa e possa ser adaptado à realidade dos participantes.

Como já dito na introdução desse trabalho, o fato de a equipe diretiva da escola aceitar e acolher a nossa pesquisa foi muito importante para nós, pesquisadoras, e para a própria instituição escolar que se constrói como um espaço de pesquisa e de reflexão. Ao terminar a geração de dados, frequentemente a diretora questionava sobre o andamento do trabalho e os alunos, no próximo semestre¹⁰⁷, mesmo tendo outra professora de inglês, mantiveram o vínculo criado comigo, sempre me perguntando como “estava o mestrado”.

Gostaria ainda de salientar a importância da interlocução com a colega Catilcia, o professor Pedro M. Garcez e a professora Margarete Schlatter, na construção deste trabalho. Afinal, utilizando as palavras de Antonio Nóvoa (2003) “Ninguém é professor sozinho, isolado. Ser professor implica um esforço diário de reflexão e de partilha.”. A discussão e a partilha de conhecimentos me levaram à reflexão sobre os objetivos deste trabalho e sobre como colocá-los em prática, além de focar meu olhar na análise dos resultados obtidos. A reflexão e a avaliação constantes, tanto do objeto de pesquisa (a unidade didática e seu desenvolvimento em sala de aula) quanto dos resultados obtidos com ele (as aulas de inglês e as respostas dos alunos diante dessa aula) e da minha prática docente levaram a descobrir as minhas limitações e as do projeto e a promover mudanças, sempre que possível. Com essas

¹⁰⁶ when critical reflection is seen as an ongoing process and a routine part of teaching, it enables teachers to feel more confident in trying different options and assessing their effects on teaching. (...) if teachers are actively involved in reflecting on what is happening in their own classrooms, they are in a position to discover whether there is a gap between what they teach and what their learners learn.

¹⁰⁷ Segundo semestre de 2009, em que grande parte dos alunos frequentavam a T7 – primeira etapa do Ensino Médio.

interlocuções e com a construção coletiva com os alunos pude aprender muito como pesquisadora e como professora. Como bem escreveu o educador Paulo Freire “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (Freire, 1996, p. 23). Assim, me coloquei no papel de aprendiz ao realizar esta pesquisa e posso dizer que aprendi mais do que ensinei. Se meu local de pesquisa se transformou em uma comunidade colaborativa de aprendizagem onde todos ensinaram e todos aprenderam, eu não poderia ficar de fora.

Aprendi a fazer pesquisa, a elaborar um projeto, a dialogar com outras pessoas sobre o meu projeto, a utilizar concepções teóricas de letramento, educação linguística e educação para a cidadania na elaboração de uma unidade didática. Aprendi a ser uma professora reflexiva. Aprendi a planejar aulas melhor, a pensar nas aulas, com objetivos e propósitos claros para cada uma. Aprendi a distanciar-me do ser professora, a analisar a mim mesma (o próprio fato de mudar de identidade, através do uso de pseudônimo para falar sobre mim foi objeto de aprendizagem) e a analisar meus alunos como participantes de uma pesquisa.

Aprendi que o conteúdo de inglês ensinado em sala de aula não é o mais importante, sendo o mais importante o que o aluno vai fazer com isso na sua vida. Aprendi que a realidade dos educandos também é relevante no processo de ensino-aprendizagem e que eles podem ensinar muitas coisas que eu não sei. Aprendi, por exemplo, que o seriado *Os Simpsons* não é paixão nacional, embora parecesse ser óbvio, como eu supunha antes. Aprendi também que a poucos quilômetros da minha casa existem macacos, animais que eu julgava estarem somente no zoológico. Aprendi que, num mundo globalizado, nem todos conhecem o *YouTube*, e cabe também ao professor, na sala de aula, promover esse tipo de descoberta. Aprendi que certas coisas só deixam de ser óbvias para nós, quando deixamos de olhar o mundo com nossos óculos e começamos a ver as coisas através dos olhos do outro. Aprendi, enfim, que ensinar é aprender. E por isso aprendi também a ser uma pesquisadora mais madura e uma professora mais engajada na minha profissão.

Por fim, gostaria de comentar que o projeto com a EJA trouxe muitos resultados por mim considerados positivos, mas que podem também ser compreendidos como insucessos, dependendo da perspectiva do que seja língua, ensino de língua, aprendizagem ou objetivos de ensino. Por exemplo, numa perspectiva de ensino de língua em que a comunicação na língua adicional seja mais importante e a fluência oral e escrita seja a medida de qualidade, os resultados deste trabalho poderiam ser considerados negativos ou insuficientes, visto que os participantes, ao final do processo, provavelmente não pudessem repetir os conteúdos gramaticais tradicionalmente previstos para essa etapa. Também se pensarmos em uma

perspectiva em que o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem, o “transmissor” do conhecimento, o trabalho também não seria visto com bons olhos, pois, neste caso o professor foi um mediador da aprendizagem, desenvolvida e construída em conjunto por todos os participantes.

Com a análise das gravações das aulas, muitos aspectos puderam ser identificados, que renderiam outras pesquisas futuras. Um dos estudos possíveis de serem feitos seria a participação em sala de aula e a relação entre o aumento da participação e a aprendizagem. Além disso, pensando que essa aula de inglês com os objetivos de letramento e de educação linguística procurou desconstruir o foco praticamente exclusivo do ensino gramatical e de vocabulário nas aulas de inglês em escola pública, seria interessante estudar como os alunos lidam com essa mudança. No que diz respeito à formação de professores, uma unidade didática como a que construímos aqui poderia ser criada com os mesmos objetivos, porém com outros textos, para outras turmas e por outros professores e, assim, fazer um estudo de como uma educação com esses princípios pode ser desenvolvida em outros contextos, diferentes da EJA.

Considero ter contribuído para as discussões acadêmicas sobre letramento em língua adicional, sobre Educação de Jovens e Adultos e sobre a formação de novos professores e pesquisadores interessados na área de educação de línguas. Certamente, muito mais poderia ser feito caso o período de aulas se estendesse por mais tempo. No entanto, acredito que o que foi realizado para esta pesquisa foi suficiente para dar início aos meus estudos como pesquisadora de práticas de sala de aula de línguas adicionais e foi relevante para contribuir com minha formação e de outros profissionais que vierem a compartilhar das mesmas idéias.

Por fim, gostaria de encerrar meu texto com uma imagem. Um ano antes de encerrar este trabalho, recebi uma imagem pela internet e guardei, pois me pareceu resumir minha trajetória neste trabalho de pesquisa.

Figura 14: Teach & Learn



Esta figura retrata exatamente o que entendo como o processo de ensino-aprendizagem: podemos visualizar a palavra TEACH (ensinar), que vista de outro ângulo reflete a palavra LEARN (aprender). Ou seja, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996). Como professora-pesquisadora, ensinei alguns conhecimentos aos meus alunos e participantes da minha pesquisa e, ao mesmo tempo, aprendi muito com eles e com todos os que me auxiliaram a desenvolver este trabalho, num processo colaborativo de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANDRIGHETTI, G. H. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, UFRGS: Porto Alegre, 2009.
- ARNAIZ, P. *et al.* Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. **Comunidad Educativa**, n. 262, p. 29-35, 1999.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, n. 5, v. 1, p. 5-14, 2007.
- AUERBACH, E. R. Creating Participatory Learning Communities: Paradoxes and Possibilities. In: HALL, Joan K. e EGGINETON, William G. (eds). **The sociopolitics of English language teaching**. p. 143 -164, 2000.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 11ª edição São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, n. 5, v. 1, p. 63-81, 2005.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Malden/Oxford: Blackwell Publishing, 2007[1994].
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: New York: Routledge, 1998.
- BARTON, D; TUSTIN, K. (Ed.). **Beyond communities of practice: language, power and social context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- BASTOS, S. D. **Estratégias composicionais de um autor brasileiro: um estudo sobre a ironia, a paródia e a sátira em contos de Machado de Assis**. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, UFRGS: Porto Alegre, 2006.
- BAZERMANN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- BORTOLINI, L. S. **Os conceitos de uso da língua, identidade e aprendizagem subjacentes no material didático para o ensino de português em Letícia (Colômbia)**. Trabalho de conclusão de graduação. Instituto de Letras, UFRGS: Porto Alegre, 2006.
- BOURDIEU, P. **Questions de sociologie**. Paris: Les éditions de minuit, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394 – 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em maio/2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/SEMT, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em maio/2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB 11/2000. Aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: CNE/CEB, 2000b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB Nº 01/2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.** Brasília: CNE/CEB, 2000c.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNE. Plano Nacional da Educação: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais da educação.** Brasília: Inep, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos : segundo segmento do ensino fundamental (5º a 8º série).** Brasília: Ministério. da Educação, v. 3, 2002.

BRASIL. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Aplicador.** Secretaria de Educação Superior (SESu). Brasília: MEC, 2006a.

BRASIL. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Candidato. Secretaria de Educação Superior (SESu).** Brasília, MEC, 2006b. Disponível em www.mec.gov.br/celpebras. Acesso em maio/2010.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006c.

BRESSAN, C. G.. **A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras.** Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, UFRGS: Porto Alegre, 2002.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos – ensino de língua x tradição gramatical.** Campinas, Mercado de Letras: ALB, 1997.

_____. **Contra o consenso - cultura escrita, educação e participação.** 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, v. 1, 2003.

_____. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico.** Vol. 5, n. 1, p 24-30, jan/abr. 2007.

- BULLA, G. S. **A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, UFRGS: Porto Alegre, 2007.
- BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español- Portugués para el Intercambio (CEPI). In: **II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza de Lenguas**, UNC., 2009.
- BURMEISTER, A. T. **O trabalho em grupo colaborativo na aula de língua estrangeira numa escola pública de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, UFRGS: Porto Alegre, 2005.
- CELANI, A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**. São Paulo: Mercado de Letras, p. 19-335, 2003.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. (1996) In: **Cadernos de Tradução da UFRGS**, Porto Alegre, nº 9, p. 49-71, janeiro-março de 2000.
- COLE, M. & SCRIBNER, S. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- COOK-GUMPERZ, J. The social construction of literacy. In J. Cook-Gumperz (ed) **The social construction of literacy**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-18, 2006.
- _____. Literacy and schooling: an unchanging equation? In J. Cook-Gumperz (ed) **The social construction of literacy**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, p. 19-49, 2006.
- COOK-GUMPERZ, J. & COOK-GUMPERZ, J. J. Interactional sociolinguistics in the study of schooling. In J. Cook-Gumperz (ed.) **The social construction of literacy**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 50-75.
- COUGHLAN, P.; DUFF, P. Same task, different activities: analysis of SLA task from an Activity Theory perspective. In: Lantolf J.; Appel, G. **Vygotskian approaches to second language research**. Westport: Alex Publishing, p. 173- 190, 1994.
- CRISTÓVÃO, V. L. 2000. **Gêneros ensinados em inglês como língua estrangeira: uma problemática de transposição**. Disponível em: www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1650.doc.
- CRISTÓVÃO, V.L.P; NASCIMENTO, E.L. Gênero textuais e ensino: Contribuições do Interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, B. et Al.(Orgs). In: **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 35-60, 2006.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**. n. 31, p. 213-230, 2008.

- DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado das Letras, p. 41-70, 2004.
- EBERT, Sintia Lúcia Faé. A relação letramento e gêneros textuais na alfabetização de jovens e adultos. **Cadernos FAPA**. n. especial VI Fórum FAPA, p. 7-13, 2007.
- ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: OUP, 2003.
- ERICKSON, Frederick. Qualitative methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. **Quantitative methods; qualitative methods**. New York: Macmillan, p. 75-194, 1991.
- EVANS-PRITCHARD, E. E. **Witchcraft, Oracles and Magic among the Azande**. Oxford: Clarendon Press, 1937.
- FERREIRA, A. B. de H. **Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Ed. Positivo; 2008.
- FINNEGAN, R. **Orality and Literacy: some problems of definition and research**. Unpublished MS, 1981.
- FONTANA, Beatriz. **Tarefas colaborativas como prática social situada: uma abordagem sociointeracionista para o ensino-aprendizagem de línguas em sala de aula**. Canadian Annual Conference of Applied Linguistics. Universidade Concórdia, Montreal, Canadá, junho de 2010.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1982.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2009 [1987].
- _____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- GARCEZ, P. M. Transcrição como teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado das Letras, p. 83-95, 2002.
- _____. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In: L. MASELLO O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento 21 (org.), **Portugués lengua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai**. Montevideu,

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica, p. 51-57, 2008.

GARCEZ, P. M.; MELO, P. S. Construindo o melhor momento para tomar o turno na fala-em-interação de sala de aula na escola pública cidadã de Porto Alegre. **Polifonia**. Cuiabá, v. 13, p. 1-21, 2007.

GARGIULO, H. ; BULLA G. e SCHLATTER, M. **CEPI: Tareas, herramientas y el enfoque accional en el aprendizaje en línea**. II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba, 2009.

GEE, J. P. **Situated language and learning: a critique of tradicional schooling**. Londres: Routledge, 2004.

GONZÁLES, F. J. e FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

GOODY, J. **Literacy in traditional societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.
_____. **The domestication of the savage mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

GOODY, J. & WATT, I. The Consequences of Literacy. **Comparative Studies in Society and History**, Vol. 5, No. 3, p. 304-345 (Apr., 1963).

GREENFIELD, P. Oral or written language: the consequences for cognitive development in Africa, U.S. and England. In.: **Language and speech** 15, 1972.

HAUPT, Karine. Abordagem por tarefas no ensino de LE: as atividades do *Themen Aktuell*. **Revista Odisséia – PPGEL/UFRN**. n° 5, j a n – j u n 2 0 1 0.

HEATH, S. B. **What no bedtime story means: Narrative skills at home and school**. Backwell Publishing. pp. 318–342, 2001 [1982]

_____. **Way with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001[1983].

HENKE, V. R. H. **O ensino de língua estrangeira orientado por gêneros do discurso: implicações e proposta de material didático para o Ensino Médio**. Trabalho de Conclusão do curso de graduação. Instituto de Letras, UFRGS, 2009.

HILDYARD, A. & OLSON, D. **Literacy and the specialization of language**. Unpublished MS, Ontario Institute for studies in education, 1978.

HORTON, R. African Traditional Thought and Western Science. **Africa**, 37 (1) e (2): 1967.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?. In: Kleiman, A. B. (Org.). **A Formação do Professor. Perspectivas da Linguística Aplicada**. 1 ed, v. 1. Campinas: Mercado de Letras, p. 39-68, 2001.

_____. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. **Revista da FAGED**, v. 6, p. 99-112, 2002.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, 2007.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11ª edição. Campinas SP: Pontes, 2008a.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, p. 519-541, 2008b.

KLEIMAN, A. B. (Org.); MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor. Práticas discursivas, representações e construção do saber**. 1. ed. Campinas SP.: Mercado de Letras, 2005.

_____. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11ª ed. Campinas SP.: Pontes, 2008.

KUTTER, A. P. Z. **A educação em ciências biológicas na educação de jovens e adultos (EJA): uma experiência etnográfica na escola**. Trabalho de conclusão do curso de graduação. Instituto de Ciências Biológicas, UFRGS: Porto Alegre, 2010.

LABOV, W. The logic of non-standard English. In J. Alatis (ed.), **Georgetown Monograph on Languages and Linguistics** 22, p. 1-44, 1969.

LEVI-STRAUSS, C. **The savage mind**. Chicago: Chicago University Press, 1966.

LANGE, C. P. **Diário de uma prática pedagógica : a pedagogia crítica na sala de aula de língua inglesa**. Trabalho de conclusão do curso de graduação. Instituto de Letras, UFRGS: Porto Alegre, 2004.

_____. **Formulação e ensino-aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LARSON, J. & MARSH, J. **Making literacy real: theories and practices for learning and teaching**. Los Angeles: Sage, 2005.

LOPES, S. P.; SOUZA, L. S. EJA: Educação possível ou mera utopia?. In: **CEREJA**, v. 1, p. 1-20, 2007. Disponível em: www.cereja.org.br/pdf/revista_v/revista_selvaplopes.pdf Acesso em agosto/2010

- LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, p. 203-218, 2005. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/mole.pdf>. Acesso em 03/01/2011.
- LOUKILI, K. L. C. **Ainda faz sentido escrever cartas? : uma experiência com ensino de gêneros na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS: Porto Alegre, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (orgs.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 46-59, 2001.
- MATENCIO, M. L. M. Estudo do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. **Calidoscópio**. Vol. 7, n. 1, p. 5-10, jan/abr.2009.
- MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte. UFMG (edição de referência 2001), 1999.
- MELO, B. O. R. de. **A apropriação dos gêneros textuais: concepções diretrizes e expectativas na alfabetização de jovens e adultos**. Fortaleza, UFC, 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, 2003.
- MOITA LOPES, L. P. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: L.P. Moita Lopes, **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- NETO, H. L. Leitura, gênero e juízo: linguagem e “dever ser” em sequências de atividades didáticas. In: SIGNORINI (org.). **Gêneros catalizadores: letramento e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 157-173. 2006.
- NOVOA, A. Entrevista com o autor. In: Dilemas Práticos dos Professores. Revista Pátio. Ano VII - Nº 27 - Agosto à Outubro 2003. Disponível em: http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=342 Acesso em setembro/2010.
- NUN, B. **Task-Based Methodology and Sociocultural Theory**, 2001. Em <http://ltsc.ph-karlsruhe.de/Nunn.pdf>. Acesso em outubro de 2010.
- NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: CUP, 1989.
- OLDONI, C. & CONFORIN, H. O letramento como proposta de ensino de língua. In: **Revista Perspectiva**. Erechim n.108, v. 29, p. 31-39, 2005.

- PAIVA, V. M. O. **Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>. Acesso em 03/01/2010.
- PEREIRA, M. V.. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Escrito em 24 de março de 2010. Disponível em: <http://www.qir.com.br/?p=2810>. Acesso em 20/10/2010.
- PIERRO, M. C.; GRACIANO, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo, junho de 2003.
- PINHEIRO, R. A. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: saberes na proposição curricular. **Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 3, p. 44-55, dez 2008.
- POLANYI, M. **Personal knowledge**. London: Routledge and Kegan Paul, 1965.
- PRADO, V. V. **Inglês na educação de jovens e adultos (EJA): Uma proposta de ensino com enfoque em leitura**. Trabalho de conclusão do curso de graduação – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2006.
- REICHMANN, C. L. Professores-em-construção: mapeando fazeres e reposicionamentos docentes em relatos reflexivos. In: **Anais do I Congresso Internacional da ABRAPUI**, Belo Horizonte: ABRAPUI-UFMG, 2007.
- _____. Letramento e formação de professores de língua estrangeira: um olhar sobre textos identitários. In: **Anais do VIII Conhecimento em Debate**, p. 1-6, 2008.
- _____. Professores-em-construção: reescrevendo memórias e trajetórias de professores de inglês como LE. In: **Anais - Vi Congresso Internacional da Abralin**. João Pessoa: Editora Ideia, 2009a.
- _____. Escrevendo(-se) na tecnosfera: um olhar sobre um blog reflexivo de professoras em formação. **Letras & Letras**, Uberlândia 25 (2) 105-122, jul./dez. 2009b.
- REICHMANN, C. L.; DORNELLES, C. Professoras-em-construção: a escritura no diário dialogado e a formação continuada. In: **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA)**. Belo Horizonte. 2001.
- REICHMANN, C. L.; OLIVEIRA, A. M. Reflexões sobre (con)textos e (per)curso de formação docente. In: **Anais da XXI Jornada Nacional de Estudos Linguísticos**, João Pessoa, p. 3139-3144, 2006.
- RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Estado da Educação.** v. 1. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Também acessível em http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1 (acesso em setembr/2010).

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa e literatura e língua estrangeira moderna. Caderno do professor – ensino fundamental e médio** v. 1 / Secretaria de Estado da Educação – Porto Alegre: SE/DP, 2009b.

ROTTAVA, L. Operacionalização e implementação de material didático para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita em contexto de português como L2 para hispanofalantes. **Línguas e Letras**. Cascavel, v.5, n.1, p.99 - 120, 2002.

_____. A construção de sentidos em leitura e escrita em sala de aula. **Horizontes de Linguística Aplicada**. Brasília, v.3, n. 1, 2004.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: Porque um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). **Ensino e pesquisa em Português para estrangeiros**. Universidade de Brasília: DF, 1996.

SCHLLATER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**. Vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr 2009.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado das Letras, p. 21-39, 2004.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Revista Brasileira de Educação**. N.º 11, p. 5-16, maio/jun/jul/ago, 1999.

SCHNEUWLY, B e DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado das Letras, 2004, p. 71-91

SCHNEUWLY B; DOLZ, J. (orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado das Letras, 2004.

SBARAINI, H. **O ensino de língua espanhola em turmas da educação de jovens e adultos**. Trabalho de conclusão do curso de graduação. Instituto de Letras, UFRGS: Porto Alegre, 2006.

SCHÖN, D. A. **Educating the Reflective Practitioner**. Presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington DC, 1987. Disponível em: <http://resources.educ.queensu.ca/ar/schon87.htm>. Acesso em 10/10/2010.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

SCHULZ, L. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, UFRGS: Porto Alegre, 2007.

SILVA C. H. D. **Uma proposta de letramento para o ensino de língua estrangeira na escola pública**. Trabalho de conclusão do curso de graduação. Instituto de Letras, UFRGS: Porto Alegre, 2008.

SILVA C. H. D. **Letramento, gêneros do discurso e práticas sociais: ensino de línguas adicionais na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS: Porto Alegre, 2011.

SISTEMA EDUCATIVO Nacional de Brasil / Ministério da Educação de Brasil (MEC/INEP) y Organización de Estados Iberoamericanos. **Informe OEI – Ministério : Educação de Jovens Adultos**. 2002. Disponível em http://www.oei.es/quipu/brasil/educ_adultos.pdf. Acesso em dezembro de 2010.

SOARES, M. B. Letramento/Alfabetismo. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 10, p. 83-89, 1996.

_____. **Entrevista dada ao Jornal do Brasil em 16/11/2000**. Disponível em <http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>. Acesso em agosto/2008.

_____. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 2002a.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**. Vol 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002b.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25 Jan /Fev /Mar /Abr, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 [1999].

SOUZA, J. P. C. de. **Canção brasileira: proposta de material didático para um curso de português como língua adicional**. Trabalho de conclusão do curso de Graduação. Instituto de Letras – UFRGS: Porto Alegre, 2009.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In.: MARTIN-JONES, M. & JONES, K. (eds.) **Multilingual Literacies: reading and writing different worlds**. Amsterdam: John Benjamins, p. 17-30, 2000.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? - Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Vol. 5(2): 77-91 May 12, 2003.

STREET, B. & LEFSTEIN, A. **Literacy: an advanced resource book** .English Language and Applied Linguistics Routledge: London, 2007.

TEIXEIRA, Ivan. Apresentação de Machado de Assis. São Paulo: Martins Fontes, 1988

TERZI, S. B. **A construção da leitura**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

VAN EK, J.A.; TRIM, J.L.M. (orgs.). **Across the threshold**. Oxford, Pergamon, 1984.

VARGAS, V. S. **Educação de jovens e adultos e os gêneros discursivos: uma proposta para o ensino**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização. Instituto de Letras, UFRGS: Porto Alegre, p. 501-525, 2006.

VIANA, N. Educação, Linguagem e Preconceito Linguístico. **Plurais**. vol. 01, n. 01. Jul./Dez. 2004.

VÓVIO, C. L. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 85-95, ago. 2007.

YAN, Q. **De práticas sociais a gêneros do discurso : uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas**. Dissertação UFRGS, 2008.

ZEICHNER, K. M. A. **formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento

APÊNDICE B – Unidade didática elaborada para as aulas

APÊNDICE C – Página do *YouTube* com comentários feitos pelos alunos

APÊNDICE A – Termo de Consentimento**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS****CONSENTIMENTO**

Porto Alegre, maio de 2009.

Somos alunas/pesquisadoras da UFRGS e estudamos a fala-em-interação em sala de aula e eventos de letramento em língua estrangeira.

Gostaríamos de sua autorização para observar e gravar atividades de fala-em-interação e letramento em que você é participante para nossa pesquisa. As gravações poderão ser examinadas por outros alunos e pesquisadores da Universidade. Alguns trechos poderão ser mostrados em apresentações e publicações acadêmicas.

Agradecemos pela colaboração. Se quiser saber mais sobre as nossas atividades de pesquisa, ou se quiser esclarecer alguma dúvida, estamos à disposição.

Assinando seu nome nesta folha, você autoriza a gravação, atestando seu consentimento para a realização de nossos estudos.

Atenciosamente,

CATILCIA PRASS LANGE

VANESSA VIEGA PRADO

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

Data: _____

APÊNDICE B – Unidade didática elaborada para as aulas

LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS T6 A - EJA

UNIDADE DIDÁTICA (Re)conhecendo e (re)pensando a realidade através da LE

CAPÍTULO 1

Meu país retratado por olhos estrangeiros...

Os desenhos animados nem sempre são programação somente para crianças. Através desse tipo de programa, nós adultos também podemos nos divertir, aprender, reconhecer lugares, personagens, ideias e sentimentos. É a maturidade da idade adulta que nos faz reconhecer, através dos comportamentos dos personagens, diversas situações às quais já estamos familiarizados no nosso dia-a-dia. Além disso, é essa maturidade que nos abre os olhos para as pequenas críticas que podem aparecer por trás das imagens, estimulando nossa reflexão a respeito. Muitos desenhos animados retratam a(s) realidade(s) do mundo de diversas maneiras. Seja de forma engraçada, trágica, profunda ou sutil, nos proporcionam poder reconhecer e (re)pensar a nossa própria realidade.

1. Preparação para compreensão do texto

Você irá assistir a um episódio do desenho norte-americano **Os Simpsons**.
Você conhece esse desenho?

Discuta com o(s) colega(s):

- Qual é a função dos *desenhos animados*?
- Para quem eles são feitos?
- E o desenho “Os Simpsons”, você conhece? De onde ele vem?
- Para que tipo de público ele é direcionado?
- O que esse desenho costuma mostrar? Que tipo de desenho animado é?
- Você costuma assistir ou já assistiu algum episódio? Onde? Lembra de algum que tenha sido muito interessante?

2. Contextualizando...

The Simpsons (Os Simpsons) é uma série de desenhos animados criada para a televisão que retrata o dia-a-dia de uma família americana. Criado pelo cartunista Matt Groening para a emissora FOX, foi exibido pela primeira vez em 1989. Através dos protagonistas Homer, Marge, Bart, Lisa e Maggie, o programa faz críticas ao comportamento humano, à sociedade e ao modo de vida americano.

Retirado de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Simpsons>



3. Assistindo a um episódio do desenho Os Simpsons.

Assistiremos agora a um desenho da série *Os Simpsons*. Preste atenção no tipo de humor presente e nas características dos personagens.

4. Caracterizando os personagens...

A) Em duplas, estudem as palavras no quadro abaixo. Quais vocês já conhecem? Confiram no dicionário os significados das que vocês ainda não conhecem e organizem as características como positivas ou negativas.

*patient funny intelligent friendly lazy serious pessimistic emotive smart quiet happy
crafty calm kind devoted sensible charming troublemaker impatient calm sad timid
romantic comprehensible dependent independent cruel good-looking optimistic cute
curious talented*

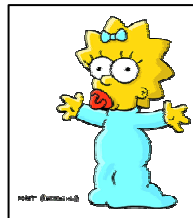
Características positivas	Características negativas

B) Após terminada a tarefa confirmem o quadro com o de outra dupla ou em grande grupo. É a mesma organização? É diferente? Por que vocês organizaram dessa forma?

C) Agora, utilizaremos as palavras aprendidas para caracterizar os personagens abaixo. Com base nas características físicas e nas expressões corporais, e/ou no que você já conhece sobre o desenho, como você poderia caracterizar esses personagens?



Bart



Maggie



Lisa



Marge



Homer

5. Assistindo ao vídeo

Agora você vai assistir ao vídeo *The Simpsons in Brazil*.

Que imagens do Brasil você acha que vão aparecer?

Que aspectos sobre a cultura do Brasil você acha que serão discutidos no filme? Por quê?

Qual imagem do Brasil que você acha que circula no exterior? Por quê?

6. Após o vídeo.

Discuta com seus colegas

- Quais as imagens do Brasil apresentadas no desenho? Elas confirmam as suas expectativas?
- Quais as imagens positivas do Brasil? E quais as negativas?
- Que visão de Brasil é transmitida nesse desenho?
- Você concorda com o que é apresentado?
- O que o autor quer transmitir?

7. Uso da língua

Já expressamos nossa opinião sobre o desenho na nossa língua. Agora, tentaremos colocar nossa opinião na língua que estamos aprendendo: o inglês!

Para expressar opinião em inglês podemos utilizar algumas expressões como as abaixo.

Você consegue deduzir o significado de alguma delas?

I think...

I don't think...

In my opinion...

Utilizando as expressões acima e os adjetivos aprendidos, crie frases expressando sua opinião sobre o desenho, o autor do desenho e o Brasil.

<p>I think I don't think In my opinion</p>	<p>The Simpsons The Simpsons author Brazil (outra palavra que você queira usar)</p>	<p>is is not are are not</p>	<p>intelligent pessimistic optimistic smart intelligent talented dependent independent cruel happy ... (outros adjetivos que você queira usar)</p>
--	---	--	--

8. Avaliando...

Pense sobre as aulas até agora, atividades, reflexões e discussões. Responda à avaliação abaixo.

a) O que eu aprendi sobre...

- Desenhos animados: _____
- O meu país: _____
- A visão do outro sobre meu país: _____
- A língua inglesa: _____
- Outros: _____

b) Como aprendi isso?

c) O que mais gostaria de saber?

LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS
T6 A - EJA

UNIDADE DIDÁTICA
(Re)conhendo e (re)pensando a realidade através da LE

CAPÍTULO 2: Pensando política através de sátiras

Os programas humorísticos são bons meios de distração e diversão. Alguns são para toda a família, não restringindo sexo, idade ou classe social. Outros são destinados a públicos específicos: somente para crianças, somente para adultos, entre outros. Inseridos na programação da televisão, não precisamos sair de casa para nos divertir. Além da função de divertir, esses programas também nos fazem refletir sobre diferentes assuntos do nosso dia-a-dia, transformando fatos da realidade em humor. Nesse capítulo veremos como um simples programa humorístico pode nos levar a reflexões sérias, inclusive políticas.

1. Preparação para a compreensão do texto

Você gosta de programas de humor?
Quais são os programas humorísticos mais famosos em nosso país?
Que tipo de humor eles fazem? Para que público?
Que temas abordam?

Você irá assistir a uma parte de um episódio do programa humorístico brasileiro *Casseta & Planeta Urgente*, exibido no dia 14/04/2009.

Discuta com o(s) colega(s)

- Você conhece esse programa? Costuma assistir?
- Que tipo de programa é o Casseta e Planeta? Quais temas ele costuma abordar?
- Que tipo de humor ele apresenta? Para que público?
- Esse humor tem alguma semelhança com o humor do programa *Os Simpsons*, visto no capítulo anterior?

2. Contextualizando



Casseta & Planeta, Urgente! é um programa de variedades humorísticas, estrelado pelo grupo Casseta & Planeta. Desde 1992, as noites de terça-feira da Rede Globo, rapidamente afirmou-se como a mais bem-sucedida tradição de humor da televisão brasileira. *Urgente!* é um derivado direto de *Doris para maiores* (1991), primeiro

programa com participação regular do Casseta & Planeta na frente das câmeras, do qual herdou o lema *Jornalismo mentira, humorismo verdade*.

O formato do programa é livremente inspirado no do *Fantástico* e de revistas eletrônicas similares. Geralmente as atrações incluem coberturas jornalísticas e documentários falsos, sátiras de outros programas de TV (novelas, filmes, seriados), sátiras de campanhas publicitárias, entrevistas com populares e videoclipes com paródias de músicas de sucesso.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Casseta_&_Planeta,_Urgente!



3. Assistindo ao vídeo

Assistiremos agora a um quadro do programa Cassetta & Planeta. O quadro é chamado *No cafofo do Osama*. Assista ao quadro, tente identificar quem são os personagens presentes e a relação que se dá entre eles.

4. Após o vídeo

Em pequenos grupos, converse com seus colegas e responda as questões:

- Quem são os personagens que aparecem no vídeo? Qual a relação existente entre eles?
- Essa relação é real ou é fictícia? Explique.
- Por que, na sua opinião, o autor uniu esses personagens no mesmo quadro?
- Que frase (em língua estrangeira) é dita no final do episódio?
- O que ela significa? É possível entender o seu significado somente pelo contexto ou é necessário o entendimento do significado das palavras?
- No quadro, o que os personagens querem dizer ao falarem juntos essa frase?
- Porque o criador do quadro do programa utilizou essa frase? Você sabe de onde vem essa expressão?

5. Contextualizando o uso da língua

A) As figuras abaixo¹⁰⁸ referem-se à campanha política do atual presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, cuja frase principal foi a expressão “Yes, we can”, vista anteriormente.

- Você ouviu na mídia recentemente notícias sobre a campanha e a eleição de Obama nos Estados Unidos? O que você lembra?
- Você lembra de ter visto ou ouvido essa frase? Por que motivo ele utilizou essa frase? O que Obama quer dizer com “Yes we can”?



¹⁰⁸ As imagens podem ser encontradas nos sites <http://travismagazine.files.wordpress.com/2009/01/gl-obama-cvr.jpg>, <http://adrianpatino.com/wp-content/uploads/2008/02/obama.png>

B) Durante a sua candidatura, Barack Obama proferiu um discurso na Carolina do Sul, Estados Unidos, em 26/01/2008, do qual foi retirada a frase que seria a chave de sua campanha. Leia um trecho dessa fala.

- a) A que público é dirigido um discurso político?
- b) Em que tipo de mídia você acha que esse discurso foi publicado?
- c) Olhe atentamente o texto abaixo. Você consegue reconhecer alguma expressão/palavra do texto? Qual (ou quais)?

(...)
 Don't tell me we can't change.
 Yes, we can. Yes, we can change. Yes, we can.
 Yes, we can heal this nation. Yes, we can seize our future.
 (...)

<http://www.cnn.com/2008/POLITICS/01/26/obama.transcript/index.html>

- d) Com essas palavras, pode-se compreender a ideia principal desse trecho?
- e) Quais as palavras desconhecidas que dificultam o entendimento do texto? Utiliza o dicionário para tirar suas dúvidas.
- f) O que Barack Obama quer dizer nesse trecho? Quais as ideias principais e de que maneira estão relacionadas com o que você sabe sobre sua campanha?

6. Estabelecendo relações

Relacionando o presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, e o presidente do Brasil, Luis Inácio Lula da Silva, foram criadas no Brasil algumas charges. As charges que iremos analisar foram retiradas de dois *sites* na internet¹⁰⁹.

¹⁰⁹<http://www.blogdozermarcos.com/2009/03/lula-conversa-seriamente-com-obama.html>,
<http://kibeloco.com.br/kibeloco/?s=yes+we+can>

1. O que você sabe sobre charges?

- O que é uma charge?
- Qual é a função das charges? Para que(m) elas são feitas?
- Que tipo de informações podemos encontrar em uma charge?
- Que conhecimento prévio é preciso ter para entender a graça das charges?
- Onde podemos encontrar charges?

2. Observe as charges abaixo. Em grupos, discutam as questões propostas.

CHARGE 1



CHARGE 2



- Qual o motivo da graça nas charges?
- Que conhecimento o leitor deve ter para entender a graça de cada uma?
- Que ideia o autor quer transmitir na primeira charge? E na segunda?
- Vocês concordam com essas ideias? Por quê?

7. Analisando charges

Sabendo agora o que são charges e qual a função delas, organizem-se em pequenos grupos e analisem diferentes charges retiradas de jornais, tentando identificar qual o assunto de cada charge e qual o conhecimento prévio que devemos ter para entender a sua graça.

8. Uso da língua

Agora, expressemos nossa opinião sobre o que foi discutido nesse capítulo. Pense sobre o

que discutimos sobre Lula, Obama e a relação entre eles. Utilize as frases já aprendidas para expressar sua opinião.

I think _____

In my opinion _____

I don't think _____

9. Avaliando

Refleta sobre as aulas até agora, atividades e discussões. Responda à avaliação abaixo.

a) O que eu aprendi sobre...

- Campanha política: _____
- Opiniões sobre os presidentes Lula e Obama _____

- Charges: _____
- A língua inglesa: _____

- Outros: _____

b) Como aprendi isso?

c) O que mais gostaria de saber?

LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS
T6 A - EJA

UNIDADE DIDÁTICA
(Re)conhecendo e (re)pensando a realidade através da LE

CAPÍTULO 3: Discutindo política e expressando opinião

A política faz parte da nossa vida, inclusive da vida dos que dizem não gostar de discuti-la. No mundo atual precisamos ser seres politizados, conscientes, informados sobre o que está acontecendo no mundo e principalmente dispostos a discutir e opinar sobre isso. Neste capítulo assistiremos a um vídeo com o encontro de dois presidentes importantes no cenário mundial: o presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, e o presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva. A partir desse vídeo tiraremos nossas conclusões e expressaremos nossas opiniões sobre o encontro que foi bastante discutido na mídia recentemente, conforme já vimos nas aulas anteriores.

1. Preparação para a Compreensão de Texto

O vídeo a que iremos assistir diz respeito ao encontro dos presidentes Lula e Obama, representantes políticos do Brasil e dos Estados Unidos, respectivamente.

- O que você sabe sobre o encontro? Quando e como foi?
- Qual a repercussão que ele teve na mídia?
- Você já assistiu ao vídeo do encontro?

Esse vídeo foi retirado do *Youtube*, uma página na internet que disponibiliza vídeos de diversas fontes, desde programas de televisão, trechos de filmes, clipes musicais, até gravações caseiras.

- Você conhece ou já ouviu falar nessa página? Para que tipo de público ela é destinada?
- Você tem acesso à internet? Costuma acessar a página do *YouTube*?
- Se a resposta for afirmativa, que tipos de vídeo costuma assistir?

2. Compreensão e Estudo de Texto

1. Você irá assistir ao vídeo do encontro dos dois presidentes Lula e Obama, ocorrido no dia 02/04/2009.

I – Assista primeiramente sem som e depois converse com o colega sobre as seguintes questões:

- a) Que imagens são mostradas neste vídeo?
- b) Como você interpreta as expressões faciais dos dois presidentes? O que parece estar acontecendo nesse encontro?

II – Assista novamente com som e tente anotar as frases que você entender.

III – O texto dito pelo presidente Obama no vídeo está no quadro abaixo. Em que ordem as frases aparecem? Numere-as frases de acordo com essa ordem.

- _____ *It's because of his good looks.*
 _____ *I love this guy.*
 _____ *That's my man.*
 _____ *The most popular politician on Earth.*

Converse com o colega:

- A ordem que vocês anotaram é a mesma?
- Após organizadas as frases, leia a fala de Obama em relação a Lula. Você consegue entender a ideia central?
- Qual a ideia que o presidente Obama tem do presidente Lula? Você concorda?
- A fala de Obama, na sua opinião é um elogio?
- Na sua opinião, por que o presidente Lula não responde ao comentário?

3. Opinando sobre o vídeo

Além de assistir a um vídeo na página do *YouTube*, podemos opinar sobre eles e também responder à opinião de outros internautas.

Vocês irão receber a página impressa com comentários dos internautas sobre esse vídeo¹¹⁰. Há opiniões em inglês e em português. Em grupos, observem as opiniões de alguns internautas e discutam com seus colegas. Após, relatem as conclusões para o grande grupo.



O título no topo da página (acima do vídeo) diz respeito ao primeiro comentário, postado pelo internauta que colocou o vídeo na página. Abaixo, seguem os comentários respondendo ao comentário inicial.

- Qual é a opinião que esse internauta tem a respeito do encontro?
- Quais as principais opiniões escritas pelos outros internautas?

- c) O que é maior, o número de opiniões que consideram o comentário de Obama positivo ou o número que consideram o comentário negativo?
- c) Vocês concordam ou discordam das opiniões? Justifiquem.
- d) Qual a opinião do grupo, em geral? O comentário do presidente dos Estados Unidos foi um elogio ou um insulto ao nosso presidente?

4. A língua em uso

Agora, em pequenas duplas ou trios, escreveremos um comentário para ser postado na página do *YouTube*, no qual expressaremos nossa opinião sobre o assunto, de forma escrita. O texto pode ser escrito em forma de uma frase ou de um pequeno parágrafo em inglês. Utilizem as expressões que aprendemos no primeiro e segundo capítulos para expressar opinião.

Não esqueçam: quem é o público alvo de seu comentário? Se vocês quiserem que as pessoas que não sabem inglês também leiam, seria interessante deixá-la também escrita em português, como nos comentários que lemos em aula. Ao final da escrita, postaremos na página da internet.

5. Opinando sobre textos escritos em português.

Agora, em grupos, discutiremos alguns textos escritos em português sobre a discussão que tivemos anteriormente. Estes textos foram retirados da Folha de São Paulo (Folha OnLine). Cada grupo receberá textos diferentes para a discussão que será posteriormente compartilhada com o grande grupo.

Leiam atentamente os textos que vocês receberam.

- Sobre o que eles falam?
- Que informações já são conhecidas?
- Que informações novas eles trazem?
- Que relação esses textos estabelecem com as discussões realizadas pela turma anteriormente?
- A discussão anterior foi útil para a discussão de agora? Em que medida?

6. O Brasil retratado pelos olhos do outro recentemente

No início desse projeto vimos uma imagem do Brasil retratada por um desenho norte-americano no início dos anos 2000. Para encerrar, observe uma outra imagem do Brasil que foi recentemente veiculada em uma revista americana de grande popularidade, a

Newsweek. Em sua capa temos o presidente do Brasil e aonde lê-se a seguinte chamada:



Em destaque tem-se uma reportagem sobre o Brasil, com o seguinte resumo:

The Crafty Superpower

China and the United States may get all the headlines. But President Lula has turned on the charm, helping Brazil get the geopolitical respect it deserves. **Page 16**

32 The case for engineering the climate by *Fred Gutertl*

Environment & Leadership

37 True energy independence by *Fareed Zakaria*

- Quem você acha ser o público leitor dessa revista?
- Que revista no Brasil pode se assemelhar à revista Newsweek? Por quê?
- Observe apenas a capa e a primeira página da revista. Que conclusões podemos tirar dali?
- Leia novamente o trecho abaixo da foto do presidente Lula. O que esse trecho fala do Brasil e do nosso presidente?
- A imagem do Brasil que a revista está passando é positiva ou negativa? Você concorda com esta imagem?
- Que diferenças você vê entre essa imagem do Brasil e a apresentada no desenho dos

Simpsons da primeira aula?

6. Relembrando e avaliando...

No primeiro capítulo assistimos ao episódio “Simpsons no Brasil” e vimos nosso país retratado pelos olhos de um desenho americano. Discutimos os pontos que concordávamos e os pontos que discordávamos em relação à imagem do nosso país apresentada no desenho.

No segundo capítulo, discutimos questões relacionadas à política, refletimos sobre a campanha política do presidente dos EUA e as relações que foram feitas com o presidente do Brasil, além de charges criadas a partir de uma frase de sua campanha.

Neste capítulo vimos o encontro do nosso presidente com o presidente americano e a repercussão que esse encontro teve na mídia, gerando diferentes opiniões. Também nos posicionamos criticamente colocando nossas opiniões no site do *YouTube*, para que todos que acessem o site possam ler e também refletir a partir da nossa opinião.

Após, vimos as discussões que foram feitas no Brasil, na Folha de São Paulo, a partir do comentário do presidente Obama no encontro. E por fim, uma imagem do Brasil que atualmente circula mundialmente, através da revista *Newsweek*.

O caminho percorrido até aqui foi aos poucos sendo traçado e hoje precisa ser avaliado.

Por isso, avalie o projeto como um todo.

a) O que eu aprendi sobre...

- Política: _____
- O presidente Lula _____
- _____
- O presidente Obama _____
- _____
- O nosso país _____
- Outro(s) país(es) _____
- _____
- Youtube: _____
- A língua inglesa: _____
- _____
- Outros: _____

b) Como aprendi isso?

c) O que foi mais importante?

d) O que faltou ou poderia melhorar?

APÊNDICE C – Página do YouTube com comentários feitos pelos alunos

YouTube - Obama Insults the Brazilian President Luiz Inacio Lula da Silva - Windows Internet Explorer

http://www.youtube.com/watch?v=ijOPlr_jzcl

powered by YAHOO! SEARCH Search Active Surf-Shield Search-Shield AVG Info Get More

Free Games Images Weather News Highlight Resize

obama insults lula Search obama insults lula

YouTube - Obama Insults the Brazilian President Luiz I...

vocabulary.

MaraEvanirTelma (22 minutos atrás) [Responder](#) 0

We think it was not one insult but one gesture of love with love.

LucioDenis (25 minutos atrás) [Responder](#) 0

It was not an insult but gentil true, but irony because what the talk has abackground of verity. Lula also to rend praise to Obama

AnaClaudiaJaime (32 minutos atrás) [Responder](#) 0

We think the president Barack Obama was insolent with the president Luis Inacio Lula da Silva.

IsmaelClaudio (38 minutos atrás) [Responder](#) 0

We think that the excellency sir. president of the USA sir. Barack Obama just did a litle observation at the excellency sir president of Brazil Luiz Inacio Lula da Silva due a reserch of the transimtion of England BBC about themost popular politicians on planet of which the president is first place.

MartaAdair (21 horas atrás)
Comentário removido pelo autor

catilciabra (22 horas atrás)
Comentário removido pelo autor

Páginas: 1 2 3 ... [Próximo](#)

[Exibir todos os 137 comentários](#)

Deseja comentar?
Inscriva-se no YouTube para obter uma conta gratuita ou [acesse sua conta](#) se você já for um membro.

Internet 100% 22:22

YouTube - Obama Ins... Documento2 - Microso...

YouTube - Obama Insults the Brazilian President Luiz Inacio Lula da Silva - Windows Internet Explorer

http://www.youtube.com/watch?v=ijOPlr_jzcl

powered by YAHOO! SEARCH

Search

Active Surf-Shield Search-Shield AVG Info Get More

Ask Search Free Games Images Weather News Highlight Resize

obama insults lula Search

obama insults Lula

YouTube - Obama Insults the Brazilian President Luiz I...

Página Ferramentas

Estadísticas & dados

Respostas aos vídeos (0) [Faça login para postar uma resposta ao vídeo](#)

Comentários (137) [Opções](#) [Acesse para postar um comentário](#)

t6ejapoa (7 minutos atrás) [Responder](#) 0

Barack Obama just use Lula for to learn popularity.

EliseteJulia (11 minutos atrás) [Responder](#) 0

We think that it was a debauchery of Obama.

AndriaLeonardo (14 minutos atrás) [Responder](#) 0

We think that not was an insult to the Brazilian president, because Obama like a good partner only was doing praise to Lula.

MartaeAdair (18 minutos atrás) [Responder](#) 0

Our opinion it was a comentary sincere but unfortunate in the choice of vocabulary.

MaraEvanirTelma (22 minutos atrás) [Responder](#) 0

We think it was not one insult but one gesture of love with love.

LucioDenis (25 minutos atrás) [Responder](#) 0

It was not an insult but gentil true, but irony because what the talk has abackground of verity. Lula also to rend praise to Obama

AnaClaudiaJaime (32 minutos atrás) [Responder](#) 0

We think the president Barack Obama was insolent with the president Luis Inacio Lula da Silva.

President Obama insults UK's Gordon Brown with ...
8164 exibições
MadeToBeUnique

Obama loves Brazil's anti-white racist Presiden...
3774 exibições
3rdworldinvasion2

Obama Teasing Simrat Times of India G20
20330 exibições
video232342

Obama diz durante reunião do G20: 'Lula é o car...

Internet 100%

22:21

ANEXOS

ANEXO A – Textos utilizados nas aulas 6 e 7 (Folha de São Paulo)

ANEXO B – Página do *YouTube* com comentários feitos pelos internautas

ANEXO A - Textos utilizados nas aulas 6 e 7 (Folha de São Paulo)

1. "Eu adoro esse cara", diz Obama para Lula

Pedro Dias Leite

(São Paulo, sexta-feira, 03 de abril de 2009)

2. Esse é o cara, vírgula *Se Obama estivesse falando sério, será que ele iria dizer que Lula é o mais popular por conta da aparência?*

Bárbara Gancia

(São Paulo, sexta-feira, 03 de abril de 2009)

3. É o Geme 20! Todo mundo gemendo! *Quem tem audácia no figurino é a dona Marisa. Que faz vestido com forro de sofá!*

José Simão

(São Paulo, sábado, 04 de abril de 2009)

4. Ópera do malandro

Fernando de Barros e Silva

(São Paulo, segunda-feira, 06 de abril de 2009)

5. O G20 e a emergência do Brasil

Aloizio Mercadante

(São Paulo, sexta-feira, 10 de abril de 2009)

6. A falta de informação

E claro que Obama não soube do mensalão, das vezes que Lula se esconde e finge que não é com ele, das viagens

Danuza Leão

(São Paulo, domingo, 12 de abril de 2009)

7. Tema do Holiday on Ice

Ruy Castro

(São Paulo, sábado, 18 de abril de 2009)

"Eu adoro esse cara", diz Obama para Lula

DE LONDRES

Ontem foi o dia em que o "político mais popular do planeta" se encontrou com o primeiro presidente da história dos EUA que, "se você encontra na Bahia, acha que é baiano": "O Obama tem a cara da gente".

Num vídeo que correu a internet e foi muito comemorado pelo governo brasileiro, o presidente dos EUA, Barack Obama, afirmou ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva: "Meu chapa" ("my man"), eu adoro esse cara!". "É o político mais popular da Terra." Observando a conversa, o primeiro-ministro australiano, Kevin Rudd, emendou: "É o político há muito tempo no cargo mais popular da Terra". E Obama conclui: "É porque ele é boa-pinta", disse o americano, como se falasse com um amigo numa quadra de basquete de Chicago.

A adulação do político mais adulado dos últimos tempos deixou Lula feliz da vida. De excelente humor e cheio de piadinhas em entrevista de meia hora na Embaixada do Brasil em Londres, o presidente agradeceu ao "gesto de gentileza" e deu a receita: "Eu trato as pessoas muito bem, eu gosto de ser companheiro".

O brasileiro chegou perto de dizer que era torcedor de Obama desde criancinha: "Torço para ele desde quando ele era [pré-candidato] democrata [nas eleições primárias] e enfrentava a Hillary [Clinton], depois contra o [republicano John] McCain", disse Lula -ele mesmo avesso a prévias.

O presidente também foi todo elogios à "humildade" do colega americano, sem discussão o homem mais poderoso do planeta: "Você acha que é fácil um americano dizer isso?", disse Lula, contando que Obama falou que era "o mais novo" e estava ali "para aprender".

Lula se torna um dos poucos líderes do planeta a poder dizer que teve uma boa relação tanto com o republicano George W. Bush como com Obama. A ponto de poder falar para o democrata que "o pepino que você tem para descascar é infinitamente maior do que o meu".

O vídeo com Obama é o maior sucesso de marketing de uma longa campanha para ampliar a presença do Brasil no cenário internacional, que conseguiu alguns resultados positivos nas últimas semanas.

A comitiva do presidente fez questão de que os jornalistas que acompanham a visita soubessem logo da cena.

Em todos os eventos de que participou em Londres, Lula ficou sempre muito bem posicionado. Na recepção com a rainha Elizabeth 2ª, uma das melhores oportunidades de foto de toda a viagem, o presidente ficou ao lado da soberana. A explicação oficial é que o brasileiro era o líder havia mais tempo no cargo (seis anos).

Em entrevista recente, o premiê britânico, Gordon Brown, chegou a dizer que Lula era encarado como uma espécie de "porta-voz dos países pobres do mundo". Como mostrou a cena

de ontem, com Obama o brasileiro também se ajeitou.

Na mídia internacional, a visão geral também é favorável a Lula, que em 2005 chegou a sentir a ameaça de processo de impeachment por conta do escândalo do mensalão.

Há alguns dias, o "Guardian", principal jornal liberal do Reino Unido, publicou reportagem em que elogiava o brasileiro por se preocupar com a baixa emissão de carbono, por ter viajado de Paris a Londres de trem, e não de avião, como a maioria dos seus colegas.

Nem menção à notícia de que o brasileiro tinha usado antes seu Aerolula para ir a Santiago, a Doha e a Paris. Tampouco ao fato de que o avião mesmo assim viajou para Londres, para levar o presidente de volta ao Brasil, hoje à tarde. (PEDRO DIAS LEITE)

Folha Online

Veja o vídeo em que Obama diz que Lula é o político mais popular da Terra

www.folha.com.br/090924

BARBARA GANCIA

Esse é o cara, vírgula

Se Obama estivesse falando sério, será que ele iria dizer que Lula é o mais popular por conta da aparência?

...



Sinto desapontar tanto ao nobre leitor quanto aos idiotas latino-americanos que ficaram empolgadíssimos com a troca de gentilezas entre Barack Obama e Lula, na cúpula do G 20, em Londres. Mas a expressão usada por Obama ao se referir a Lula, "That's my man", não tem nada a ver com a tradução que foi empregada por meio mundo e seu vizinho. "That's my man" não quer dizer "Esse é o cara". Está mais para: "Esse é o meu camarada" ou "Esse é o meu chapinha".

O vídeo mostra ainda Obama dizendo que Lula é "o político mais popular do mundo", o que fez os barbudos dos sindicatos e das universidades tapuias praticamente rolares pelo chão em orgasmos múltiplos. Mas, vem cá: se Obama estivesse falando sério, será que ele iria emendar dizendo que é por causa dos "good looks", da bela aparência, que Lula é considerado o político mais popular do planeta?

I don't think so. A troca de gentilezas entre os dois presidentes certamente foi das mais simpáticas. Mas, no frígir dos ovos, não significa absolutamente nada no que diz respeito às relações entre os EUA e o Brasil. O resto é torcida da turma do Fla-Flu ideológico...

barbara@uol.com.br

JOSÉ SIMÃO**É o Geme 20! Todo mundo gemendo!***Quem tem audácia no figurino é a dona Marisa. Que faz vestido com forro de sofá!*

BUEMBA! BUEMBA! Macaco Simão Urgente! O esculhambador-geral da República! Direto do País da Piada Pronta! O Lula é o cara! Obama diz que o Lula é o cara! O cara que vai ajudar a pagar a conta! O Lula é o cara, e a rainha, a coroa. Michelle Obama quebra o protocolo e abraça a rainha. Ah, mas aquela veinha dá vontade de apertar mesmo. Eu quero apertar a rainha! E o chargista Fausto tá chamando esse G20 de Geme 20! Todo mundo gemendo! Ai, tô sem dinheiro! Ai, o dinheiro acabou! E o Lula e o Obama tão em lua-de-mel. O Obama: "Yes, we can". E o Lula: "YES, IPODE!". E tá podendo mesmo. Mesmo sem falar inglês.

Porque o FHC era poliglota, o Itamar era monoglota, e o Lula é ZEROGLOTA! E torno a repetir que esse G20 parece o terminal da TAM em Paris, tudo Terceiro Mundo: balcão de Porto Rico, Namíbia, Etiópia! E, aí, um presidente pobre pediu dinheiro pro Obama. E sabe o que o Obama falou? Pede pro barbudo! Ele é o cara! Rarará! O Lula é pop, popular e populista. Ou seja, um líder. Já tem os três requisitos! E o que o mundo da moda fala da Michelle Obama? "Michelle Obama tem personalidade e audácia no figurino." Protesto. Quem tem audácia e personalidade no figurino é a dona Marisa. Que faz vestido com forro de sofá! E sabe por que o papa tá sempre com gripe? Porque ele não sai da janela. Rarará. E PIB no Brasil virou PIF: Produto Interno PÍFIO!

E buemba 2! Descobriram por que o Maradona perdeu pra Bolívia. Ele entregou o jogo pra Bolívia. É que ele queria agradar o fornecedor. Cada gol, 1 kg de pó! Mas diz que ele não tá mais viciado em coca. Só em guaraná em pó! É como um amigo meu, que desviou do cigarro e viciou no esparadrapo de nicotina. Um leitor me pediu pra falar do figurino "O Máscara-Homem-Borracha do Dunga": calça bege, camisa goiaba e camiseta verde-limão. A Branca de Neve deve estar se revirando no túmulo! Rarará! É mole? É mole, mas sobe! Ou, como diz aquele outro, é mole, mas trisca pra ver o que acontece!

Antitucanês Reloaded, a Missão. Continuo com a minha heroica e mesopotâmica campanha "Morte ao Tucanês". Acabo de receber mais um exemplo irado de antitucanês. É que, em Floresta do Araguaia, no Pará, tem um bar chamado O Peido da Doida! Imagine a explosão. Esse extrapolou Dias Gomes! Mais direto, impossível. Viva o antitucanês. Viva o Brasil! E atenção! Cartilha do Lula. Mais um verbete pro óbvio lulante. "Calada da noite": companheira dona Marisa num jantar. Calada da Noite. O lulês é mais fácil que o inglês. Nós sofre, mas nós goza. Hoje só amanhã. Que eu vou pingar o meu colírio alucinógeno.

simao@uol.com.br

FERNANDO DE BARROS E SILVA**Ópera do malandro**

SÃO PAULO - Pelo andar da carruagem, com direito a foto ao lado da rainha e elogios a céu aberto de Barack Obama, Luiz Inácio Lula da Silva ainda acaba recebendo o Prêmio Nobel. Não o da Paz, mas o de Literatura, pelo conjunto da obra, na ausência de um de Artes Cênicas, que lhe conviria melhor.

Não há por que discordar do político mais popular do mundo -Lula é mesmo o cara. Primeiro propagou a ficção da "marolinha" e dela desembarcou sem explicações. Depois responsabilizou os "brancos de olhos azuis" pela crise. Assoprou e mordeu, falou duro ou macio, disse "A" e seu contrário, sempre conforme as conveniências. Agora, Lula tira nova casca e emerge do G20 como uma liderança, acolhido com honrarias no clube dos poderosos. Se o colegiado supranacional contra a catástrofe mundial tivesse de escolher seu urso de pelúcia, Lula seria o melhor candidato.

Ao paparicar o operário que chegou lá, o mundo rico expia a sua culpa sem correr riscos adicionais. Quando não se sabe bem o que fazer, mas qualquer mudança radical parece fora do horizonte, a falta de convicções pode ser uma virtude. No caso de Lula, é também um expediente de sobrevivência.

Ao dizer que ele é "boa pinta", Obama está a um passo de fazer, na figura de Lula, o elogio do jeitinho brasileiro -da nossa eterna vocação para acomodar conflitos, da arte nacional e malandra de ziguezaguear entre o sim, o não e o talvez. Menos do que o fim do Consenso de Washington celebrado por Gordon Brown, talvez estejamos assistindo à sua "brasilianização".

O tema da "brasilianização do mundo" tem sido um tópico recorrente da sociologia. Quem, por aqui, recenseou suas várias dimensões num ensaio corrosivo foi o filósofo Paulo Arantes ("A Fratura Brasileira do Mundo", do livro "Zero à Esquerda"), que, ainda em 2001, dizia: "Na hora histórica em que o país do futuro parece não ter mais futuro algum, somos apontados, para o mal ou para o bem, como futuro do mundo". O colapso em curso tornou essa comédia ainda mais atual.

O G20 e a emergência do Brasil

ALOIZIO MERCADANTE

O elogio de Obama a Lula é um reconhecimento do novo papel que nosso país e os demais emergentes desempenham no mundo

**"Esse é o cara!"
(Obama, sobre Lula)**

O ELOGIO público de Obama a Lula na cúpula do G20, mais que uma reverência ao carisma e à capacidade de negociação do presidente brasileiro, representa, acima de tudo, um reconhecimento do novo papel que nosso país e as demais nações emergentes desempenham neste cenário mundial conturbado.

Algo mudou no mundo. As novas geopolítica e geoeconomia internacionais, que reduziram as assimetrias da ordem mundial, catapultaram o Brasil, assim como outros países emergentes, à condição de atores de primeira linha no cenário externo.

Hoje, não se pode mais discutir questões relevantes do planeta sem a presença de Brasil, China, Índia e outras nações em desenvolvimento. O G8 teve de se transformar em G20. Algo inimaginável há poucos anos.

Outra coisa inimaginável era a crise. A confiança no livre mercado era total, mas a mão invisível deu um cruzado de direita bem no queixo do sistema financeiro norte-americano. O mundo ainda está tonto.

Esse mundo combalido voltou seus olhos para Londres. Havia a expectativa de que das brumas londrinas saísse alguma luz de esperança para um planeta bastante castigado pelos efeitos da pior crise desde 1929. Fez-se a luz. Não foi uma explosão solar, mas o suficiente para iluminar um caminho incipiente da necessária gestão multilateral da recessão. Os números e compromissos impressionaram. Gordon Brown até declarou, com pompa e circunstância, que o Consenso de Washington morreu e que um novo consenso para mudar as regras do capitalismo emergiu. Coisa também inimaginável há pouco tempo. O avanço foi significativo. Politicamente, as lideranças demonstraram união, fundamental para recobrar a confiança num cenário de grandes incertezas. Economicamente, porém, tudo vai depender da implementação das medidas. O enfrentamento da crise vai demandar bem mais do que boas intenções. Não será fácil. Na realidade, a crise desencadeou um complexo e delicado jogo geopolítico e geoeconômico que não se desenvolverá sem conflitos. A realização dos compromissos assumidos na reunião do G20 pressupõe, desse modo, uma constante e paciente negociação de interesses que nem sempre serão convergentes. Os EUA terão um déficit, neste ano, de 12% do seu PIB, quase 3% do produto bruto mundial. Assim, para que a maior economia do planeta retome seu crescimento, será necessário encontrar meios para financiar esse imenso passivo. A China comprometeu boa parte de suas reservas no financiamento desse déficit, mas parece não estar mais disposta a arcar com um custo que a expõe a grandes riscos. O futuro do dólar como reserva de valor está ameaçado. De outro lado, Obama afirmou que o mundo deverá se acostumar a viver sem o "excesso de consumo" que os Estados Unidos vinham praticando, o que terá consequências profundas no padrão de crescimento da China. A regulação das finanças mundiais opõe os interesses dos EUA e os da União Europeia

O Brasil, por sua vez, com um sistema financeiro saudável, contas públicas em ordem, comércio exterior diversificado e efetiva vocação para o multilateralismo, se coloca em boa posição para aceder ao cenário pós-crise com renovado protagonismo. O elogio público de Obama a Lula, além de um reconhecimento da posição atual do nosso país no mundo, talvez tenha sido também uma reverência premonitória a uma nova liderança que se consolidará cada vez mais.

No quadro desse complexo jogo da "realpolitik" mundial, os resultados da reunião de Londres podem soar utópicos. Contudo, são compromissos imprescindíveis.

Os líderes compreenderam que o custo do fracasso da reunião seria muito maior que quaisquer sacrifícios que compromissos multilaterais efetivos poderiam acarretar. O G20 percebeu que estamos todos no mesmo buraco e que a primeira coisa a fazer é parar de cavar com a pá do protecionismo e do isolacionismo. Não haverá "soluções nacionais" para a crise mundial. Na crise de 1929, as "soluções nacionais" conduziram a mais crise, à xenofobia e aos regimes autoritários que desembocaram na Segunda Guerra Mundial. Bertrand Russel, um inglês profundamente comprometido com a paz e o progresso mundiais, afirmou certa vez: "Tem-se dito que o homem é um animal racional. Toda a minha vida busquei evidências que embasassem essa afirmação".

Da sua querida Londres surgiu uma pequena evidência do que ele tanto buscou. Obama, representando um EUA mais alinhado com o multilateralismo, foi decisivo. E o "cara", representando a nova força do Brasil, ajudou. Muito.

ALOIZIO MERCADANTE, 54, economista e professor licenciado da PUC-SP e da Unicamp, é senador da República pelo PT-SP.

DANUZA LEÃO

A falta de informação

É claro que Obama não soube do mensalão, das vezes que Lula se esconde e finge que não é com ele, das viagens

OK, NINGUÉM É perfeito. Mas por um momento Obama nos pareceu a pessoa mais perfeita do mundo; aquele presidente que adoraríamos ter. Mas pouco tempo passou para ele dar uma pisada de bola. Foi quando disse, de maneira elogiosa, que Lula era o "cara". Tudo bem, ele não pode saber de tudo o que acontece no Brasil, mas para isso tem 500 assessores que deveriam contar as barbaridades que o nosso presidente diz -e permite que façam. Pode, no auge da crise, Lula dizer que tudo não passava de uma marolinha? Pode dizer que a culpa de tudo era dos brancos de olhos azuis? Além da bobajada, existe na frase uma conotação racista, e se fosse o contrário -um presidente dizendo que a culpa da crise era dos morenos de olhos escuros-, seria acusado de racismo, o que no Brasil é crime. Na mão e na contramão.

E claro que Obama não soube do mensalão, das vezes que Lula se esconde e finge que não é com ele, das viagens que faz o tempo todo -acho que fica mais tempo viajando do que em Brasília-, da cara-de-pau com que cruza o país no seu lindo avião com sua protegida Dilma já fazendo campanha, quando é proibido por lei que a campanha comece dois anos antes da eleição.

Será que Obama sabe que a mulher do presidente é ítalo-brasileira, pois conseguiu um passaporte italiano para ela e para o filho, coisa jamais vista numa primeira-dama de um país? Não que seja ilegal, mas para que a mulher de um presidente quer outro passaporte, para ela e para o filho, se ela, com seu passaporte diplomático, tem todas as regalias quando chega a outro país? É claro que Lula estava de acordo; então é esse "o cara"? Até uma estrela do PT plantaram nos jardins tombados do Alvorada, como se o palácio fosse deles. Obama não deve saber também que Lula nomeou mais de 200 mil funcionários, onerando em milhões o orçamento do país. Não deve saber também dos cartões corporativos, com os quais os funcionários gastavam sem prestar contas ao governo -e como gastavam. Nem deve saber das estrepolias de Lulinha, outro escândalo do governo. Nem dos quase 200 diretores do Senado, pois ele não sabe de nada; nem ele nem Sarney, presidente daquela casa de marimbondos. Nem ao menos quantos são seus funcionários. Os jornais não dão conta de falar de tudo porque não há espaço, já que cada dia tem um novo. "Esse é o cara". Que mancada, Obama.

Por que Lula não chama os presidentes da Câmara e do Senado e não dá uma dura neles, para que ponham ordem na casa? Porque o que se passa ali dentro nem nosso senhor Jesus Cristo é capaz de saber. E a gráfica do Senado, com não sei quantos funcionários? E a TV do governo, que nunca ouvi falar que alguém tenha visto? Você já viu? Eu juro que me deu pena quando ouvi Lula dizer que achava chique emprestar dinheiro ao FMI, como se fosse um lavrador que um dia emprestasse dinheiro a seu patrão que sempre o humilhou. Fiquei com pena e compreendi. O que não me impede de lembrar que Lula largou de mão seus companheiros mais próximos, como Genoino e Mercadante, como se nunca os tivesse conhecido.

Isso não é bonito, é falta de lealdade -para não dizer de caráter-, por isso acho que Obama errou feio quando disse que ele "é o cara". "O cara"; mas que pisada de bola, seu Obama.

danuza.leao@uol.com.br

RUY CASTRO**Tema do Holiday on Ice**


RIO DE JANEIRO - Em sua coluna na **Folha**, minha amiga Barbara Gancia denunciou o erro assim que ele foi cometido: Barack Obama nunca disse de Lula, na reunião do G20, em Londres, que ele era "o cara". O que Obama disse, paternalisticamente, foi "That's my man right here!" -que, em português corrente, quer dizer "Olha aí o meu chapa!" ou "Esse aí é dos meus!". Se quisesse significar "Ele é o cara", Obama teria dito "That's the one!" ou algo assim.

Houve quem chiasse por Barbara ter pilhado o tradutor em off-side. Mas sem razão. Tenha Obama dito ou não "Ele é o cara", foi um elogio a se contar aos netos, ainda mais porque reforçado por sua exclamação seguinte, "Love this guy!" -"Adoro este cara!"-, sobre a qual não resta a menor dúvida. Em dias de minha vida, nunca soube de um presidente americano se dar a tais intimidades com um governante estrangeiro -nem Roosevelt com Getulio, em 1943, nem Nixon com Mao Tsé-tung, em 1972.

Teria sido perfeito se, ao continuar os encômios, Obama não tivesse classificado Lula de "o político mais popular da Terra", e explicado: "É por ele ser boa-pinta!". Até dona Marisa deve ter visto naquilo um exagero ou gozação, mas foi exatamente o que Obama disse: "It's because of his good looks!".

Pode haver aí uma "suspçon" de ironia ou malícia por Obama. Mas, bolas, nada disso obsta. A estrela de Lula é tal que, justo quando sua popularidade perigava declinar em casa, ele, como o falecido Waldick Soriano, estourou no Norte. Bateu coxa com a rainha da Inglaterra, foi chamado de pintoso por Obama -talvez a única coisa que ainda não tinham dito a seu respeito- e acaba de virar personagem de um desenho animado americano. O que lhe falta? Ser enredo da Portela no próximo Carnaval ou tema do Holiday on Ice.

ANEXO B – Página do YouTube com comentários feitos pelos internautas


Worldwide | English
Sign Up | QuickList (0) | Help | Sign In

Home | Videos | Channels | Community

Upload

Obama insults the Brazilian President Luíz Inacio Lula da Silva



★ ★ ★ ☆ ☆ 29 ratings 12,365 views

[Favorite](#) [Share](#) [Playlists](#) [Flag](#)

[MySpace](#) [Facebook](#) [Twitter](#) [\(more share options\)](#)

Statistics & Data
Video Responses (0) Sign in to post a Video Response
Text Comments (112) Sign in to post a Comment

PedroSoul (3 hours ago)
Obama irony at his best xD "Its because of his good looks " ... that says it all xD AHHAHAHA

jackinta8 (16 hours ago)
Obama really is quite the turd world ans idioser, isnt he!

cantinadoburro (20 hours ago)
i think that chuck noris is the man

sonarde (1 day ago)
That was not an insult... it's so obvious...

macumbamacumba (1 day ago)
And Lula likes Obama truly. He's rooting for Obama. He prays for Obama more than he prays for himself he said.

Jorge Saad (2 days ago)
Se isso é insulto, entao eu nao entendo o humor ou sarcasmo dos estadunidenses.

If this is insulting, then I do not understand humor or sarcasm of north-americanas.

macumbamacumba (2 days ago)
I think Obama likes Lula's simplicity and the way he cares about world's poverty. Not only Brazil's poverty.

beerytom (3 days ago)
You know it. :)

Grokky (3 days ago)
Thanks from Brazil

rodhenss (5 days ago)
That was not an insult... it's so obvious...

[Reply](#) 0
[Reply](#) 0
[Reply](#) 0
[Reply](#) 0
[Reply](#) 0
[Reply](#) 0
[Reply](#) 0
[Reply](#) 0
[Reply](#) 0
[Reply](#) 0
[Reply](#) +3

ReporterCOM
April 02, 2009
[\(more info\)](#)

US President Barack Obama says Brazilian President Luíz Inacio Lula da Silva is the "most popular politician on earth" and has attributed it to his good looks. Chatting at the G20 summit in London...

URL <https://www.youtube.com/watch?v=4QPI-1s>

Embed [\[code\]](#)

More From: ReporterCOM

Related Videos

- Obama: I love this guy (Brazil President da SL...
4,565 views
[Google Slava](#)
- President Obama insults UK's Gordon Brown with...
5,095 views
[FaceToBeUnique](#)
- Michelle Obama in London
5,854 views
[ReporterCOM](#)
- LULA, CONSTRANGIDO, TENTA EXPLICAR A GOZAÇÃO DE...
1,348 views
[hobout](#)
- Lula & Obama - "Esse é o

More Popular News Videos

Featured Videos

- An Easy Chest Workout and How to get more Fiber
158,392 views
[EmpowerYourBody](#)
- Travel Video, Kerala, India
53,810 views
[keralatourismdotorg](#)
- Google Latitude Stunt
150,348 views
[Google](#)

Pages: 1 2 3 ... [Next](#)

View all 112 comments

Would you like to comment?
Join YouTube for a free account, or sign in if you are already a member.

Your Account

- [Videos](#)
- [Favorites](#)
- [Playlists](#)

Help & Info

- [Help Resources](#)
- [Safety Center](#)
- [Developer APIs](#)
- [Advertising](#)
- [YouTube Handbook](#)

Community Help Forums

- [Copyright Notices](#)
- [Community Guidelines](#)
- [YouTube On Your Site](#)

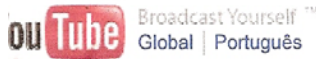
YouTube

- [Company Info](#)
- [TestTube](#)
- [Terms of Service](#)
- [Privacy Policy](#)

Press

- [Contact](#)
- [Blog](#)
- [Jobs](#)

© 2009 YouTube, LLC



Inscriva-se

[Página inicial](#) [Vídeos](#) [Canais](#) [Comunidade](#)

LULA, CONSTRANGIDO ,TENTA EXPLICAR A GOZAÇÃO DE OBAMA - Reinaldo Azevedo

Olá! Seu JavaScript está desativado ou sua versão do Flash Player do Adobe é antiga. [Obtenha a última versão do Flash Player.](#)

★★★★★ 1 avaliações

Exibições: 1359

[Favorito](#) [Compartilhar](#) [Listas de reprodução](#) [Sinalizar](#)

[MySpace](#) [Facebook](#) [Twitter](#) [mais](#)

Estatísticas & dados

Respostas aos vídeos (0)

Faça login para postar uma resposta ao vídeo

Comentários (16) [Opções](#)

Acesse para postar um comentário

muitolouocolo! (12 horas atrás)

[Responder](#) 0

O comentário foi mais uma gentileza de Obama com o Lula, estavam em um momento informal e pelo que pude perceber, não houve ironias...Lula é o cara!

peri1500 (12 horas atrás)

[Responder](#) 0

Eu não confio em nenhum presidente europeu ou americano! Esse Obama é mais um lobo vestido de ovelha!
Ps. Gosto do Lula!

imsardilli (3 dias atrás)

[Responder](#) -1

Hemos de convir que o comentário é ambíguo e dá margem a dupla interpretação, porém, do jeito que se houve falar do Obama não creio que usou de má intenção. Uma vaia pro você com cê cedilha e outra pro constrangido... Abraço!

joaomingorance (5 dias atrás)

[Responder](#) -2

Apesar de tantas críticas que as pessoas fazem ao governo Lula, eu não me lembro de algum governo que fez o Brasil crescer mais que o dele.

jlrs1969 (1 semana atrás)

[Responder](#) -3

Enquanto a oposição tá lutando para desqualificar o comentário de Obama, o Lula tá mostrando como ele é igual a nós brasileiros. Agora alguém se lembra quando alguma autoridade deu um grande elogio a FHC, pois eu não eu não tenho a mínima lembrança deste acontecido.

Wesleyrowley (1 semana atrás)

[Responder](#) -4

Só pra lembrar que o FHC é sociólogo e todo sociólogo conhece os problemas da sociedade e o que ele fez ? Ou seja, não adianta ter estudo, se não sabe praticar !

agostinhohipona (2 semanas atrás)

[Responder](#) +2

Lula é branco, quando lhe convém.
É preto, a quantos votos dêem.
É índio, se lhe paguem bem.
É pobre, sem nenhum vintém.
É rico, desde que não lhe cobre ninguém.



hccult
3 de at
([mais in](#))

LULA, CONSTRA
GOZAÇÃO DE OB
entrevista, o presi
que Obama fizera
classificá-lo como.

URL

<http://www.youtube>

Incorporar

<object width="560"

Mais de: h

Vídeos rela



Vídeos em de



The Diwan Project - Promo_2008
10672 exibições
zoharron



Inscriva-se

Página inicial Vídeos Canais Comunidade

Obama Insults the Brazilian President Luiz Inacio Lula da Silva

Olá! Seu JavaScript está desativado ou sua versão do Flash Player do Adobe é antiga. Obtenha a última versão do Flash Player.

★ ★ ★ ☆ ☆ 29 avaliações

Exibições: 12365

Favorito Compartilhar Listas de reprodução Sinalizar

MySpace Facebook Twitter mais

Estatísticas & dados

Respostas aos vídeos (0) Faça login para postar uma resposta ao vídeo

Comentários (112) Opções Acesse para postar um comentário

PedroSoul (3 horas atrás) Responder 0

Obama irony at his best xD "Its because of his good looks " ... that says it all xD AHAHAHAHA

jackinla8 (16 horas atrás) Responder 0

Obama really is quite the turd world ass-kisser, isn't he!

cantnadoburro (19 horas atrás) Responder 0

i think that chuck norris is the man

sonarde (1 dia atrás) Responder 0

That was not an insult....it's so obvious...

macumbamacumba (1 dia atrás) Responder 0

And Lula likes Obama truly.He's rooting for Obama.He prays for Obama more than he prays for himself he said.

JorgeSaad (2 dias atrás) Responder 0

Se isso é insulto, entao eu nao entendo o humor ou sarcasmo dos estadunidenses.

If this is insulting, then I do not understand humor or sarcasm of north-americans.

macumbamacumba (2 dias atrás) Responder 0

I think Obama likes Lula's simplicity and the way he cares about world's poverty. Not only Brazil's poverty.

beerytom (3 dias atrás) Responder 0

You know it :)

Grokky (3 dias atrás) Responder 0

Thanks from brazil

rodhenss (5 dias atrás) Responder +3

That was not an insult....it's so obvious...

ttp://www.youtube.com/watch?v=ijOPlr_jzcl&NR=1



US President Bare Luiz Inacio Lula da politician on earth' looks. Chatting at

URL http://www.youtube.

Incorporar

<object width="560"

Mais de: R

Vídeos rela




Vídeos em de



アースデイ東京 みんなで地球環境を考えよう 336 exibições tokyomx

19/04/2009

Páginas: 1 2 3 ...

[Próximo](#)[Exibir todos os 112 comentários](#) Experimente o navegador da**Deseja comentar?**Inscreva-se no YouTube para obter uma conta gratuita ou [acesse sua conta](#) se você já for um membro.[Fazer download de](#) Adicionar ao iGoogle **Sua conta**[Vídeos](#)[Favoritos](#)[Listas de reprodução](#)[Caixa de entrada](#)[Inscrições](#)[mais...](#)**Ajuda e informações**[Recursos de Ajuda](#)[Safety Center](#)[APIs de desenvolvimento](#)[Propaganda](#)[Manual do YouTube](#)[Fóruns de ajuda da comunidade](#)[Direitos autorais](#)[Diretrizes da comunidade](#)[YouTube no seu Site](#)**YouTube**[Informações da empresa](#)[TestTube](#)[Termos de Uso](#)[Política de privacidade](#)

© 2009 YouTube, LLC

*Outros comentários após 19/4 (antes em 19/06/2009)***LukeFFC** (2 meses atrás)[Responder](#) +9

How come people think this was an insult? Obama was just trying to be nice.

lelob (2 meses atrás)[Responder](#) 0

Hey! I am Brazilian and don't understand english very well ,but he did not insult president Lula. I think he said something good.

fillipelps07 (2 meses atrás)[Responder](#) 0Esse e meu parceiro..eu o amo!!
Ele e o Politico mais Popular do Mundo!!
E Por que ele tem uma aparecia muito Boa!!**maraviliosisima** (2 meses atrás)[Responder](#) 0I don't hear it as an insult whatsoever!!!!!!!
Where did you lose your sense of humor????!!
OMG!!**Braziltemptation** (2 meses atrás)[Responder](#) +2We Brazilians do not consider an insult that was said by Obama.
For any Brazilian, was a compliment.
Thanks, Mr. Obama.**Diego2007SP** (2 meses atrás)[Responder](#)

Brasil é o país mais lindo do Earth !!!

latongis (2 meses atrás)[Responder](#) 0

Sorry but there is nothing good looking about that man.Sarcasm from Obama?

Daringa (2 meses atrás)[Responder](#)

um sorry if i couln't see the offence there, but what did he say wrong?

ErickReyKing91 (2 meses atrás)[Responder](#) +3it was a Complement!!!
Are You Stupid!!!Listen when He Say:
"I Like This Men,The Most Popular
Politician in The World,
is Because is Good Looking"

WTF is The Insult in That!!!

Panadawn (2 meses atrás)[Responder](#) +2

It wasn't an insult, the Brazilian has a 74% approval rating, he is probably the most popular politician at the G20.

MexicanKola (2 meses atrás)[Responder](#) 0"President Bush never insulted world leaders"
He's not smart enough like yourself.