

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO NA EJA: ANÁLISE DO CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA – LINGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS ETAPA COMPLEMENTAR E FINAL. PMSP (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO)

TEACHING ENGLISH FROM A CRITICAL LITERACY PERSPECTIVE IN EJA: ANALYSIS OF THE GUIDELINES FOR TEACHING EJA - FOREIGN LANGUAGE – ENGLISH, A FURTHER AND A FINAL STEP. PMSP (MUNICIPALITY OF SAO PAULO)

Ana Gilda Leocadio ¹

Data de entrega dos originais à redação em: 02/01/2015
e recebido para diagramação em: 01/02/2015.

Este artigo propõe a análise do Caderno de Orientações Didáticas para a EJA – Língua Estrangeira da Prefeitura Municipal de São Paulo incluindo uma atividade de leitura a partir da concepção do letramento crítico. Através deste estudo, pretendemos examinar as coincidências existentes entre as teorias defendidas por vários autores citados no artigo e o desenvolvimento do material apresentado

Palavras-chave: Leitura. Letramento Crítico. Língua Estrangeira. Abordagem Educacional.

This paper proposes the analysis of the Teaching Guidelines Book to EJA - Foreign Language of the City of Sao Paulo including a reading task from the perspective of critical literacy. Through this study, we intend to examine existing coincidences between the theories advocated by several authors cited in this paper and the development of the material presented.

Keywords: Reading. Critical Literacy. Foreign Language. Educational Approach.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de uma língua estrangeira na EJA deve levar em consideração as especificidades desta modalidade de ensino unindo as perspectivas escolares, profissionais e também aquelas que se referem à formação cidadã.

As salas de EJA são compostas por uma diversidade muito grande em termos de idade, condição social, interesse e escolarização. O professor precisa, portanto, planejar suas aulas levando em consideração as especificidades destes alunos, não utilizando os critérios e referenciais da educação regular de crianças e adolescentes.

De acordo com o Caderno de Orientações Didáticas para a EJA – Língua Estrangeira (2010 p. 19-20) a EJA enquanto modalidade da Educação Básica e reconhecendo os sujeitos que participam dela, a concretude de suas vidas e as formas como interagem com o conhecimento, deve criar condições de superação do lugar em que se encontram, deve também contribuir para que os estudantes, na problematização da vida concreta, adquiram conhecimento e procedimentos que contribuam para a superação das formas de saber cotidiano.

É necessário ter sempre presente que a “leitura do mundo” – como cunhou Paulo Freire a expressão do saber adquirido na vida vivida – se amplia com a leitura da palavra, à medida que a pessoa ou o grupo reconsidera seus olhares, suas experiências e seus valores, em função de sua interação com novos conhecimentos.

A educação formadora impõe o diálogo constante com as referências culturais dos alunos, que se realizam por sua interação com saberes e valores constituídos historicamente de modo que, o reconhecimento da necessidade do diálogo não significa em absoluto que a questão pedagógica se concentre na elaboração de um novo método para ensinar conteúdos tradicionais nem na submissão às formas de divulgação e reprodução do fato midiático.

É fundamental reconhecer que os tempos e formas de aprendizagem do jovem e adulto são diferentes dos das crianças e púberes, tanto pela conformação psíquica e cognitiva como pelo tipo de inserção e responsabilidade social.

Isso significa reconhecer que os adultos, em função do já vivido, têm modelos de mundo, estratégias de compreensão de fatos e de avaliação de valores densamente constituídos, de forma que toda nova incorporação conduz a compreensões mais amplas e, eventualmente, difíceis de realizarem.

O adulto não volta para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança. Para além do legítimo desejo de reconhecimento social, ele busca aprender conhecimentos importantes no momento atual de sua vida, conhecimentos que lhe permitam desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito”. (Parecer CNE nº11/2000)

¹ Especialização Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica com a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP- Câmpus São Paulo. < leocadioanagilda@gmail.com >.

Disso decorrem que os conteúdos escolares da EJA, considerando aquilo que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais, devem ser reorganizados em função do lugar social, político e histórico em que as pessoas se encontram.

No intuito de considerar e respeitar as especificidades da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a Prefeitura Municipal de São Paulo lançou no ano de 2007 as Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos. Este documento teve como objetivos principais contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do ensino fundamental.

No ano de 2010, foi lançado o Caderno de Orientações Didáticas para a EJA envolvendo todas as disciplinas do currículo, como mais um recurso didático que teve como o objetivo subsidiar o trabalho docente e contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Em língua estrangeira, foi elaborado por professor especialista (Prof.^a Dr.^a Walkyria Monte Mor), coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica, e contou com o auxílio de um grupo de professores da EJA, que ao longo do processo, participaram de encontros na Secretaria Municipal de Educação.

Pretendo fazer uma breve análise do Caderno de Orientações Didáticas para EJA Língua Estrangeira – Inglês Etapa Complementar e Final e também de uma atividade de leitura sugerida no mesmo a partir da perspectiva do letramento crítico. De acordo com este caderno “é sempre recomendável que a prática pedagógica avance em direção à proposta de trabalho e que busque incorporar conteúdos que estão além de cada disciplina e são importantes à vida do jovem e do adulto”. Verificarei como o caderno propõe a utilização de textos que utilizem temas coerentes a EJA e como estes podem interagir com a realidade dos alunos desta modalidade. De acordo com Edmundo, o trabalho pedagógico sob a ótica do letramento crítico, configura-se como uma abordagem pedagógica que visa uma leitura crítica de mundo – através do contínuo questionamento dos pressupostos e implicações das construções de sentido realizadas no encontro entre textos e leitores. Sob esta perspectiva, portanto, o aluno assume o papel de protagonista na sua formação educacional.

2 DEFINIÇÃO DE LÍNGUA, LÍNGUA ESTRANGEIRA, TEXTO, LEITURA CRÍTICA, E LETRAMENTO CRÍTICO

Concebemos a língua como discurso, como uma prática social e dinâmica. Diferentemente do conceito de língua enquanto código, a língua como discurso compreende o ensino de línguas não somente através do ensino de significados e sentidos pré-existentes, mas também de maneiras com as quais podemos construir novos significados, nos posicionarmos e construirmos nossas identidades (JORDÃO, 2006). Para a autora, a língua definida como discurso implica o entendimento de nossas práticas de (re) significarmos o mundo que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Uma mudança em nossas práticas discursivas

nos leva a uma mudança de identidade e a diferentes leituras do mundo. Jordão citando Gee salienta que:

Diferentes sociedades e subgrupos sociais possuem diferentes tipos de letramento, e tais letramentos têm diferentes efeitos mentais e sociais em seus contextos sociais e culturais. O letramento é visto como um conjunto de práticas discursivas, isto é como formas de uso da linguagem, de fazer sentido na fala e na escrita. Essas práticas discursivas estão integralmente relacionadas à identidade ou consciência das pessoas envolvidas nelas; uma mudança nas práticas discursivas, implica uma mudança de identidade (GEE, 1986, p. 720). (tradução da autora).

Para Fogaça e Jordão (2007), as pessoas são sujeitos sociais, ao mesmo tempo sujeitos e objetos dos significados que elas criam e reproduzem. Citando Foucault, os autores dizem que as relações de poder são concebidas como microestruturas que existem em toda parte e são potencialmente produtivas, bem como restritivas e precisam ser compreendidas ao invés de simplesmente ignoradas ou ingenuamente silenciadas. Sujeitos e significados estão imersos em relações de poder, travando constantes batalhas pela legitimidade. Tais conflitos e tais relações de poder que nos constituem são, portanto, os mesmos elementos que permitem que os significados sejam permanentemente construídos e modificados. De acordo com os autores, o poder (e os resultantes conflitos), as formas como o poder opera, e as possibilidades de subvertê-lo, devem ser uma preocupação fundamental para todos que desejam compreender, ensinar e aprender línguas estrangeiras.

De acordo com Fogaça e Jordão (2007), o texto, seja verbal ou não verbal, é concebido como qualquer unidade de sentido que possa ser percebida como tal por um determinado grupo social. Sendo assim, o texto se constitui num produto do processo discursivo que constrói sujeitos, ideologias, crenças e valores.

De acordo com Edmundo, a concepção de língua como discurso indica que o ensino de línguas não pode ser reduzido apenas aos aspectos lingüísticos e muito menos levar ao entendimento de que será compreendido na sua totalidade se todas as palavras forem conhecidas pelo leitor. De acordo com a autora, o texto configura-se como a unidade didática ideal para a definição dos conteúdos de estudo e para os desdobramentos do encaminhamento metodológico nas aulas de língua estrangeira.

De acordo com Bronckart, os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/lingüísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/lingüístico de uma determinada ação de linguagem. Sob esse ângulo, e de modo paradoxal, se um texto mobiliza unidades lingüísticas (e eventualmente, outras unidades semióticas), ele não é, em si mesmo, uma unidade lingüística, pois suas condições de abertura, de fechamento (e provavelmente, de planejamento geral) não dependem do lingüístico, mas são inteiramente determinadas pela ação que o gerou. Seguindo este raciocínio, para o autor, o texto é uma unidade comunicativa.

Para Menezes Souza (2011), ler criticamente implica em desempenhar pelos menos dois atos

simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio histórico, mas ao mesmo tempo (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto sócio-histórico está inseparável de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos. De acordo com o autor, o letramento crítico é visto, então, como um ato que não se limita a revelar ou desvelar as condições de produção do texto lido, necessita por sua vez de outra acepção do conceito de crítica, uma acepção que traga consigo uma dimensão histórica para complementar a dimensão social.

De acordo com Fogaça e Jordão (2007), dependendo de como a prática de leitura ocorre – seja ela verbal ou não verbal – e de como o leitor, o texto e os sentidos são percebidos, estabelecem-se diferentes relações entre leitor, texto e os elementos da interpretação. Neste projeto vemos a construção do processo de leitura na sala de aula como um processo de construção de sentidos no qual as relações construídas pelo leitor entre texto e significados são de suma importância. De acordo com os autores, os textos são entendidos como unidades de sentido, produzidas por culturas situadas sócio-historicamente, constituindo e sendo constituídos pela interação de muitos discursos diferentes. O sujeito é visto nesta concepção, como tendo um papel ativo na interpretação dos textos e na compreensão do mundo. Citando Freire, a autora escreve:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito, porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1997, p. 46)

De acordo com Menezes Souza (2011), o letramento crítico, deve promover uma percepção do papel da história e da temporalidade da linguagem e do conhecimento enfocando sua origem na história do conjunto de comunidade ao qual se pertence. O letramento crítico deve promover a percepção resultante de que essa história, longe de ter acabado, constitui e afeta a percepção do presente. Para Freire:

Os homens se relacionam com seu mundo de uma forma crítica. Eles aprendem os dados objetivos de sua realidade através da reflexão e não por reflexo... no ato de percepção crítica, os homens descobrem sua própria temporalidade. Transcendendo uma dimensão única, eles alcançam a atrás o ontem, reconhecem o hoje e assim deparam com o amanhã. (FREIRE, 1990:3)

Para Fogaça e Jordão (2007), neste sentido o processo de leitura é um espaço no qual o leitor não apenas percebe perspectivas diferentes, mas também

(re) inscreve suas posições enquanto sujeito e as representações sociais de sua identidade. Segundo os autores, essa visão requer uma percepção diferente do papel do professor em sala de aula. A fim de trabalhar com uma concepção discursiva da leitura, o professor precisa respeitar e encorajar as diversas leituras que seus alunos façam a partir de um dado texto, necessita compreender as relações que estabelecem entre o texto, suas experiências de vida, seus conhecimentos, ou conforme Freire (1986), a forma como relêem o mundo e suas próprias experiências.

Segundo os autores, o professor deve dar oportunidades aos alunos de construir e negociar significados de forma coletiva, de rever suas crenças e de questionar as implicações de suas visões de mundo. A criação de tais oportunidades em sala de aula esta diretamente relacionada à forma como o professor conduz sua aula e suas atitudes em relação ao que ocorre dentro e fora da escola; desta forma, os alunos podem ter mais ou menos espaço para questionar e transformar significados, criando outros ou aceitando os sentidos construídos por outras pessoas na tentativa de reler o mundo.

Segundo Fogaça e Jordão (2007) esta abordagem educacional é conhecida de forma ampla como letramento crítico. É baseada numa visão discursiva do mundo, que atribui um papel fundamental à língua no processo de entender ou interpretar nossas experiências.

Para os autores, tal abordagem enfatiza a necessidade do aluno interagir ativamente com e no discurso, buscando capacitá-lo para produzir significados e comunicar-se com diferentes tipos de textos. Para o letramento crítico é importante que nos conscientizemos de que a linguagem é heterogênea e que existem diversas formas dos textos serem produzidos e circularem nas diferentes culturas. Para os autores, nesta abordagem, é fundamental que os alunos percebam que existem diversas práticas discursivas em cada cultura e que essas práticas são valorizadas de formas diferentes em nossa sociedade. O entendimento da língua como discurso, como uma prática social heterogênea, contextualizada e cultural, pode levar nossos alunos a perceberem seu papel ativo na sociedade e a legitimarem experiências de cidadania.

Na perspectiva de Bakhtin (1997), é preciso ficar longe do ensino de palavras ou frases desconectadas de sua situação enunciativa. Segundo o autor, o enunciado tem um caráter ideológico, porque, ao materializar o texto, são feitas as relações entre língua, ideologias e visões do mundo.

O letramento crítico, de acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), teve duas principais influências na sua formação, uma delas advindo da teoria social crítica e a outra das teorias de Paulo Freire, e apresentam sua definição traçando um comparativo com o conceito de leitura crítica.

Para esses autores, as práticas de letramento são necessariamente fundadas em tradições histórico-filosóficas que possibilitam distingui-las. A leitura crítica está fundamentada em tradição liberal-humanista e o letramento crítico em perspectivas críticas.

Segundo os autores acima citados, a chamada leitura crítica “é o processo de avaliação da autenticidade

ou validade do material e da formulação de uma opinião sobre ele” (p. 2), ou seja, cabe ao leitor descobrir as intenções do autor, discernindo fatos e julgamentos pessoais e avaliar a validade das informações. Já o letramento crítico apresenta uma diferente concepção, já que prevê que o significado de um texto é sempre múltiplo e está atrelado ao contexto sócio-histórico, portanto desprovido de neutralidade. Desta forma, podemos inferir que se tratam de objetivos educacionais diferentes, já que a leitura crítica visa o desenvolvimento da capacidade de interpretação textual, enquanto o letramento crítico pretende o desenvolvimento da consciência crítica.

O letramento crítico como prática social, segundo Baynham (1995, apud BRAHIM, 2007, p.16) “não existe em um vacuum, mas é expresso ou realizado no processo social” e pode ser um meio para o desenvolvimento do pensamento crítico já que a língua é considerada como prática social.

De acordo com Snyder (2008, p. 78), no letramento crítico, “os significados das palavras e dos textos não podem ser separados do contexto sócio-cultural em que são construídos”. Esta construção de sentidos vai depender dos recursos trazidos pelo leitor, que, podem ou não, ser os mesmos do autor, podendo então emergir diferentes percepções de um mesmo texto. Para Monte Mor (2010, p. 445), a construção de significados ou *meaning making* :

Envolve ampliar conhecimento/percepção sobre a realidade, entendendo que não há um conhecimento definido sobre esta; que a realidade não pode ser capturada pela linguagem; e também, rever a concepção de verdade, numa ideia de que essa não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade, devendo ser compreendida dentro de um contexto localizado.

A partir destas novas concepções, inferimos que o papel do professor tradicional em sala de aula está ultrapassado, ou seja, o modelo de educação bancária tão combatida por Paulo Freire definitivamente deve ser substituído. De acordo com Fogaça e Jordão (2007), as salas de aulas de LE podem adotar uma visão crítica e discursiva da realidade, uma visão que ajude os alunos a perceber vontades de verdade e pretensas certezas como narrativas arbitrárias, e o poder como uma força transitória, que embora sempre presente, também está em transformação permanente, num movimento que constantemente permite a transformação das estruturas sociais. De acordo com os autores o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras pode assim construir com os alunos uma percepção de seu papel ativo na transformação da sociedade.

Ainda de acordo com as novas concepções de língua, letramento e ensino de língua estrangeira, o que o aluno traz para o ato de ler é valorizado e o ensino de leitura deve ser acompanhado pelo ensino da cultura, os leitores devem compreender as representações textuais, valores, ideologias, ter visões de mundo e posicionar-se, entendendo que a leitura está relacionada com conhecimento e distribuição de poder em uma sociedade. (FREEBODY E LUKE, 1997, apud. MONTE MOR, 2007).

Segundo Menezes de Souza e Monte Mor (2006), o ensino de uma língua estrangeira deve ampliar as possibilidades dos indivíduos no que diz respeito à inclusão no mercado de trabalho e acesso às tecnologias, mas também, o contato com outras culturas. Segundo os autores, ao pensar em culturas deve-se considerar não apenas as mais distantes, como as de países estrangeiros, mas também as diferentes culturas observadas em nosso país e na própria sala de aula.

De acordo com os autores, a partir do ensino do inglês sob a perspectiva do letramento crítico, o aprendiz tem oportunidades para questionamentos e é elemento fundamental no seu próprio processo de aprendizagem. Freire (1997) enfatiza a importância dos próprios alunos serem protagonistas no processo de construção do conhecimento.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1997, p. 46)

De acordo com Fogaça e Jordão (2007), é importante que os alunos possam usar a língua estrangeira em contextos comunicativos nos quais os significados e os procedimentos interpretativos utilizados para construí-los sejam enfatizados. O conhecimento gramatical formal deve ser subordinado ao conhecimento discursivo de construção de sentidos. Para os autores, o ensino de gramática deve aparecer como consequência das necessidades específicas dos alunos, e deve levar em consideração suas próprias perguntas e dúvidas conforme eles tentem construir sentido.

3 APRESENTAÇÃO DO CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA – LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO

O Caderno de Orientações Didáticas para a EJA – Língua Estrangeira é apresentado da seguinte forma:

- 1) Introdução
- 2) EJA – Modalidade específica da educação escolar
- 3) Fundamentos da área de Inglês para o Ensino de Jovens e Adultos
- 4) EJA, língua estrangeira e inclusão social
- 5) Expectativas de aprendizagem
- 6) Explorações didáticas
- 7) Sobre a organização curricular e a concepção de aprendizagem
- 8) Eixos Estruturantes

Após a leitura dos itens apresentados no Caderno de Orientações Didáticas para a EJA, podemos perceber que existe uma preocupação com a especificidade desta modalidade de ensino e este fato já pode ser considerado um grande avanço, pois leva em consideração o histórico

do aluno frente a construção de seu conhecimento. No item 2 aparecem as funções da EJA, a saber: reparadora, equalizadora e qualificadora. Desta forma, podemos verificar que é levado em consideração o tempo que o aluno ficou fora da escola e como fazer, então, para tentar compensar esta ausência. No item 3, notamos a percepção que embasa o ensino de inglês na EJA que propõe que o ensino concilie educação e formação dos alunos por meio de aprendizagem crítica e relevante da língua estrangeira. Já podemos verificar as primeiras premissas do letramento crítico, já que a aprendizagem não é considerada uma prática neutra, ou seja, espera-se que o aluno interaja com o que está sendo apresentado, questione o que não entendeu e também o que não concorda. No item 4, temos a visão de como uma língua estrangeira, no caso o inglês pode projetar o aluno a diferentes níveis sociais. Através do estudo da língua, ele pode ascender em seu trabalho, bem como se ver como cidadão atuante em sua sociedade, visto que reconhece as diversas culturas presentes em seu cotidiano. No item 5, observamos as expectativas de aprendizagem selecionadas para a modalidade EJA na etapa complementar e final. É importante salientar que estas expectativas se diferem do ensino regular levando em consideração a especificidade desta modalidade de ensino. A prática de leitura e escrita presentes no item 6, aborda o trabalho com textos de gêneros variados do cotidiano do educando, sempre tendo como objetivo a identificação nos textos do tema/ideia central, pontos principais, detalhes, estrutura discursiva elementos constituintes. A prática do letramento crítico se faz através da leitura do texto, relacionado-o com o universo do aluno, promovendo assim, a interpretação e a crítica. Neste ponto, notamos claramente que a proposta do Caderno se assemelha as concepções do letramento crítico apresentado aqui por autores diversos. No item 7, o caderno sugere o trabalho a partir dos objetivos educacionais-culturais lingüísticos do ensino de língua estrangeira para a EJA, a saber:

- A relação identidade-alteridade (a compreensão de si mesmo na comunicação com o outro).
- A noção de cidadania (a compreensão crítica de seu locus social, ou seja, o lugar social de onde ele fala) e como isso contribui para a formação de sua linguagem, seu pensamento, seus valores, seus deveres e suas responsabilidades.
- A expansão da perspectiva do aluno acerca da heterogeneidade, diversidade e multiplicidade a seu redor e as influências disso sobre a constituição de sua linguagem, sua identidade e de seus valores.

A partir destes objetivos é sugerido o trabalho pedagógico utilizando três perspectivas:

- Pessoal: Motivar o aluno a falar sobre si mesmo, motivar a percepção de semelhança e diferença entre atividades, opiniões e valores de cada um.
- Comunitária: Proporcionar ao aluno a oportunidade dele perceber a pluralidade e diversidades de atividades, opiniões e valores ao seu redor.

- Global: Proporcionar ao aluno a oportunidade dele desfazer estereótipos culturais.

Através do trabalho com os textos e temas sugeridos para a EJA, é possível verificar que o aluno interage com o que está sendo proposto e podemos ver que é dado ao mesmo a oportunidade de participar de sua formação. O aluno, portanto, não é passivo em relação ao conteúdo apresentado. Ele tem um papel fundamental na construção do seu conhecimento e também contribui na formação de seus colegas.

De acordo com o Caderno de Orientações Didáticas para a EJA Língua Estrangeira Inglês, uma perspectiva educacional-cultural-lingüística, deve catalisar a vivência, experiência e conhecimento de mundo que o jovem e o adulto trazem, promovendo e expandindo sua integração por meio de estudos que possibilitam o desenvolvimento de habilidades que ambas línguas, materna e estrangeira, podem realizar conjuntamente. O aluno continuará a estudar um idioma estrangeiro, contudo segundo perspectivas que podem aproximar o que aprende com sua vivência social. Essa é uma alternativa para desfazer a impressão de que a Língua Inglesa está deslocada no currículo e de que a escola pouco pode fazer quanto a uma proposta significativa desse ensino.

4 ANÁLISE DE UMA ATIVIDADE DE LEITURA PROPOSTA PELO CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA – LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLÊS SOBRE A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO

A atividade de leitura selecionada no Caderno de Orientações Didáticas para a EJA segue as recomendações do eixo 4 - Língua Estrangeira e Diversidade Cultural. Este eixo estabelece que a língua estrangeira pode e deve viabilizar a expressão dos significados e ampliar a consciência sobre as questões subjacentes à diversidade com a qual interagimos. Entre as expectativas de aprendizagem relacionadas ao ensino de língua estrangeira contidas no caderno, destacamos:

- expandir a perspectiva do aprendiz sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual (de formas de comunicação, de culturas e identidades, linguagens, gêneros e modalidades);
- interagir com comunicação básica (textos escritos, diálogos, relatos) de outra língua, em situações de cotidiano, reconhecendo seus sentidos e usos (graus de formalidade, diversidade de gêneros, influências contextuais etc.);
- conhecer o funcionamento da comunicação (oral e escrita) da língua estudada, o que inclui funções comunicativas, estruturas gramaticais, itens lexicais, e adequação comunicativa ao contexto, leitura e construção de sentidos mediante os contextos.

Atividade proposta (página 108 – orientações didáticas para EJA – inglês).

Habilidade: leitura.

Tema: Língua Inglesa e o conceito de língua estrangeira.

Texto escolhido: texto jornalístico curto discutindo semelhanças e diferenças entre o inglês dos Estados Unidos e do Reino Unido.

Contexto: diálogo (restaurante nos Estados Unidos).

Diálogo

Waiter: Good Morning, Sir. Would you like a “super salad”?

Client: Yes, please.

Waiter: I’m sorry, Sir. You did not understand.

Would you like a “soup” or a “salad”?

Client: Oh. I thought you said “super salad”.

Waiter: No. Soup or salad, Sir?

Client: Soup, please.

Client (after finishing the soup): Waiter, could I have a serviette please?

Waiter: I’m sorry, Sir, a “serviette”?

Client: Yes, I want a piece of paper to clean my mouth.

Waiter: Oh, Sir, you mean a “napkin”!

Client: Yes, okay, you Americans say “napkin”, we British say “serviette”. Please bring me a serviette... I wish people here in America spoke English!

Questões

- 1) Onde se passa o diálogo?
- 2) Baseando-se no texto, preencha o quadro abaixo:

Quem é?	Nacionalidade?
Falante 1	
Falante 2	

- 3) Responda:
 - a) Qual é o conflito mostrado no diálogo?
 - b) Que termos/palavras causam confusão entre os falantes.
 - c) Afinal, que prato o cliente pediu?
 - d) Segundo o texto, quais são as duas formas para se falar “guardanapo” em inglês?
 - e) Qual dos dois falantes resiste mais à diferença do outro? Onde você identifica isso no texto?

- 4) Em sua opinião:
 - a) Qual idéia cada um dos falantes tem de sua forma de inglês?
 - b) Quem tem razão?
 - c) Um dos dois deve se adaptar à diferença de linguagem do outro? Em caso afirmativo, qual?
 - d) De que forma os dois poderiam ser mais tolerantes?
 - e) Você gostou do texto? Por quê? Por que não?

- 5) Expandindo perspectivas:
 - a) Em que contexto podemos deparar com pessoas que falam formas diferentes de nossa língua?
 - b) As pessoas que falam formas diferentes de nossa língua são sempre estrangeiras? Por quê?
 - c) Quem mais no Brasil fala formas diferentes do Português?

d) Pode-se dizer que essas pessoas falam certo ou errado?

e) Quando deparamos com pessoas que falam formas diferentes de nossa língua, devemos corrigi-las? Por quê?

5 RESULTADO DA ANÁLISE DO TEXTO SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO.

Iniciamos nossa análise apontando a presença do conceito de **leitura crítica** apresentado neste artigo, onde cabe ao leitor, no caso o aluno, descobrir as intenções do autor do texto ao apresentá-lo. O aluno deve perceber que se trata de um diálogo entre dois falantes da mesma língua e que a situação ocorre em um restaurante. Podemos perceber que as questões 1 e 2 englobam estas informações iniciais. Porém o aluno deve perceber que existe um conflito entre as partes envolvidas no diálogo e identificar através da língua tais pressupostos. (vide questões item 3). Notamos que o conceito de **língua** presente na atividade é o que foi previamente abordado neste artigo; ela é vista enquanto discurso se diferenciado da língua vista apenas como código (tradução e vocabulário) permitindo que o aluno construa novos significados .

O **texto** apresentado segue o conceito defendido neste artigo. Ele traz referências de culturas diversas e permite que o aluno possa reconhecer as relações de poder existentes entre estas culturas. O aluno pode inferir que o cliente britânico não aceita a língua do garçom americano ou vice versa. Não há uma única resposta e tal fato proporciona diferentes discussões. Portanto **o papel do aluno** também se aproxima daquele defendido neste artigo. Ele tem papel fundamental em sua formação educacional. Podemos notar que as questões do item 4 (em sua opinião) contemplam as idéias apresentadas anteriormente.

O **papel do professor** também se assemelha ao que foi defendido neste artigo. Ele precisa dar visibilidade ao aluno, proporcionando a discussão e direcionando as questões apresentadas para construção de novos significados. As questões apresentadas no item 5 contemplam estas expectativas. Observamos a questão A, que pergunta em que contexto podemos deparar com pessoas que falam formas diferentes de nossa língua. O aluno pode utilizar seu próprio país como referência, ou até mesmo países estrangeiros, como por exemplo, o português falado no Brasil e o falado em Portugal.

Notamos que **o papel da língua estrangeira** também coincide com os apontamentos feitos neste artigo. Mais do que ensinar gramática, a língua estrangeira deve proporcionar ao aluno o acesso a novas culturas e este deve interagir com as mesmas a partir de seu conhecimento e também dos apontamentos feitos pelo professor e por seus colegas durante a aula.

Na atividade escolhida para análise encontramos as concepções de **letramento crítico** apresentadas neste artigo visto que através do trabalho com o texto e das questões apresentadas, o aluno tem papel fundamental no processo de sua aprendizagem; ele ouve, questiona e reformula suas idéias a partir de seu próprio discurso. Notamos que as questões 4 e 5 proporcionam ao aluno uma reflexão que supera as questões lingüísticas apresentadas anteriormente. O aluno “conversa” com o texto, podendo expressar

sua opinião a partir de suas próprias referências. Pode também participar da discussão inerente as respostas dadas por seus colegas. Desta forma, temos um aluno-pensante, que assume um papel ativo em sua formação educacional e posteriormente teremos um cidadão consciente e ativo em sua sociedade/comunidade.

5.1 Considerações finais

Através desta análise, este artigo permitiu que fossem apontadas as semelhanças entre o ensino de língua inglesa a partir da perspectiva do letramento crítico e o desenvolvimento das atividades de leitura apresentadas no Caderno de Orientações Didáticas para a EJA – Língua Estrangeira Inglês da PMSP.

Analisando o Caderno de Orientações Didáticas para a EJA, verificamos que o ensino da língua inglesa não prioriza apenas os aspectos lingüísticos pertinentes a mesma, mas vê a língua estrangeira como uma possibilidade de inclusão social do aluno. Para tanto, o caderno sugere atividades de leitura cabendo ao aluno apropriar-se do texto, interagindo assim, com as atividades propostas e participando das reflexões que surgem após a correção das mesmas. É importante salientar que o próprio caderno sugere que não existem respostas prontas, e, portanto pode haver diferentes apontamentos feitos pelos alunos a partir de seu histórico social e humano.

No ensino de língua estrangeira a partir da perspectiva do letramento crítico o aluno tem oportunidades para questionamentos e participa diretamente de seu processo educacional. A construção de sentidos é feita através da leitura crítica e posteriormente do letramento crítico. As referências que o aluno traz para a leitura são de suma importância para a discussão do texto.

Percebemos, então, que o Caderno de Orientações Didáticas para a EJA e as atividades de leitura sugeridas no mesmo, seguem muitas orientações contidas no ensino de língua estrangeira a partir da perspectiva do letramento crítico. Portanto, este material é uma boa sugestão de trabalho para os professores da rede municipal, pois valoriza as experiências que os alunos da educação de jovens e adultos trazem consigo mesmo depois de um longo período fora do contexto escolar. Este material também estimula práticas de leitura que visam transformar o aluno em um cidadão consciente e questionador dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**, Tradução: Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Themis Rondão. **O Ensino de língua inglesa numa perspectiva de letramento crítico** – p.14-24. O Ensino de Língua Inglesa numa perspectiva de Letramento Crítico. Disponível em: < <http://www.academia.edu/.../> >. O ensino de língua inglesa numa perspectiva de Letramento Crítico.

BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira**. Brasília – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL, SEED/DEB **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica**, 2008.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Jean Paul Bronckart; organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et al.) – Campinas, SP – Mercado de Letras, 2006.

COPE, BILL, Kalantzis, Mary, (Eds.) **Multiliteracies: literacy learning and design of social futures**. London: Routledge, 2000.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico** – p.189-204. Disponível em: < www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/ >.

EDMUNDO, Eliana Santiago Gonçalves. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública – planos e práticas nas tramas da pesquisa**. Pontes Editores, 2013.

JORDÃO, Clarissa, FOGAÇA, Francisco Carlos. **O Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido** – p. 79-105. Disponível em: JORDÃO, Clarissa1 FOGAÇA, Francisco Carlos2 - Projeto SABER. Disponível em: < erevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/906/77 >.

KLEIMANN, Angela. B.(org) **Os significados do letramento – uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Mercado de letras, 1995.

MACIEL, ARAÚJO, Ruberval Franco, Vanessa de Assis (orgs). **Formação de professores de língua – ampliando perspectivas**. p.129-140.

MARCUSCHI, L.A. **Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. IN: SIGNORINI, (org) Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas. Mercado de Letras, 2001.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação**. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Orgs) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

MONTEIRO, T.R. **Práticas de letramento e inclusão social: o caso de uma classe de ciclo II de EJA**, Rio de Janeiro, 2008.

MOTTA, Aracelle Palma Fávaro. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem da língua inglesa sob a perspectiva docente**. Disponível em: < www.diaadiaeducacao.pr.gov/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>.

MULIK, Kátia Bruginski. **O ensino de língua inglesa na educação de jovens e adultos: enfatizando o letramento crítico e a interculturalidade**. P. 142-157. Disponível em: < www.unitau.br/caminhosla >.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart**. REP – Revista Espaço Pedagógico, v. 18, n.1, Passo Fundo, p. 58-73, jan-jun. 2011.

SÃO PAULO (SP) **Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica – Caderno de orientações didáticas para a EJA – Língua Estrangeira – Inglês, etapas complementar e final** – São Paulo: SME/DOT 2010.

..... **Orientações Curriculares de aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos – EJA/Secretaria Municipal de educação**. São Paulo: SME/DOT 2008.

SILVA, Claudia Heleno Dutra. **Uma proposta de letramento para o ensino de língua estrangeira na escola pública**. Disponível em: < www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/.../art2_schlatter.pdf>.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento tem o mesmo significado?** Ver. Pátio, ano IX, n.34, p.50-52, mai/jul/2005.

..... **Letramento e escolarização**. IN: RIBEIRO,V.M. (org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 201**. 2ª ed. São Paulo, Global, 2004.

..... **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.