



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA NA EJA: UMA EXPERIÊNCIA NO  
6º PERÍODO (8ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Cláudia Rodrigues Pereira**

**BRASÍLIA/DF**

2025

**CLÁUDIA RODRIGUES PEREIRA**

**POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA NA EJA: UMA EXPERIÊNCIA NO  
6º PERÍODO (8ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Emilia Fajardo Turbin

**BRASÍLIA/DF**

2025

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

PEREIRA, Cláudia Rodrigues Pereira. **Por uma educação linguística crítica na EJA: uma experiência no 6º período (8ª série) do Ensino Fundamental**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília, 2025, 180 p. Dissertação de Mestrado.

Documento formal, autorizando a reprodução desta dissertação para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília (UnB) e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. A autora reserva para si e os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

## FICHA CATALOGRÁFICA

RP436u	Rodrigues Pereira, Cláudia Por uma educação linguística crítica na EJA: uma experiência no 6º período (8ª série) do Ensino Fundamental / Cláudia Rodrigues Pereira; orientador Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin . Brasília, 2025. 218 p.  Dissertação(Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Brasília, 2025.  1. Educação linguística crítica . 2. EJA . 3. Pesquisa colaborativa . 4. Língua inglesa . 5. Sequência Didática Cíclica Crítica . I. , Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin , orient. II. Título.
--------	---

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA NA EJA: UMA EXPERIÊNCIA NO  
6º PERÍODO (8ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL EM GOIÂNIA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA, da Universidade de Brasília – UnB, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Defendida e aprovada em: Brasília \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Emilia Fajardo Turbin – UnB (Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade – IFG (Examinadora externa)

---

Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chavéz – UnB (Examinador interno)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Yamilka Rabasa Fernandez – UnB (Examinador suplente)

*Aos sonhos, que envolvem as nossas almas e nos  
surpreendem com a conquista do inesperado.  
Ao amor, que alimenta os nossos corações e suaviza  
a nossa caminhada por um mundo em constante  
revolução.  
À amizade, que, quando verdadeira, emaranha-se às  
nossas histórias e, portanto, torna-se parte de nós.  
À gratidão, que, por sua nobreza, nos ensina a  
reconhecer a beleza que existe em cada ato de  
bondade, mantendo-nos humildes e cônscios/as da  
nossa pequenez.  
À felicidade, que transforma até os dias nublados  
em solares.  
Aos homens e às mulheres, que, diante da  
singularidade de suas existências, sonham sem  
medida, amam sem restrições, tornam-se amigos/as  
insubstituíveis, são gratos/as a todo o instante e  
felizes por viverem esta vida apenas uma vez.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus e aos Seus anjos, que em constante vigília, acompanham-me desde a alvorada de cada amanhecer até o repouso da noite, cuidando da trindade corpo, alma e espírito que me constitui uma criatura divina.

À Universidade de Brasília (UnB) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), ambos reconhecidos nacional e internacionalmente pela excelência acadêmica, que tornaram possível a materialização de um sonho pessoal e profissional.

À Universidade Federal de Goiás, Campus Samambaia em Goiânia, pela autorização dada a mim para cursar duas disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL).

À Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), pelo acesso aos arquivos da biblioteca, essenciais à escrita da fundamentação histórica da EJA no município de Goiânia.

À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, pela concessão, judicial, da licença para aprimoramento profissional e pela autorização da construção dos materiais empíricos na escola campo e com a professora colaboradora.

À minha orientadora Dra. Ana Emilia Fajardo Turbin, sempre bem-humorada e com o sorriso no rosto, suavizou o desenvolvimento desta pesquisa, um processo, por vezes, árduo e solitário. Lembrar-me-ei, saudosamente e com gratidão, das reuniões, das reflexões e dos diálogos pessoais que compartilhamos. Sua inegável competência encantou os meus olhos, mas nada perto do que a grandeza do seu coração demonstrou: generosidade sem medida.

Ao professor Dr. Fidel Armando Cañas e às professoras Dra. Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade e Dra. Yamilka Rabasa Fernandez, pela gentileza e disposição em compor a banca de defesa.

À professora colaboradora, uma parceira fundamental ao desenvolvimento da pesquisa, cuja entrega, sensibilidade e experiência pedagógica enriqueceram a feitura de um trabalho fundamentado na educação linguística crítica. Senti-me agraciada por ter ao meu lado uma profissional engajada e consciente de que a educação é um direito de todos/as, estando o ensino-aprendizagem de língua inglesa dentro desse escopo.

À minha mãe, Márcia Evangelista, que sempre incentivou meus estudos e acreditou em minhas potencialidades, ainda que, em alguns momentos, eu duvidasse de mim mesma.

Aos/Às meus/minhas amigos/as, familiares e colegas, que compreenderam meu

distanciamento e reclusão, sem cobranças e mágoas, pois apoiaram o desafio ao que me propus.

Aos mestres e às mestras, que, com afinco e crença no poder (trans)formador da educação, me mostraram que o significado substancial das palavras transcende a mera grafia e residem na altivez dos discursos humanos, críticos e autorais.

Com carinho, aos/às meus estudantes, de ontem, de hoje e os que virão, pois, deles/as advêm minha inspiração para o aprimoramento profissional constante, redesenhando praxiologias e humanizando as relações no universo da sala de aula.

A todos/as que, se fizeram pássaros e, com suas penas multicoloridas, voaram comigo.  
Gratidão!

**POR UMA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA NA EJA: UMA EXPERIÊNCIA NO  
6º PERÍODO (8ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**TOWARDS A CRITICAL LINGUISTIC EDUCATION IN YAE: AN EXPERIENCE IN  
THE 6<sup>th</sup> PERIOD (8<sup>th</sup> GRADE) OF ELEMENTARY SCHOOL**

**POR UNA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA CRÍTICA EN LA EJA: UNA EXPERIENCIA  
EM EL 6º PERÍODO (8º GRADO) DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

**RESUMO**

A Educação de Jovens e Adultos/as (EJA) no Brasil caracteriza-se como uma modalidade de resistência que desafia o desmantelamento contínuo e a quase inexistência de políticas públicas voltadas a esse segmento. Os sujeitos diversos da EJA, esperançosos/as em concluir o Ensino Fundamental, trazem à escola seus corpos marcados por vivências pessoais e repletos de subjetividades, um local de aprendizagens que, além dos objetos de conhecimento/conteúdos, deve oportunizar a dialogicidade entre seus pares. A educação linguística crítica floresce nas aulas de Língua Inglesa ao propor uma abordagem transgressora, dialética e (auto)reflexiva sobre as relações de poder, com o propósito de romper com o tradicionalismo do ensino de línguas adicionais e propor uma educação linguística sensível às demandas locais e globais das minorias, tais como a EJA. Dessa forma, a pesquisa colaborativa desenvolvida objetivou contribuir para (re)significar as práticas pedagógicas da professora colaboradora de Língua Inglesa da EJA, ancorando-se na educação linguística crítica. A ossatura colaborativa, um dos vieses da pesquisa qualitativa, cuja natureza emancipatória (IBIAPINA) tem suas raízes firmadas no âmago das instituições educacionais, subsidiou a investigação do problema de pesquisa e definiu os instrumentos metodológicos necessários à construção dos materiais empíricos. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal de Goiânia, no período noturno, em parceria com a professora do componente curricular Língua Inglesa. Por meio de sessões reflexivas e de estudo, problematizamos o ensino de línguas adicionais no país, elaboramos um planejamento colaborativo de aulas para uma turma do 6º período (8ª série) e produzimos uma Sequência Didática Cíclica Crítica (SDCC) a partir da escuta dos/as estudantes. Ao final, realizamos uma (auto)reflexão sobre o processo de produção dos materiais empíricos, com foco nas (re)significações, (des)continuidades, (des)estabilizações, tensões e rupturas percebidas, e nos bônus e ônus que esse processo trouxe às nossas experiências pessoais e profissionais.

**Palavras-chave:** EJA; educação linguística crítica; língua inglesa; pesquisa colaborativa; sequência didática cíclica crítica (SDCC).

## ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) in Brazil is characterized as a form of resistance that challenges the ongoing dismantling and the near absence of public policies aimed at this segment. The diverse subjects of EJA, hopeful to complete elementary education, bring to school their bodies marked by personal experiences and filled with subjectivities—a space of learning that, beyond knowledge objects/contents, must provide opportunities for dialogue among peers. Critical language education emerges in English Language classes by proposing a transgressive, dialectical, and (self)reflective approach to power relations, aiming to break with the traditionalism of additional language teaching and to propose a linguistic education sensitive to the local and global demands of minorities, such as those found in EJA. In this context, the collaborative research developed aimed to contribute to and (re)signify the pedagogical practices of the collaborating English Language teacher in EJA, grounded in critical language education. The collaborative framework—one of the strands of qualitative research—whose emancipatory nature (IBIAPINA) has its roots firmly planted in the heart of educational institutions, supported the investigation of the research problem and guided the methodological instruments necessary for the construction of empirical materials. The research was conducted in a municipal public school in Goiânia, during evening hours, in partnership with the teacher of the English Language subject. Through reflective sessions and study meetings, we problematized the teaching of additional languages in the country, collaboratively planned lessons for a 6th-period (8th-grade) class, and developed a Critical Cyclical Didactic Sequence (CCDS) based on attentive listening to the students. In the end, we carried out a (self-)reflection on the process of producing the empirical materials, focusing on the (re)significations, (dis)continuities, (dis)stabilizations, tensions, and ruptures perceived—and on the bonuses and burdens this process brought to our personal and professional experiences.

**Keywords:** YAE; critical language education; English language; collaborative research; critical cyclical didactic sequence (SDCC).

## RESUMEN

La Educación de Jóvenes y Adultos/as (EJA) en Brasil se caracteriza como una modalidad de resistencia que desafía el desmantelamiento continuo y la casi inexistencia de políticas públicas orientadas a este segmento. Los sujetos diversos de la EJA, con la esperanza de concluir la Educación Primaria, llevan a la escuela sus cuerpos marcados por vivencias personales y llenos de subjetividades—un espacio de aprendizaje que, más allá de los objetos de conocimiento/contenidos, debe propiciar la dialogicidad entre pares. La educación lingüística crítica florece en las clases de Lengua Inglesa al proponer un enfoque transgresor, dialéctico y (auto)reflexivo sobre las relaciones de poder, con el objetivo de romper con el tradicionalismo de la enseñanza de lenguas adicionales y proponer una educación lingüística sensible a las demandas locales y globales de las minorías, como es el caso de la EJA. En este contexto, la investigación colaborativa desarrollada tuvo como objetivo contribuir a (re)significar las prácticas pedagógicas de la profesora colaboradora de Lengua Inglesa de la EJA, anclada en la educación lingüística crítica. La estructura colaborativa—una de las vertientes de la investigación cualitativa—cuya naturaleza emancipadora (IBIAPINA) tiene sus raíces firmemente asentadas en el corazón de las instituciones educativas, sustentó la investigación del problema y orientó los instrumentos metodológicos necesarios para la construcción de los materiales empíricos. La investigación fue llevada a cabo en una escuela pública municipal de Goiânia, en horario nocturno, en colaboración con la profesora del área de Lengua Inglesa. A través de sesiones reflexivas y de estudio, problematizamos la enseñanza de lenguas adicionales en el país, elaboramos una planificación colaborativa de clases para un grupo del 6º período (8º grado) y produjimos una Secuencia Didáctica Cíclica Crítica (SDCC) a partir de la escucha de los/las estudiantes. Al final, realizamos una (auto)reflexión sobre el proceso de producción de los materiales empíricos, enfocándonos en las (re)significaciones, (des)continuidades, (des)estabilizaciones, tensiones y rupturas percibidas—y en los beneficios y desafíos que este proceso trajo a nuestras experiencias personales y profesionales.

**Palabras clave:** EJA; educación lingüística crítica; lengua inglesa; investigación colaborativa; secuencia didáctica cíclica crítica (SDCC).

## **LISTA DE IMAGENS**

IMAGEM 1: Charge 1 da Sequência Didática Cíclica crítica	121
IMAGEM 2: Charge 2 da Sequência Didática Cíclica Crítica	122

## LISTA DE PRINTS

PRINT 1: ARTIGO 1 Reducing Inequalities through Digital Public Goods and Youth Collaboration for SDGs	116
PRINT 2: ARTIGO 2 Digital divide in education	117
PRINT 3: ARTIGO 3 Understanding Digital Inequality: A Theoretical Kaleidoscope	118
PRINT 4: ARTIGO 4 The Impact of Digital Technologies on Social and Economic Inequalities	119

## **LISTA DE FLUXOGRAMAS**

FLUXOGRAMA 1: OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ENSINO FUNDAMENTAL – PCNS	60
FLUXOGRAMA 2: OBJETIVOS GERAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – PCNS	63
FLUXOGRAMA 3: OBJETIVOS GERAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EJA	64
FLUXOGRAMA 4: AS DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA – BNCC	66
FLUXOGRAMA 5: COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR ETAPAS - BNCC	69
FLUXOGRAMA 6: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – BNCC	71

## **LISTA DE QUADRO**

QUADRO 1: QUADRO – SÍNTESE DAS SESSÕES REFLEXIVAS E DE ESTUDO

130

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABC</b>	Ação Básica Cristã
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>AVAH</b>	Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrida
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAED</b>	Centro de Apoio à Educação à Distância
<b>CONFITEA</b>	Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos
<b>DC</b>	Documento Curricular
<b>DCGO</b>	Documento Curricular para Goiás
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DIRPED</b>	Diretoria Pedagógica
<b>EAJA</b>	Educação de Adolescentes Jovens e Adultos
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EFAI</b>	Ensino Fundamental Anos Iniciais
<b>EFAF</b>	Ensino Fundamental Anos Finais
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>GEREJA</b>	Gerência de Educação de Jovens e Adultos
<b>LA</b>	Linguística Aplicada
<b>LAC</b>	Linguística Aplicada Crítica
<b>LC</b>	Letramento Crítico

<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LE</b>	Línguas Estrangeiras
<b>LI</b>	Língua Inglesa
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasil de Alfabetização
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional de Domicílio
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PRODASEC</b>	Programa de Desenvolvimento e Assistência Social, Educação e Cultura.
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SDCC</b>	Sequência didática cíclica crítica
<b>SEA</b>	Serviço da Educação de Adultos
<b>SEAJA</b>	Setor de Educação de Jovens e Adultos
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas

## SUMÁRIO

<b><u>1. INTRODUÇÃO .....</u></b>	<b><u>22</u></b>
<b><u>1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA.....</u></b>	<b><u>24</u></b>
<b><u>1.2 JUSTIFICATIVA.....</u></b>	<b><u>26</u></b>
<b><u>2. OBJETIVOS .....</u></b>	<b><u>29</u></b>
<b><u>2.1. OBJETIVO GERAL .....</u></b>	<b><u>29</u></b>
<b><u>2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....</u></b>	<b><u>29</u></b>
<b><u>2.3. PERGUNTAS DE PESQUISA .....</u></b>	<b><u>29</u></b>
<b><u>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA.....</u></b>	<b><u>30</u></b>
<b><u>3.1 A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA .....</u></b>	<b><u>30</u></b>
<b><u>3.1.1 A CAMINHADA DA LINGUÍSTICA APLICADA COMO UMA ÁREA DE FORO PRÓPRIO.....</u></b>	<b><u>30</u></b>
<b><u>3.1.2 A VIRADA LINGUÍSTICA: O VIÉS CRÍTICO E OS NOVOS POSICIONAMENTOS DOS/AS LINGUISTAS APLICADOS.....</u></b>	<b><u>32</u></b>
<b><u>3.1.3 PÓS-MODERNISMO: UM MUNDO EM (TRANS)FORMAÇÃO E NOVAS VIRADAS.....</u></b>	<b><u>36</u></b>
<b><u>3.2. PERCURSO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL.....</u></b>	<b><u>40</u></b>
<b><u>3.2.1. CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL DO BRASIL COLONIAL AO INÍCIO DO SÉCULO XXI.....</u></b>	<b><u>41</u></b>
<b><u>3.2.2. AS CONSTITUIÇÕES REPUBLICANAS BRASILEIRAS E A EJA .....</u></b>	<b><u>43</u></b>
<b><u>3.2.3. DA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI ATÉ OS DIAS ATUAIS NA EJA.....</u></b>	<b><u>47</u></b>
<b><u>3.2.4. CENÁRIOS DA EJA: MAIS DO MESMO .....</u></b>	<b><u>48</u></b>
<b><u>3.3. CAMINHOS DA EJA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA .....</u></b>	<b><u>49</u></b>

<b><u>3.3.1. A FUNDAÇÃO DE GOIÂNIA E AS BASES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL</u></b> <b><u>.....</u></b>	<b><u>49</u></b>
<b><u>3.3.2 A CRIAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE GOIÂNIA .....</u></b>	<b><u>51</u></b>
<b><u>3.3.3 HISTÓRIA, RESISTÊNCIA E DESMANTELAMENTO DA EJA EM GOIÂNIA.....</u></b>	<b><u>58</u></b>
<b><u>3.4 PCNS, BNCC E EJA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA .....</u></b>	<b><u>59</u></b>
<b><u>3.4.1 ESCOPO GERAL DOS PCNS E DA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EJA DE LÍNGUA INGLESA .....</u></b>	<b><u>59</u></b>
<b><u>3.4.2 ESCOPO GERAL DA BNCC DE LÍNGUA INGLESA .....</u></b>	<b><u>65</u></b>
<b><u>4. METODOLOGIA.....</u></b>	<b><u>76</u></b>
<b><u>4.1 A PESQUISA QUALITATIVA E O PENSAMENTO CRÍTICO .....</u></b>	<b><u>76</u></b>
<b><u>4.2 A PESQUISA COLABORATIVA E A COPRODUÇÃO DE SABERES .....</u></b>	<b><u>78</u></b>
<b><u>4.3 O PORQUÊ DA PESQUISA COLABORATIVA.....</u></b>	<b><u>82</u></b>
<b><u>4.4 FERRAMENTAS, RECURSOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DOS MATERIAIS EMPÍRICOS .....</u></b>	<b><u>84</u></b>
<b><u>4.4.1 A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA.....</u></b>	<b><u>84</u></b>
<b><u>4.4.2 SESSÕES REFLEXIVAS E SESSÕES DE ESTUDO .....</u></b>	<b><u>85</u></b>
<b><u>4.4.3 FERRAMENTAS E RECURSOS TECNOLÓGICOS .....</u></b>	<b><u>86</u></b>
<b><u>4.4.4 POSTURA ÉTICA DA PESQUISA .....</u></b>	<b><u>86</u></b>
<b><u>5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS MATERIAIS EMPÍRICOS DA PESQUISA COLABORATIVA.....</u></b>	<b><u>88</u></b>
<b><u>5.1 AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA PELA SME DE GOIÂNIA .....</u></b>	<b><u>88</u></b>
<b><u>5.2 A ESCOLA CAMPO .....</u></b>	<b><u>89</u></b>
<b><u>5.3 RELATO DA PESQUISA.....</u></b>	<b><u>91</u></b>
<b><u>5.3.1 ABORDAGEM DA PROFESSORA COLABORADORA E DESAFIOS INESPERADOS .....</u></b>	<b><u>91</u></b>

<b><u>5.3.2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES, DISCUSSÕES TEÓRICAS E ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO DE AULAS.....</u></b>	<b>93</b>
<b><u>5.3.2.1 PRIMEIRO ENCONTRO: SESSÃO REFLEXIVA .....</u></b>	<b>93</b>
<b><u>5.3.2.2 SEGUNDO ENCONTRO: SESSÃO DE ESTUDOS .....</u></b>	<b>96</b>
<b><u>5.3.2.3 TERCEIRO ENCONTRO: SESSÃO DE ESTUDOS.....</u></b>	<b>101</b>
<b><u>5.3.2.4 QUARTO ENCONTRO: SESSÃO DE ESTUDOS .....</u></b>	<b>107</b>
<b><u>5.3.2.5 QUINTO ENCONTRO: SESSÃO REFLEXIVA – PRIMEIRA ETAPA DA PRODUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA CÍCLICA CRÍTICA .....</u></b>	<b>112</b>
<b><u>5.3.2.6 SEXTO ENCONTRO: SESSÃO REFLEXIVA – SEGUNDA ETAPA DA PRODUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA CÍCLICA CRÍTICA .....</u></b>	<b>114</b>
<b><u>5.3.2.6.1 A SELEÇÃO DO PRIMEIRO TEXTO: O ARTIGO.....</u></b>	<b>115</b>
<b><u>5.3.2.6.2 A SELEÇÃO DAS CHARGES.....</u></b>	<b>120</b>
<b><u>.....</u></b>	<b>121</b>
<b><u>5.3.2.6.3 ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NA SEGUNDA ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA CÍCLICA CRÍTICA.....</u></b>	<b>122</b>
<b><u>5.3.2.7 SÉTIMO ENCONTRO: SESSÃO REFLEXIVA – ANÁLISE, DISCUSSÃO E (AUTO)AVALIAÇÃO DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO DAS AULAS.....</u></b>	<b>126</b>
<b><u>6. CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS .....</u></b>	<b>133</b>
<b><u>6.1 REAVALIANDO O OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: RESULTADOS ESPERADOS .....</u></b>	<b>133</b>
<b><u>6.2 OUTRAS CONSTATAÇÕES.....</u></b>	<b>136</b>
<b><u>6.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....</u></b>	<b>137</b>
<b><u>6.4 INSPIRAÇÕES PARA OUTRAS PESQUISAS .....</u></b>	<b>138</b>
<b><u>REFERÊNCIAS .....</u></b>	<b>140</b>
<b><u>APÊNDICES .....</u></b>	<b>146</b>

## ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

A tessitura textual organizou-se em **cinco sessões**, focadas em diferentes etapas do processo, com o intuito de apresentar ao/à leitor/a os caminhos percorridos, a ossatura teórica e metodológica, as interações humanas na construção dos materiais empíricos e os percalços enfrentados ao longo da escrita desta dissertação.

Na **primeira sessão**, apresento, em linhas gerais, os desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no País, a ancoragem teórica e o viés metodológico para a análise da construção dos materiais empíricos.

Como centralidade da **segunda sessão**, o objetivo geral, os objetivos específicos e as perguntas de pesquisa são apresentadas a fim de explicitar as problematizações sobre os quais os pilares da pesquisa colaborativa foram construídos. A elaboração da problemática investigada tem suas raízes em minha experiência profissional na EJA, e tenta explorar novas trilhas na educação linguística crítica em língua inglesa, com vistas à formação profissional e aos impactos na aprendizagem dos/as estudantes.

A fundamentação teórica, elencada na **terceira sessão**, divide-se em três subseções que tratam do percurso histórico da EJA no Brasil e em Goiânia; a educação linguística crítica e o ensino de línguas adicionais; e uma análise contrastiva e diacrônica de dois documentos curriculares federativos, os PCNs e a BNCC. Legalmente instituída como uma modalidade pela LDBEM/1996, discuto a EJA perpassando sua linha histórico-temporal, enfatizando os contextos diametralmente opostos à oferta e à manutenção nas escolas de ensino básico, desde o período colonial aos dias atuais. Aprofundo as discussões sobre a educação linguística crítica no ensino de línguas adicionais na EJA, que propõe a ruptura de padrões standardizados e elitizados ao considerar as subjetividades, os atravessamentos da sociedade aos quais estamos sujeitos/as, as iniquidades perpetuadas por relações de poder perversas, e aos fatores socioculturais, geo-históricos, e econômicos que afetam o globo, consolidando um terreno fértil para a produção de currículos democráticos. Traço um paralelo espaço-temporal entre dois documentos curriculares federativos, os PCNs e a BNCC, com foco nos perfis didático-metodológicos distintos, nas políticas de implantação, na formação de professores/as, no cumprimento de metas, nas implicações na materialização dos currículos e na consolidação de aprendizagens dos/as estudantes.

A **quarta sessão** aborda o referencial metodológico, aprofundando-se nas bases emancipatórias da pesquisa colaborativa e em seus instrumentos para a construção de materiais

empíricos, essenciais ao desenvolvimento da educação escolar. O *design* metodológico colaborativo caracteriza-se pelo fazer compartilhado, e tem como objeto de análise as problemáticas oriundas do seio escolar, propondo reflexões e ações que contribuam com a aprendizagem e as demandas institucionais internas.

Na **quinta sessão**, encontram-se a análise e as reflexões da pesquisa, considerando as previsões do projeto inicial, os redesenhos necessários e as limitações do próprio fazer científico. As problematizações, as (des)estabilizações, as rupturas e as continuidades observadas entre mim, pesquisadora, e a professora colaboradora, concretizaram-se por meio da construção dos materiais empíricos. Por fim, encerro o texto mirando as possíveis inspirações e referenciais teóricos para pesquisadores/as, professores/as de línguas adicionais, demais profissionais da educação e de leitores/as interessados no assunto abordado.

Nas sessões que se seguem, há discussões e análises ontoepistemológicas pertinentes à educação linguística crítica, à modalidade EJA, às normativas educacionais federativas, à pesquisa colaborativa e à construção dos materiais empíricos, as quais tentei organizá-las em partes que *in totum* sugerem um significado coeso e coerente.

## 1. INTRODUÇÃO

O entrelace entre a educação linguística crítica e a EJA, premissa medial desta pesquisa, não foi um encontro aleatório ou uma costura para unir duas partes distintas, veio da minha experiência pessoal e profissional, em uma modalidade à qual sou grata por ter pertencido por mais de vinte anos. Recém-formada e inexperiente no universo escolar, vim do interior de Goiás para morar na capital, e, ansiosa pelos primeiros passos no magistério, comecei a trabalhar na rede estadual de educação aos vinte e um anos de idade, como contrato especial.

A princípio, confesso que desconhecia o ensino noturno e a EJA, tampouco sabia das peculiaridades que o ensino de adolescentes, jovens e adultos/as requeria, pois, sempre estive no ensino diurno durante o ensino básico, e a própria graduação não contava com disciplinas e orientações próprias acerca da modalidade. Foi por meio da experimentação e do amadurecimento que, paulatinamente, compreendi que as competências, as habilidades, os objetos de conhecimento e os conteúdos compunham uma parte de um todo complexo, e, embora medulares nos planejamentos pedagógicos, eram insuficientes para sensibilizar os/as estudantes da EJA, pois faltava-me expandir o olhar para questões que humanizassem o processo de ensino-aprendizagem.

Por quase uma década, minha atuação docente centrou-se em preciosismos da língua inglesa, na proficiência linguística, na curadoria restrita de tipologias e gêneros textuais, e no amplo domínio da gramática em seus desdobramentos estruturalistas e pragmáticos. O ensino consistia em um fim em si mesmo, sem extrapolar quaisquer perspectivas críticas, autocentrado na minha imagem de professora e sem dialogicidade com os anseios dos/as estudantes.

Percebia a interação e o engajamento que professores/as de História, Geografia, Filosofia, Arte e Ciências, áreas do conhecimento críticas e multissensoriais, atingiam em suas aulas e questionava-me sobre os porquês de o ensino de língua inglesa distanciar-se das subjetividades e manter-se acrítica e desconexa das realidades globais e locais.

Uma fagulha havia instalado-se em minha consciência, um incômodo enraizou-se, a princípio discretamente, e, posteriormente, mesclou-se às minhas concepções acerca do ensino de línguas adicionais, e à minha compreensão de professora e cidadã em um mundo em constante metamorfose, que nos atravessava geográfica, histórica, política, econômica e culturalmente, influenciando nossos comportamentos e atitudes.

Deste ponto em diante, as aulas centradas no *past simple* ou em *relative pronouns* pareciam-me uma arquitetura esteticamente harmônica e estável, aproximava-se de um ensino acessório, assim como uma pulseira, cujo arranjo das peças mantinha a simetria de sua beleza.

No entanto, perguntava-me: Do que vale o embelezamento de uma joia sendo seu uso provisório ou facultativo? Analogamente à aprendizagem de línguas adicionais: Bastaria ser o ensino um item alegórico? Tais constatações guiaram-me por rotas diferentes e fizeram-me refletir sobre o niilismo de boa parte de currículos pré-determinados e de minhas práticas pedagógicas.

Outras incertezas rondavam meus pensamentos: Seria adequada a abordagem interdisciplinar no ensino de línguas adicionais? Seriam válidos temas e assuntos emergentes das comunidades escolares locais e do cenário global? Como as instituições e os/as estudantes compreenderiam a guinada metodológico-didática? Precisei arriscar-me a fim de sentir como seria a recepção por parte de todos/as. Por meio de planejamentos pedagógicos sustentados na educação linguística crítica, constatei o fortalecimento do senso de pertencimento dos/as estudantes no ambiente escolar e a ressignificação da aprendizagem da língua inglesa, apartando-se de um ideário tradicionalista e hermético. Aprender uma língua adicional passou a fazer sentido para mim e para os/as estudantes.

As tramas entre a educação linguística e a EJA tornaram-se possíveis pelas congruências entre uma modalidade inclusiva e uma percepção teórica sensível às narrativas humanas. Pelo fato de a EJA abrigar em seu imo pessoas à margem da educação formal, negligenciadas pelos sistemas de ensino e invisibilizadas pela sociedade, a modalidade articulava-se às problematizações da LAC e do LC, preocupados com as relações de poder desproporcionais, causadoras de iniquidades de toda ordem no planeta, e de temas advindos das enunciações dos/as estudantes, atribuindo significados genuínos ao estudo de línguas adicionais.

Os/As estudantes da EJA, à revelia de quaisquer modalidades do ensino básico, caracterizavam-se pela não linearidade etária e pelas pluralidades subjetivas, culturais, raciais, étnicas, de gênero, socioeconômicas e geo-históricas. Considerando as peculiaridades da EJA e a minha experiência docente, acreditava que os planejamentos pedagógicos e o currículo do componente curricular demandavam uma elaboração específica em cada etapa, ajustando os tempos de aprendizagem e os assuntos de interesse da comunidade escolar, engajando os/as estudantes nas aulas e respeitando as narrativas de todos/as.

À medida em que minha atuação profissional se legitimava gradualmente através dos anos de docência, sentia a necessidade de aprimorar-me em cursos de formação continuada e em especializações *Lato Senso*, na área da Linguística Aplicada e em tópicos relacionados à educação em geral. Entendia que o cotidiano escolar e sua estrutura não linear redesenhavam minhas praxiologias, no entanto, a interação com professores/as e demais profissionais da educação eram essenciais à (re)construção de significados, pois direcionavam-me à

(auto)reflexão, à (des)estabilização e rupturas de abordagens teóricas e pedagógicas validadas por mim ou não.

Fortuitamente, na última especialização *lato sensu* em Linguística Aplicada que frequentei, havia uma disciplina na ementa do curso voltada à formação crítica de professores/as de línguas adicionais, cujo contato contribuiu para a expansão do referencial teórico e a partilha de conhecimentos linguísticos e de práticas pedagógicas entre os/as cursistas. Deste contexto, emergiram as primeiras aspirações para a construção do pré-projeto da pesquisa desenvolvida que, além do *locus* e da ancoragem teórica linguística crítica, estruturou-se na metodologia colaborativa, compondo o tripé em que o trabalho se firmou. A escolha metodológica justificou-se pela natureza da pesquisa colaborativa, cujo perfil emancipatório e problematizador das questões decorrentes no espaço escolar, visava contribuir com a prática docente, o ensino em sala de aula e a comunidade escolar.

## 1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA

Por décadas, o ensino-aprendizagem de línguas adicionais no Brasil curvou-se aos métodos e abordagens europeus e norte-americanos. O estruturalismo e o pragmatismo linguísticos dominaram as práticas de linguistas aplicados/as, professores/as de línguas adicionais e a concepção de aprendizagem dos/as estudantes, em torno das formas abstratas da língua, em repetições de frases cristalizadas do idioma e em dissociações entre a língua formal e a enunciação.

Envoltos/as nessa miríade metodológica, professores/as de língua inglesa acomodaram em suas práticas didáticas o tradicionalismo no ensino de línguas adicionais, cerceado de normas, vocabulários descontextualizados, pronúncia padrão, tradução, bipolaridade do inglês americano/britânico e reduzido a um número limitado de tipologias e gêneros textuais. Segundo Damianovic (2005), o/a linguista/a aplicado/a reduzia-se a “um/a aplicador/a de saberes”, pois “a influência do paradigma estrutural que privilegiava o sincrônico pelo diacrônico, as relações internas sobre as externas, que adotava uma dicotomia entre o indivíduo e a sociedade, afetou LA” por anos (Damianovic, 2005, p. 183).

Somente a partir dos anos 1990, houve um movimento entre os/as linguistas aplicados/as que reavaliaram a passividade da LA mediante à sociedade e às práticas pedagógicas alicerçadas no ensino, que ignoravam questões relacionadas à aprendizagem e aos perfis dos/as estudantes em um mundo real. O pensamento libertário de uma LA menos fronteira e mais coesa com as pluralidades do globo, tentava romper com os estereótipos do

ensino de línguas, destruir tabus e consolidar significados à aprendizagem de um idioma.

Pennycook (1998) fez duras críticas à insensibilidade e ao distanciamento do ensino de línguas adicionais de questões sociais, sempre pautado em ideologias tradicionais e elitistas dominantes, desvinculado das demandas emergentes de um mundo desigual, cercado de iniquidades de ordens diversas e relações de poder vis. Pennycook (1998) validava o papel dos/as linguistas aplicados/as “como intelectuais situados em lugares sociais, culturais e históricos bem específicos”, no entanto, provocava-os a romper “com modos de investigação associais, apolíticos e a-históricos” na produção do conhecimento científico (Pennycook, 1998, p. 43). Eram tempos que exigiam desestabilizações e rupturas no ensino de línguas adicionais, ao invés de novas roupagens para métodos e abordagens linguísticas que se esvaziaram de significados e passaram a não representar o pensamento pós-moderno.

Inspirada pelo fortalecimento do pensamento crítico no final dos anos 1990, a LAC consolidou-se pela relevância no ensino-aprendizagem de línguas e expandiu suas problematizações para as urgências e os atravessamentos da sociedade, discutindo demandas seculares e temas contemporâneos, devido ao engajamento de linguistas aplicados/as e professores/as da área. A expansão do ideário linguístico crítico possibilitou novas abordagens praxiológicas em segmentos educacionais de níveis básico e superior, atingindo modalidades essencialmente inclusivas como a EJA.

Os/As estudantes da EJA, marcados/as pela diversidade e ignorados/as em seus direitos básicos, encontram-se à borda da sociedade e trazem à escola suas mentes e seus corpos cansados pelas adversidades interpostas pela vida e pelo trabalho árduo, na busca da educação formal, uma oportunidade negada na infância e/ou na juventude. Quem seriam essas pessoas? Cidadãos/ãs anônimos/as e invisíveis aos olhares humanos? Arroyo (2017) nomeia os/as estudantes da EJA como os/as “passageiros/as da noite” que, apesar dos diferentes itinerários, encontram na escola a possibilidade de resgatar a cidadania, a autoestima e o direito à instrução. Esses/as “passageiros/as da noite”, adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as, desafiam as normas e os padrões, perpetuados pelas desigualdades sociais e pela má distribuição de renda, por uma vida digna e justa e “obrigam-nos a reconhecê-los como sujeitos de valores, justiça, dignidade, equidade, de consciência de si e do mundo” (Arroyo, 2017, p. 83).

A riqueza das narrativas humanas dos/as estudantes da EJA, transformam-se em elementos essenciais à produção de currículos democráticos, planejamentos pedagógicos críticos e elaboração de materiais didáticos empíricos, firmados nas realidades das comunidades escolares. A escuta sensível fornece insumos fundamentais ao planejamento das aulas de língua

inglesa, pois ao contemplar problemáticas advindas dos/as estudantes da EJA, valorizam seus anseios e assuntos de interesse, fortificando o senso de pertencimento e a autoestima. A sala de aula ressignifica-se em um *locus* de enunciação no qual as falas passam a ser validadas, os diferentes posicionamentos discutidos e respeitados, a centralidade do/a professor/a desconstruída e o protagonismo dos/as estudantes encorajado.

A educação linguística crítica na EJA coaduna-se às considerações de Rajagopalan sobre a virada das premissas linguísticas (2003), ao afirmar que “acreditar numa linguística crítica é acreditar que podemos fazer a diferença” e que “o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral, da melhoria das nossas condições do dia a dia” (Rajagopalan, 2003, p. 12).

Das problematizações oriundas da urgência da educação linguística crítica na EJA, o problema de pesquisa foi concebido:

- Como contribuir com a prática da professora de Língua Inglesa da Educação de Jovens e Adultos – EJA em uma sala de aula de 8ª série a partir de uma abordagem ancorada na educação linguística crítica?

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Nas últimas décadas, a EJA tem enfrentado desafios quanto à sua permanência no ensino básico e sofre com o desmantelamento contínuo de políticas de governo desinteressadas em equiparar as perdas na educação formal de milhares de estudantes em todo o País, que estiveram fora do espaço escolar na idade regular. Em muitos Estados e municípios brasileiros, vemos o desmanche contínuo da EJA sob a justificativa dos impactos econômicos causados aos cofres públicos, um investimento oneroso à uma modalidade considerada de menor relevância no quadro de prioridades das esferas administrativas.

A BNCC, vigente e mandatária em todo o território nacional, promulgada em 2018 após discussões com a sociedade civil e profissionais da educação, ignorou modalidades de ensino importantes no texto final, tais como a EJA. Dessa forma, restou aos Estados e aos municípios brasileiros elaborar documentos normativos para a EJA a partir do escopo da BNCC, ecoando premissas voltadas ao ensino básico regular e desconsiderando as particularidades de uma modalidade que atende adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as.

O cumprimento de um currículo prescrito para a educação brasileira tornou-se um desafio aos/às professores/as, que, apesar dos diversos perfis dos/as estudantes em um país de

dimensões continentais, devem consolidar as aprendizagens previstas em comunidades escolares privilegiadas ou marginais. Em se tratando da EJA, as dificuldades dilatam-se, pois a redução da carga horária, a diversidade intergeracional, a vida laboral, as urgências pessoais e o conjunto de vulnerabilidades dos/as estudantes, transformam a sala de aula em um espaço heterogêneo e não linear, no qual a obrigatoriedade de conteúdos formulados em níveis burocráticos não se justifica e tampouco contribui para a educação formal.

A educação linguística crítica na EJA mostra-se como uma possibilidade na construção de currículos democráticos que partem do núcleo escolar, envolvendo estudantes/as e comunidades escolares, e atribuindo significados individuais e coletivos à aprendizagem de Língua Inglesa. Os/As estudantes da EJA vêm à escola e trazem consigo suas vivências e experiências, cujas narrativas de vida e anseios pessoais deveriam compor planejamentos pedagógicos baseados na dialogicidade.

Na contramão da BNCC, embora a tessitura textual pautar-se no inglês como *língua franca* e negá-la ao elencar conteúdos curriculares medulares, a educação linguística crítica consolida-se como uma abordagem libertária, disruptiva e problematizadora das realidades, comprometida com um ensino-aprendizagem que tenha raízes nas pessoas, nos lugares e nos atravessamentos que estamos sujeitos na sociedade em um mundo em ebulição.

Ressignificar a sala de aula, significa resignificar o papel do/a professor/a em termos de autoridade de cátedra e de práticas didáticas, com o intuito de (des)construir praxiologias e compreensões linguísticas sobre o ensino de línguas adicionais. Cabe ao/à professor/a ansiar pela transcendência de sua atuação docente, compreender o alcance de suas interações no espaço escolar e atuar em prol da agência, protagonizando mudanças e (auto)reflexões por meio de ações planejadas colaborativamente.

No ensino de língua inglesa sob o viés da educação linguística crítica, os/as professores/as de línguas adicionais teriam um duplo ofício no universo da EJA, que seria desconstruir estereótipos em torno da aprendizagem do inglês e tomar como ponto nevrálgico nos planejamentos pedagógicos as enunciações dos/as estudantes e temas de relevância locais e globais.

Os/As estudantes da EJA, muitas vezes, adentram a sala de aula com inseguranças em relação à língua inglesa por considerá-la inacessível ou um privilégio que não lhes pertence, além da ideia preconcebida de um ensino centrado em regras abstratas e estruturas de difícil assimilação. A ruptura dessas percepções, por meio da educação linguística crítica, reaproxima os/as estudantes da EJA à língua inglesa e promovem a aprendizagem por práticas pedagógicas

que estimulam o protagonismo, a autoria e a criatividade nos temas e nas atividades propostas, sejam individuais, em parcerias ou coletivas.

A EJA compreendida como uma modalidade periférica, secundária nos investimentos educacionais, silenciada nas discussões de ampla envergadura no cenário nacional, necessita de engajamento de todos/as os/as profissionais para manter sua existência. Precisamos fazê-la visível aos olhos mais insensíveis e provar seu potencial transformador de vidas, que dignifica aqueles/as que sonham em escrever o próprio nome e a tomar posse de si mesmos/as.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. OBJETIVO GERAL**

- Contribuir com a prática da professora de Língua Inglesa da Educação de Jovens e Adultos – EJA em uma sala de aula de 6º período (8ª série) a partir de uma abordagem ancorada na educação linguística crítica.

### **2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Construir um planejamento colaborativo de aulas e uma sequência didática cíclica crítica com a professora titular do componente curricular Língua Inglesa na EJA;
- Problematizar as experiências e as desestabilizações observadas no processo de planejamento e na efetivação das aulas entre a professora colaboradora de Língua Inglesa e a pesquisadora.

### **2.3. PERGUNTAS DE PESQUISA**

1. Como as práticas pedagógicas centradas na educação linguística crítica podem contribuir nas aulas de Língua Inglesa do 6º período da EJA?
2. Como a abordagem linguística crítica pode provocar desestabilizações, rupturas e continuidades, e promover a autorreflexão entre a professora colaboradora e a professora pesquisadora durante as sessões de estudo e as sessões reflexivas propostas na pesquisa?

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

#### 3.1 A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

##### 3.1.1 O RECONHECIMENTO DA LINGUÍSTICA APLICADA COMO UMA ÁREA DE FORO PRÓPRIO

A trajetória da Linguística Aplicada (LA), enquanto uma área de domínio próprio e liberta da subserviência à Linguística (L), deu-se por meio de reflexões e de posicionamentos dos/as linguistas aplicados/as em relação às atribuições limitantes conferidas ao ensino de línguas adicionais. Entendia-se que a LA era um campo de conhecimento subordinado à L, incapaz de protagonizar teorizações e de produzir significados por meio de discussões com os/as profissionais da área, fossem linguistas aplicados/as ou professores/as de línguas adicionais, sendo o ensino-aprendizagem reduzido à mera aplicação de teorias linguísticas oriundas da L. Havia um sentimento de menos-valia em relação à LA, uma compreensão marginal da complexidade que envolvia o ensino de línguas adicionais em suas múltiplas camadas, que extrapolavam os métodos e as concepções derivados, em absoluto, da L, e, portanto, incapazes de abraçar as demandas originárias da LA. Damianovic (2005) desenha, sinteticamente, os anos embrionários da Linguística Aplicada:

“O termo LA surge, em 1940. Poucos anos depois, em 1946, de acordo com Bohn e Vandresen (1988), a LA já figurava no elenco de disciplinas da Universidade de Michigan. Em 1948, há a fundação do *Journal of Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*, responsável pela divulgação da pesquisa na área de LA. De acordo com Grabe (2002), na década de 50 há dois marcos relacionados aos estudos de LA: em 1956, a abertura da Escola de Linguística Aplicada na Universidade de Edimburgo e, em 1959, a criação do Centro de Linguística Aplicada nos Estados Unidos.” (DAMIANOVIC, 2005, p. 182 e 183)

Nos anos 1960 e 1970, os círculos de estudos em LA expandiram-se para outros centros acadêmicos europeus e norte-americanos. A *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (AILA) foi fundada em 1964 e, em 1966, a *British Association of Applied Linguistics* (BAAL) estabeleceu-se no Reino Unido. Em 1977, após uma década de implantação da AILA e da BAAL, a *American Association of Applied Linguistics* foi criada no Estados Unidos (CELANI, 1992).

No Brasil, em 1990, estabeleceu-se a Associação de Linguística Aplicada no Brasil

(ALAB), após vinte anos do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL), ser implantado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1970 (TÍLIO, 2020).

A emergência discreta da LA nos centros acadêmicos, inclusive na acomodação do termo entre os/as linguistas, aos poucos corporificou-se como um campo científico, embora sob orientações ortodoxas pragmatistas, funcionalistas e estruturalistas da língua. Os/As linguistas aplicados/as e professores/as de línguas adicionais tinham suas ponderações linguísticas e metodologias didáticas delimitadas pelas fronteiras dos idiomas, vistos como entidades autônomas e incommunicáveis, prescritos por gramáticas normativas, fundados em estruturas linguísticas estáticas e imutáveis, justificados pela autossuficiência da língua e ignorados em suas práticas discursivas.

Tal olhar impregnou a LA e a fez deixar “de lado a concepção de linguagem na qual a língua é um sistema de significação de ideias que desempenha um papel central no modo como o homem concebe o mundo e a si mesmo” (DAMIANOVIC, 2005, p. 183). O ensino de línguas adicionais concentrava-se na imagem do/a professor/a, visto/a como uma entidade cujo conhecimento era inquestionável, exercendo poder sobre as metodologias e a seleção de conteúdos previstos em planejamentos didáticos preestruturados e incommunicáveis com as comunidades escolares.

Com maior preponderância na metade do século XX, a obsessão pelos métodos e abordagens linguísticas aplicadas ao ensino de línguas adicionais, contribuiu para que as práticas didáticas fossem norteadas por técnicas de ensino e por ideologias linguísticas restritas, creditadas como eficazes na plena consolidação da aprendizagem de estruturas do idioma e no desenvolvimento das quatro principais habilidades (fala/speaking, audição/listening, leitura/reading e escrita/writing). Richards e Rodgers (2001) apontam que:

“O ensino de línguas no século XX foi caracterizado por frequentes mudanças e inovações, bem como pelo desenvolvimento de ideologias de ensino de línguas, às vezes concorrentes. Grande parte do impulso para a mudança nas abordagens do ensino de línguas veio das mudanças nos métodos de ensino. O conceito de método no ensino – a noção de um conjunto sistemático de práticas de ensino baseado em uma teoria particular sobre a língua e o aprendizado de línguas – é um conceito poderoso, e a busca por melhores métodos foi uma preocupação de muitos professores e linguistas aplicados ao longo do século XX” (RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 01, tradução nossa).

Na competição mercadológica por métodos e por abordagens em LA consumíveis em qualquer lugar do mundo, os métodos *designer*, ou métodos de marca (RICHARDS e

RODGERS, 2001), tornaram-se vitrines para o ensino-aprendizagem bem-sucedido de línguas adicionais, por meio da renovação constante da área e da motivação dos/as estudantes. Dentre eles, destacaram-se o *Audiolingualism* (Audiolingualismo), a *Total Physical Response* (Resposta Física Total), a *Suggestopedia* (Sugestopedia) e o *Silent Way* (Modo Silencioso), métodos que se desgastaram e foram substituídos por outros, mais bem aceitos e envoltos por uma aura inovadora. Entretanto, constatou-se que os modismos metodológicos e a oferta de numerosas abordagens linguísticas eram como roupagens provisórias para um processo complexo, que envolvia, além de professores/as e estudantes, fatores extraclasse, como identidades e sociedades.

### **3.1.2 A VIRADA LINGUÍSTICA: O VIÉS CRÍTICO E OS NOVOS POSICIONAMENTOS DOS/AS LINGUISTAS APLICADOS**

O firmamento da LA como uma área independente da L e de relevância na produção do conhecimento científico, foi processual e mobilizou linguista aplicados/as e professores/as de línguas adicionais em todo o mundo. As pautas advindas da LA exigiram especificidades próprias em termos de estratégias, metodologias, abordagens, conteúdos e habilidades essenciais ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Porém, o/a linguista aplicado/a ainda era considerado/a “um/a aplicador/a de saberes” e a LA “entendida como uma aplicação de sucessivas teorias ao estudo de contextos de uso, um mero consumo e aplicação dos estudos linguísticos ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e materna” (DAMIANOVIC, 2005, P. 185).

Ao final dos anos 1980, o panorama da LA expressou mudanças significativas em seus domínios ideológicos, que ampliaram discussões e trouxeram ao seu core debates políticos, sociais, históricos, culturais e econômicos. Assuntos outrora banidos, desprezados, estigmatizados e marginalizados, passaram a ser reconhecidos como pertencentes aos atravessamentos humanos e alvo de problematizações necessárias, tanto no espaço escolar quanto no acadêmico. A língua e a linguagem, organismos vivos e essenciais às interações humanas, esgotaram-se entre os limites interpostos pelo ensino linguístico tradicionalista, fundado em normas abstratas e alheios às emergências globais e fadado ao descrédito por sua percepção simplista de língua, de linguagem e de mundo. Para Kumaravadivelu (2006), esta era LA modernista:

“O tipo de LA associado ao modernismo trata a linguagem primariamente como um sistema e opera segundo um paradigma de pesquisa positivista e prescritivo. Investiga o uso da linguagem de modo descontextualizado e descorporificado. Mesmo quando contextualiza o uso da linguagem, o faz com o fim de parecer um regime de verdade alternativo. Mesmo quando explora o planejamento linguístico, evita a questão da ideologia linguística. Mesmo quando trata da questão referente à linguagem e à sociedade, não focaliza as questões relativas à desigualdade social e a poder. Em resumo, a LA modernista se esforça para preservar as macroestruturas da dominação linguística e cultural.” (KUMARAVADIVELU, 2006, P. 140)

Os multidirecionamentos da LA remeteram a área ao pensamento crítico e à autorreflexão constante dos/as linguistas aplicados/as e professores/as de línguas adicionais, rompendo com a passividade intelectual e profissional diante das iniquidades causadas pelas relações de poder desproporcionais entre os/as cidadãos/ãs privilegiados/as e a pessoas que viviam abaixo da linha pobreza, lutando pela sobrevivência e tendo seus direitos humanos básicos furtados. A partir dessa virada na perspectiva linguística, os círculos de intelectuais e os/as profissionais da área não poderiam cerrar os olhos diante de temas relevantes e fingir que não afetavam suas próprias vidas, pessoal e profissional, e as vidas de outras pessoas. Pennycook apontava que o planeta estava em rota de colisão, e que o engajamento político, não político-partidário, era essencial à LA a fim de torná-la uma área crítica e problematizadora:

“Vivemos em um mundo marcado por desigualdades fundamentais: um mundo no qual morrem diariamente 40 mil crianças nos países do Terceiro Mundo, onde, em quase todas as sociedades e culturas, as diferenças construídas a partir de gênero, raça, etnicidade, classe, idade, preferência sexual e outras distinções conduzem às desigualdades opressoras; um mundo cada vez mais ameaçado pela poluição e pelos desastres ecológicos. Creio que, para compreender tais iniquidades, precisamos ir além da visão que postula que a política é domínio dos estados-nação ou dos “líderes políticos” e nos perceber dentro de um conjunto de relações de poder que são globais em sua essência.” (PENNYCOOK, 1988, p. 21)

Sob a égide crítica, os/as profissionais e o ensino-aprendizagem de línguas adicionais deveriam ater-se aos movimentos sociais e às demandas locais e globais, em um planeta marcado por urgências climáticas, má distribuição de renda, pobreza extrema, preconceito, racismo, diferenciações no acesso à educação, orientações de gênero, e outras tantas questões que propagavam e financiavam as iniquidades históricas. Dessa forma, quaisquer resquícios calcados no positivismo e na ortodoxia linguística precisavam ser rompidos, para que as universidades e escolas parassem de perpetuar relações de poder assimétricas, que dicotomizavam pessoas entre as que dominavam o idioma e as que estavam à mercê dele.

Tornava-se imperativo enxergar o sujeito como protagonista de seus discursos, que, por meio de sua enunciação, fosse capaz de consolidar seus direitos e deveres em prol de uma

sociedade mais justa e equânime. A falácia telemental saussuriana<sup>1</sup> era um conceito desgastado e ingênuo, cuja rasa conceptualização não contemplava a profundidade dos discursos humanos. O ideário cartesiano e linear aplicado ao homem, em uma imagem de ser uno e universal, estático e conhecedor de todas as coisas, cedeu lugar à transitoriedade e efemeridade das relações.

A transgressão da LA em direção à LAC era uma condição quase *sine que non* para que o conhecimento científico, produzido por meio do ensino-aprendizagem de línguas adicionais, repensasse “a aquisição da linguagem em seus contextos sociais, culturais e políticos, levando em consideração o gênero, a raça, e outras relações de poder, bem como a concepção de sujeito sendo múltiplo e formado dentro de dentro de diferentes discursos” (PENNYCOOK, 1998, p. 43).

Em constante expansão, na primeira década do século XXI, a LAC caracterizou-se como uma área de construção e ressignificação epistemológicas, reavaliando sua produção de conhecimentos e revisitando conceitos propagados nos meios acadêmicos e escolares, em virtude de sua recusa à cristalização de teorias e manutenção de verdades universais. A LAC, diferentemente de áreas científicas reclusas, aos se envolver em problemas e em causas que extrapolam a língua, inaugurou rotas interdisciplinares que se desembocaram nas Artes, na Psicologia, na Sociologia, na Filosofia e áreas afins. Moita Lopes (2006) afirma que “o viés de interdisciplinaridade” impulsionou a LA no Brasil e no mundo:

(...) “esse viés que leva à formulação de uma LA mestiça ou nômade, que provavelmente causa desconforto nos círculos de estudos linguísticos a que já me referi como também nos próprios formuladores da chamada LA “normal, que entendiam interdisciplinaridade com base em uma disciplina-mãe, a linguística (...) A questão é que tal percurso me tornou cada vez mais interessado no que outras áreas tinham a dizer sobre a linguagem (ou seja, na chamada “virada linguístico-discursiva” nas ciências sociais e humanas) assim como sobre o mundo contemporâneo, de forma a poder construir minha investigação de modo situado.” (MOITA LOPES, 2006, p. 20)

Para muitos/as linguistas aplicados/as a professores/as de línguas adicionais, o entendimento de interdisciplinaridade referia-se ao contato entre a L e a LA, uma visão limítrofe de uma perspectiva plural. A interdisciplinaridade, vista como a quebra de fronteiras e a comunicabilidade entre áreas do conhecimento, ganhou impulso através dos posicionamentos

---

<sup>1</sup> Saussure fez, em seus estudos linguísticos, uma divisão entre língua e fala. Para ele, a língua era um sistema organizado por estruturas linguísticas estáveis e a fala uma realização concreta da língua por meio de um falante, sendo, portanto, circunstancial e variável. A fala foi desconsiderada como um elemento linguístico relevante a ser investigado pela Linguística e retirada do seu escopo de pesquisa. (ORLANDI, 2009, p. 22)

de linguistas aplicados/as que perceberam a apatia a alienação da LA em um mundo marcado pelo domínio das relações de poder.

O reconhecimento do inglês como *lingua franca* não encontrou seu curso à deriva, sempre foi parte de um projeto secular, imposto por forças imperialistas e cunhado pela globalização em suas novas e velhas formas de dominação. A língua inglesa, considerada “uma chave para abrir portas para a mobilidade social dentro e através das fronteiras sociais” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135), precisava ter o seu *status* questionado a fim de desconstruir posturas coloniais impregnadas há séculos na mentalidade de intelectuais e aprendizes da língua. Dessa forma, o redesenho dos currículos acadêmicos e escolares de línguas adicionais seria imprescindível, incluindo, além dos conteúdos dos previstos, as características globais e locais dos idiomas e suas relevâncias geo-históricas e socioculturais.

A globalização, caracterizada como um fenômeno mundial que afeta a todos/as e em diferentes níveis, não foi forjada pela sociedade pós-moderna, já que suas raízes remontam o processo de colonização das Américas. Mignolo (1995) subdividiu a globalização em três estágios: o primeiro cresceu com o domínio das bandeiras espanholas e portuguesas; o segundo debaixo dos crivos britânico, francês e alemão; e o terceiro com o poderio dos Estados Unidos após a II Guerra Mundial (Mignolo, 1995, p. 12).

O colonialismo da língua inglesa, ramificou-se em quatro dimensões: a acadêmica, linguística, cultural e econômica. A dimensão acadêmica refere-se à difusão do saber dos/as pensadores/as ocidentais e do desprezo aos conhecimentos locais; a dimensão linguística relaciona-se à falta de sensibilização da LA em relação à diversidade de línguas adicionais; a dimensão cultural caracterizou-se por não contemplar as manifestações culturais de povos não ocidentais; e a dimensão econômica que privilegiou países falantes do inglês em diferentes áreas sociais e culturais absolutamente pelo idioma falado (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 143 e 144). Em relação às bases em que se firmaram colonialistas da língua inglesa, Pennycook enfatiza que:

“Se parecer talvez um pouco extremo sugerir que haja algo no inglês que o tenha tornado uma língua útil para o colonialismo, ainda assim faria sentido sugerir que a conjunção de longo prazo entre o inglês e os discursos coloniais produziu uma série de conexões linguístico-discursivas entre o inglês e o colonialismo. (...) Tais conexões não estão tanto na 'medula' do inglês, mas nas relações íntimas entre a língua e os discursos do colonialismo.” (PENNYCOOK, 1988, p. 03 e 04)

Ambos, Kumaravadivelu (2006) e Pennycook (1988), sustentam a perversidade que as raízes coloniais, impulsionadas pela globalização, custam aos povos que se veem sob seu jugo:

desprezo por sua cultura local, dominação epistemológica, exploração dos seus corpos, soberba linguística, controle dos discursos pela imposição do idioma, disseminação da pobreza, fragmentação de identidades e atentado à própria existência humana. Diante de tais fatos, o ensino de língua inglesa não seria um mero empreendimento político-pedagógico, ao contrário, um instrumento de dominação. Infelizmente, o ensino de língua inglesa permanece como *commodity* em um mundo globalizado, sendo hipercomercializado em diferentes setores e áreas do conhecimento, por ser um produto que gera lucros em salas de aulas, presenciais e on-line, e por ser a língua eleita pelo conhecimento científico na produção cultural.

### **3.1.3 PÓS-MODERNISMO: UM MUNDO EM (TRANS)FORMAÇÃO E NOVAS VIRADAS**

O pensamento colonial, eco estridente do sistema colonialista, emaranhou-se às relações sociais, estabeleceu assimetrias estruturais e forjou no ser humano dicotomias entre raças, gênero, orientação sexual, classes sociais, credo, línguas e epistemologias. O ser humano envolto por esse sistema, criou categorias e subcategorias de pessoas, classificou-as à revelia de qualquer lógica que não fosse a colonial e a eurocêntrica. As classes privilegiadas concentraram o conhecimento formal, a língua dominante, a religião puritana do homem branco, pleno em seu capacitismo físico e intelectual, seus bons modos e seus costumes socialmente apropriados, e conseqüentemente, escravizou os desprivilegiados da condição de humanos e enriqueceram-se por séculos. A vista mais temerária desse cenário é o *continuum* de tais ideários em nosso cotidiano que, travestidos em pseudodemocracias que artificializam igualdades e equidades sociais, criam distinções entre pessoas amparadas no pensamento colonialista bestial.

O pós-humanismo, e suas discussões complexas, repensa a presença do homem no mundo, em uma transição temporária nos espaços/tempos, longe de qualquer apropriação definitiva de lugar. As materialidades pertencem, fazem parte do dia a dia, e até mesmo das identidades, no entanto não são entendidas, dentro de uma lógica capitalista de posse. O pós-humanismo ignora hierarquias de quaisquer espécies, rompe com a verticalização de categorias/espécies e direciona-se à horizontalidade, mais plana, fluida, imensurável, imprevista, irregular, mais próxima às experiências da vida. Sousa e Pessoa (2019), refletem sobre a decolonialidade e o pós-humanismo:

“Em relação à discussão realizada aqui, destacamos que, ao mencionarmos as perspectivas pós-humanistas e decoloniais, de forma alguma temos a intenção de generalizá-las, como se fossem movimentos unitários; e, em segundo lugar, ressaltamos que nosso objetivo é nos basear nas nossas leituras e compreensões de ambas as praxiologias, que estão evidentemente fundamentadas no nosso próprio lugar de enunciação, na tentativa de incentivar a expansão do conhecimento. Contamos com a ideia de que acadêmicos cujo trabalho é fundamentado na ética e na justiça devem estar abertos a ouvir uns aos outros, pois todos podem ter algo a contribuir para expandir nossas visões de mundo.” (SOUSA e PESSOA, 2019, p. 524, tradução nossa)

A decolonialidade e o pensamento pós-humanista contribuem para a desconstrução das noções espaciais e temporais da aprendizagem, que se encontram em um movimento fluido e com barreiras dilatadas, ou mesmo inexistentes, para a construção de repertórios atravessados pelo hibridismo das línguas e pela colaboração entre pessoas falantes de vários idiomas, na elaboração de teorias, textos, teses ou discursos. Atualmente, a maior revolução tecnológica digital da história da humanidade, estreita os distanciamentos físicos e temporais adotando os recursos digitais disponíveis para a construção colaborativa de ideias que possam contribuir com a comunidade global. A descentralização do ensino de línguas para além das estruturas sintáticas, semânticas ou metalinguísticas, possibilitaram aos recursos semióticos expandir nossa compreensão das múltiplas realidades nos e dos modos de se comunicar em ambientes analógicos e digitais, pois “desafiando o paradigma estruturalista, os estudiosos estão se tornando mais sensíveis ao espaço como um quadro mais expansivo para explicar a vida comunicativa e social” (CANAGARAJAH, 2018, p. 32, tradução nossa).

As tecnologias digitais e a internet, recentes desdobramentos da globalização, trouxeram celeridade aos meios de comunicação, inovaram a produção e a comercialização de bens de consumo, resignificaram e expandiram as áreas do conhecimento e possibilitaram certa democratização ao acesso à educação e à cultura. Castells (1996) elaborou o conceito de “sociedade em rede”, argumentando que:

(...) “a comunicação em rede transcende fronteiras, a sociedade em rede é global, é baseada em redes globais. Então, a sua lógica chega a países de todo o planeta e difunde-se através do poder integrado nas redes globais de capital, bens, serviços, comunicação, informação, ciência e tecnologia. Aquilo a que chamamos de globalização é outra forma mais descritiva e menos analítica do que o conceito de sociedade em rede implica. (...) De fato, neste início de século, ela exclui a maior parte da humanidade, embora toda a humanidade seja afectada por sua lógica e pelas relações de poder que interagem nas redes globais da organização social”. (CASTELLS, 1996, p. 18)

A *sociedade em rede* de Castells afeta os modos como produzimos e consumimos o conhecimento, além de influenciar a comunicação e a troca de informações em todos os lugares

do globo. No entanto, os reverses da má distribuição de renda instalam-se em todas as lacunas possíveis, inclusive no acesso e na manutenção de insumos tecnológicos digitais, criando a chamada *divisa digital*<sup>2</sup>, um marcador social que nos separa em pessoas que podem usufruir dos bens de consumo do mundo digital e as que sequer conhecem ou conseguem manipular um aparelho. Kalantzis, Cope e Pinheiro analisam a relevância da multimodalidade dos letramentos digitais:

“Textos escritos atuais são criados e divulgados de maneira cada vez multimodal, envolvendo tanto palavras quanto imagens estáticas, sons e vídeos. Por isso, o processo de alfabetização hoje precisa ser habitualmente complementado por uma aprendizagem sobre o *design* multimodal de textos. Ao lado disso, é preciso aprender a navegar pela miríade de diferentes usos da linguagem em contextos diversos, como, por exemplo, o texto escrito específico (pessoal, para um amigo), em contraste com o texto formal para a candidatura a um emprego; ou a pesquisa em livros de referência, em contraste com pesquisas da *web*. Assim, as capacidades a serem trabalhadas em processos de letramento devem envolver não apenas o conhecimento de convenções formais por meio de uma variedade de modos, mas também a comunicação eficiente em diversos ambientes e usos de ferramentas de *design* de textos que são multimodais, em vez de depender apenas da modalidade escrita.” (KALANTZIS, COPE e PETRILSON, 2020, p. 22)

A *divisa digital* impacta o cotidiano comum, mas tem implicações sérias na educação dos/as menos favorecidos/as, restringindo a participação em aulas on-line e em cursos EAD, como também o download de aplicativos, ferramentas, livros e materiais pedagógicos digitais de acesso gratuito. Impossibilitados/as de usufruir do mundo tecnológico em termos de igualdade e equidade social, cidadãos/ãs à margem da sociedade veem-se impotentes quanto à consolidação de aprendizagens por meio dos letramentos digitais, uma outra performance de iniquidade do mundo pós-moderno.

O neoliberalismo, e suas implicações em todos os setores da sociedade, dentre eles a educação e, conseqüentemente, na produção de materiais didáticos de línguas, destaca-se como uma pauta incorporada à LAC. As problematizações do ensino-aprendizagem de língua inglesa como um meio de construção de identidades sociais e de classe, e sobre quais seriam os significados dessas identidades, tornaram-se necessárias aos/às pesquisadores/as e aos/às professores/as de línguas. Santos e Mastrella-de-Andrade afirmam que:

“Nos cãs da atualidade, não há identidades fixas e possibilidade para definição da pós-modernidade de modo sistemático. Sendo assim, a identidade se apresenta como

---

<sup>2</sup> Saad (2023) enfatiza que “uma das maneiras mais significativas em que as tecnologias digitais impactam as desigualdades sociais e econômicas é por meio da *divisa digital*, que se refere à distribuição desigual de acesso e uso das tecnologias digitais”. (SAAD, E. The Impact of Digital Technologies on Social and Economic Inequalities. Disponível em: < <https://www.linkedin.com/pulse/impact-digital-technologies-social-economic-elsir-ali-saad-mohamed/>>. Acesso em: 16 de nov. de 2024, às 22h22min.

ambivalente, desterritorializada, não fixa, provisória (...). Produto de uma série de eventos históricos que fazem cair por terra os grandes modelos seculares, o discurso da pós-modernidade ganha espaço onde falta certeza.” (SANTOS e MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2017, p. 545)

A visão neoliberalista determina o acesso das classes sociais ao idioma, a hegemonia do inglês, a elitização do ensino e a mercantilização dos materiais didáticos inspirada pela maré neoliberal. No Brasil, as/os estudantes das classes sociais mais privilegiadas contam com bons livros didáticos, sistemas de ensino, carga horária expandida, poucos estudantes por turma, salas de aulas tecnológicas, programas de imersão, professores/as que dominam a língua e de outros aparatos que incentivam a aprendizagem. No entanto, as/os estudantes das classes menos privilegiadas não contam com a mesma sorte e, em sua maioria, têm na escola pública o único contato formal com a língua inglesa, que varia de acordo com os múltiplos contextos geográficos, sociais e educacionais brasileiros. Assim, “no ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil, as classes sociais estarão relacionadas, indissociavelmente, a outras questões étnico-raciais, de gênero, etc.” (SANTOS e MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2017, p. 555)

Block (2017) critica o neoliberalismo, a produção de materiais didáticos moldados para a/o cidadã/ão neoliberal e de como as/os professoras/es de língua inglesa deveriam se posicionar criticamente em relação a esse fenômeno mercadológico:

“Por um lado, meu ponto é que precisamos examinar como o neoliberalismo se infiltrou em tantos aspectos de nossas vidas, sendo a educação linguística um deles. Por outro lado, desejo fazer um apelo aos professores de inglês para que adotem uma postura crítica em relação aos materiais comerciais que utilizam, para que não se tornem cúmplices das normas e valores neoliberais que esses materiais inculcam.” (BLOCK, 2017, p. 5)

A reflexão de Block (2017) refere-se ao alcance da racionalidade neoliberal em todos os níveis sociais e econômicos, incluindo a educação, que, aliás, se tornou um mercado altamente lucrativo e competitivo para as grandes corporações. Para isso, a postura crítica das/os professoras/es torna-se necessária para a ruptura da manipulação das grandes empresas no mercado educacional, caso contrário, converter-se-ão em meros reprodutores de conhecimentos não construídos nos espaços acadêmicos e escolares.

A globalização, a decolonialidade, o pós-modernismo e neoliberalismo, elementos importantes que permeiam o mundo moderno e afetam os modos de vida das pessoas do globo, tornaram-se integrantes dos debates compreendidos pela LAC. Para Kumaravadivelu (2006), a globalização reconfigurou as distâncias espaciais e temporais e enfraqueceu as fronteiras nacionais, tanto pelos impactos das economias mundiais nas políticas internas e externas dos países, quanto pelas tecnologias digitais que impuseram uma nova concepção espaço/temporal

às sociedades (p.130). Sob esse viés, a produção do conhecimento não estaria estanque das demandas sociais emergentes e “nenhuma disciplina acadêmica nas ciências sociais e nas humanidades deixa de ser afetada pelos discursos da globalização” e que “a LA não pode ser isolada e separada de tais processos e discursos” (Kumaravadivelu, 2006, p. 146). Nos últimos anos, nas chamadas viradas linguísticas, mais assuntos emergentes da sociedade pós-moderna e pós-humanista movimentam o campo da LAC, e mobilizam as/os linguistas a analisarem os impactos das políticas neoliberais, as novas identidades sexuais, o translingualismo, o racismo, o materialismo, o feminismo e o mundo *queer*, na formação de identidades e no ensino de línguas adicionais. A natureza transitória, flexível e permeável da LAC, possibilita a percepção das múltiplas realidades, a desconstrução de verdades, a reconfiguração do espaço/tempo, a desestabilização do *status quo*, a abertura e a intersecção de ideias que nos humanizam, fazem-nos seres que operam a mudança para o melhor de nós e dos/as outras/os.

### 3.2. PERCURSO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

O percurso histórico da educação pública brasileira tem suas origens firmadas no início da colonização, uma responsabilidade atribuída aos jesuítas, cuja proposta de ensino/aprendizagem não se restringia apenas ao ensino das letras, como também ao processo de aculturação dos indígenas em uma relação de poder assimétrica e autoritária. Perpassando o Brasil Colônia, a EJA transitou por fases distintas ao longo dos anos pelas Constituições Federais, documentos normativos oficiais, ações e programas de combate ao analfabetismo, leis e demandas sociais que impuseram uma gama de políticas públicas nem sempre eficazes no atendimento de uma parcela expressiva da população brasileira.

A EJA busca acolher estudantes diversos/as em aspectos intergeracionais, sócio-históricos, socioeconômicos, de credo, de gênero e de subjetividades distintas, em uma perspectiva integralizadora de ensino/aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, atendendo às especificidades próprias da modalidade, em termos de adequação de carga horária e de currículo. A sala de aula da EJA pode ser considerada um microcosmo social, um lugar de diferentes narrativas que se entrelaçam e constroem repertórios individuais e coletivos, um verdadeiro esboço da humanidade do eu e do outro.

Apesar do contingente volumoso de analfabetos/as e de pessoas em processo de alfabetização e letramento no Brasil, nos últimos anos temos acompanhado o enfraquecimento da EJA nas políticas públicas e na distribuição de recursos, indiferentes à formulação de metas e ações que possam incentivar o retorno dos/as estudantes à educação formal e mantê-los/as na

escola. A evasão escolar é um elemento familiar e incômodo que paira na atmosfera da maioria das escolas, cabendo a elas fazer investimentos próprios para manter a modalidade em funcionamento e, conseqüentemente, o acesso dos/as estudantes e permanência do quadro de professores/as. A EJA tem resistido e sobrevivido às adversidades, sempre à margem das principais discussões educacionais, segue um curso incerto e solitário no panorama brasileiro, uma modalidade inclusiva e das minorias que necessita recuperar o fôlego e redesenhar sua rota.

### **3.2.1. CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL DO BRASIL COLONIAL AO INÍCIO DO SÉCULO XXI**

O ano de 1549 é marcado pelo início da educação de jovens e adultos/as no Brasil, que se seguiu no período colonial por dois séculos, iniciado pelos jesuítas em uma perspectiva confessional, humanística, clássica e acadêmica, em que o ensino era uma responsabilidade da Igreja Católica e não do Estado. Leite (2013) destaca:

O primeiro governador geral do Brasil foi o fidalgo português Tomé de Souza que desembarcou na Bahia em 29 de março de 1549 para realizar um governo de 4 anos, trazendo soldados, funcionários da administração e padres jesuítas. (...) Os primeiros jesuítas cumpriam o mandato do Rei D. João III, denominado “Regimentos”, o que poderia ser considerado como a primeira política educacional da colônia. A partir dele foi formulado o plano de ensino do Padre Manoel da Nóbrega, dirigido tanto para os filhos dos indígenas quanto dos colonos. (p. 03)

Os missionários religiosos exerciam sua prática alfabetizando os adolescentes e os adultos indígenas e brancos, imbuídos na cultura europeia, erudita e tradicional, preocupados com a formação da mão de obra qualificada para as atividades extrativistas e lavoeiras, necessária aos senhores de engenho<sup>3</sup>.

O Período Pombalino, ocorrido em meados do século XVIII e protagonizado pela expulsão dos jesuítas do Brasil, assumiu a educação pública como um dever do Estado, reestruturando as escolas em diversos níveis. Em contrapartida, ocorreram muitos retrocessos no ensino ofertado, restringindo-se o acesso às classes mais favorecidas socioeconomicamente, desprezando os/as cidadãos/ãs menos aquinhoados/as, além de subdividir as áreas do conhecimento em disciplinas escolares, contrariando os ideais de unidade e interdisciplinaridade dos conteúdos, e priorizando a formação para o ensino superior. Leite

---

<sup>3</sup> A educação nesse período não atendia meninas ou mulheres, por isso não há adequação de gênero no parágrafo.

(2013) apresenta essa ideia de exclusão escolar:

Em 1749 foram fechados os colégios jesuítas e introduzidas as “aulas régias”, mantidas pela Coroa. As reformas pombalinas iam contra o predomínio das ideias religiosas, tinham como base as ideias laicas inspiradas no Iluminismo e instituíram o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo assim uma nova versão da “educação pública estatal”. (p. 27)

(...) A vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil em 1808 teve como consequência a criação de escolas superiores que tinham como preocupação o desenvolvimento de ensino para as elites. (p. 55)

O Brasil Império continuou a trilhar seu percurso educacional no compasso do Período Pombalino, privilegiando a elite colonial brasileira e investindo nos cursos superiores para atender à classe erudita emergente, menosprezando a educação básica e gratuita para as camadas sociais menos favorecidas. Na Carta de Lei de 25 de Março de 1824, a primeira Constituição Brasileira promulgada por Dom Pedro Primeiro, lemos no TÍTULO 8º, Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros:

XXXII – A instruccção primária, e gratuita de todos os Cidadãos.

XXXIII – Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes<sup>4</sup>. (BRASIL,1824)

Em resposta às discordâncias da Carta de Lei de 1824, uma outra foi criada tratando especificamente da educação básica como direito de todos/as, a Lei de 15 de Outubro de 1827, que autorizava a criação de escolas nas províncias e em lugares menos populosos, a contratação de mestres e mestras, a regulação de salários e planos de carreira, e a implantação de Conselhos Escolares e estatutos, assim como descrito:

Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.

Art 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias.

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil.

Art 8º Só serão admittidos á opposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e politicos, sem nota na regularidade de sua conducta.<sup>5</sup> (BRASIL,1827)

Ambas as leis se tornaram impraticáveis e não entregaram o proposto: a garantia da

<sup>4</sup> A grafia foi mantida de acordo com o documento oficial.

<sup>5</sup> Idem 2.

educação básica para todos os/as cidadãos/ãs. Percebe-se que no texto não havia referência às meninas, apenas aos meninos, no qual a clara omissão do gênero feminino traduzia-se na invisibilidade das mulheres no processo educacional brasileiro. Na época da promulgação dos dois documentos, o Brasil estava distante de exonerar-se do regime escravista, que estruturava a economia por meio de mão de obra desonerada de custos, e mantinha os/as negros/as em situações deploráveis à existência humana, sem direitos assegurados, situação que perdurou até a assinatura da Lei Áurea em 1888, Lei 3.353.

### 3.2.2. AS CONSTITUIÇÕES REPUBLICANAS BRASILEIRAS E A EJA

Com a Proclamação da República, a primeira Constituição Brasileira tornou-se obsoleta diante das demais nações, que estavam se desenvolvendo sob um prisma pós-colonial, passando a ser prioridade a modernização das estruturas governamentais e a delimitação das esferas das competências federativas. Na primeira Constituição Republicana de 24 de fevereiro de 1891, a única referência à educação encontra-se discretamente no Artigo 35, endossando o retrocesso ao acesso da instrução escolar pública que perduraria até os primórdios do século XX:

- 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;
- 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;
- 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal. (BRASIL, 1891)

Após mais de 30 anos letárgicos, a Constituição de 16 de julho de 1934 reestruturou os princípios democráticos da educação incorporando a constitucionalização de direitos econômicos, sociais e culturais, conforme apontado do Capítulo II, Da Educação e da Cultura:

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art 150 - Compete à União:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;

(...)

c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;

(...)

e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos

dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos. (BRASIL,1934)

Pela primeira vez, em um documento oficial de tamanha envergadura, formalizou-se a garantia do estudo primário integral gratuito para os/as adultos/as, inserindo-os/as como sujeitos de direitos, e oficializou-se a preocupação referente aos índices de analfabetismo da população. Como uma das inovações da Constituição de 1934, o vínculo dos recursos resultantes de impostos para a manutenção do sistema de educação converteu-se em obrigatório. Porém, com o golpe de Estado de 1937, houve a desconstrução das metas educacionais preestabelecidas, estagnando o processo de ensino/aprendizagem brasileiro.

Com o pós II Guerra Mundial e as eleições presidenciais de 1945, o panorama político nacional ganhou ares progressistas e as Constituições de 1891 e de 1934 inspiraram as implementações na área educacional. Datam dessa época, os primeiros registros que comprovam certa preocupação política com o analfabetismo no Brasil, tendo em vista que o índice de pessoas iletradas acima de 15 anos de idade no país era de quase 57%. Os/As cidadãos/ãs considerados/as analfabetos/as não votavam, um somatório expressivo e que poderia mudar os rumos dos resultados das eleições. O Serviço de Educação de Adultos (SEA), mediante a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, operou de 1947 a 1950 tentando reduzir tais números. Outras campanhas desse segmento, foram a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional da Erradicação do Analfabetismo (1958).

Por volta de 1960, Paulo Freire despontar-se-ia nesse universo propondo uma visão (trans)formadora do indivíduo, em uma perspectiva sócio-histórica abrangente, estimulando a reflexão-ação (práxis) sobre o processo de ensino/aprendizagem para adolescentes, jovens e adultos/as. A proposta freireana perpassava a mera aquisição do código linguístico como um movimento percepto-motor, desdobrava-se na palavra e nos temas geradores, fruto das experiências dos educandos, uma simbiose do mundo com o sujeito. Para Freire (1967), a educação caracterizava-se como um ato político:

Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a “palavra geradora”, na pós alfabetização, busca e investiga o “tema gerador”.

Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade. (p. 59)

O Golpe Militar de 1964 interrompeu o processo instaurado pelos princípios freireanos e implantou a Cruzada da Ação Básica (ABC), de 1966 a 1970, e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), de 1970 a 1985, criado pela Lei nº 5.379 de 15/12/1967. O MOBRAL, em seus anos iniciais, caracterizou-se como um programa que contribuiu para o rebaixamento dos níveis de analfabetismo no País, porém não se aprofundou na formação histórico-cultural, materializando-se como um método técnico de assimilação de estruturas essenciais de leitura e escrita, o que possivelmente desestimulou os/as educandos/as a manterem-se na escola. Aos poucos, esse movimento enfraqueceu-se e extinguiu-se por não mais atender às demandas do seu tempo, em meio às abordagens e filosofias contemporâneas da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) de 1971, Lei 5692/71, destacou-se como pioneira ao destinar um capítulo ao Ensino Supletivo, tendo a EJA regulamentada de acordo com as funções básicas: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação.

Na Constituição Federal de 1988, as políticas públicas direcionadas à EJA tornaram-se mais concretas por meio do artigo 208, inciso I: “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL,1988).

A EJA enquadrou-se como uma Modalidade da Educação Básica com a LDBEN de 1996, Lei 9394/96, ao garantir a gratuidade e a garantia do estudo aos/às adolescentes, jovens e adultos/as que não concluíram o Ensino Fundamental e Médio em idade regular. A Resolução do CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, promulgou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, na qual estabeleceu-se critérios legais como: a idade mínima de frequência, organização da carga horária, pressupostos e abordagens teóricas próprios à EJA e adequação de ensino aos/às educandos/as dessa modalidade.

Em 1990, a Organização das Nações Unidas (UNESCO) organizou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Conferência de Jomtien – 1990, na qual estabeleceu-se um prazo de 10 anos para a diminuição das taxas de analfabetismo em 50% para todos os 155 países que participaram, entre eles o Brasil, e comprometeram-se em cumprir o acordo firmado. No encontro, a discussão pautou-se em apresentar os índices de analfabetismo no mundo, especialmente os países em desenvolvimento, e quais grupos sociais mostraram-se mais díspares estatisticamente, dentre eles os/as adultos/as, em sua maioria mulheres.

Em 2000, após dez anos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, nenhum país conseguiu atingir o nível esperado e o Brasil, um dos maiores contingentes educacionais

de iletrados do globo, estava entre eles. No Fórum Mundial de Educação na capital do Senegal, em abril de 2000 em Dakar, foram analisadas as metas instituídas e os parcos progressos obtidos, constatando certo avanço na matrícula e permanência das crianças nas escolas, mas do crescimento do número de analfabetos/as adultos/as. Apesar dos esforços da UNESCO em mobilizar as nações envolvidas no enfrentamento do analfabetismo no mundo, não houve consenso no investimento do Produto Interno Bruto (PIB) em 0,6 % para a educação, afora o adiamento das metas acordadas para 2015.

A V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), ocorrida em 1997, em Hamburgo, Alemanha, promoveu um diálogo articulado com as reflexões e metas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), com o intuito de movimentar os países na construção do conceito da educação como um bem universal de todos/as para a formação intelectual, cultural, tecnológica e profissional, criando a chamada “Agenda para o Futuro”. Em dezembro de 2009, a VI CONFINTEA aconteceu em Belém, Brasil, e estabeleceu um marco histórico ao ser sediada no Hemisfério Sul pela primeira vez. Na ocasião, criou-se o “Marco de Ação de Belém” com os eixos: 1 – Alfabetização de Adultos; 2 – Políticas; 3 – Governanças; 4 – Financiamento; 5 – Participação, Inclusão e Equidade; 6 – Qualidade; 7 - Monitoramento do “Marco da Ação de Belém”.

O FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996, suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, a proposta de responsabilização da sociedade e do governo de erradicar o analfabetismo no território nacional no prazo de dez anos. O veto presidencial excluiu a EJA do cálculo geral de matrículas por instituição escolar, acarretando o enxugamento de recursos destinados à modalidade.

Com a criação do FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, inclui-se a EJA na distribuição de recursos e no cômputo de matrículas escolares, todavia tenha atribuído os menores valores de ponderação por educando/a para esse segmento: 0,7. Em 2009, estabeleceu-se um reajuste na ponderação por educando/a e a subdivisão em duas categorias: a) educação de jovens e adultos/as, com avaliação no processo, com o fator de 0,8; b) educação de jovens e adultos/as integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo, com o fator de 1,0.

### **3.2.3. DA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI ATÉ OS DIAS ATUAIS NA EJA**

Desde 2017, a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, tornou-se o documento oficial que norteia o currículo da educação básica brasileira, partindo da Educação Infantil (EI) até os anos finais do Ensino Fundamental (EF). O documento foi elaborado tendo em vista os marcos legais, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação, e as demandas emergentes dos/as estudantes, das aprendizagens, dos conteúdos e das habilidades essenciais, visando o desenvolvimento pleno e a integração curricular. Lastimavelmente, ao analisar-se a redação da BNCC, não se encontra familiaridade e consonância na proposta com as especificidades da EJA, torna-se evidente no corpo do documento a priorização do ensino regular e indiferença à elaboração de diretrizes próprias para a modalidade. O município de Goiânia, em um chamamento público da sociedade e dos profissionais de sua própria rede, redimensionou a BNCC em seu Documento Curricular de Goiás (DCGO) – Ampliado, em 2019, em uma tentativa de aproximação dos pressupostos às realidades das comunidades escolares, das goianidades e do ensino/aprendizagem identitário com foco na criticidade, argumentação e posicionamentos éticos e reflexivos. No final do ano 2022, A GEREJA (Gerência da Educação de Jovens e Adultos) da SME (Secretaria Municipal de Educação) de Goiânia, convocou todos/as os/as professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as para reavaliarem e reescreverem o DCGO – Ampliado, tendo em vista a adequabilidade do documento ao perfil dos/as estudantes da EJA e a necessidade de redimensioná-lo em um texto mais conciso e praticável dentro dos limites da carga horária reduzida da modalidade.

No final de 2019, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi extinta como uma das subpastas do Ministério da Educação (MEC), departamento em que localizava-se a Diretoria de Políticas de EJA, instância encarregada pelas ações, planejamentos e projetos da EJA. Em 1º de janeiro de 2023, o atual Governo Federal revogou o Decreto nº 10.502, que extinguiu SECADI em 2020, a fim de reconstruir as políticas vinculadas à inclusão, diversidade e ensino de jovens e adultos/as.

A última participação da EJA no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) deu-se em 2014, após esse período os/as estudantes da modalidade deixaram de receber quaisquer livros didáticos, cujo uso poderia converter-se em uma estratégia de ensino remoto consideravelmente eficaz e um norteador para estudos autônomos, em especial, para cidadãos/ãs menos privilegiados/as socioeconomicamente.

Com o novo FUNDEB, aprovado em 2020, alterou-se a ponderação da EJA integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo, para 1,2 e manteve-se o

índice de 0,8 da EJA, com avaliação no processo, a menor de todas as modalidades.

A VII CONFITEA ocorreu em Marrakesh, no Marrocos, entre os dias 15 e 17 de julho de 2022, com 142 países e mais de 1000 participantes, dentre eles o Brasil, representado pelo MEC, para discutir a educação ao longo da vida e elaborar o Marco de Marrakesh, documento assinado por todos/as os/as presentes. Embora nosso país tenha participado do encontro, ações e planejamentos específicos em EJA não foram elaborados e divulgados a partir do Marco de Marrakesh para os Estados e municípios brasileiros.

### **3.2.4. CENÁRIOS DA EJA: MAIS DO MESMO**

Ao revisitarmos as bases históricas sob as quais as políticas públicas para a EJA fundaram seus alicerces, compreendemos a dimensão do descaso escolar atrelado às suas origens. Nos primórdios do Brasil Colônia, os jesuítas, apesar de insistirem na aculturação, assumiram a responsabilidade da educação pública por quase dois séculos, em uma abordagem universalizadora do ensino, priorizando os nativos, jovens e adultos/as no processo. O Período Pombalino reconheceu a educação pública como uma responsabilidade governamental, porém delimitou a participação dos/as menos favorecidos/as socioeconomicamente na escola pública. E assim, por quase cinco séculos, assistimos às transições dos governos que ora investem, ora negligenciam a EJA, em um continuum descompassado e descomprometido com a educação pública.

Os marcos legais para a EJA, as Constituições brasileiras, os programas educacionais e sociais, as leis e as participações de órgãos internacionais na construção de agendas e projetos para a erradicação do analfabetismo no Brasil, parecem ineficazes no cumprimento das metas acordadas, pois continuamos a ser uma das nações com o maior somatório de pessoas analfabetas do planeta, acima dos 9,6 milhões, de acordo com a Pesquisa Nacional de Domicílio (PNAD) Contínua. A EJA, em seus manifestos históricos e políticos, delineia-se num jogo de claro e escuro, no qual identificamos alguns períodos progressistas das autoridades governamentais em relação às políticas públicas e ao repasse de recursos, em contraste a outros em que o desmantelamento se torna parte de um projeto. A oscilação desse pêndulo recai sobre as frentes daqueles/as que estão à margem de uma sociedade que os/as ignora ou os/as desconhece, os/as inabilitando de assumirem o papel de sujeitos-históricos, capazes de identificar e apropriar-se do seu lugar de protagonismo em um universo de relações de poder, como (co)autores/as das realidades que os/as cercam. A evidência da recusa de domínio e a assunção da EJA em suas singularidades, compuseram e compõem a história de resistência

dessa fatia da Educação Básica, negligenciada desde a sua origem.

Em linhas gerais, percebemos que a EJA se perpetua na educação brasileira como uma modalidade da resistência, composta por estudantes marginais, desprezados/as como cidadãos/ãs de direito, invisíveis aos olhos da sociedade, à procura da educação formal como um legado pessoal e coletivo. A EJA mantém-se de pé por aqueles que ainda acreditam que a educação transforma vidas.

### **3.3. CAMINHOS DA EJA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**

#### **3.3.1. A FUNDAÇÃO DE GOIÂNIA E AS BASES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL**

O propagandismo varguista, período que se estendeu de 1930 a 1945, mobilizou todo o País com a promessa de inovação, industrialização, urbanização e implementação em todas as áreas sociais, elaborado por um governo populista, nacionalista e centralizador focado na imagem de um líder soberano e extremamente carismático. A *Marcha para o Oeste*, o maior símbolo nacionalista de Getúlio Vargas, destacou-se como um projeto de roupagem vanguardista, cujas premissas amparavam-se na modernização da sociedade e na urbanização, embora considerado posteriormente como um retorno ao “mito da colonização” (Arrais, p. 07), pois assemelhava-se à empreitada dos Bandeirantes durante os séculos XVI e XVII em busca de minérios valiosos e territórios ainda não desbravados. Nas palavras de Getúlio Vargas (1940), pode-se notar a preocupação com um futuro glorioso e os possíveis enfrentamentos da causa:

Marchamos para um futuro diverso do que conhecíamos em matéria de organização econômica, social e política. Os velhos sistemas e fórmulas antiquados entraram em declínio. Não é, porém como pretendem os pessimistas e os conservadores empedernidos, o fim da civilização, mas o início tumultuado e fecundo de uma nova era. (Capelato, p. 146)

A “nova era” impulsionou e justificou o nascimento de novas cidades planejadas e estrategicamente situadas em termos sociopolíticos e geográficos, como Goiânia, a capital do Estado de Goiás, localizada aproximadamente a 200 km de distância de Brasília. Eram tempos eufóricos em Goiás, a construção de uma metrópole mobilizava todos os setores econômicos, políticos, sociais e culturais. Todo o estado agitava-se com as notícias diárias relacionadas à nova capital, todas envoltas por uma aura otimista e promissora, que inspiravam sentimentos coletivos de validação das metas progressistas dos governos estadual e federal para a transformação do Planalto Central no maior centro político do Brasil. Por fim, a transferência

oficial do governo da Cidade de Goiás para Goiânia efetivou-se no dia 23 de março de 1937, cumprindo a agenda prevista.

A educação goianiense emergiu-se das mãos do Estado, o município de Goiânia caminhava timidamente sob sua luz, acatando passivamente os direcionamentos pedagógicos e administrativos, quase sem fôlego e sem espaço de manobra para operar quaisquer medidas com autonomia por 20 anos. Dentre os marcos desse período, destaca-se a implantação do Lyceu de Goiânia em 1937, instituição de ensino que para atender à população goianiense, sacrificou a existência do Lyceu de Goiás com a justificativa de redução de gastos.

A construção de Goiânia drenou os cofres públicos, os gastos extrapolaram a previsão orçamentária, o que levou o governo estadual a uma tomada de decisão polêmica e impopular ao migrar o corpo docente e discente do Lyceu da Cidade de Goiás para Goiânia, e realocar toda a mobília e aparatos didáticos do prédio villaboense para as novas instalações na capital. Via-se a celeridade do processo nos caminhões que foram lotados de “bibliotecas, gabinetes, arquivos livros e papéis em uso, e o famoso sino da tradição villaboense” e o “reboiço nas casas das famílias de professores/as e funcionários/as, com a aprontação da mudança” (Bretas, p. 579). Em contrapartida, nem todos/as acordaram em deixar as suas origens e permaneceram na Cidade de Goiás, desapontados/as e desesperançosos/as com os rumos da educação naquele lugar.

A população goianiense emergiu exponencialmente durante e após a construção de Goiânia, houve um crescimento demográfico além do esperado, no qual muitos/as moradores/as vieram de todos os lugares do País, incentivados pelas boas novas da promissora capital, um novo sopro de esperança para muitos/as cujas vidas esperavam um recomeço digno para si e suas famílias. Esses/as humildes trabalhadores/as responsáveis pela construção das edificações prediais, pavimentação e demais infraestruturas, viviam em péssimas condições de vida, mal alojados/as em “ranchos de capim e barracos de madeira próximos” (Avelar, p. 30) ao centro da cidade, sem saneamento básico e acesso precário à saúde e à educação, recebiam seus subsalários em atraso acentuando a desumanidade de uma existência marcada pela miséria.

O Fundo Nacional do Ensino Primário, criado pelo governo federal em 1947, buscou dirimir as iniquidades educacionais por meio de parcerias entre os municípios e os estados, cada instância administrativa com atribuições distintas. Os municípios eram os doadores dos terrenos e os construtores dos prédios escolares, enquanto os estados os contratantes e os mantenedores do quadro de funcionários/as de cada instituição, nomeadas naquela época de Grupos Primários, atendendo estudantes de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries.

Posteriormente, em 1950, estabeleceu-se a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, uma nova investida para expandir o atendimento do ensino ginásial no Brasil, dessa vez com a participação da sociedade civil em doações de lotes e instalações, como também professores/as voluntários/as ou pessoas que dominavam a leitura, a escrita e aritmética para ministrar as aulas para a população iletrada.

O panorama educacional goianiense manteve-se desenhado pela parceria do Estado e do município, este sempre um micro à sombra do macro, por mais de duas décadas, quando demandas políticas forçaram a inevitável ruptura dos dois níveis administrativos. Em 1959, criou-se o Departamento de Educação e Cultura, um órgão que dois anos mais tarde transformar-se-ia em Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia.

### **3.3.2 A CRIAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE GOIÂNIA**

A jovem capital trazia desafios educacionais desde os primórdios de sua fundação em termos de aparatos pedagógicos, contratação de professores/as com magistério e de funcionários/as administrativos/as, carência de prédios próprios, infraestruturas inadequadas, recursos financeiros limitados, vagas insuficientes para o ensino regular e para a EJA. A transição agravava-se pelo mau gerenciamento das verbas e pela ilicitude de doações de terrenos sob influência de políticos da época, o que afetava a construção de rede física da SME:

A construção de prédios escolares nem sempre se deu de forma tranquila: enfrentaram-se desde problemas como falta de terrenos – apesar de se tentar vincular a aprovação de novos loteamentos à doação de uma área para a escola – até a doação indiscriminada, pela Prefeitura, de áreas originalmente destinadas à construção de escolas, além da retenção de verbas por parte do Estado (já que quase sempre, os recursos da União chegam aos municípios via Estado), ou o simples desvio de recursos por parte do encarregado da construção. (CLÍMACO, 1990/1991, p. 28)

A população mobilizava-se timidamente pela garantia do acesso à educação, os/as goianienses exigiam pouco de seus governantes e desconheciam o impacto de ações coletivas bem coordenadas na sociedade. Tais fissuras nos direitos legais dos/as cidadãos/ãs foram amplamente exploradas por vereadores, deputados e líderes comunitários que intermediavam matrículas nas escolas e influenciavam, inclusive, a lotação de professores/as em certos bairros, um cenário clientelista lastimável e oposto aos ideais de cidadania.

De acordo com o Clímaco (1991), o número de escolas em 1961, ano em a SME efetivou-se como um órgão independente do Estado, era insuficiente para atender aos/às estudantes iletrados/as ou em processo de letramento, pois havia 42 unidades escolares, dessas

18 em áreas urbanas, 08 em áreas suburbanas e catorze em áreas rurais. Outro fato alarmante era o quantitativo de apenas duas escolas que atendiam jovens e adultos em toda a rede de educação municipal, caracterizado pelo ensino supletivo.

Em 1966, o número de unidades educacionais que atendiam a EJA apresentou um mísero aumento, atingindo 6 escolas na capital. Os/As professores/as contratados/as reduziam-se a um somatório de 171 profissionais, sendo 37 normalistas e os/as demais sem a formação mínima adequada para alfabetizar e ministrar os componentes curriculares dos ensinos primário e ginásial (Clímaco, 1991, p. 32). Diante dessa problemática, a SME optou por fazer um concurso interno a fim de qualificar o quadro profissional aplicando uma prova cujo nível era de 4ª série, com o critério de manter os/as professores/as aprovados/as e remanejar os/as que não obtivessem êxito para cargos administrativos, tais como auxiliar de secretaria, porteiro/a, merendeiro/a e faxineiros/as.

Com vistas à qualificação permanente por contratações mais criteriosas, dois concursos para professores/as foram realizados em 1969 para expandir o atendimento educacional às famílias goianienses. Infelizmente, o AI-5, decreto que vigorou entre 1968 e 1978, foi o ato mais cruel da Ditadura Militar e sacrificou todas as esferas da sociedade e da administração pública, cerceando a contratação de funcionários/as públicos por meio de concursos e demitindo servidores/as sem aviso prévio. Durante esse decênio (1968-1978), a cidade de Goiânia estagnou-se em suas metas educacionais sob fortes restrições orçamentárias e políticas, o que impediu novos concursos públicos, prática que ressurgiu após os anos 1980.

Os sinais de declínio da Ditadura Militar no País eram evidentes, e com a queda do regime autoritário em 1985, sob o clamor dos/das brasileiros/as diante das atrocidades perpetuadas por vinte e um anos, iniciou-se a redemocratização nacional por meio dos poderes executivo, legislativo e judiciário, que redesenharam as leis, desautorizaram práticas que atentavam contra os direitos humanos e replanejaram a economia, a saúde, a educação, a cultura, a segurança pública, a habitação e os transportes públicos, corporificando substancialmente a Constituição de 1988.

Nesse ínterim, a SME de Goiânia, após quase três décadas apáticas, operava como um órgão autônomo e emancipado do Estado de Goiás, porém não dispunha de diretrizes educacionais próprias, todas as orientações espelhavam-se na documentação estadual pensada para uma ampla rede de ensino, descolada das demandas locais de uma metrópole em ascensão.

Os/As profissionais da educação pública goianiense compreenderam a necessidade iminente da elaboração de propostas curriculares e de diretrizes educacionais adequadas às

escolas, aos/às professores/as e aos/às estudantes, sensíveis às diferentes realidades das comunidades locais e em consonância com as discussões de práticas e de teorias no campo das Ciências Humanas, em ebulição no pós-ditadura. Machado (1997) pontua que:

A SME experimentou neste período grandes embates, advindos de sua estrutura interna e da política municipal em geral, na tentativa de implementar as mudanças exigidas pelo movimento de professores e pela comunidade escolar como um todo. As resistências internas estavam intimamente relacionadas às reformas propostas na concepção de administração educacional, que não correspondiam às práticas autoritárias e tecnicistas enraizadas na secretaria, mas antes, defendiam um projeto centrado num modelo participativo e descentralizador. (MACHADO, 1997, p. 61 e 62)

Considerado um dos avanços da Constituição de 1988, o reconhecimento dos municípios brasileiros como instâncias governamentais autônomas, permitiu à SME de Goiânia criar o Sistema Municipal de Ensino, promulgado pela Lei Orgânica do Município (LOM), rompendo definitivamente quaisquer orientações assimetricamente impostas pelo Estado. O Artigo 238 da LOM propõe que:

Fica criado o Sistema Municipal de Ensino de Goiânia, integrado às diretrizes da Educação Nacional e Estadual, e inspirado nos seguintes princípios:  
 I - a educação é dever do Poder Público e direito do cidadão, sendo assegurado a todos iguais oportunidades de recebê-la;  
 II - o ensino mantido pelo Município será gratuito e de qualidade;  
 III - a participação do cidadão na definição das diretrizes, na implantação e no controle do ensino municipal será garantida;  
 Parágrafo único - Integrarão o Sistema Municipal de Ensino as escolas públicas e privadas, localizadas no município. (LOM, p. 76)

Além de assegurar a educação como um direito para todos/as, explicita-se no Artigo 242 o reconhecimento da EJA como uma modalidade sob responsabilidade de oferta municipal com “o objetivo de assegurar a escolarização da população não atendida oportunamente no ensino regular, promovendo sua formação básica” (LOM, p. 77).

Dois marcos históricos ocorreram no universo da EJA no ano de 1992: a formação da primeira Equipe do Ensino Noturno na SME e o Projeto Alfabetização e Cidadania pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), em parceria com a SME (RODRIGUES, COSTA e SCHVEEIDT, p. 166). O projeto da FE objetivava atender às classes menos favorecidas e vulneráveis, focando-se nos processos de aprendizagem e nas relações intergeracionais, em salas de aulas cujos/as estudantes ainda não se encontravam alfabetizados/letrados ou estavam em fase inicial de alfabetização/letramento, com uma proposta de ensino identitária.

O projeto mostrou-se bem-sucedido e um ano após a sua implantação, e com subsídios do Tesouro Municipal, desdobrou-se em *Projeto AJA, uma Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes Jovens e Adultos* e expandiu-se para outras unidades escolares. A proposta vanguardista conseguiu captar e manter muitos/as estudantes nas escolas de ensino noturno e de extensões diurnas, possivelmente pelo *design* pedagógico pensado para a modalidade que considerava a redução de horas-aulas diárias e de dias letivos, flexibilidade de horários, momentos culturais, promoção de séries a qualquer momento do ano letivo, planejamentos individuais e coletivos de professores/as com a coordenação pedagógica, avaliação qualitativa-descritiva e construção de currículos a partir da escuta dos/as estudantes.

A base teórica do Projeto AJA ancorou-se nos princípios freireanos da *Educação Popular* dos anos 60, período em que se destacou a aliança da sociedade civil em prol da alfabetização de jovens e adultos nos chamados *Círculos de Cultura*. A experiência de Angicos, cidade localizada no Rio Grande do Norte, obteve reconhecimento nacional ao alfabetizar “300 trabalhadores em 45 dias” e “impressionou profundamente a opinião pública” (Freire, 1967, p. 10).

O ideário dos *Círculos de Cultura* traduzia-se em uma aproximação e uma conscientização das comunidades locais sobre uma das mazelas educacionais brasileiras: o analfabetismo. Paulo Freire conseguiu inspirar pessoas comuns, que fossem alfabetizadas, professores/as ou não, a engajarem-se criticamente na alfabetização de cidadãos/ãs, que devido às disparidades sociais e aos abismos na divisão renda do nosso País, quadro que se mantém até os dias de hoje, não dominavam as letras e os números, privando-os/as de conhecerem e apropriarem-se de seus direitos plenamente.

Os *Círculos de Cultura* eram o símbolo de uma assoada social, uma provocação planejada a fim de incomodar todas as classes, fazê-las conscientes de que as iniquidades socioeconômicas afetavam as vidas precárias de milhares de brasileiros/as e que todos/as eram corresponsáveis por essa tragédia educacional histórica, e, portanto, uma reparação compulsória. A ruptura da hierarquia e do distanciamento epistêmico entre o professor/a e o/a educando/a nos *Círculos de Cultura*, promovia a aproximação entre todos/as os sujeitos envolvidos/as no processo de ensino/aprendizagem, evitando assimetrias e minimizando as relações de poder entre letrados e iletrados. Weffort (1967), no prefácio de *Educação como prática da liberdade*, afirma que:

“Teoria e denúncia se fecundam mutuamente do mesmo modo que nos *Círculos de Cultura*, o aprendizado ou a discussão das noções de “trabalho” e “cultura” jamais se separa da tomada de consciência, pois se realiza no próprio processo dessa tomada de

consciência. E esta conscientização muitas vezes significa o começo da busca de uma posição de luta.” (Freire, p. 06)

Intentava-se empoderar os/as alfabetizados/as a assumirem uma postura crítica diante de suas experiências e das realidades que os/as cercavam, tornar suas vozes audíveis aos/às que arquitetavam silenciá-los/as, problematizar e enfrentar o poder político em esferas micro e macro em uma luta diuturna, na qual apenas uma educação libertadora poderia desvelar todas as verdades.

O legado freireano iluminou a implantação do Projeto AJA, a princípio voltado para as séries iniciais, e depois a Base Curricular Paritária, de 5ª a 8ª séries. Entretanto, a instauração de uma base filosófica e política em rede para a EJA enfrentou empecilhos de ordem político-administrativa. Entre 1994 e 1997, a ideia de ressignificar a proposta curricular de todo o ensino fundamental da EJA foi afetada pela administração municipal, que desativou o SEAJA e realocou quase todos/as os/as funcionários/as da Equipe do Ensino Noturno para outros departamentos da SME, restando ao final apenas duas coordenadoras responsáveis pelo Projeto AJA (RODRIGUES, COSTA e SCHVEEIDT, p. 167).

A retomada das plenárias e das discussões com os/as profissionais do Projeto AJA e do segundo segmento do ensino fundamental, resultaram na implantação da proposta de organização alternativa de 1º a 4º séries em 1999, com carga horária de 600 horas presenciais e de 200 horas extraclasses.

A Base Curricular Paritária de 5ª a 8ª séries, ancorada teoricamente no Projeto AJA, foi regulamentada e implantada em 2000, com carga horária de 700 horas presenciais e 100 horas extraclasses. A Base Curricular Paritária estruturava-se em oito componentes curriculares (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte e Educação Física) com a mesma distribuição de carga horária, duas aulas por semana. Nessa perspectiva, não havia hierarquização ou isenção de disciplinas, entendia-se que a aprendizagem e a construção de significados ocorriam em situações de aprendizagens e em espaços/tempos plurais, cada componente curricular era igualmente importante na discussão e na problematização de assuntos locais e globais, das quais, por meio da escuta dos/as estudantes, nasciam os temas geradores e os currículos.

Os componentes curriculares eram entendidos como “essenciais ao desenvolvimento cognitivo, motor, social, político, cultural e afetivo do educando/a” (Goiânia, 2013, p. 13). A estrutura e as orientações da Base Curricular Paritária, amparada legalmente na Resolução 24, de 11/12/2000, pelo Conselho Municipal de Educação, perdurou quase integralmente por quase

duas décadas na educação goianiense, sendo substituída pelo Documento Curricular para Goiânia – EAJA.

Na segunda década dos anos 2000, a bússola orientadora das políticas educacionais brasileiras passou a apontar para um outro caminho, redesenhado numa rota reversa que mudou por completo a percepção da construção dos currículos nas escolas, culminando na tessitura colaborativa interfederativa da BNCC e na posterior implantação compulsória do documento em 2018.

Os estados e os municípios brasileiros discutiram a estrutura dorsal da BNCC em encontros e formações com ao/as profissionais da educação, e escreveram seus próprios currículos, contudo, obedecendo ao escopo prescrito no documento oficial em relação às competências e às habilidades de cada série do ensino básico. O Estado de Goiás desenvolveu o Documento Curricular para Goiás – Ampliado em 2018 e implantou-o em sua própria rede em 2019.

Os municípios goianos tiveram como referencial o *DCGO – Ampliado* para a confecção de seus próprios documentos em 2019, incluindo a capital, implementando-os em 2020, ano da pandemia da Covid-19. A SME e a Equipe de Currículo Ampliado convocaram os/as coordenadores/as pedagógicos/as e os/as professores/as atuantes na EJA para a feitura do *Documento Curricular (DC) para Goiânia – EAJA*, na tentativa de produzir um currículo comum que atendesse às peculiaridades intergeracionais, socioeconômicas, culturais, geohistóricas, de credo, de gênero e de subjetividades diversas das comunidades educacionais formadas por adolescentes, jovens, adultos/as e idosos.

O *DC para Goiânia – EAJA* estruturou-se nas competências específicas das áreas de *Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática*, e estabeleceu *Temas bimestrais, Unidades, Objetos de conhecimento/Conteúdos e Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento* adequados à modalidade. O viés pedagógico do documento tinha explícito em suas linhas “que a ação pedagógica deve ser concebida em uma dimensão global e não linear, onde os conceitos abordados em sala de aula estão intimamente ligados a temas cotidianos como política, mundo do trabalho, cultura, dentre outros” (Goiânia, 2020, p. 03). Sem dúvida, um desafio para os/as professores/as que tentavam materializar um currículo sob a égide de participativo e democrático, tendo os *Objetos de conhecimento/conteúdos* e os *Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* organizados sequencialmente e por cortes temporais em todo o ensino fundamental.

O primeiro ano de implantação do *DC para Goiânia – EAJA* sofreu os reveses da

pandemia de Covid-19, implicando a efetivação de quaisquer planejamentos curriculares previamente estabelecidos. A precariedade do ensino remoto ofertado pela SME durante dezessete meses, de 16 de março de 2020 até 16 de agosto de 2021, sacrificou a aprendizagem de milhares de estudantes que, por múltiplos fatores, não conseguiram acompanhar as aulas pela plataforma AVAH, Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrida, desenvolvida pela SME, e pelos grupos de WhatsApp improvisados pelas escolas.

Tendo em vista as disparidades abissais dilatadas pela pandemia da Covid-19, a GEREJA mobilizou os/as coordenadores/as pedagógicos/as, os/as professores/as e os/as apoios técnico-pedagógicos para a feitura da *Matriz Estruturante EAJA – 2021*, selecionando os objetos de conhecimento/conteúdos essenciais de cada série a fim de combinar as aprendizagens mínimas das séries anteriores com o currículo das séries em que os/as estudantes estavam matriculados/as.

A experiência da elaboração e da implantação da *Matriz Estruturante EAJA – 2021*, que vigorou durante no ano de 2022, impulsionou a revisão e o enxugamento do *DC para Goiânia – EAJA*, considerado extenso e denso, um currículo quase impraticável dentro das 600 horas previstas para a modalidade. E, pela terceira vez, em um prazo de quatro anos, todos/as os/as profissionais da educação, em funções pedagógicas e administrativas lotados/as na GEREJA, produziram o *Documento Curricular para a Rede Municipal de Educação de Goiânia – EJA*, atualmente em vigor nas unidades escolares goianienses que ofertam a modalidade EJA.

Recentemente, no final de 2024, com o pleito eleitoral e a eleição do novo prefeito de Goiânia, a EJA sofreu outro revés em sua estrutura administrativo-pedagógica, deixando de ofertar o segundo segmento da modalidade, etapa equivalente ao EFAF. A tomada de decisão não foi participativo-democrática, pois as comunidades escolares, os/as estudantes, os/as professores/as, os/as coordenadores/as, os/as diretores e os/as funcionários/as administrativos/as não foram ouvidos/as, apenas informados/as do fechamento das turmas.

A postura autoritária e unilateral da nova administração pública impactou as vidas de milhares de estudantes, que deixaram de ter escolas de EJA em seus bairros, próximas às suas residências, e sem encaminhamentos quanto à matrícula na Rede Estadual de Ensino, evidenciando uma clara negação do direito à educação pública em qualquer idade.

Quanto aos/as servidores/as das unidades escolares, todos/as encontraram-se em situação de excedência e foram remanejados/as forçosamente para o diurno, à revelia de quaisquer justificativas e implicações pessoais. Alguns/Algumas funcionários/as, lotados/as em outras redes de ensino, viram-se obrigados/as a exonerar de seus cargos estatutários ou pedir

afastamento por meio de licença por interesse particular. Atualmente, a EJA em Goiânia resumiu drasticamente o quantitativo de 54 escolas para 16 de primeiro segmento, ou seja, apenas a etapa da alfabetização. Um retrocesso educacional em um país que conta com milhares de analfabetos.

### **3.3.3 HISTÓRIA, RESISTÊNCIA E DESMANTELAMENTO DA EJA EM GOIÂNIA**

A construção de Goiânia, uma nova capital no Planalto Central, inspirou milhares de cidadãos/ãs do interior do Estado de Goiás, e de outras partes do País, a migrarem para uma região em que o sonho de um novo recomeço, repleto de bonança, era um chamariz para todos/as, incluindo pessoas cujas vidas eram marcadas pelas mazelas sociais. O apelo público propagandista impulsionou a vinda de migrantes para o coração do Brasil, em um trajeto desconhecido e sem garantias reais de sucesso.

Aos poucos, Goiânia tornou-se uma cidade povoada por trabalhadores/as que viviam em condições insalubres de sobrevivência, alojados/as em barracos improvisados e sem acesso aos serviços públicos, dentre eles a educação. Tanto as crianças quanto os/as adultos/as sofreram com a inacessibilidade às escolas, dilatando as diferenças socioeconômicas e culturais entre os/as privilegiados/as e os/as vulneráveis, e distanciando as oportunidades de progressão no trabalho pela falta de aprimoramento profissional mediado pelo ensino formal. Nascia uma capital cuja aura reluzente não refletia a realidade de todos/as.

Os trâmites, por vezes caóticos, da formação socio-histórica de Goiânia, resvalaram na educação pública desde a sua origem, implicando na qualidade da educação pelos escassos investimentos e pela falta de autonomia pedagógico-administrativa da SME, sempre à mercê da transitoriedade das políticas de governo. Assim como o mar, ora calmo ora revolto, a EJA participou da educação pública municipal em momentos em que sua importância se tornou quase imperceptível, e em outros períodos, mais promissores, em que houve engajamento dos/as profissionais da educação e de parcerias com instituições de ensino superior, para a construção de propostas curriculares e de diretrizes adequadas à modalidade.

No entanto, na última década, a EJA encontra-se em um processo de desconstrução contínua na capital goianiense, tendo o número de unidades escolares reduzido anualmente, a extinção de cargos administrativos no noturno, a formação de turmas multisseriadas e a redistribuição de professores/as em diversas instituições, a fim de poupar gastos com a folha de pagamento. A EJA sequer conta com materiais estruturados, como apostilas e livros didáticos dos componentes curriculares estudados, as infraestruturas prediais nunca foram pensadas para

o público adulto, o acesso e o incentivo à cultura são subsidiados pelos/as professores/as e por parcerias com as comunidades locais, e, à revelia do ensino regular, não há programas sociais de amparo financeiro para estudantes em situações de vulnerabilidade.

O cenário é desanimador, o drástico fechamento de 38 unidades escolares em uma decisão político-partidária antidemocrática, apartada de discussões com a sociedade civil, formalizou o desmanche da EJA em uma capital com um número expressivo de pessoas iletradas ou que abandonaram os estudos por razões pessoais, quase sempre vinculadas às disparidades socioeconômicas e adversidades cotidianas. Goiânia, que outrora foi referência da EJA no Brasil, praticamente encerrou o atendimento educacional aos/às adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as, negando-lhes o direito democrático e legalmente instituído à educação. Apesar das intempéries, os/as profissionais e os/as estudantes seguem movimentando-se em prol da permanência da EJA e da reabertura das escolas, sensibilizando a sociedade quanto à sua relevância e poder transformador nas vidas das minorias, que encontram um sopro de esperança na aprendizagem das letras e do mundo.

### **3.4 PCNS, BNCC E EJA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA**

#### **3.4.1 ESCOPO GERAL DOS PCNS E DA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EJA DE LÍNGUA INGLESA**

O processo de redemocratização nacional, instituído pela Constituição de 1988, tinha como principais metas assegurar a liberdade de expressão suprimida pela ditadura, estabelecer mecanismos para evitar abusos de poder pelo Estado, criar e disponibilizar o Sistema único de Saúde (SUS) para todos/as os/as cidadãos/ãs brasileiros/as, implantar o Código de Defesa do Consumidor, proteger legalmente a biodiversidade e o meio ambiente, possibilitar às/aos cidadãs/ãos a apresentação de projetos de lei, garantir o pleno acesso à cultura e a gratuidade do ensino básico em todas as modalidades, inclusive a EJA, além de ampliar a educação rural, especial e para populações indígenas.

Em relação à educação, o Artigo 210 da Constituição 1988 estabelecia a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Desse ponto em diante, a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios brasileiros articularam-se para reestabelecer a educação no pós-ditadura, dedicando-se à criação de leis e, conseqüentemente, na elaboração de documentos delineadores de amplitude nacional. Em

1996, a LDBEN reiterou em seu texto no Art. 9º, Inciso IV, a responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e os municípios estabelecerem colaborativamente “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (LDBEN, 1996). Um ano depois, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram integrados às escolas públicas e privadas como um documento basilar na construção das propostas curriculares em todo o território nacional.

Na introdução dos PCNs, percebe-se a natureza orientadora e flexível, e não prescritiva, do documento em relação à elaboração de propostas pelas escolas brasileiras baseadas “nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores” (Brasil, 2017, p. 13).

Dessa forma, os currículos não estariam sujeitos à homogeneização e à imposição de objetos de conhecimento/conteúdos estratificados em um único *design* pedagógico e mais próximos das realidades e das comunidades locais, articulados com as vivências e experiências dos/as estudantes e dos/as professores/as. A compreensão de mundo era baseada no atravessamento da humanidade em aspectos culturais, sociais, políticos, históricos, geográficos, éticos, étnicos e de credo, sendo o espaço escolar não alheio à tais manifestações, pelo contrário, em (re)construção constante e permanente. A seleção e a escrita dos currículos ancoravam-se na escuta das comunidades locais e de assuntos de relevantes no cenário nacional, ampliando a autonomia das escolas e incentivando o protagonismo, a criticidade e a criatividade dos/as estudantes.

### ***FLUXOGRAMA 1 - OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – PCNS***

## OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - PCNS

- 1 Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.
- 2 Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.
- 3 Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.
- 4 Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- 5 Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- 6 Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- 7 Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de interrelação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- 8 conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- 9 Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- 10 Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 69.

Os PCNs de Língua Estrangeira (LE) do Ensino Fundamental alinhavam-se à proposta introdutória, mantendo a flexibilidade e a autonomia na construção dos currículos, tornando obrigatória a oferta de pelo menos uma língua estrangeira em cada instituição escolar, nos terceiro e quarto ciclos (6º ao 9º anos), no Ensino Médio e na EJA. A língua estrangeira passou a ser reconhecida como um direito de cada cidadão/ã, uma experiência relevante na

aprendizagem escolar e que procurava reescrever sua própria história dentro da educação brasileira, rompendo tabus e mitos de professores/as e estudantes. Os critérios para a inclusão de uma língua estrangeira no currículo pautavam-se em fatores históricos, relativos às comunidades locais e à tradição.

O documento ancorava-se teoricamente na perspectiva sociointeracional da linguagem e da aprendizagem, atribuindo à língua estrangeira/adicional o engajamento discursivo na construção dos significados, e à aprendizagem na interação entre os pares histórica, geográfica e culturalmente situadas, com vistas a desenvolver a criticidade e a reflexão em todo o processo de ensino/aprendizagem.

A *metáfora das lentes de uma máquina fotográfica* foi utilizada como ilustração sobre foco do ensino de língua estrangeira nas escolas. A *lente padrão*, centrada na habilidade leitora, era a principal e direcionadora da aprendizagem linguística de qualidade, sem descartar outras lentes, como a *grande-angular*, pensada na ampliação e redimensionamento de outras habilidades (PCNs de LI, 1997, p. 21).

O direcionamento na construção dos currículos escolares em língua estrangeira era sugerido em três tipos de conhecimentos: *o sistêmico*, *o de mundo* e *o da organização textual*. Envolvendo os aspectos linguísticos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos, *o conhecimento sistêmico* era compreendido por sua natureza estrutural como um possibilitador do discurso, a forma inteligível pela qual as pessoas se comunicavam e eram entendidas em diferentes contextos sociais.

Como parte da memória, das experiências e das vivências individuais e coletivas, *o conhecimento de mundo* seria a própria subjetividade humana na aprendizagem de uma língua estrangeira no que se refere à proximidade ou ao distanciamento dos conteúdos e de temas estudados. *O conhecimento da organização textual* englobava as rotinas interacionais que as pessoas empregam para organizar a informação em textos orais e escritos, quase sempre, narrativos, descritivos e argumentativos. A construção de significados perpassava os três tipos de conhecimentos dialogicamente, a partir do que o/a estudante trazia de sua vivência e a ressignificação de saberes proposta pelo espaço escolar, expandindo e consolidando suas aprendizagens.

As discussões e as orientações presentes nos PCNs de língua estrangeira extrapolavam os conteúdos/objetos de conhecimento, habilidades e competências, e expandiam-se em múltiplos direcionamentos em temas como a cidadania, a garantia de direitos para todos/as as cidadãos/ãs, a cultura, a inclusão e a exclusão social por meio da língua estrangeira/adicional.

As reflexões sobre as concepções teóricas em Linguística Aplicada, a transversalidade, as preocupações sobre materialização do ensino em sala de aula e a avaliação formativa orientavam a práxis/prática das/os coordenadoras/es e professoras/es brasileiras/os discursivamente, sem imperativos, para a elaboração de currículos maleáveis e que nasciam dos lugares e das pessoas.

### ***FLUXOGRAMA 2 – OBJETIVOS GERAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – PCNS***



Alinhada aos PCNs, a Proposta Curricular para a EJA, do segundo segmento do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), publicada em 2002, retomava sucintamente a história da EJA no Brasil, as lutas sociais enfrentadas desde os primórdios da educação jesuíta até ser garantida pela LDBEN de 1996, as propostas pedagógicas e os projetos desenvolvidos ao longo

dos anos na tentativa de erradicar o analfabetismo no País. Enquanto modalidade, as especificidades da EJA foram garantidas nas funções, nas condições de oferta, na organização curricular, no perfil dos/as estudantes e dos/as professores/as, na vida escolar, nas práticas pedagógicas e nas questões ligadas ao trabalho e ao lazer.

A Proposta Curricular para a EJA estendeu-se para todos os componentes curriculares, com direcionamentos particulares em cada área do conhecimento e divididos por volumes, os quais se articulavam com as singularidades da modalidade. A Proposta Curricular de Língua Estrangeira para a EJA justificava a importância da aprendizagem de um idioma no mundo globalizado, no uso das tecnologias, no acesso aos saberes e no mercado de trabalho.

Assim como nos PCNs de Língua Estrangeira, a Proposta Curricular para a EJA de Língua Estrangeira situava como as principais habilidades a serem desenvolvidas no ensino a leitura e a escrita no desenvolvimento da criticidade dos/as estudantes. Os gêneros textuais sugeridos eram os narrativos, os descritivos e os argumentativos, pois articular-se-iam assertivamente às discussões e às problematizações das realidades vivenciadas local e globalmente.

A perspectiva sociointeracional da linguagem convidava os/as professores/as a repensarem a posição centralizadora na sala de aula e a caminharem por propostas mais discursivas, nas quais a interação entre os pares possibilitasse a construção de significados individuais e coletivos. A construção dos currículos em LE acontecia dentro da escola, respeitados os temas transversais, os objetivos e as sugestões de conteúdos sobre o ensino. Os objetivos de ensino ocupavam a centralidade na elaboração das propostas curriculares, em sintonia com a função social da língua, a construção da cidadania, a capacidade de comunicação entre diferentes povos, a sensibilização dos/as estudantes para o mundo multilíngue e plurilíngue, a compreensão global e a negociação de significados.

***FLUXOGRAMA 3 – OBJETIVOS GERAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EJA***

## OBJETIVOS GERAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EJA

1

Desenvolver a possibilidade de compreender e expressar, oralmente e por escrito, opiniões, valores, sentimentos e informações.

2

Entender a comunicação como troca de ideias e de valores culturais, sendo estimulado a prosseguir os estudos.

3

Comparar suas experiências de vida com as de outros povos.

4

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.

5

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.

6

Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo.

7

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.

8

Adquirir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.

9

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.

10

Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. Volume 2, p. 74 e 75. Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

### 3.4.2 ESCOPO GERAL DA BNCC DE LÍNGUA INGLESA

Por sua vez, a BNCC, em comunhão com a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental de 9 anos, e

a Lei nº 13.005, de junho de 2014, responsável pela aprovação de Plano Nacional de Educação (PNE), mobilizou a sociedade civil e os/as profissionais da educação de todo o território nacional brasileiro para a construção colaborativa de um currículo comum, respeitadas as regionalidades e as necessidades locais.

Em seu texto, a BNCC apresenta-se como um documento de caráter normativo, direcionado pelos princípios éticos, políticos e estéticos, cuja função se destina à garantia do ensino de qualidade e à formação integral humana para a formação de uma sociedade justa, igualitária, democrática e inclusiva (BNCC, 2017, p. 07). Formulada em alinhamento às diferentes esferas políticas, a BNCC estabelece aprendizagens essenciais para assegurar as dez competências gerais da educação básica, e as específicas de cada componente curricular, em todas as redes e escolas nacionais, públicas e privadas.

***FLUXOGRAMA 4 – AS DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA –  
BNCC***

## COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA – BNCC

- 1 Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2 Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3 Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4 Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5 Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- 6 Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7 Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8 Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- 9 Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- 10 Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p. 10.

Como instrumentos avaliativos e balizadores das aprendizagens baseadas em competências e habilidades, os exames externos, tanto nacionais quanto internacionais, passaram, com mais ênfase, a fazer parte do cotidiano escolar para a geração de dados estatísticos com o intuito de analisar a evolução do ensino no Brasil, tais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Sistema de Avaliação da Educação Básica

(SAEB) e o Centro de Apoio à Educação à Distância CAED. Vale lembrar que a EJA não participa dos exames externos mencionados para não impactar negativamente o somatório de dados.

A educação integral, um dos fundamentos pedagógicos da base, expande os conceitos do próprio conhecimento na sociedade contemporânea, problematizando e contextualizando as aprendizagens no contexto escolar, por professoras/es e estudantes. Assim, procura-se compreender a criança, os/as adolescentes, os/as jovens e os/as adultos em suas singularidades em um mundo diverso e em constante mudança, coibindo práticas discriminatórias e preconceituosas e encorajando o respeito mútuo.

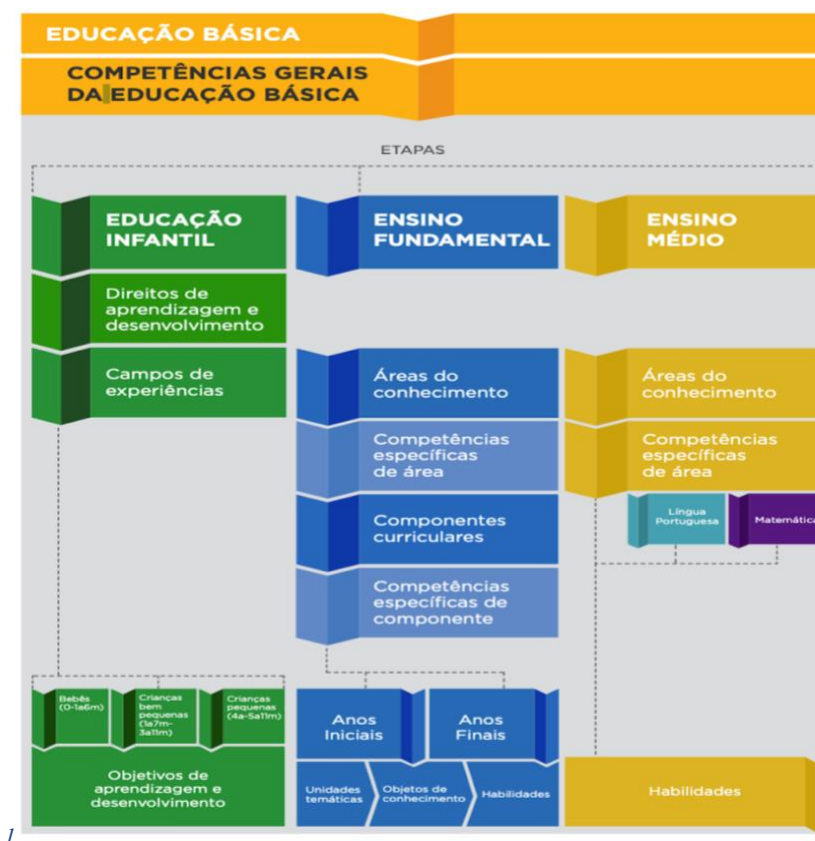
O pacto interfederativo e a implementação da BNCC, ao considerar as pluralidades culturais e as discrepâncias socioeconômicas, estabelecem a igualdade, a diversidade e a equidade como pilares fundamentais para a elaboração dos currículos que atendam às diferentes comunidades educacionais, no intento de assegurar a permanência dos/as estudantes na escola e diminuindo os índices de evasão. Sob esse viés, a construção dos currículos deve se basear nos conteúdos/objetos de conhecimento, nos perfis dos/as estudantes, nas diferentes localidades do País e na garantia dos direitos civis dos/das cidadãos/ãs em suas particularidades. Pressupõe-se que a materialização dos currículos nas salas de aula ocorra pela contextualização dos componentes curriculares, pela organização interdisciplinar, pela competência das equipes pedagógicas na adoção de metodologias e estratégias dinâmicas, interativas e colaborativas, inclusive digitais, além de manter a avaliação formativa em todo o processo.

Com a finalidade de explicitar as competências como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas/os estudantes, a BNCC está organizada em torno das três etapas da Educação Básica: Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI) e Ensino Fundamental Anos Finais (EFAP) e Ensino Médio (EM). Na Educação Infantil, que engloba as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, o documento está subdividido em direitos de aprendizagem, desenvolvimento e campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O EFAI e o EFAP expandem suas estruturas em áreas do conhecimento, competências específicas por área, componentes curriculares, competências específicas de componente, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

A última etapa da Educação Básica, o EM, encurta a subdivisão do Ensino Fundamental e mantém as áreas do conhecimento, competências específicas por área e habilidades. Exceto a EI, os currículos das demais modalidades de ensino, como a EJA, foram elaborados pelos estados e municípios tendo como referenciais as normativas da BNCC.

Integrante da Área de Linguagens, o componente curricular LI tem sua oferta obrigatória a partir do 6º ano do EFAF até a última série do EM, sendo facultativa sua inclusão nos currículos da EF e EFAI.

### FLUXOGRAMA 5 – COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018, p. 25.

A concepção linguística da BNCC procura romper com a tradicionalidade no ensino de línguas adicionais pautada na centralização das práticas pedagógicas nos/as professores/as, na delimitação da participação dos/as estudantes nas aulas e no privilégio de conteúdos conceituais e algumas variações linguísticas estandardizadas. Na BNCC, a aprendizagem da LI é compreendida como uma forma de criar-se engajamento e participação dos/as estudantes num mundo globalizado e plural, no qual as fronteiras estão sendo dirimidas e possibilitando contatos entre diferentes povos e por diferentes meios.

Com base nesse caráter *formativo*, a LI caminha para uma educação linguística que contempla a criticidade e a consciência em dimensões pedagógicas e globais. Ao repensar as variações linguísticas privilegiadas, abrir espaço para as miscigenações do idioma, reconhecer os/as múltiplos/as falantes em todo o mundo em diferentes práticas sociais de linguagem,

contestar o pressuposto de falante ideal e desterritorializar o inglês, a BNCC prioriza a *função social e política da língua inglesa* e a compreende como *língua franca* (BNCC, 2018, p. 241).

Os *multiletramentos* ampliam a visão dos letramentos incorporando as práticas sociais dos meios digitais na aprendizagem da LI, construindo significados dialógicos, contextualizados e ideológicos, por semioses e linguagens. Outra implicação importante do conceito de língua franca se relaciona à *atitude* dos/as professores/as em relação às crenças de ensino da LI, especialmente em assumir e respeitar as variações linguísticas sem discriminações de uso na construção dos repertórios linguísticos dos/as estudantes, formados dentro e fora do espaço escolar.

O caráter *formativo*, a concepção de *língua franca* e a *atitude* orientam os eixos organizadores do componente curricular LI no EFAF: *Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural*.

O eixo *Oralidade* envolve as práticas de leitura, as práticas de linguagem oral presenciais, a apropriação de gêneros orais, a atitude dos/as aprendizes da LI em seus posicionamentos críticos, na negociação de sentidos com seus pares e no acolhimento de opiniões diversas.

O eixo *Leitura* incentiva o contato e o aprofundamento nos diversos gêneros textuais, digitais e híbridos, para a expansão dos repertórios linguísticos, o desenvolvimento de estratégias eficazes de leitura e a criticidade na propositura de temas articulados com as realidades locais e globais.

De maneira disruptiva, o eixo *Conhecimentos linguísticos* procura apresentar as estruturas linguísticas em suas manifestações discursivas, descentraliza o ensino da LI da norma-padrão e de variedades estandardizadas, e permite ao/à estudante refletir sobre os usos do idioma em contextos plurais.

A assunção da LI como língua franca na BNCC, acomoda o eixo *Dimensão intercultural* em seu pressuposto de construção de identidades abertas e plurais, marcadas pelas manifestações culturais de povos e de pessoas, sempre ressignificando o fluxo sócio-histórico por meio das linguagens e da língua. Somando-se aos eixos, o componente LI pressupõe seis competências específicas da área, todas fundamentadas na concepção de língua franca, nos multiletramentos, no caráter formativo e na atitude acolhedora e legitimadora de diferentes formas de expressão das/os estudantes em relação à língua. Na parte final de LI no EFAF, o documento encontra-se sistematicamente dividido por séries em unidades temáticas, objetos de conhecimento/conteúdos e habilidades, englobando todos os eixos.

## **FLUXOGRAMA 6 – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – BNCC**



### **3.4.3 PCNS E BNCC: ÔNUS E BÔNUS PARA A EJA**

Há muito tempo indagava-me sobre os PCNs de LE e a BNCC, sentia a necessidade de lê-los novamente sob um olhar crítico, detalhado e cuidadoso, na tentativa de perceber possíveis avanços e eventuais retrocessos no ensino de línguas adicionais no Brasil.

Em 2002, ano em que me graduei em Letras Português/Inglês, os PCNs eram os documentos referenciais que me traduziam em orientações acerca de todo o trabalho pedagógico realizado na escola, um texto discursivo e reflexivo, amparado em teorias

vanguardistas e que buscavam desconstruir a nódoa tradicionalista no ensino brasileiro, contudo, sem imposições curriculares.

No caso das línguas adicionais, os PCNs de Línguas Estrangeiras possibilitavam a escolha da língua a ser estudada, considerando as condições históricas, geográficas, de tradição e de intercâmbio para a adoção nas instituições escolares. A meu ver, tínhamos a amplitude de uma área na qual professores/as de diversas línguas compunham uma paisagem multicolorida por bandeiras que se uniam pelo multiculturalismo e pelas aprendizagens com o outro, encurtando as distâncias interpostas entre os povos e exercendo a alteridade e a aceitação pelo diferente.

Minha lucidez não me permite ignorar pontos de atenção nos PCNs de Língua Estrangeira, um deles, o foco excessivo na leitura, parece-me limitante na aprendizagem de línguas adicionais, pois se a língua é um todo, cabe ao ensino evitar a compartimentalização e a supervalorização de habilidades e estruturas linguísticas em relação às demais. Considero preocupante a delimitação dos gêneros e tipologias textuais, quase sempre, em narrativos, descritivos e argumentativos na materialização das aulas. Penso que o/a estudante deveria ter contato ou aprofundamento com textos de tipologias e gêneros, principalmente os menos privilegiados em muitos livros didáticos e em sequências pedagógicas, tais como textos digitais e literários.

A BNCC, logo em seus primeiros movimentos de implantação na educação brasileira, inquietou-me pelo caráter normativo e prescritivo, embora travestido de uma escrita colaborativa. Recordo-me das formações gerais para todos/as os/as profissionais da educação e dos pequenos grupos do componente curricular LI, momentos em que eu e meus/minhas colegas de área ouvíamos uns/umas aos/às outros/as sobre a implantação do documento e refletíamos acerca das benesses e possíveis retrocessos na materialização de tais propostas em sala de aula. Naturalmente, algumas de nossas opiniões divergiam-se, mas sempre nos questionávamos se a BNCC seria adequada aos/às nossos/as estudantes de LI na escola pública pela complexidade dos objetos de conhecimento/conteúdos, pelo silenciamento da inclusão em seus diversos desdobramentos e pela falta da escuta cautelosa das pessoas que compõem um ambiente tão diverso quanto o da EJA. Por vezes, a BNCC parecia-me uma alegoria cautelosamente ornamentada, orgânica, retilínea e sisuda, elaborada em minúcias em resposta ao clamor social de uma educação igualitária, equânime e de qualidade, em uma trama muito bem tecida.

Após quase cinco anos de implantação da BNCC, reconheço que muitas das minhas

sensações durante o processo de construção do documento se concretizaram. Hoje, enxergo a abissalidade dos conteúdos projetados assimetricamente aos/às estudantes, inacessíveis para a maioria e destoantes das realidades em que vivem, e da culpabilização dos/as professores/as pela não eficácia no cumprimento de um currículo quase impraticável, desconexo das comunidades e das demandas locais, e refêns do dadocentrismo gerado pelo volume excessivo de exames externos, medindo e pesando o sucesso ou o fracasso escolar.

Fortuitamente, alguns textos produzidos por autores/as da área da Educação e da Linguística Aplicada Crítica (LAC) trouxeram-me certo afago por não me ver sozinha nesse redemoinho, e apesar de constantemente discutir com meus/minhas colegas sobre o assunto, ouvir outras pessoas reforçam as impressões que construí ao longo desse período de BNCC. Percebi na leitura do texto de Maria Luísa Sússekind, “*A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas*”, muitas de minhas inquietações e a autora ainda expandiu minha percepção em outros aspectos:

“A razão indolente é poderosa, embora impotente e, em sua forma de monocultura, produz invisibilidades, inexistências, sendo epistemicida na sua condenação do outro ao abismo. (...) É abissal, eurocêntrico, colonial, escravocrata, heteropatriarcal... Assim, a arrogância acaba sendo inerente à razão indolente assim como impotência, prolepsia e metonímia que a acompanham” (Sússekind, 2022, p. 93).

Sússekind (2022) refere-se às reformas educacionais, à BNCC e ao Novo Ensino Médio, como “arrogantes, indolentes e malévolas” por desconsiderar as pessoas que compõem o complexo universo escolar, desprezando os conhecimentos locais construídos a partir de suas próprias epistemologias, objetificando todos/as aos seu redor, os/as despindo de sua humanidade, transformados em seres que apenas transitam em diferentes espaçostempos, incapazes de operar mudanças e sujeitos à obediência.

A abissalidade da BNCC remete-me aos diferentes tipos de acesso à educação no nosso país e pergunto-me: “Para quem o documento foi elaborado?” Tendo como referência a robustez dos conteúdos/objetos de conhecimentos, acredito que as instituições públicas se distanciam desse projeto e as privadas alinham-se ao escopo. A vulnerabilidade de muitos/as estudantes e os seus próprios interesses são ignorados. Penso nos/as estudantes ribeirinhos/as, das zonas rurais, de lugares acidentados, em abrigos para crianças e adolescentes à espera de adoção, em situação de vulnerabilidade ou que não estudaram em tempo regular e questiono-me: Como eu, professora de LI, posso pensar que todos/as são iguais? Posso ainda considerar que o ensino de LI deve ser o mesmo para todos/as?

Enquanto os PCNs construíram propostas curriculares cuidadosamente elaboradas para

a EJA, tendo em vista as especificidades da modalidade, inclusiva por natureza, a BNCC sequer discutiu as aprendizagens necessárias para os/as estudantes, negligenciou em suas discussões, com a sociedade civil e as/os profissionais da educação, as prerrogativas dos/as adolescentes, jovens e adultos/as do país. O apagamento da EJA na BNCC endossa o descaso das esferas educacionais com uma parcela da população que necessita de um atendimento especializado, articulados com suas vivências, experiências e demandas intergeracionais próprias, pois não cabe improvisado na EJA.

Arrepiam-me pensar que na tessitura desse documento há muitas mãos ocultas e perigosas, as mercadológicas, que querem comercializar o conhecimento por meio de materiais didáticos, sistemas de ensino, vouchers, projetos... para fazerem parte de uma fatia generosa de recursos dos governos, descaracterizando a educação pública. Dessa forma, a ideia de *Base* se reconfigurou numa metonímia de *educação de qualidade* (Süssekind, 2022), em um perigoso jogo de significados em que um se torna o outro, a ponto de não se separar.

Duboc (2019) aborda um ponto polêmico e controverso na construção da BNCC: o inglês como língua franca. Em seu texto *“Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC”*, a autora traça um percurso diacrônico dos estudos relacionados ao inglês como língua franca, desde abordagens estruturalistas, centradas na ocorrência de vocabulários e de expressões utilizadas pelos/as falantes, às compreensões ancoradas na visão bakhtiniana de refração, dialogismo e heteroglossia.

Curiosamente, a BNCC, em seu texto introdutório do componente curricular de Língua Inglesa, traz o conceito de inglês como língua franca em uma visão bastante atual, distanciada do estruturalismo e do ideal de falante nativo, e bem mais próxima do que se pretende de uma educação linguística crítica, apoiando-se na multiculturalidade, na legitimação de formas diferentes de expressão da língua e nas diferentes visões de mundo.

Entretanto, a BNCC parece se contrapor ao texto inicial no delineamento/prescrição de unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades, estudo do léxico, gramática, manifestações culturais e comunicação intercultural para todos os anos do Ensino Fundamental, em que é possível evidenciar a ordem de complexidade ascendente, ou seja, a partir de conteúdos e de temas simples para outros sofisticados.

Reitero que a BNCC se assemelha a uma alegoria cautelosamente ornamentada, na qual a organicidade na tessitura das ideias introdutórias, forjadas numa perspectiva crítica de ensino de línguas, trai-se ao elencar conteúdos, distribuídos anualmente, alheia às diversidades de um

país transcontinental como o Brasil, de pessoas diversas, de classes socioeconômicas diversas, de subjetividades diversas, de credos diversos, de orientações sexuais diversas e, portanto, de querereres diversos. Como não ouvir, ver, falar, sentir, falar e saborear todas essas diferenças? São todos os sentidos que fazem parte de nós, só a falta de sentido que não. Considero temerário a BNCC, um documento de tamanha envergadura, ignorar a EJA em suas construções humanas, individuais e plurais, numa sociedade complexa, fluida, dinâmica e não fronteiriça que se (re)constrói a todo o instante. A indiferença à escuta da modalidade sinaliza uma postura autoritária e perversa, insensível aos clamores sociais, apossando-se do ideário coletivo e normalizando o absurdo.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1 A PESQUISA QUALITATIVA E O PENSAMENTO CRÍTICO

A metodologia de pesquisa, uma profusa área de estudos, sempre me desafiou por sua complexidade e amplitude, possibilitando diferentes modos de se fazer pesquisa, alguns mais tradicionais e outros mais vanguardistas. Entendo que a metodologia de pesquisa seria um campo em constante expansão, responsável pela produção, divulgação e acessibilidade do conhecimento científico, dentro e fora da comunidade acadêmica, com vistas a contribuir com a melhoria das condições de vida da humanidade em diferentes setores, dentre eles a educação.

Atualmente, a pesquisa científica encontra-se num movimento de resignificação acerca de seus propósitos acadêmicos e sociais, ontologicamente e epistemologicamente guiados, buscando a aproximação dos/as pesquisadores/as, aos objetos de pesquisa, aos/às pesquisados/as, aos/às colaboradores/as, e demais envolvidos/as, na contextura de partes que formam um todo. Percebo o deslocamento da frieza científica, por anos tradicionalmente conduzida pelo pensamento positivista e cartesiano, orientando-se por propostas humanizadas que reveem a sisudez, o distanciamento e o privilégio acadêmico do/a pesquisador/a em relação aos/às partícipes da pesquisa e aos resultados esperados.

A pesquisa acadêmica tem reafirmado sua responsabilidade social com a humanidade, menos autocentrada nos meios acadêmicos, elitizados, restritos e, por vezes, narcisistas, com mais abertura a parcerias, escutas e devolutivas nos espaços em que a pesquisa se materializa. González Rey (2022) reflete e alerta sobre o positivismo ainda perceptível na pesquisa:

O positivismo que tomou vida nas ciências sociais e que até hoje continua dominando o imaginário da pesquisa científica nessa área (pesquisa quantitativa) ignorou tudo o que significa produção teórica, ideias, modelos e reflexões. Nesse ponto representou a recusa de qualquer filosofia, mais do que uma apropriação dela. (González Rey, 2022, p. 01)

A obsessão pela neutralidade na captação da realidade dentro do paradigma positivista, direciona a pesquisa para o dualismo claro-escuro, sim-não, emoção-razão, abstrato-concreto, limitando-se à quantificação matemática de dados convertidos em meras estatísticas, desumanizando todo o processo. A pesquisa acorada nos pressupostos positivistas endossa que “sujeito e realidade mantêm uma relação neutra, que independe das práticas sociais, dos valores e da cultura” e “o que interessa é explicar causas para os problemas observados, em busca de

generalizações que permitam reproduzir o evento estudado” (Ninin, 2006). A ideiação positivista ainda ronda as mentes de um contingente considerável de pesquisadores/as e oferece resistências à epistemologia qualitativa, considerada pelos/as tradicionalistas um paradigma de rigor científico questionável pela recusa em pautar-se apenas em dados quantitativos.

Um quase reverso do positivismo, a epistemologia qualitativa desafia e procura desestabilizar a linearidade e a objetividade consagradas na pesquisa, manifestando-se de maneira teórica, prática, dialógica, transdisciplinar, empírica, plurissêmica, reflexiva e autônoma. Sobre a pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2007) afirmam que:

(...) pode-se oferecer uma definição genérica, inicial: a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. (Denzin e Lincoln, 2007, p. 17)

Diferentemente de algumas pesquisas de cunho quantitativo, cuja perspectiva cartesiana enrijece a mobilidade do/a pesquisador/a e a geração dos dados, a pesquisa qualitativa possibilita a produção do conhecimento ao estudar teorias difundidas e integrá-las a novos significados construídos a partir dos materiais empíricos observados durante o processo, rompendo com quaisquer pressupostos metodológicos estáticos. A pesquisa qualitativa comporta-se dinamicamente, permitindo-se constante revisão epistemológica e integração com outras áreas do conhecimento para a compreensão do mundo, do eu e do outro. Gonzaléz Rey (2022) enfatiza a importância da pesquisa qualitativa na produção teórica:

(...) consideramos a pesquisa qualitativa uma via essencial para a produção de teoria, isto é, para a construção de modelos teóricos de inteligibilidade no estudo de sistemas que não são diretamente acessíveis, nem em sua organização, nem nos processos que os caracterizam à observação externa; definimos a teoria como a construção de um sistema de representações capaz de articular diferentes categorias entre si e de gerar inteligibilidade sobre o que se pretende conhecer na pesquisa científica. Tal sistema de representações cede espaço à organização intelectual de um campo, o qual se expressa em uma representação com capacidade de integrar novos aspectos do estudado no desenvolvimento de uma linha de pesquisa. (Gonzaléz Rey, 2022, p. 29).

O viés qualitativo na pesquisa ultrapassa a aplicação simplista e isenta de uma determinada teoria. Ainda que um projeto tenha um *design* metodológico cuidadosamente planejado, a pesquisa pode desenvolver ramificações rizomáticas e adquirir direções inesperadas, contribuindo para a revisão, a inovação e a validação científica. Ingenuamente, a flexibilização e a mobilidade que a pesquisa qualitativa permite, pode parecer caótica ou desorganizada, devido às constantes quebras que podem ocorrer durante a geração dos materiais empíricos. No entanto, a rotina cíclica interpretativa da pesquisa qualitativa, exige a

autorreflexão ininterrupta do/a pesquisador/a em todas as etapas do trabalho, a fim de aparar arestas e driblar empecilhos, ademais ressignificar concepções teóricas devido à simbiose teoria-prática, característica basilar da epistemologia qualitativa.

Denzin e Lincoln (2007) atribuem ao/à pesquisador/a qualitativo/a a função de “*bricoleur*, um indivíduo que confeciona colchas, ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens” (Denzin e Lincoln, 2007, p. 18). Para melhor captar a realidade, o/a *bricoleur* não mede esforços na costura de um panorama geral construído a partir de várias práticas metodológicas interpretativas, sejam elas relacionadas aos procedimentos, aos instrumentos e à diversidade de gêneros textuais, ou quaisquer outros fatores, que possam contribuir na geração dos materiais empíricos ou agregar percepções teóricas autorais produzidas durante o construto científico. Para Denzin e Lincoln (2007), as múltiplas práticas interpretativas da pesquisa qualitativa definem-se como:

(...) um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação a outra. É difícil definir claramente a pesquisa qualitativa como um terreno de discussão ou de discurso. Ela não possui uma teoria ou um paradigma claramente próprio. (...) Ela não pertence a uma única disciplina. Nem possui um conjunto de métodos que seja inteiramente seu. Os pesquisadores qualitativos utilizam a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos e a fonêmica e até mesmo as estatísticas, as tabelas, os gráficos e os números.” (Denzin and Lincoln, 2007, p. 20)

A *inter*, a *trans* e, em alguns casos, a *contradisciplinaridade* da pesquisa qualitativa atravessa todas as áreas do conhecimento, incluindo as humanidades e as ciências biológicas e exatas. Antes, as problematizações originárias e restritas dentro dos círculos acadêmicos, segregavam o conhecimento em guetos epistemológicos, mantinham a incomunicabilidade com outras áreas e impediam o avanço teórico e científico. A natureza qualitativa da pesquisa, marcadamente disruptiva e transgressora, desconstrói os paradigmas estandardizados e dilata as possibilidades de produção de significados para além do/a pesquisador/a, fazendo-o/a operar sob diferentes prismas, com diferentes pessoas e em diferentes espaços. Assim, ao final do percurso, o pesquisador/a poderá cumprir o seu papel social, contribuir com o progresso científico e ter como legado melhorias para a humanidade, especialmente as minorias.

#### **4.2 A PESQUISA COLABORATIVA E A COPRODUÇÃO DE SABERES**

As relações humanas compõem parte das nossas narrativas individuais e coletivas, através do discurso, da linguagem verbal e não verbal, das subjetividades, das tecnologias, digitais ou não, e das manifestações artísticas, religiosas e culturais presentes em diferentes

espaços e tempos. Aos pares, em pequenos ou grandes grupos, as trocas tornam-se possíveis, a escuta e a enunciação do eu e do/a outro/a sensibilizam e humanizam as relações, potencialmente abertas à negociação de sentidos, à aprendizagem, à partilha e à colaboração.

Mediada pela alteridade e pela solidariedade, a colaboração estimula a reciprocidade entre as pessoas na resolução de problemas e no desenvolvimento de projetos em parcerias, sensibilizando e responsabilizando os/as envolvidos/as nesse movimento marcado pela dialogicidade. A colaboração, uma atividade que não se restringe apenas aos/às humanos/as, define-se “pela ação, de conscientemente, trabalhar com o outro, permitindo-se tanto ser por ele influenciado quanto influenciá-lo em direção à transformação recíproca” (Ninin, 2006, p 12).

O conceito de colaboração no cenário acadêmico emergiu nos anos 1980, mediante problematizações teóricas acerca da natureza, das características e das práticas da pesquisa educacional. Oriunda da pesquisa-ação, a pesquisa colaborativa legitimou seu território ao redesenhar paradigmas estratificados, equilibrando as relações de poder entre pesquisador/a e colaborador/a e possibilitando mudanças no contexto educacional, em termos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência. Sob esse ponto de vista progressista, “a investigação colaborativa vem surgindo como um caminho inovador, principalmente no campo da educação, quando este se preocupa com o desenvolvimento das comunidades de aprendizagem e das organizações.” (Ninin, 2006. p. 16)

Portanto, a pesquisa colaborativa baseia-se no pensamento crítico e no diálogo, o trabalho científico perpassa a solidude do/a pesquisador/a e (re)constrói-se com outras pessoas e em *locus* plurais; não é um fim em si mesma, é um bem partilhado socialmente, uma enunciação de várias vozes proporcionando a universalidade do conhecimento. Ibiapina (2008) define a pesquisa colaborativa como uma prática que envolve:

(...) investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimento quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e colaboradores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é atividade de coprodução de conhecimentos e formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação. (Ibiapina, 2008, p. 25)

As discussões sobre um objeto de pesquisa podem causar transformações ontológicas e epistemológicas tanto no/a pesquisador/a quanto no/a colaborador, pois ambos podem acordar ou destoar em entendimentos pedagógicos de ensino/aprendizagem, pressupostos teóricos, procedimentos e instrumentos adotados. Numa via de mão dupla, “a pesquisa colaborativa

envolve o desenvolvimento profissional mútuo e mudanças de ambas as partes, pesquisadores/as e professores/as” (Clark, 1996, p. 196, tradução nossa). Sobre as concordâncias e as tensões observadas na construção dialógica, novos significados podem despontar e subsidiar abordagens inovadoras, reconfigurando as práticas escolares e propondo resoluções de problemas educacionais de forma participativa. Sobre a relevância do diálogo, Clark (1996) argumenta:

Se, ao invés do trabalho, o diálogo tornar-se a característica central e compartilhada da investigação colaborativa, então o que se ganha é um nível de compreensão sobre as limitações das práticas uns dos/as outros/as e uma oportunidade que permite professores/as e pesquisadores/as trazerem suas diferentes competências para um esforço que é potencialmente enriquecedor para todos/as os/as envolvidos/as. (Clark, 1996, p. 197, tradução nossa)

Longe de qualquer neutralidade, a pesquisa colaborativa demanda uma postura política emancipatória e transformadora do/a pesquisador/a e dos/as professores/as, repensando e investindo em seu desenvolvimento profissional, cientes do seu lugar de transitoriedade num mundo volátil e líquido, mas sem eximirem-se de suas responsabilidades enquanto cidadãos/ãs na coprodução de saberes e na divulgação de descobertas que beneficiem a todos/as.

Na perspectiva colaborativa o/a professor/a abandona a passividade de um/a espectador/a e assume o protagonismo de cocriar junto ao/a pesquisador/a, problematizando aspectos da sua docência e participando ativamente nas discussões e nas tomadas de decisão em partes que lhe cabem na pesquisa. No entanto, é importante ressaltar que o/a professor/a, enquanto colaborador/a, tem sua participação na tessitura do trabalho, embora, não seja necessariamente um/a pesquisador/a. Ibiapina reconhece a relevância do deslocamento do/a professor/a no contexto educacional de pesquisa:

Nesse processo, pesquisador e professores se tornam mais autoconscientes a respeito das situações em que estão inseridos, fundamentados pela visão e compreensão crítica do que-fazer educativo. A pesquisa-ação emancipatória<sup>6</sup> coloca os professores no centro da investigação, não simplesmente como objetos de análises, mas como sujeitos cognoscentes, ativos; não somente como coprodutos da história educativa, mas também como seus agentes. (Ibiapina, 2008, p. 11)

Gerada em espaços educacionais, a pesquisa colaborativa abarca o micro e o macrosocial, observa as demandas locais e globais, contempla as múltiplas realidades e os atravessamentos, que nós, humanos/as, somos suscetíveis, e compreende a relevância de

---

<sup>6</sup> A autora discute a pesquisa colaborativa a partir dos conceitos de pesquisa-ação emancipatória, migrando posteriormente, no livro usado como referência, para pesquisa colaborativa.

aprendizagens que se articulem com nossas experiências. A escola, como um microcosmo social, não se descola do todo que a rodeia e é impactada pelas relações de poder, pelos privilégios herdados, pelas situações de opressão e pelas mazelas sociais, perpetuadas pelas disparidades socioeconômicas. Ao observar panoramicamente o cenário não linear e contraditório da escola, a pesquisa colaborativa propõe-se a denunciar o autoritarismo, a burocracia e a ideologia educacional dominante, pois reside nessas tensões oportunidades de transformação social, uma de suas atribuições emancipatórias.

As constantes problematizações acerca das práticas pedagógicas e das relações de poder manifestas na escola, oferecem à pesquisa colaborativa objetos de pesquisa substanciais para o engajamento do/a pesquisador/a e colaborador/a em situações-problema reais, cujos desdobramentos podem contribuir com as comunidades educacionais locais e inspirar outras instituições no tratamento de demandas similares. A confiança e a honestidade estabelecidas dialogicamente no processo, incentivam a elaboração de projetos e materiais didáticos originais escritos em parceria, visando a transmutação da prática pedagógica em práxis e tornando pesquisador/a e colaborador/a em agentes da mudança. Ibiapina (2008) considera que:

(...) pesquisa colaborativa é, no âmbito da educação, atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa. Compreendo ainda que a pesquisa colaborativa envolve empreendimento complexo que leva tempo para ser aprendido, já que sua execução envolve opção por ações formativas que possam auxiliar o professor a valorizar o pensamento do outro e a construir ambiente de discussão, de autonomia e de respeito mútuo. (Ibiapina, 2008, p. 31.)

A pesquisa colaborativa, um paradigma relativamente novo, depende de uma gama de investimentos e de diversas ordens, desde a identificação dos/as pesquisadores/as com o perfil metodológico, a sensibilização dos/as colaboradores/as nas parcerias propostas e a formação contínua dos/as professores/as, sem deixar de mencionar as burocracias das instituições de ensino.

Apesar dos percalços, a escola, por anos sendo compreendida como um lócus de “coleta” de dados e de relevância inferior para pesquisadores/as centrados/as na academia, transgride tabus e legitima-se na pesquisa científica como berço de novas teorias, de discussões praxiológicas e de possíveis contributos sociais.

Da mesma forma, os/as professores/as afirmam-se pela agência, reconhecem-se como profissionais que extrapolam limitações curriculares, refutam produtos e sistemas de ensino, mercadologicamente impostos pelo neoliberalismo, ao produzirem conhecimentos e

(co)criarem seus próprios materiais didáticos empíricos que nascem da sala de aula. A visão holística da pesquisa colaborativa engloba subjetividades, negociação de sentidos, epistemologias, praxiologias, locais e espaços, desmantela dicotomias e tenta articular a produção do conhecimento em todo o processo, notadamente participativo e democrático.

### **4.3 O PORQUÊ DA PESQUISA COLABORATIVA**

O nascedouro desta pesquisa advém da minha experiência na EJA como professora de Língua Inglesa, coordenadora pedagógica e pessoa humana. A evolução deste ideário perpassou diferentes fases maturacionais, partindo dos meus anos iniciais como professora inexperiente e norteadas por teorias e métodos reducionistas de ensino de línguas adicionais e, paulatinamente, para uma profissional que, reconhecendo suas limitações, tentou/tenta conceber a aprendizagem como uma construção de significados cuja aura paira sobre a sensibilidade, a subjetividade e a essência humana inalienável de todos/as os/as envolvidos/as.

Durante muito tempo, questionei-me sobre o meu fazer pedagógico e quais contribuições seriam possíveis por meio da aprendizagem de Língua Inglesa para os/as estudantes da EJA. Encontrei o silêncio como resposta. Ainda precisava trilhar outros caminhos, seguir rotas desconhecidas e redirecionar o meu olhar para horizontes inexplorados, para então compreender abordagens linguísticas mais amplas e menos autocentradas em estruturas linguísticas funcionais e pragmáticas. Assim, como as etapas do ciclo vital de uma pequena semente, tal guinada ontológica e epistemológica precisou de algumas primaveras para florir.

O pensamento crítico emaranhou-se sorrateiramente à minha consciência numa trama indissociável das minhas narrativas e ideologias, nunca isentas de valores socialmente interpostos. Por meio dos estudos na área da LA e de reflexões individuais e coletivas com colegas de profissão, passei a compreender que uma abordagem linguística crítica na EJA seria uma construção dialógica, individual e coletiva, forjada por fatores subjetivos, socioeconômicos, geo-históricos, culturais, de raça, de credo e de gênero. Nesse sentido, a colaboração e a escuta entre os pares, estudantes e professores/as, seriam fundamentais na elaboração de currículos críticos produzidos a partir das vivências pessoais e das demandas das realidades locais e globais.

Por vezes, embora rodeada de estudantes, considerei a sala de aula um espaço solitário, uma atividade de partilha de experiências limitada entre os/as profissionais, uma oportunidade de crescimento perdida na própria dinâmica escolar, cuja logística de horários e organicidade

burocrática suprimem a colaboração entre os/as professores/as da mesma área de atuação e restringe projetos trans e interdisciplinares com outros/as colegas.

A pesquisa colaborativa, pelo seu caráter dialógico, emancipatório e crítico, apresentou-se nesse escopo como uma proposta consonante com as minhas expectativas de (des/re)construir, (re)avaliar, (des)estabilizar, (res)significar, (auto)refletir e transgredir minha própria agência e, talvez, do/a parceiro/a colaborador/a nesta escrita. Consciente de eventuais desafios e reajustes no delineamento da pesquisa, por tratar-se de uma experiência que abrange dimensões institucionais e subjetivas, decidi-me pela pesquisa colaborativa a fim de tentar repensar dialógica e criticamente paradigmas metodológicos, compreensões praxiológicas de ensino, teorizações pedagógicas e linguísticas dentro dos espaços acadêmico e escolar.

A partir de tais inquietações, pessoais e profissionais, originou-se a problematização nuclear desta pesquisa, centrada numa educação linguística crítica na EJA de escola pública e nas possíveis contribuições e desestabilizações didáticas e teóricas entre mim, pesquisadora, e o/a professor/a colaborador/a de LI, por meio do planejamento colaborativo de aulas e da confecção de uma sequência didática crítica.

Uma gama de fatores preocupou-me a princípio, tentava antecipar-me aos prováveis atrapes no decurso da pesquisa, no entanto, encontrar o/a professor/a para caminhar comigo, causou-me insegurança. Dentro do escopo colaborativo, precisava ter na minha companhia alguém que partilhasse de certa vivência e afetividade em relação à EJA para a geração do material empírico, um/uma parceiro/a que se comunicasse com as peculiaridades da modalidade e que estivesse aberto/a às discussões críticas do projeto. Seria necessária uma abordagem sensibilizadora ao apresentar a ideia ao/à parceiro/a, explicar detalhadamente os passos a serem seguidos, o tempo e o esforço investidos nas sessões de estudo e reflexão, elaboração colaborativa do planejamento e feitura da sequência didática. Fortuitamente, a professora de LI, da instituição na qual trabalho como coordenadora pedagógica, identificou-se com o viés crítico da pesquisa na educação linguística na EJA e firmamos nossa parceria.

A EJA no EF atende estudantes do 1º período (1ª série) até o 6º período (8ª série), e oferta a LI a partir do 4º período (5ª série). Como a diversidade intergeracional é uma das particularidades da EJA, um quantitativo considerável de estudantes ingressa no EFAF com poucos estudos em LI, causando timidez na participação das aulas, entraves na aprendizagem e impactos na autoestima. A escolha da turma do 6º período justificou-se para mim por ser uma etapa em que os/as estudantes tiveram certa interação com a LI, alguns/algumas somente na escola, outros/as por interações com tecnologias digitais, linguagens artísticas, estudo

autodidata e contato com falantes de língua inglesa. Dessa forma, a produção da sequência didática crítica poderia ser mais profícua e atingir os objetivos esperados com o 6º período, uma turma mais experiente e em transição para o EM.

A pesquisa colaborativa, descendente da qualitativa, tem como referenciais para a geração de materiais empíricos diversos procedimentos, ferramentas e técnicas, não se restringindo apenas a um método. Para isso, utilizamos ações reflexivas pela interação de diálogos, narrativas pessoais, sessões reflexivas e sessões de estudo, bem como o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de gravações de áudio das interações construídas ao longo do processo.

#### **4.4 FERRAMENTAS, RECURSOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NA GERAÇÃO DOS MATERIAIS EMPÍRICOS**

A concepção crítico-reflexiva desta pesquisa orientou a análise e a seleção das ferramentas, recursos e procedimentos metodológicos para a geração dos materiais empíricos, de forma que favorecessem o cunho qualitativo-colaborativo, pautado nas discussões e reflexões dialógicas entre mim, pesquisadora, e a professora colaboradora. Segundo Ipiapina (2008), o processo colaborativo entre os pares possibilita “um potencial que auxilia o pensamento teórico, fortalece a ação, e abre novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional” (Ipiapina, 2008, p. 55).

Com base na natureza emancipatória, participativa e crítica da pesquisa colaborativa, a seleção dos recursos utilizados devem articular-se dentro de tal escopo, viabilizando a captação da realidade experimentada, individual ou coletivamente, pautada em valores humanos, alteridade e solidariedade, e nas ações crítico-reflexivas que almejam a (trans)formação dos espaços, das práticas e das pessoas envolvidas. Dessa forma, considere as narrativas autobiográfica e biográfica, as sessões reflexivas e as sessões de estudo como pontos-chave na análise dos materiais empíricos, amparadas por recursos tecnológicos e compromissos éticos.

##### **4.4.1 A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA**

As narrativas pertencem à humanidade desde os primórdios, representadas pela arte rupestre, contadas oralmente, registradas pela escrita, e, hoje, amplamente difundida pelas mídias digitais e redes sociais. O ser humano comprova sua existência no tempo e no espaço por meio da sua enunciação, sendo as narrativas, biográficas ou autobiográficas, um dos

recursos comprobatórios de sua permanência e transitoriedade no mundo.

Como humanos/as, as narrativas compõem-mos em nossas subjetividades, influenciando-nos no modo de agir diante do universo que nos cerca, constroem-mos individual e coletivamente, pois, somos atravessados pelas histórias que nos contam e nas quais participamos. Barcelos (2020) afirma que:

Dentro de nós mesmos, existe uma narrativa sendo contada o tempo todo, repleta de outras pequenas narrativas, plenas de muitas emoções de amor, frustração, alegrias, esperanças e desesperanças, otimismo, mágoas e rancores, entre outras. Essas narrativas nos fazem ser o quem somos. Construimo-nos com essas histórias que contamos para nós mesmos e para nós mesmos. (Barcelos, 2020, p. 19)

A aproximação das narrativas autobiográfica e biográfica ao pensamento crítico desta pesquisa, coadunou-se às minhas expectativas de sensibilizar minha parceira, e vice-versa, tanto na dimensão pessoal quanto profissional. Acredito que a partilha das nossas vivências, localiza-nos num espaço humanizado e identitário, no qual somos pessoas, vulneráveis aos atravessamentos sociais, e profissionais que atuam no mesmo segmento profissional, trazendo consigo ideologias, práticas, repertórios linguísticos e narrativas próprias. Desse modo, as narrativas podem contribuir na formação profissional docente e na compreensão das praxiologias, inovando e criando novas teorias a partir das problematizações e das perspectivas pessoais e colaborativas dos/as envolvidos na pesquisa.

#### **4.4.2 SESSÕES REFLEXIVAS E SESSÕES DE ESTUDO**

Como parte essencial da abordagem crítica, as sessões reflexivas assumem uma importância significativa no processo de construção da pesquisa colaborativa, já que são momentos destinados às discussões, às análises e à (auto)reflexão, que podem causar tensões, desestabilizações, discordâncias e assentimentos dos/as envolvidos em relação à problemática educacional em foco. Por isso, as sessões reflexivas são vistas como um “espaço colaborativo que motiva a reflexão intencional a ajuda a mobilizar o saber necessário à condução da pesquisa colaborativa” (Ibiapina, 2008, p. 97).

Portanto, as sessões reflexivas permitem aos/às pesquisadores/as e aos/às professores/as repensarem suas práticas docentes, estimular inovações praxiológicas nas instituições, construir currículos críticos e flexíveis, motivar a formação profissional contínua, além de comunicar aos/às colegas das possibilidades de produção de conhecimento dentro da escola.

As sessões reflexivas oportunizam a transmutação do/a pesquisador/a e do/a professor/a

em agentes, conscientes de suas responsabilidades profissionais, emitem sentidos e (re)constróem significados dialogicamente com seus pares. Os eventuais resultados obtidos na pesquisa, transcendem quantificações ou prioridades científicas, é um fazer que, em sua gênese, objetiva contribuições para o meio em que se pesquisa.

As sessões de estudo focalizam-se no estudo de teorias e abordagens que nasçam das exigências oriundas do lócus e de questões relevantes. Tais leituras devem subsidiar a estruturação teórica da pesquisa e revisitar os conceitos praxiológicos dos/as professores/as para o desenvolvimento de ações em sala de aula. Nesses períodos de aprendizagens, talvez, o/a pesquisador/a tenha mais legitimidade para tratar de um determinado assunto, tornando-se responsável na mediação do conhecimento, sem ferir a ética e a negociação de sentidos, e mantendo a cordialidade e a empatia.

#### **4.4.3 FERRAMENTAS E RECURSOS TECNOLÓGICOS**

Com o intuito de manter a fidelidade e a integralidade na geração dos dados empíricos, todas as etapas foram gravadas em áudio, via *smartphone*, e com a anuência da professora colaboradora. Além disso, foi utilizado um caderno de registros para manter a organização das datas, dos horários e das atividades planejadas em cada sessão reflexiva e de estudo. Realizou-se a leitura de dois textos de abordagem crítica nas sessões de estudo, *A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*, de Alastair Pennycook, e *Pedagogia dos Letramentos Críticos*, de Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro. Todas as sessões ocorreram em período noturno, em dias semanais.

#### **4.4.4 POSTURA ÉTICA DA PESQUISA**

A ética, um dos aspectos mais sensíveis presentes nos paradigmas de pesquisa, deve ser mantida entre o/a pesquisador/a e os/as participantes, bem como o lócus da pesquisa. A fim de garantir o sigilo e a segurança das identidades e locais, o/a pesquisador/a deve apresentar o viés da pesquisa, o escopo do projeto, seus objetivos e suas expectativas de resultados a partir das análises oriundas da geração dos dados empíricos. Para isso, é essencial a apresentação e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para maiores de idade, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para menores de idade, clarificando dúvidas quanto à participação da pesquisa e eximindo os/as participantes de quaisquer danos ou permanência compulsória.

A pesquisa colaborativa, uma das tessituras da investigação qualitativa, estabelece-se por vínculos de forma “continuada, desenvolve-se ao longo do tempo” e “assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato” (Bogdan e Biklen, 1994, p.75). Para tanto, a negociação de sentidos deve permear as relações, respeitando os valores subjetivos, o ponto de vista, ontológico e epistemológico dos pares, e as praxiologias do/a pesquisador/as e o/a professor/a colaborador/a. Aparentemente despreziosa, a pesquisa de cunho qualitativo não privilegia dados minuciosamente quantificados, todavia, apresenta rigor científico e extrema cautela no trato humanizado, tornando imperativa a postura ética e responsável do/a pesquisador/a.

## **5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS MATERIAIS EMPÍRICOS DA PESQUISA COLABORATIVA**

### **5.1 AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA PELA SME DE GOIÂNIA**

Como um dos ritos legais para a realização de quaisquer pesquisas nas escolas públicas municipais de Goiânia, a SME estabelece critérios rígidos para que o/a pesquisador/a possa adentrar o espaço escolar para a construção de materiais empíricos por meio dos documentos oficiais e dos arquivos internos da instituição; observação, regência, semirregência e aulas colaborativas em sala de aula; estudantes menores e maiores de idade; e contato e parcerias com os/as professores. Assim, mesmo eu sendo professora estatutária há mais de dez anos da própria rede, segui à risca todas as orientações requeridas para que a pesquisa fosse autorizada.

O primeiro contato deu-se com o gerente da GEREJA, responsável pelas demandas pedagógicas e burocráticas da EJA, incluindo as autorizações de pesquisa. O gerente encaminhou-me os itens a serem descritos no ofício, que deveria ser enviado ao e-mail da GEREJA e da Diretoria Pedagógica (DIRPED), relacionados ao tema, ao período (série), ao número de estudantes e aos instrumentos de pesquisa (Anexo 1). Assim o fiz, e, no dia posterior, a DIRPED retornou-me pedindo que eu enviasse o Projeto de Mestrado para apreciação e, após a análise, a liberação da pesquisa.

Após o encaminhamento do Projeto de Mestrado à DIRPED, aproximadamente uma semana depois, fui convocada à SME para a devolutiva. Houve a troca de gerente da pasta, e a nova gerente da GEREJA pediu-me que esclarecesse e repensasse alguns pontos observados pela DIRPED, que foram considerados dúbios ou insuficientes (Anexo 2). Logo em seguida, refleti sobre as ponderações feitas DIRPED e produzi minha argumentação em resposta ao parecer, explicitando a formação e a área de atuação da professora orientadora; a escolha do lócus e a preferência do 6º período (8ª série); a relevância e os resultados esperados; a produção da sequência didática crítica; a inclusão e a exclusão dos/as estudantes durante a pesquisa e o cunho metodológico da pesquisa (Anexo 3).

O processo de autorização da pesquisa tramitou por quase um mês, e, finalmente, fui novamente convocada à SME para dar ciência ao autorizo da DIRPED. Desse ponto em diante, contatei a professora colaboradora, a fim de verificar sua disponibilidade nos dias semanais, e iniciamos nossos encontros para a discussão e reflexão dos textos sobre o LAC e o LC, e a produção da sequência didática crítica.

## 5.2 A ESCOLA CAMPO

Situada na Região Mendanha de Goiânia, uma localização privilegiada da capital, a escola campo fica próxima a dois *shopping centers*, além de fácil acesso às Avenidas Perimetral, Leste-Oeste, Anhanguera e Padre Wendel.

No Plano Político-Pedagógico (PPP) encontra-se boa parte da história da instituição, marcada pelas lutas sociais para a conquista de um direito inerente às crianças, aos/às adolescentes e aos/às adultos/as: o acesso à educação.

Em 1965, uma moradora, mãe de uma criança em idade escolar e sensibilizada pela comunidade, que ansiava por uma escola que atendesse às crianças e aos/às adolescentes, doou um lote para a construção da escola. Nesse espaço, foi construída uma única sala de aula que funcionava nos períodos matutino e vespertino. Por dois anos, havia apenas um professor que ministrava as aulas e cuidava de toda a documentação escolar.

Durante a campanha política ocorrida em 1965, as mobilizações e as exigências dos/as moradores/as do bairro por melhorias de infraestrutura, saúde, saneamento básico e educação, resultaram na construção de duas salas de aula na escola campo, em endereço definitivo, entregues em 1967.

Somente em 1983, por meio de lista tríplice, a primeira diretora assumiu a gestão da escola e enfrentou muitos desafios, desde a carência de materiais pedagógicos e de limpeza, até a escassez de profissionais administrativos/as e professores/as. Apesar do panorama desfavorável, a diretora implantou a EI e a EJA, melhorou a rede física com a iluminação dos ambientes e criou a horta escolar, por meio do Programa de Desenvolvimento e Assistência Social (PRODASEC).

A partir de 1992, todos/as os/as seis diretores/as da instituição foram eleitos por voto direto, participando desse processo democrático pais, responsáveis legais, funcionários/as administrativos/as e professores/as. Infelizmente, dos/as seis diretores/as eleitos/as pelo voto direto, dois/duas responderam sindicância administrativa e foram afastados/as do cargo em definitivo.

Ao longo dos anos, a instituição ampliou-se e modernizou-se para atender às demandas acadêmicas dos/as estudantes, às políticas pedagógicas atuais, às edificações e às adaptações prediais necessárias para garantir o conforto de todos/as, principalmente, as pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Atualmente, a escola tem três pavilhões e conta com doze salas de aula climatizadas, uma sala de professores/as, uma sala de coordenação pedagógica, uma Sala de Leitura

(biblioteca), uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), um Laboratório *Maker*, uma sala de secretaria, uma sala de arquivo, uma cozinha com depósito, um depósito para materiais pedagógicos e de limpeza, dois banheiros de estudantes, dois banheiros de funcionários/as, uma quadra coberta, uma quadra de vôlei descoberta, um parquinho para a EI, um estacionamento para funcionários/as e uma horta. A escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, totalizando quase 700 estudantes.

Os/As estudantes da escola são, em sua maioria, goianienses e vivem com suas famílias no bairro e nos arredores. No entanto, há migrantes de outras partes do País, principalmente das regiões Norte e Nordeste, que estão em Goiânia pela ampla oferta de trabalho assalariado e pelo acesso à educação, à saúde e aos programas sociais. Há cerca de quatro anos, notou-se um quantitativo crescente de estudantes imigrantes da Venezuela, do Haiti e da Colômbia, países que têm enfrentado problemas socioeconômicos e políticos, comprometendo a qualidade de vida de seus/suas habitantes e despertando uma diáspora rumo ao Brasil.

Outro fato interessante, refere-se à pluralidade de credo da comunidade escolar, formada por pessoas católicas, evangélicas, espíritas e religiões de matrizes africanas.

Os/As moradores/as compõem as classes média e baixa, sendo que muitas pessoas, em situação de vulnerabilidade, contam com subsídios governamentais e doações de terceiros/as para sobreviver. A maior parte da população do bairro pertence à classe trabalhadora, muitos/as trabalham como assalariados/as com carteira assinada nos comércios locais e outros/as atuam de forma autônoma em feiras e na prestação de serviços. Devido à pobreza extrema de algumas famílias, muitos/as adolescentes iniciam a vida laboral em subserviços, de meio período ou em tempo integral, para contribuir com a renda doméstica e acabam abandonando a escola ou matriculando-se na EJA.

O quadro de funcionários da EJA é composto por quatro funcionários/as administrativos/as e nove professores/as. Os/As funcionários/as administrativos/as ocupam as funções de merendeira, auxiliar de coordenação e limpeza. Dos/as nove professores/as, oito são especialistas e uma pedagoga. A professora pedagoga é responsável pela turma multisseriada de 1º, 2º e 3º períodos, do EFAI. Os/As professores/as especialistas ministram os oito componentes curriculares obrigatórios do DC para Goiânia – EJA: Língua Portuguesa (4 aulas semanais), Matemática (4 aulas semanais), Língua Inglesa (2 aulas semanais), Geografia (2 aulas semanais), História (2 aulas semanais), Ciências (2 aulas semanais), Arte (2 aulas semanais) e Educação Física (2 aulas semanais).

## 5.3 RELATO DA PESQUISA

### 5.3.1 ABORDAGEM DA PROFESSORA COLABORADORA E DESAFIOS INESPERADOS

Após a anuência da SME, finalmente, a pesquisa transmutou-se do papel, um domínio controlado por um escopo inicial e passível de mudanças, a priori, previsíveis, para um espaço palpável, no qual desdobram-se dinâmicas que envolvem pessoas, lugares, agendas, políticas institucionais e burocracias diversas. Além desses desafios, a própria vida, grávida de surpresas, impõe-nos a superação de contratempos e redesenho de percursos, mostrando-nos que a reinvenção faz parte da nossa natureza humana.

Desde o início da elaboração do projeto de pesquisa, a escolha do *locus* para a geração dos materiais empíricos norteou-se pela minha experiência e afetividade com a instituição na qual trabalho, a fim de, possivelmente, contribuir com a aprendizagem dos/as estudantes, e, por meio da parceria com a professora de Língua Inglesa, (re)significar e (co)construir novos significados relacionados ao ensino crítico de línguas adicionais na EJA. Ademais, a pesquisa delineou-se como colaborativa em sua gênese, almejando trocas, (re)negociações, resistências, divergências e (des)continuidades na (co)produção de conhecimentos a quatro mãos.

Postas algumas observações, um dos primeiros passos em direção à materialização da pesquisa, deu-se pela abordagem bem-sucedida da professora colaboradora, que prontamente consentiu em participar, e pela explanação do cunho colaborativo como metodologia na construção dos materiais empíricos. Antes mesmo do início das sessões reflexivas e de estudo, a professora colaboradora foi surpreendida com a notícia de um acidente de trânsito envolvendo o seu companheiro, que se feriu gravemente e foi encaminhado à UTI, onde permaneceu por alguns dias. Amparada legalmente por licença médica para acompanhamento de cônjuge, a professora colaboradora precisou afastar-se de suas funções pedagógicas por um período de quarenta dias, pois seu companheiro necessitava de cuidados médicos especializados e encontrava-se temporariamente incapacitado para realizar quaisquer atividades motoras.

Assim que a professora colaboradora retornou ao trabalho, realizamos nossa primeira sessão reflexiva, na qual houve a apresentação mútua das envolvidas na pesquisa, a socialização das narrativas biográficas e pessoais, bem como a explicação do viés metodológico colaborativo em todas as etapas do processo. Infelizmente, a professora colaboradora sofreu um acidente doméstico, envolvendo seu gato de estimação, o que ocasionou uma lesão no dedo indicador direito e precisou ser tratado cirurgicamente. Apesar da eficácia do procedimento médico, a

professora colaboradora enfrentou uma infecção bacteriana no pós-cirúrgico e precisou internar-se para tratá-la através da administração de medicamentos intravenosos. Uma outra adversidade que paralisou momentaneamente nossas sessões.

Por fim, um último atrape de ordem burocrático-administrativa converteu a construção dos materiais empíricos da pesquisa em um processo letárgico, que perdurou cerca de seis meses. A SME de Goiânia é responsável pelas lotações dos/as professores/as nas escolas, para suprir deficits de profissionais por numerosos motivos, desde licenças médicas, prêmio, para gozo de aposentadoria, aprimoramento profissional, maternidade, acompanhamento de cônjuge e interesse particular, às vacâncias profissionais. Quanto às escolas, nada resta, senão a espera pelo encaminhamento de um/a profissional pela SME, que pode durar dias ou até mesmo meses.

Especificamente no início do ano letivo em vigor, a SME proibiu a lotação<sup>7</sup> e a dobra de carga horária<sup>8</sup> de professores/as na EJA, tendo como alegação a forçosa economia de gastos na folha de pagamento da educação, evitando resvalar-se na malfadada improbidade administrativa imposta pelo Tribunal de Contas do Município (TCM). A saída para tal imbróglio, deu-se pela realocação provisória de professores/as especialistas nas escolas com deficit, em plena transição do primeiro para o segundo bimestre. Por sorte, a instituição na qual trabalho permaneceu com a vacância do componente curricular Língua Inglesa, apesar do remanejamento em rede imposto pela SME. Entretanto, somente no dia vinte e seis de abril de dois mil e vinte quatro, a professora colaboradora conseguiu efetivar sua dobra de carga horária na EJA da escola.

Em suma, por cerca de três meses, a professora colaboradora continuou sua parceria comigo como voluntária, em encontros espaçados, aguardando a liberação de sua dobra de carga horária pela SME, enquanto os/as estudantes permaneceram sem aulas de Língua Inglesa nesse período. Lastimável. Professores/as impedidos/as de estender a carga-horária para complementar seus ganhos e manter suas famílias, estudantes desprivilegiados/as, que frequentam o ensino noturno na tentativa de equalizar as perdas escolares, sem garantias do cumprimento do currículo mínimo e de aprendizagens plurais por meio da Língua Inglesa.

Perdas irreparáveis protagonizadas pelo descaso, desmantelamento, desmonte e indiferença do governo municipal pelos estudantes da EJA, em sua maioria trabalhadores/as,

---

<sup>7</sup> Diz-se vaga para lotação de professor/a quando há vacância no módulo da escola, ou seja, não há professor para ministrar determinado componente curricular.

<sup>8</sup> Dobra de carga horária ocorre quando o/a professor/a, estatutário/a ou contratado/a por processo seletivo, dispõe-se a aumentar sua carga-horária, literalmente dobrando-a de 30 horas semanais para 60 horas semanais. No município de Goiânia, os concursos públicos e os processos seletivos para a educação são, impreterivelmente, de 30 horas.

que encontram na escola um recomeço, uma certa dignidade ao reconhecerem-se como cidadãos/ãs de direitos que não apenas habitam espaços e tempos, mas operam, transformam e inspiram mudanças. Tomadas de decisão econômicas desproporcionais, a fim de sanar gargalos financeiros, resultado do péssimo gerenciamento e desvio de recursos públicos municipais e federais, sacrificam a EJA, uma parcela quase invisível da educação brasileira, que se esvai paulatinamente em um projeto articulado para sua extinção.

### **5.3.2 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES, DISCUSSÕES TEÓRICAS E ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO DE AULAS**

#### **5.3.2.1 PRIMEIRO ENCONTRO: SESSÃO REFLEXIVA**

Quase imediatamente após a anuência da SME, autorizando a minha pesquisa na instituição em que era modulada, iniciamos a construção dos materiais empíricos. Como trabalhava com a professora colaboradora, antes mesmo do meu ingresso no mestrado, havia sinalizado-lhe o meu desejo de que participasse da minha pesquisa por ser uma profissional que se dedicava à EJA há anos, sendo visíveis a afinidade e a sensibilidade em suas relações interpessoais em sala de aula. Notava que a professora colaboradora compreendia as especificidades dos/as estudantes e apresentava práticas didáticas flexíveis, necessárias à aprendizagem nessa modalidade de ensino, cuja carga-horária reduzida e perfil acadêmico dos/as estudantes demandam abordagens peculiares.

É interessante ressaltar que o fato de desempenhar a função de coordenadora pedagógica, há cinco anos na mesma instituição, e estar sempre em contato com a professora colaboradora, possibilitou minha observação cautelosa do seu perfil profissional e perceber que poderíamos estabelecer uma parceria exitosa, no caso, a pesquisa colaborativa.

Nossa primeira sessão reflexiva ocorreu no dia oito de novembro de dois mil e vinte três, na escola em que éramos lotadas. Iniciamos nosso diálogo com minha apresentação pessoal e os vieses metodológico e teórico da pesquisa, apontando para os possíveis caminhos que tomaríamos para a construção colaborativa da sequência didática crítica cíclica. Era essencial explicitar a escolha da 8ª série, uma etapa em que os/as estudantes apresentavam maior familiaridade e conhecimentos linguísticos em LI, apesar de muitos/as terem permanecido fora do sistema escolar há anos, comprometendo a aprendizagem em todos os componentes curriculares.

Como a pesquisa colaborativa destaca-se pelo seu caráter emancipatório e

problematizador, pontuei com a professora colaboradora a importância da escuta em todo o processo, tanto das envolvidas quanto dos/as estudantes, na construção dos materiais empíricos e nas contribuições para a educação linguística crítica, dentro e fora dos muros da escola. Enquanto pesquisadora e professora colaboradora, nossa relação deveria ser inspirada pela confiança, pela negociação de sentidos e pelo respeito mútuo, para que pudéssemos construir a sequência didática cíclica por meio de ideias compartilhadas e (re)pensadas conjuntamente, a fim de produzirmos as atividades sob o viés crítico e articulado com as vivências dos/as estudantes:

“Então, a gente vai planejar, ter as ideias, tudo. E essas ideias também das aulas, elas vão vir dos meninos. Aí os meninos vão... Aí os meninos, que vão dar essas ideias, os meninos e as meninas, que a gente está falando de todo mundo ali, eles que vão dar essas ideias, perguntar. E a partir dessas demandas deles, que a gente vai tentar fazer o nosso planejamento colaborativo. Nesse planejamento, assim, K, eu não estou certa, você não está certa, eu acho que a gente tem que ter negociação o tempo todo. Negociação.

(...) Isso. E assim, onde a gente viu que foi melhor, onde poderia ter sido melhor, o que não funcionou, o que é normal acontecer. Aliás, é normal acontecer isso mesmo, né? Conhecimento é construído.” (Pesquisadora.)

Informei a professora colaboradora sobre os ritos de autorização da GEREJA, de certa morosidade na tramitação do pedido e das burocracias impostas, visto que, mesmo sendo servidora concursada da rede municipal de educação, obedeci instruções rígidas para a anuência da pesquisa por parte da SME. Como um dos compromissos assumidos com a GEREJA, informei-lhe da devolutiva, que deveríamos fazer ao final da escrita e defesa da dissertação, com os/as profissionais da educação sobre a nossa experiência e prováveis contribuições na aprendizagem dos/as estudantes e com a área de línguas.

Em seguida, pedi à professora colaboradora que se apresentasse pessoal e profissionalmente, relatando sua trajetória no ensino de línguas, em especial na EJA, e os desafios encontrados ao longo de sua carreira na educação. A narrativa da professora colaboradora foi surpreendente, uma história comovente de lutas e superações de uma mulher negra que não se rendeu ao *status quo* e fez a diferença, para si e para os/os outros/as.

Aos dezessete anos de idade e finalizando o Magistério, a professora colaboradora ingressou na rede privada de educação para substituir uma colega que, por assuntos de foro pessoal, mudou-se de estado e desligou-se da escola. Com a disponibilidade da vaga e desejosa em atuar na docência, a professora colaboradora iniciou seus passos no EFAI, naquela época chamado de primeira fase, permanecendo nessa etapa por muitos anos.

No final daquele ano, 1988, a professora colaboradora finalizou o Magistério e direcionou os seus estudos para o vestibular, frequentando um cursinho pré-vestibular popular

oferecido pelo Estado de Goiás chamado CURSEN. Uma garota, extremamente dedicada ao sonho de formar-se em Letras e não se curvando às fragilidades socioeconômicas de sua origem humilde, empenhou-se em leituras autônomas e em pesquisas direcionadas aos tópicos de seu interesse, e conseguiu ser aprovada em Letras Português/Inglês pela Universidade Católica de Goiás - UCG, atualmente Pontifícia Universidade Católica - PUC. Era notória a sua motivação intrínseca pela formação acadêmica e o poder transformador da educação, em suas palavras “a educação faz você alçar voos intransponíveis”.

De acordo com o relato da professora colaboradora, o primeiro ano em que cursou Letras foi um período inflacionário, as mensalidades sofriam reajustes mensalmente, e, mesmo com o suporte financeiro de sua mãe semianalfabeta, tornou-se inviável permanecer em uma instituição privada. Diante de tais dificuldades, a professora colaboradora precisou trancar sua matrícula na UCG e submeter-se a outro processo seletivo na Universidade Federal de Goiás – UFG, sendo aprovada em Letras Português/Inglês novamente.

Ao mesmo tempo em que estudava, trabalhava para manter-se na faculdade e colaborar com as despesas pessoais e domésticas. Como acadêmica do curso de Letras, continuou na escola privada e foi contratada em caráter temporário pelo Estado de Goiás e pelo município de Goiânia, ministrando aulas no EFAI e EM, podendo assim complementar sua renda.

A professora colaboradora relembrou que na época, permitia-se a contratação de professores/as em nível médio completo, sem curso superior ou curso superior incompleto, admitindo-se outros/as profissionais de áreas alheias à educação ministrar aulas de todos os componentes curriculares. A seu ver, as políticas educacionais atuais, que restringem a docência de profissionais que não tenham curso superior na área da educação, foram positivas, pois qualificaram a prática docente e valorizaram os/as professores/as no País.

Em 2003, foi aprovada no concurso público municipal para a educação de Goiânia, e um ano depois, no concurso público estadual de Goiás, ambos para professora do componente curricular Língua Inglesa. Foram conquistas que trouxeram estabilidade empregatícia e validação em relação aos anos em que atuava como professora e estudante de Letras.

Sua experiência com a EJA iniciou-se no final dos anos 1990, no quarto e último ano de curso, quando, de acordo com suas memórias, as salas de aula da modalidade eram superlotadas no período noturno. A professora colaboradora acreditava que a Educação à Distância – EAD, contribuiu para o esvaziamento das salas de aula, fenômeno percebido estatisticamente nas últimas décadas.

A EJA, sob seu olhar, era uma modalidade fascinante, não apenas pelas práticas

didáticas e pelo currículo diferenciado, como também pelas pessoas que ocupavam o espaço da sala de aula, vivazes e dispostas a aprender, cujas narrativas pessoais revelavam vivências distintas e despertavam a sensibilidade em todos/as:

“Enfim, fui aprimorando meus conhecimentos e fui ganhando experiência na EJA. A EJA, para mim, é apaixonante porque você aprende com pessoas que superam obstáculos, elas voltam a estudar depois de muitos anos. Então, assim, eles é que ensinam para a gente.”

(...)

“Eu vejo, assim, há muito a se fazer, é um desafio, mas, para mim, não há melhor lugar do que estar em uma sala de aula. Eu falo isso com toda convicção porque eu creio que eu amo o que eu faço, eu tenho as minhas imperfeições, mas eu aprendo cada dia mais com os meus alunos porque cada um deles guarda uma experiência de vida diferente e que pode estar acrescentando na nossa prática pedagógica.”  
(Professora colaboradora.)

Sua tripla jornada, conciliando trabalho, estudos e família, foi uma constante em sua vida, desde os tempos de faculdade estendendo-se ao momento em que desenvolvemos a pesquisa. Além da dupla licenciatura em Letras, investiu em cursos de pós-graduação e de formação de professores/as para aprimoramento pessoal e profissional, com o intuito de compreender exigências do universo escolar contemporâneas, como inclusão, educação especial, tópicos em avaliação e práticas pedagógicas inovadoras aliadas às tecnologias digitais. A professora colaboradora possuía pós-graduações em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Neuropedagogia, Inclusão Social e Métodos e Técnicas de Ensino. Enfim, uma mulher em constante movimento e consciente do seu lugar de transitoriedade, que, a partir daquele momento, também faria parte de uma etapa importante da minha formação profissional. Propus a leitura de um texto teórico para a nossa próxima sessão, que seria de estudos, e encerramos a nossa primeira aproximação para a pesquisa.

### 5.3.2.2 SEGUNDO ENCONTRO: SESSÃO DE ESTUDOS

Nossa primeira reflexão de estudos, na qual analisamos o texto *A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*, de Alastair Pennycook (1998), ocorreu aos vinte e dois dias do mês de novembro de dois mil e vinte e três.

Naquela oportunidade, expliquei à professora colaboradora quais as razões para a escolha do texto de Pennycook para ser o ponto pé inicial nos nossos estudos em educação linguística crítica. Pontuei que era uma leitura densa e provocadora acerca do ensino de línguas adicionais, bastante oportuna para o viés metodológico e teórico da pesquisa, e, apesar de sua publicação datar vinte cinco anos, o teor crítico do texto permanecia dialógico com o cenário

de ensino de línguas em que nos via envolvidas nas salas de aula da EJA.

Em linhas gerais, minha fala abarcou as discussões nucleares problematizadas pelo autor, as quais evocavam a desconstrução de práticas pedagógicas tradicionalistas do ensino de línguas, fíncadas na órbita estruturalista, girando em torno da língua enquanto um sistema de regras abstratas, e mantendo os atravessamentos da humanidade fora de sua trajetória. Pennycook, sob minha análise, fazia um chamamento aos/às profissionais de línguas adicionais a autorrefletirem sobre seus propósitos pedagógicos, convocava-os/as a (re)desenharem suas práticas criticamente em prol da agência, trazendo para o âmago do debate da LA pautas políticas e identitárias, oriundas de diferentes pessoas, lugares e tempos.

Subsequentemente à minha síntese de ideias, perguntei à professora colaboradora sobre suas impressões sobre o texto, o nível de dificuldade, a afinidade com a temática abordada e outras questões pertinentes observadas por ela. Considerei sua fala assertiva, articulada em partes com o propósito do texto, ao compreender que a língua não se resumia à mera transmissão de conhecimentos, à tradução ou aos significantes saussurianos, mas que os aspectos culturais e sociolinguísticos não se apartavam do ensino. Expandindo suas percepções críticas, a professora colaboradora ponderava a língua como um instrumento de poder e dominação, carregada dos resquícios etnocentristas:

“Como o texto está abordando a língua enquanto o poderio social que ela representava outrora, porque em outras épocas, em outros momentos, a língua, ela era simplesmente, assim, um instrumento de poder e dominação.” (...)  
 “Tudo aquilo que a língua pode representar, que é muito mais que traduções, ela pode representar o contexto histórico e social e deixa de ser um instrumento de dominação para que todos possam trocar experiências em relação a isso aí.” (...) (Professora colaboradora)

Da escuta das considerações da professora colaboradora, emergiram problemáticas do ensino línguas adicionais que perpassaram décadas e ainda se mantinham arraigadas ao ideário de professores/as e estudantes. Considerei oportuno trazer questionamentos observados em minhas práticas didáticas, que poderiam ser também da professora colaboradora, relacionados à elitização do ensino e aos afastamentos identitários, políticos, sociais, históricos, geográficos, culturais e de gênero na elaboração dos currículos escolares e do ensino superior. Minhas argumentações pontuaram que:

(...) “uma das coisas que eu acho importantíssimas que ele (Pennycook, 1998) diz no texto, ele diz assim, ele fala muito sobre a elitização do ensino das línguas, né? E ele também tem, nesse texto especificamente, ele tem um caráter muito político, né? Ele faz um chamamento mesmo aos professores, aos profissionais da área, para eles começarem a pensar assim, quem são as pessoas que eles ensinam? Quais são as narrativas dessas pessoas? De quais contextos socioeconômicos elas advêm?

Contextos culturais? As questões de gênero? (...) Como assim, como a gente descartar tudo isso? Como é que a gente vai ser um professor que a gente vai entrar em sala de aula e a gente tá preocupado só em conjugar o verbo to be, outras estruturas verbais, estruturas linguísticas, e tudo isso desassociado? Então assim, ele diz o seguinte, já chegou a época da gente não fazer isso mais, já deu, né? Porque essas pessoas hoje, elas estão inseridas num contexto que esse contexto, ele deveria servir de base, de inspiração para os nossos planejamentos.” (Pesquisadora)

A professora colaboradora complementou a minha fala afirmando a importância do *locus* de ensino e a língua como uma ferramenta que poderia promover mudanças na percepção de mundo e na aprendizagem dos/as estudantes, em suas palavras, não seria possível “trabalhar a língua inglesa e desassociar aquela realidade daquela pessoa” e que a língua inglesa seria “um instrumento global e um instrumento de mudanças”.

Ao longo do nosso diálogo, lembrei-me de uma passagem que considerei bastante relevante, especialmente quando li o texto pela primeira vez, na qual Pennycook (1998) alertava sobre a necessidade de revisitar nossos princípios enquanto linguistas aplicados a fim de permitir que diferentes construções de significados se materializassem teórica e pedagogicamente:

“Precisamos repensar o que queremos dizer quando nos referimos à linguagem, investigar as circunstâncias específicas que nos levaram aos nossos conceitos atuais e ver como, ao adotar uma concepção de discurso como um conjunto de sinais e práticas que organizam a existência e a (re)produção sociais, podemos conceber a linguagem como fundamental tanto para manter quanto para mudar a maneira como vivemos e compreendemos o mundo e nós mesmos.” (Pennycook, 1998, p. 43)

A propriedade com que o autor vislumbrou novos horizontes no ensino de línguas adicionais, inspirou-me a autorrefletir sobre minha humanidade em um mundo tecido por fios de texturas e de cores diferentes, cuja paisagem complexa incitava-me a ver além da materialidade do olhar e aprofundar-me em camadas dérmicas para enxergar o Eu-Outro.

Compartilhei lembranças dos meus primeiros anos na docência, recém-formada e repleta de idealizações relacionadas ao ensino de línguas adicionais, na qual a inexperiência e o contexto tradicionalista escolar e universitário em que me formei, moldaram minhas percepções enrijecidas e autocentradas no estruturalismo e funcionalismo da língua por anos.

Na minha exposição de memórias, recordei-me que minha transição dessas perspectivas deu-se progressivamente em interações com colegas de outras áreas do conhecimento, em projetos interdisciplinares, e por meio de leituras de gêneros e de temáticas plurais, palco para problematizações e construções de significados (co)construídos. Ademais, os cursos de especializações nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada contribuíram, inegavelmente, à minha formação pessoal e profissional, com o modo de conceber a educação de modo global e

minhas praxiologias no ensino de línguas adicionais, mais críticas e com menos bordas. Enfim, uma ruptura morosa e dolorosa, que se esfacelou pela força binária tempo-espaço e (des)calibrou ideias consideravelmente complexas.

Minha parceira narrou a fase inicial do seu percurso profissional antes de ingressar no curso de Letras, em cursos de idiomas e em escolas regulares como professora de Língua Inglesa, os quais priorizavam o ensino da gramática e desconsideravam o/a *Communicative Approach*, um método ou uma abordagem centrado na comunicação entre os pares em situações contextuais de fala.

Novas descobertas ocorreram quando a professora colaboradora se tornou graduanda de Letras e foi-lhe apresentada a LA, uma profusa área de estudos na área de línguas adicionais, na qual várias abordagens e metodologias eram objetos de análise e discussão, desde os tradicionais aos vanguardistas. Dessa forma, pôde compreender o ensino de línguas para além do idioma e expandir significados:

“ (...) a partir do momento em que a Universidade pôde me abrir um leque de opções em relação à Sociolinguística, à Linguística Aplicada, em que você não usa a língua simplesmente como instrumento de dominação, mas de interação, aí realmente também foi um divisor de águas na minha carreira acadêmica.” (Professora colaboradora)

A professora colaboradora relatou uma experiência vivida nos anos 2000, envolvendo a leitura e discussão de livros literários que culminou em um projeto para apreciação de toda comunidade escolar. Ela salientou que os primeiros passos foram trabalhosos, pois os/as estudantes acreditavam que não eram capazes de ler e produzir na língua alvo, tinham estereótipos fossilizados, pensavam que a aprendizagem de um idioma pertencia às classes mais privilegiadas, e não a eles/as, meninos e meninas da periferia. Apesar dos obstáculos, a experiência compensou o esforço para muitos/as estudantes, que viram suas produções compartilhadas e admiradas ao final do projeto.

A enunciação da professora colaboradora, remeteu-me a tópicos que me levaram a repensar criticamente sobre o engajamento do/a professor/a em sala de aula em situações adversas, em que o confronto fazia parte do processo e influenciava o fazer pedagógico. Pontuei que o deslocamento, a (re)definição de papéis, as guinadas epistemológicas e as (des)continuidades que experimentamos em nossa jornada enquanto linguistas aplicados, não significavam apenas fragilidades profissionais, mas amadurecimento ao reconhecerno-nos como agentes, pessoas reais que tentavam aprimorar-se no *continuum* de um universo em movimento.

Trouxe à nossa discussão o fato primeiro, embrionário, da nossa aprendizagem de línguas, originando-se na alfabetização silábica, desprovida de reflexão e criação de hipóteses, um ato percepto-motor que descartava um “cérebro” entre a mão e os olhos. Deduzi que, talvez, tal distanciamento crítico no ensino de línguas residisse na aprendizagem tradicional em que fomos doutrinadas.

Reiteramos a importância da cultura como um elemento intrínseco às aulas de Língua Inglesa, e como a subjetividade era um fator marcante no planejamento pedagógico, trazendo narrativas identitárias como um manancial de temas sócio-historicamente situados, repensando “a aquisição da linguagem em seus contextos sociais, culturais e políticos, levando em consideração o gênero, a raça, e outras relações de poder, bem como a concepção do sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos” (Pennycook, 1998, p. 43).

Considerei importante argumentar que o livro publicado por Pennycook (2001), *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*, assim como o texto que analisávamos, transbordava um caráter político, exigindo mudanças no comportamento dos/as linguistas aplicados em relação aos temas banidos dos centros de estudos universitários e escolas regulares, principalmente pautas que envolviam os países pobres e suas mazelas sociais.

Embora não fizesse parte do roteiro das nossas sessões de estudo, sintetizei panoramicamente a reedição do livro citado anteriormente, em 2021, que fazia um balanço das demandas abordadas na primeira versão e as mudanças percebidas ao longo de duas décadas, abrindo espaço para novas problematizações e assuntos fortalecidos/enfraquecidos pela sociedade, tais como o multilinguismo e a teoria *queer*. A inclusão e o autismo foram assuntos recordados pela professora colaboradora, como um direito das crianças e adolescentes e a readequação obrigatória em todo o contexto escolar nos últimos anos.

Desse ponto em diante, caminhamos para a finalização da nossa sessão de estudos, tentando estabelecer (co)relações entre o texto lido e a EJA, e, de fato, encontramos muitas.

Para mim, as questões identitárias e de fragilidades socioeconômicas eram marcantes na EJA, um contexto multigeracional, cujos/as estudantes, em sua maioria, foram colocados à margem da sociedade e do epicentro educacional, visto que os investimentos eram poucos e limitados incessantemente. Em termos identitários e de diversidade, a EJA era “um lugar de pessoas múltiplas, de sujeitos múltiplos, (...) que podem te ensinar, e cada um tem um contexto, uma realidade diferente” (Pesquisadora).

Para a professora colaboradora, a EJA era um local de aprendizagem de todos/as, professores/as e estudantes, ensinando e aprendendo simultaneamente. Além disso, a EJA

proporcionava o recomeço para aqueles/as que não tiveram oportunidade no ensino regular, concluir o EFAI, sejam eles/as mães, pais, adolescentes ou idosos, em quaisquer condições, já que “a educação é libertadora em todos os sentidos” (Professora colaboradora).

Feitas nossas últimas considerações, terminamos o nosso segundo encontro.

### 5.3.2.3 TERCEIRO ENCONTRO: SESSÃO DE ESTUDOS

Como proposta para o terceiro encontro, ocorrido aos vinte e três de janeiro de dois mil e vinte e quatro, acordamos em realizar previamente a leitura do texto *Pedagogia dos Letramentos Críticos*, de Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro, tendo em vista o aprofundamento das nossas discussões sobre a educação linguística crítica no ensino de línguas.

Em linhas gerais, o texto abordava as pedagogias críticas em sentido plural, centradas na enunciação dos/as estudantes e em suas aprendizagens formais e informais, nas contribuições das novas mídias no universo escolar, no surgimento e no questionamento de novos gêneros textuais produzidos nos meios digitais, na cultura e na ideia de construção de significados individuais e coletivos. Em um outro apontamento relevante, o texto problematizava a (re)construção dos currículos a partir do *lôcus* escolar, alicerçado na realidade e nas exigências dos/as estudantes, a fim de estimular a agência, o protagonismo e a autoria, e de libertá-los/as de quaisquer instrumentos alienantes e delimitantes em seus posicionamentos críticos no mundo.

Apesar de estender a sessão reflexiva, eu e a professora colaboradora, consideramos mais proveitoso fazermos a leitura compartilhada do texto, analisando partes relevantes para a elaboração da sequência didática cíclica crítica, e correlacionando situações didáticas exemplificadas no texto com nossas próprias experiências em sala de aula.

Nossa troca de percepções iniciou-se pela argumentação introdutória nas primeiras linhas textuais, que reforçavam a pluralidade dos letramentos críticos e da valorização dos/as estudantes como pessoas inseridas no micro e no macrosocial, sendo, portanto, participantes ativos/as na construção de significados. Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), os/as estudantes passaram a ser compreendidos como:

“construtores de significados, agentes, participantes e cidadãos, que usam a aprendizagem dos letramentos como uma ferramenta que lhes permite maior controle sobre os modos como agem para construir significados em suas vidas, em vez de elemento destinado a torná-los alienados, inundados ou excluídos por textos com os quais não estão familiarizados.” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, p. 139, 2020.)

As ponderações no trecho acima, fizeram-me refletir sobre a sensação de deslocamento que o LC despertava em todos os níveis acadêmicos, sejam nos/as professores/as, nos/as estudantes e/ou no ambiente escolar. Em minha perspectiva, considerava que o LC fazia-nos repensar sobre os papéis desempenhados por nós, professores/as, em relação às nossas práticas didáticas e às mudanças que poderíamos operar em nossas salas de aula para, de fato, promover a construção do conhecimento por todos/as os/as partícipes do processo.

Para isso, considerar as múltiplas realidades, as subjetividades, a cultura e a sociedade nas quais os/as estudantes pertenciam, era um ponto chave na elaboração de quaisquer currículos e planejamentos de natureza crítica. Sob esse prisma, os/as estudantes viam-se “atravessados por um mundo, cultura, sociedade, subjetividade”, não chegando à “escola sem saber nada, sem conhecer nada”, ao contrário disso, tendo também muito a ensinar a todos/as (Professora pesquisadora). A professora colaboradora complementou minha exposição de ideias, endossando que os/as estudantes não eram alienados/as e possuíam suas próprias visões de mundo.

O texto exemplificou uma sequência didática crítica, elaborada a partir da escuta dos/as estudantes de uma determinada região do Brasil, elencando os problemas enfrentados pela comunidade local, dentre eles a poluição do rio e o mau cheiro que afetava todo o bairro. A construção do planejamento didático fundou-se no princípio do *currículo democrático*, cuja natureza crítica:

(...) “ênfatiza o acesso a uma ampla gama de informações e o direito daqueles com opiniões variadas de terem seus pontos de vista ouvidos. Educadores em uma sociedade democrática têm a obrigação de ajudar os jovens a buscar uma variedade de ideias e expressar as suas próprias.” (...)

“Aqueles comprometidos com um currículo mais participativo, entendem que o conhecimento é socialmente construído, que é produzido e disseminado por pessoas que possuem valores, interesses e preconceitos específicos.” (Beane and Apple, 2007, p. 06 e 07, tradução nossa.)

A descrição minuciosa da sequência didática elaborada pela professora Wanda, exemplificada no texto, possibilitou-nos expandir nossos conhecimentos acerca do *currículo democrático*, uma perspectiva que considera a escola, e todos/as que a compõem, um espaço em que os princípios democráticos devem ser mantidos, incluindo a equidade, o respeito às diferenças, a garantia de direitos, a escuta e a validação das múltiplas vozes.

O confronto com a realidade que vivenciávamos, entregue às normativas imperativas e burocráticas, foi inevitável. Comparamos o direcionamento autoritariamente traçado para que nós, professores/as, seguissemos, sem desviar-nos em nenhum ponto do trajeto, os objetos de

conhecimento/conteúdos esgarçados em quatro bimestres e em numerosas habilidades. Via-nos guiadas por uma bússola estanque, sem apontar para outros pontos, a não ser um único fixado em um currículo moldado e imposto às escolas. A professora colaboradora mencionou a falta de autonomia que um currículo engessado nos causava, ao cercear nosso direito de cátedra e ao delimitar propostas fundadas nos temas advindos das comunidades escolares, alguns deles preocupantes, como a imigração venezuelana e o aumento do número de pessoas com câncer no Estado de Goiás.

Ao rememorar a implantação do PCNs nos anos 1990, a professora colaboradora contrastou os princípios empregados na confecção da BNCC e dos PCNs. Em seu entendimento, os PCNs consistiam em reflexões e em orientações teóricas acerca do ensino de línguas estrangeiras, termo utilizado à época, ancorados nas realidades plurais de um país transcontinental como o Brasil, na produção de currículos exequíveis e condizentes com as prioridades dos/as estudantes, pois “cada região tem a sua demanda” (professora colaboradora). Complementei a fala da professora colaboradora com a feitura da sequência didática cíclica crítica, a qual tentaríamos elaborá-la de acordo com os temas advindos dos/as estudantes, no entanto, ainda obedecendo os objetos de conhecimento/conteúdos previstos no Documento Curricular para Goiânia – EJA. Argumentei que, apesar de nossa intenção, a escrita da sequência didática cíclica crítica ainda caminharia sob os gêneros estipulados pelo documento.

Em nossas problematizações, trouxemos à pauta a descentralização da língua inglesa observada nas últimas décadas, desconstruindo a ideia de bipolaridade do idioma, inglês britânico ou americano, no ensino em salas de aula regulares e em cursos livres. Percebemos que muitos/as compreendiam a língua inglesa como situada em dois países, descartando outras nações anglofalantes, e por consequência, delimitando aprendizagens vinculadas à cultura, à geopolítica, às identidades, ao status socioeconômico, à ecologia local, dentre outros fatores.

A simbiose entre letramentos e identidades, amplamente discutida no texto, fez-nos pensar sobre as diferentes pessoas que integram o espaço escolar e a riqueza de suas narrativas, marcadas pela enunciação de vozes reais, construídas no âmago da própria existência. As vozes, que nascem de cada um/a de nós, não necessitavam de outorga de outrem para legitimá-las, ao contrário, ansiavam espaço para serem ouvidas. Assentimos que ouvíamos muitas pessoas, do nosso meio e em canais de comunicação, utilizarem o termo dar voz para alguém, como se exercessem controle e domínio sobre outras. Para nós, era claro que as vozes ecoavam em todos os lugares, entretanto, percebíamos que as minorias seguiam enfrentando resistências para o reconhecimento e a seguridade de direitos, de acordo com as peculiaridades individuais de cada

cidadão/ã.

Citamos a inclusão, implantada após os anos 2000, à revelia de qualquer preparação dos/as profissionais atuantes e de adequações necessárias nos espaços escolares, para acolher os/as estudantes com deficiências, altas habilidades e de identidades diversas. Avaliamos que, embora a inclusão escolar tenha sido implantada com sérias lacunas, entendemos que o início do processo foi importante para demarcar um território próprio, para que pudéssemos avançar ao longo dos anos. Considerei importante ressaltar que:

“Ainda bem, que alguns estereótipos, a gente tem conseguido passar por eles, mas ainda existe... ainda existe. Quando a gente fala das minorias, espectros variados, deficiência, sexualidade, raça, etnia, gênero... Quando a gente estudou, não existia falar em prova adaptada, currículo adaptado, professor de apoio. Não tinha. Quantos alunos que a gente tinha que era cadeirante, era mãe que levava na escola, às vezes até parava de estudar.” (Professora pesquisadora.)

Recordei-me de três estudantes transsexuais que tive em minha carreira profissional, o primeiro em 2007 e os outros/as dois em 2022, no pós-pandemia. O primeiro estudante transsexual, era de uma periferia extremamente marginalizada e violenta, matriculado na sétima série do ensino noturno, que, em um certo dia, maquiou-se e calçou sandálias de salto alto para assistir aula. Assim que chegou à escola, a coordenadora, temerosa de comportamentos transfóbicos por parte de alguns/algumas estudantes, orientou-o a não se vestir daquela maneira porque os/as demais estudantes poderiam não respeitá-lo e agir agressivamente com ele.

Em 2022, em meio ao turbilhão da volta às aulas no pós-pandemia, a escola na qual trabalhava como coordenadora pedagógica, retornou aos trabalhos presencialmente e notamos o desenvolvimento físico e intelectual dos/as estudantes. Eles/as estavam crescidos, com cabelos diferentes, vozes mais agudas, roupas que definiam suas identidades, maquiagens multicoloridas, interesses diversos e, em alguns casos, orientações sexuais bem definidas. Nesse reencontro, observamos que uma menina e um menino, ambos do nono ano, iniciaram o processo de transição sexual durante a pandemia e retornaram ao espaço escolar com suas identidades de gênero ressignificadas. Pesarosamente, constatamos que a estudante transgênero estava agenciando garotas e prostituindo-se em uma avenida bastante conhecida em Goiânia, ponto de prostituição de mulheres cisgênero, homossexuais, transsexuais e travestis, mesmo sendo menor de idade. Em contrapartida, o estudante transgênero vivia e era cuidado pelos pais e, apesar dos desafios, a família mantinha-o cercado de cuidados e tentava assimilar as mudanças em evolução, tanto físicas quanto psicológicas.

Embora cômicos/as de que a escola era um local de dinâmica não retilínea, naquele momento pós-pandêmico, calamitoso e vulnerável, vivenciávamos o retorno às aulas

presenciais recessos/as com o pleno funcionamento dos protocolos de segurança impostos, das alterações nas condutas dos/as estudantes e na saúde mental e física dos/as professores/as e funcionários/as. Reencontrarmos estudantes em processo de ressignificação sexual foi algo inesperado, o qual tentamos tratar da forma mais digna possível, contatando familiares e conversando cuidadosamente com cada um.

Logo em seguida, a professora colaboradora lembrou-se de um estudante da EJA, segurança em um shopping de Goiânia nos anos 1990, que lhe relatou sobre um dia em que viu um casal de homossexuais se beijando na praça de alimentação e que os repreendeu. Tal fato gerou desgaste entre todos, pois o casal sentiu-se exposto e o estudante, enquanto segurança, julgou o comportamento inadequado para um espaço público. Praticamente trinta anos após o incidente, a professora colaboradora analisava a mudança na percepção da sociedade relacionadas à orientação sexual e identidades de gênero, bem como as leis que passaram a vigorar em nosso país para proteger e garantir os direitos da comunidade LGBTQIA+.

Seguimos com a leitura, que ressaltou dois pontos importantes: a discriminação e a desvantagem. A professora Wanda, citada no texto, elaborou um projeto contra o bullying e o cyberbullying, citando uma personagem fictícia que sofria com a exclusão dos/as colegas de sala de sala e nas redes sociais. Por meio do exemplo citado, assentimos que o bullying e o cyberbullying eram experiências danosas nas vidas das crianças e dos/as adolescentes, sendo que alguns/algumas poderiam carregar estigmas e baixa autoestima ao longo da vida adulta.

Ampliamos nossas discussões em direção aos assédios e às exigências que as mulheres enfrentavam na atualidade. Como ainda eram tempos de BBB 24, citei alguns diálogos masculinos dentro do programa, que consideravam uma das participantes, Yasmin Brunet, de 35 anos, velha e acima do peso, em rede nacional. Questionei se o bom senso já havia andado por ali. Incomodou-me sobremaneira testemunhar homens, sem nenhuma discrição ou constrangimento, elegerem a idade e a beleza física como os únicos atributos nobres de uma mulher, que, no caso da participante alvo dos julgamentos, sequer havia chegado aos quarenta anos de idade. Fui tomada pelo sentimento de indignação e considerei “um péssimo sintoma da sociedade”, uma vez que a mulher estava sendo “coisificada, sem ter o direito de envelhecer ou de engordar” (professora pesquisadora). Pontuei também, o quão danosa as redes sociais poderiam ser na autoestima das mulheres comuns, que trabalhavam para manter suas famílias, algumas desprivilegiadas socioeconomicamente e em situação de vulnerabilidade. O padrão de perfeição de corpos femininos expostos em perfis pessoais, esculturas humanas contruídas a partir de um conceito de perfeição cunhado pela mídia *fashion* e *fitness*, era quase inacessível

para boa parcela de mulheres brasileiras que dividiam o tempo em jornadas de trabalho duplas ou triplas.

Da minha fala sobre o etarismo feminino, a professora colaboradora sentiu-se segura em compartilhar uma situação bastante desconfortável vivenciada por uma colega de trabalho, professora de língua portuguesa, em seu ambiente de trabalho. Segundo a professora colaboradora, sua colega de trabalho sentia-se assediada moralmente pela gestora da instituição na qual era lotada, por estar acima dos sessenta anos de idade e ser considerada menos produtiva, principalmente pelo pouco domínio tecnológico digital. A tensão, entre a professora e a diretora, escalou em níveis que extrapolaram os limites da escola, e o caso adentrou a esfera administrativa estadual e um processo civil foi instaurado, tendo como pauta o etarismo e o assédio laboral. Um triste fim para um início que se deu em um espaço educativo.

Tal relato, fez-nos pensar sobre o envelhecimento populacional brasileiro e se estávamos prontos/as para cuidar dos/as nossos/as idosos/as dignamente, sem descartá-los como objetos inúteis. Relembramo-nos da recente mudança na previdência, que, em nome da autossustentabilidade, sacrificou a aposentadoria especial dos/as professores/as do ensino básico, aumentando o tempo de contribuição para quarenta anos, caso o/a contribuinte almejasse a integralidade do salário pelo qual trabalhou. Outra perda para nossa categoria de professores/as.

Trouxemos um último tópico textual endereçado às novas mídias da cultura popular, presentes no cotidiano das massas e fruto do multiculturalismo, desestruturando os cânones tradicionais firmados na cultura erudita, e possibilitando novas aberturas para manifestações artísticas de um povo como um todo. O vislumbre dos letramentos críticos, possibilitou a valorização da cultura popular dentro da escola para além de uma apreciação pontual, consolidando-a como um manancial de possibilidades pedagógicas enriquecedoras na formação de crianças, jovens e adolescentes. Assim, ao ler textos de diferentes gêneros e temáticas, assistir a produções cinematográficas diversas e ouvir músicas nascidas de comunidades menos privilegiadas, a sala de aula aproximar-se-ia das camadas sociais em seus aspectos ideológicos, socioeconômicos, culturais, identitários e de gênero, produzindo novos conhecimentos.

Como produções midiáticas populares, citamos o filme *Cidade de Deus*, premiado nacional e internacionalmente por sua veia inovadora, ao trazer como cenário a violência dos morros cariocas e ter como protagonistas, antagonistas e coadjuvantes, pessoas daquele lugar, conhecedoras de todas as camadas em que as vidas se estruturavam. Recordamos de dois ícones da literatura popular brasileira, Antônio Poteiro e Patativa do Assaré, tomados pela

simplicidade e pela doçura das palavras, construíram poesias que nos encantam e nos tocam pela singeleza e humanidade. Consideramos ricas as reflexões advindas do texto e de nossas experiências, porém não fomos capazes de finalizar a leitura pela indisponibilidade do tempo, pois encerrava-se a finalização do expediente de trabalho noturno, e acordamos o término para o nosso quarto encontro.

#### 5.3.2.4 QUARTO ENCONTRO: SESSÃO DE ESTUDOS

Diante da impossibilidade do término da leitura e da análise do texto *Pedagogia dos Letramentos Críticos*, de Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro, na sessão anterior, demos continuidade à discussão na quarta sessão de estudos, ocorrida aos vinte e um dias de fevereiro de dois mil e vinte e quatro.

Retomamos nossas trocas a partir das observações criteriosas de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), sobre a aprendizagem na era pós-moderna, a qual, para os/as autores/as, localizava-se em outros espaços e tempos, e descentralizava-se das elites culturalmente privilegiadas, antes legitimadas como únicas produtoras de conhecimento, em direção à cultura das massas, a chamada cultura popular. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) alertavam que:

“Tendo em vista o mundo globalizado que nossos estudantes habitam atualmente e a proliferação, a sofisticação e poderosa influência dos textos da cultura popular, há uma razão clara, um imperativo, para trazê-la para a sala de aula. (...) Assim, talvez agora mais do que nunca, é aparentemente necessário que equipemos nossos alunos com as ferramentas críticas necessárias para “ler” textos, “ler” o mundo, a fim de que possam ser capazes de transformar seu mundo e seu lugar nele.” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, p. 144, 2020.)

Identificamos a assertividade das ideias defendidas pelos/as autores/as em relação à própria EJA, uma modalidade de ensino cujo cerne fundava-se nas camadas menos privilegiadas da sociedade e que, conseqüentemente, esteve sempre mais atrelada às produções culturais advindas do povo e de sua riqueza multicolorida, expressada nas diferentes manifestações artísticas, fossem da música, da literatura popular, do artesanato e das performances teatrais.

A professora colaboradora recordou-se de tempos, ainda nos anos 1990, em que era professora em uma instituição pública e que seus/suas estudantes dançavam *break* no recreio. Em seu relato, ela observou o entrecruzamento cultural do *break*, um estilo norte-americano febril naquele momento, e sua influência na dança no Brasil, cuja popularidade deu-se majoritariamente entre os/as jovens em bailes e em espaços públicos.

Ao ouvir a fala da professora colaboradora, pontuei que, da mesma forma em que o deslocamento cultural do *break* estendeu-se para além das fronteiras norte-americanas, era plausível repensar o ensino de língua inglesa fora do escopo tradicional binário inglês americano/inglês britânico, devido à profusão linguística e cultural de outros países anglofalantes, e de o próprio idioma em questão receber o status de língua franca, validado na própria BNCC.

Dentre as argumentações capitais do texto, encontravam-se a globalização e seus impactos em todas as esferas humanas, das quais o ensino não se eximia, exigindo práticas pedagógicas disruptivas que equipassem os/as estudantes a ler e a produzir diferentes tipologias textuais ancoradas na criticidade. Vistos como construtos ideológicos, os textos não podiam ser considerados “neutros, formando, com isso, posições alternativas e múltiplos pontos de vista, demonstrando “reflexividade crítica”, o que lhes possibilita(ria) posicionamentos de engajamento em atos de transformação textual e social” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, p. 146, 2020).

Ao término da leitura do parágrafo, questioneei os usos dos textos sob o imperativismo gramatical, e o afastamento crítico do teor ideológico presente na quase infinidade de gêneros e de tipologias estudadas nas instituições de ensino:

**Professora pesquisadora:** “Não adianta, né? A gente trazer aquela velha história, né? Texto como pretexto. Não adianta a gente, como professor de língua inglesa, trazer uma tirinha do Kelvin, que ele faz reflexões, né? Ele adora fazer reflexões sociais, reflexões existenciais, tudo, para você falar assim, ó... Retire um pronome... Retire um *personal pronoun*... É. Então, o que você explorou ali? Se fosse para você falar retire um *personal pronoun*, você não precisava de pegar uma tirinha dessa. Mas já que você está com a tirinha dessa, além de retirar um *personal pronoun*...”

**Professora colaboradora:** “Vamos ver a criticidade que está além disso.”

**Professora pesquisadora:** “Explora o texto, né? Outra coisa, você pode pegar uma tirinha e pedir para que os meninos reescrevam aquela tirinha, utilizando aquelas imagens. É a criatividade, é o uso dos recursos, dos textos multissemióticos.”

Refletimos acerca da ineficácia de algumas práticas pedagógicas que não validavam os textos enquanto construções complexas, planejadas cuidadosamente tendo como base elementos éticos, estéticos, intertextuais, intencionais, informacionais e situacionais. Portanto, o estudo do texto como um mero acessório, subutilizado em sua totalidade, invalidava seu alcance crítico e problematizador do universo em que estávamos inseridos/as.

A construção de currículos críticos foi um outro apontamento explorado no texto, com foco na voz e na agência. Reiteramos que a escola era constituída de várias vozes, dos/as estudantes, dos/as professores/as, funcionários/as administrativos e comunidade escolar, no entanto, a sala de aula era o local em que a elaboração dos planejamentos pedagógicos

estruturava-se, tendo em vista sua natureza pedagógica de produção de significados e a negociação de sentidos.

Assim, para os/as autores, a escrita de currículos críticos apoiava-se na escuta e nas demandas locais e globais, a fim de possibilitar que os/as estudantes pudessem atuar como agentes sociais críticos, (co)operando transformações, atuando com responsabilidade moral e participando democraticamente em sociedade. O empoderamento das narrativas era uma peça-chave no fortalecimento da autoestima dos/as estudantes, fazendo-os/as autores/as de suas próprias histórias, protagonistas de suas próprias vidas, ao invés de uma plateia inerte em uma linha espaço-temporal dinâmica.

Continuamos a leitura compartilhada do texto e deparamo-nos com uma afirmação que nos chamou à atenção, relacionada ao fato de as pedagogias críticas localizarem-se “na diferença, na descontinuidade e na fragmentação cultural e linguística irreversível” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, p. 149, 2020); ou seja, nossa sociedade comportava-se não linearmente como creu-se por décadas, ou séculos, e movimentava-se por parâmetros e por valores morais, éticos, culturais e socio-históricos diversos. Sob esse ponto de vista, destacamos que o nosso mundo seria o mundo das diferenças, em que diferentes pessoas coabitavam, com identidades próprias e motivações particulares. Atrémos à nossa argumentação, a desconstrução dos tabus que ainda cerceavam a aprendizagem da língua inglesa, ideias limitantes que pressuponham a outorga do ensino de línguas adicionais às classes socioeconomicamente privilegiadas, desprezando os/as estudantes menos favorecidos e periféricos, impactando-os/as, inclusive, na autoestima.

Na contramão dos currículos críticos, os/as autores/as do texto criticavam o uso dos chamados “Grandes Livros”, cujo repertório linguístico pré-moldado inibia interpretações textuais plurais e centralizava no material didático e no/a professor/a as produções dos/as estudantes. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) citaram Murrey (1972) para discorrer sobre os impactos que a fragmentação das estruturas textuais no ensino de línguas e a perda de foco na escrita, como um processo, causavam na aprendizagem. De acordo com Murrey (1972), a formação acadêmica elitista de professores/as deixava-os/as “totalmente treinados/as na autópsia da língua”, para assim, posteriormente, tentar ensiná-la como um elemento vivo aos/às estudantes.

Consideramos o termo “autópsia da língua”, cunhado por Murrey (1972), superinteressante e pertinente ao que presenciávamos em sala de aula e ao que vivemos como acadêmicas do curso de Letras. Como professoras de línguas, fomos formadas em um círculo

acadêmico que valorizava a forma, a estética e a gramática padrão, avessa às variações linguísticas e aos atravessamentos humanos, portanto elitista. Em nossas falas, tais práticas de ensino eram impeditivas para o ensino e a aprendizagem da língua enquanto discurso e enunciação:

**Professora pesquisadora:** E assim, por exemplo, você pega uma língua e faz uma autópsia da língua. Então você vai lá, você divide a língua em partículas menores possíveis, quase que o átomo da sílaba.

**Professora colaboradora:** Em *regular verbs*, aquilo lá que é o...

**Professora pesquisadora:** Pronome, *subject pronoun*, *object pronoun*, *impersonal pronoun*, aí você investiga um monte de coisa, aí você vai lá, *verbs*, e todas as estruturas da língua, *adjectives*, *nouns*, e todos os tempos verbais. Essa é a autópsia da língua. Mas ao mesmo tempo, se você tem um estudante, ele já chegou dentro da escola, por mais que ele não domine ainda essa língua adicional, no caso a língua inglesa, mas ele domina a sua própria língua e tem seu conhecimento de mundo. E quem diz também que não tem conhecimento de língua inglesa? Se a língua é tão fluida e ela pertence a tantos espaços. Então, por que partir para as estruturas micros se a gente também tem um macro?

**Professora colaboradora:** Sim, e muitas vezes quando a gente tenta fazer algo diferente para esses alunos, eles perguntam, professor, e o *verb to be*? (...) Como se aquilo fosse assim, a célula mater ali, não é nada disso, a gente quer aprender inglês se divertindo, já com a idade deles. Aí eles perguntam, professor, você não vai ensinar o *verb to be*? Eu já estou ensinando, só que tudo contextualizado.

**Professora pesquisadora:** Exatamente, sem autópsia.

No que se refere à autópsia da língua e ao engessamento dos materiais didáticos na prática pedagógica, assentimos que a sala de aula seria um ambiente identitário e que nossos/as estudantes traziam consigo conhecimentos prévios à própria escola, cuja validação era necessária para a construção de significados individuais e plurais, alicerçados às experiências e às narrativas pessoais.

Sob as camadas da tessitura textual dos/as autores/as, o letramento crítico, aberto à expansão de horizontes, posicionava-se contrariamente às visões elitistas de ensino e de produção cultural, arraigadas ao purismo linguístico e opostas às variedades não padrão da língua. Percebia-se, por meio da pluralidade linguística, que as múltiplas variantes de um idioma se originavam dos meios em que eram produzidas, e adequavam-se aos perfis identitários dos/as falantes, sendo, pois, mais eficazes na comunicação do que a variante eleita como padrão.

Ambas questionamos o termo “padrão”, visto por nós, como uma forma arbitrária de sistematização da língua, à revelia dos discursos das pessoas que a utilizavam para integrarem-se aos lugares, incluindo os digitais, em diversas situações discursivas, como no trabalho, nas instituições de ensino e com familiares e amigos/as.

Lembramo-nos de certos estereótipos que rondavam a própria língua inglesa, falada nos

Estados Unidos, os quais dividiam-se em variações do idioma privilegiados socialmente e outros inferiorizados. A exemplo disso, citamos o inglês falado no Texas, estereotipado como *country*, ou caipira, um falar que, ao contrário, denotava a identidade de um estado com tradições culturais e economia bem formadas, dentro de um país de amplas dimensões territoriais e multiculturais. Pensamos quase o mesmo sobre o nosso Estado de Goiás, ainda considerado por muitos/as, uma terra de caipiras cuja pronúncia da língua portuguesa seria um marcador identitário, estigmatizado e percebido de forma inferiorizada no panorama nacional. Era ainda muito triste reconhecer que o preconceito linguístico se alimentava de pontos vistas marginais em nossa sociedade, que cria medir e pesar uma pessoa pela entonação do seu discurso e por seu repertório linguístico.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) apontavam dentre as tendências identificadas na abordagem dos letramentos críticos, a vertente pós-moderna, cuja orientação situava-se na transitoriedade espaço-temporal, nas diferenças, nas interseccionalidades, na sensação de instabilidade nas relações, na descentralização de poderes, na hibridização cultural e na revolução tecnológico-digital que vivenciávamos. De acordo com os autores, na teoria da diferença cultural e linguística:

(..) “não se reconhecem mais um cânone literário superior e uma forma-padrão oficial da língua nacional, mas apenas diferentes tradições literárias, discursivas e culturais. Do mesmo modo, também não se reconhece a língua como algo fixo e abstrato, mas como variedades linguísticas relacionadas a diferentes necessidades e interesses culturais. Nessa visão plural de letramentos críticos, o conceito de “voz” do aluno passa a ser central, o que na prática, em qualquer sala de aula, significa “muitas e diferentes vozes”, com o professor, então, sendo entendido como um facilitador que dá espaço aos alunos para expressar seus próprios interesses.” (Kalantzis, Cope e Pinheiro, p. 156, 2020.)

Diante de tais fatores, o redesenho das práticas didáticas mostrava-se imprescindível, a ruptura de paradigmas no ensino de línguas era necessária para validar a diversidade de gêneros textuais produzidos fora dos cânones tradicionais, e possibilitar a assunção da pluralidade linguística no ensino em ambientes acadêmicos.

Sobre os cânones literários tradicionais, reavaliamos nossa trajetória acadêmica enquanto estudantes do ensino básico e superior, e concluímos que fomos treinadas a produzir uma seleção limitada de gêneros textuais, endossados como primordiais em nossa educação formal. Como professoras no ensino básico há mais de vinte anos, participamos de várias transições na educação, dentre elas, nas metodologias ativas e nas abordagens linguísticas que, no início de nossas carreiras, se alicerçavam em práticas tradicionais e pouco discursivas.

A abordagem do(s) letramento(s) apresentou-se tardiamente em nossos percursos

profissionais e exigiu-nos investimentos pessoais em cursos *Latu Senso* para que pudéssemos compreendê-lo, a fim de replanejar nossas aulas sob tal viés. Ao longo de duas décadas, e com a elaboração de documentos oficiais, os PCNs e a BNCC, tentamos redimensionar nossa atuação pedagógica e torná-la próxima às exigências (inter)geracionais dos/as nossos/as estudantes, muitos/as nativos/as da era digital, e, portanto, com valores e desejos próprios. Finalizamos nossos trabalhos, tendo concluído a leitura e a discussão dos tópicos principais apresentados no texto, como também combinamos a produção da sequência didática cíclica crítica para o próximo encontro.

### **5.3.2.5 QUINTO ENCONTRO: SESSÃO REFLEXIVA – PRIMEIRA ETAPA DA PRODUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA CÍCLICA CRÍTICA**

Os primeiros quatro encontros foram dedicados à leitura e análise dos textos *A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*, de Alastair Pennycook (1998), e *Pedagogia dos Letramentos Críticos*, de Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro, para que pudéssemos subsidiar as argumentações teóricas e pedagógicas para a feitura do planejamento colaborativo de aulas, e, como construto, a sequência didática cíclica crítica para o 6º período (8ª série) da EJA.

Assim como previsto no planejamento colaborativo de aulas, a sequência didática cíclica crítica desenvolver-se-ia pela escuta da turma relacionados aos temas/assuntos de interesse dos/as estudantes. Aos doze de março de dois mil e vinte e quatro, durante o período de aula da professora colaboradora, houve a escuta dos/as estudantes, na qual eles/as manifestaram curiosidade em conhecer aplicativos e mídias digitais direcionadas à aprendizagem de línguas e da cultura em geral, além de questionamentos atrelados às vantagens e desvantagens do uso cotidiano dos aparatos tecnológicos em sociedade.

Ao final da aula ministrada pela professora colaboradora naquele dia, iniciamos a produção da primeira parte da sequência didática cíclica, tendo como tema “*Digital world inequalities*” (Desigualdades no mundo digital). Analisamos o tema proposto pela turma e pensamos em produzir um material didático que transcendesse uma mera película lexical sobre tecnologias digitais, e que, ao contrário, mergulhasse nas problematizações atreladas às desigualdades de acesso e manutenção à internet, compra e suporte de dispositivos tecnológicos, e o uso e o consumo responsável das mídias digitais por parte dos/as usuários.

Optamos por iniciar a criação do material didático por meio de um *brainstorming* (tempestade de ideias), motivado a partir de imagens de vinte itens cuidadosamente

selecionados, as quais os/as estudantes tentariam nomeá-las em língua inglesa e, caso tivessem dificuldades, em língua portuguesa. As imagens selecionadas foram: um computador portátil (*laptop*), um tablet (*iPad*), uma televisão de tela plana (*flat TV*), fone ouvido sem fio (*Bluetooth earphone – AirPods*), um computador de mesa (*desktop*), uma fechadura digital (*digital lock*), caixa de som sem fio (*Bluetooth speaker – JBL*), relógio digital multifuncional (*smart watch*), aplicativos de serviço de vídeos por assinatura (*streaming service*), site de consultas por inteligência artificial (*site GPT*), protótipo de carro voador (*flying car prototype*), energias renováveis – solar e eólica (*renewable energy – solar and wind*), e aplicativos de redes sociais (*social media apps*).

A disposição de imagens no *brainstorming* pretendia chamar a atenção dos/as estudantes pela exuberância dos artefatos tecnológicos, alguns disponíveis no mercado e outros em processo de desenvolvimento, abrindo um caminho para prováveis análises e argumentações críticas como pretendíamos. Do primeiro passo da aula, a apresentação e o reconhecimento das imagens, seguir-se-iam perguntas problematizadoras: Todos/as teriam os objetos representados nas imagens? Qual seria a sensação de possuir tais dispositivos? Todos/as poderiam comprá-los? Todos/as saberiam utilizá-los? Todos/as saberiam as funções de cada objeto? Quanto aos produtos ainda não disponíveis no mercado, quando seria o lançamento? Demoraria muito? Seriam caros?

Após o *brainstorming*, a aula seguiria com a apreciação de um documentário sobre o mundo digital e a precariedade do trabalho dos/as moderadores/as de redes sociais, intitulado “*Revolution Of Artificial Intelligence*”, dirigido pela jornalista francesa Sandrine Rigaud. Lançado em dois mil e dezenove e disponível no YouTube, o vídeo abordava a revolução que a inteligência artificial (IA) implicaria aos meios de comunicação digitais, agilizando o fluxo de informações e possibilitando a execução de tarefas simples e complexas de usuários/as em ambientes virtuais e físicos. Entretanto, a propagação da IA, uma tecnologia rodeada pelo dualismo ceticismo-crença, alojou-se em nossa mentalidade como uma ferramenta “faz-tudo”, capaz de substituir integralmente a força de trabalho humana.

De acordo com os relatos e os fatos expostos no documentário, a expansão das tecnologias e do mercado digital estavam precarizando o trabalho de inúmeros/as funcionários/as em todo o mundo, os/as chamados/as *ghost workers* (trabalhadores fantasmas), responsáveis por moderar comentários em redes sociais e estabelecer critérios humanos reconhecíveis para as IAs.

Após a seleção das imagens e do vídeo, agendamos o nosso próximo encontro após a

aula que preparamos colaborativamente, um momento que pretendíamos discutir a aplicação da primeira etapa da sequência didática cíclica e finalizarmos o material didático a ser aplicado aos/às estudantes.

### **5.3.2.6 SEXTO ENCONTRO: SESSÃO REFLEXIVA – SEGUNDA ETAPA DA PRODUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA CÍCLICA CRÍTICA**

Realizamos nossa segunda e última etapa de construção da sequência didática cíclica crítica aos dezesseis de abril de dois mil e vinte e quatro. Assim como proposto inicialmente, o processo de produção do material didático pautar-se-ia na escuta e no envolvimento dos/as estudantes no desenvolvimento das atividades propostas, razão pela qual optamos por elaborar a sequência didática cíclica crítica. Com base nas reflexões percebidas na primeira aula, poderíamos (re)desenhar, aplicar e (auto)avaliar a atividade final de acordo com os pressupostos linguísticos críticos da pesquisa.

Partimos das percepções, por parte da professora colaboradora, da aplicação da primeira etapa da sequência didática cíclica e do engajamento dos/as estudantes durante a aula ministrada. Embora não tenha participado da aula, pontuei que poderíamos ter escolhido um vídeo menor, pois como os/as estudantes da EJA são, em sua maioria, trabalhadores/as, poderiam ter se cansado e dispersado a atenção durante a exibição do documentário. A professora colaboradora opinou que a temática proposta, sugerida pelos/as estudantes, era interessante e fazia parte da vivência de todos/as, salientando ainda que os vocabulários da língua inglesa relacionados à tecnologia eram palavras-chave no mundo digital, ou seja, de fácil assimilação.

Desse ponto em diante, retomamos a produção da segunda parte da sequência didática cíclica crítica, mas com enfoque na leitura e na produção textual. Tínhamos um desafio à frente: a escolha textual. Precisávamos encontrar textos que fossem acessíveis à compreensão dos/das estudantes da EJA, em nível apropriado de complexidade para a modalidade. Procuramos em diversos sites textos de diferentes gêneros textuais que tratavam de tecnologias digitais, a temática proposta pela própria turma de oitava série do EFAF.

Socializei com a professora colaboradora que havia pesquisado e encontrado textos sobre tecnologias digitais, no entanto, acreditava que deveríamos adaptá-los na produção do material didático. Justifiquei que muitos textos eram bastante extensos e o conhecimento da língua inglesa entre os/as estudantes era variável, alguns/algumas tinham contato formal e informal com a língua desde os anos iniciais escolares, enquanto outros/as apenas na EJA.

Retomamos a temática sugerida pela turma, tecnologias digitais, e os impactos nas vidas das pessoas, não somente as revoluções e as inovações nas mais diversas áreas do conhecimento, contudo, em termos de igualdade de acesso em todas as camadas socioeconômicas e em todas as partes do globo. Discutimos que muitos/as possuíam dispositivos digitais, como telefones, tablets e computadores, porém, o uso dos recursos tecnológicos disponíveis em aplicativos e sites era limitado ou inexistente, devido ao fato de o acesso à internet ser um serviço privado e dispendioso, inacessível às famílias em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Relembramo-nos da pandemia, período em que testemunhamos as dificuldades encontradas pelas SMEs de todo o país, refletidas nas escolas públicas, cuja falta de dispositivos digitais adequados e acesso à internet dificultou e comprometeu a aprendizagem de milhares de estudantes.

Dessas inquietações, surgiram perguntas provocadoras para a construção do material didático: Quantos teriam telefone celular? Quantos teriam internet? Quantos teriam computador em casa? Quantos teriam tablet? Quantos teriam TV LED? Sabíamos que muitos/as teriam apenas o telefone celular, e que poucos/as disponibilidade de acesso à internet, e a razão também era conhecida por nós: a inviabilidade dos custos para estudantes que estavam à margem da sociedade.

Destacamos a relevância de propormos, sempre que possível, o emprego de diferentes tecnologias digitais em nossos planejamentos pedagógicos, para aproximar nossos/as estudantes às novas linguagens tecnológicas e à ampla gama de recursos educacionais disponíveis em plataformas, sites e aplicativos, oportunizando aprendizagens conectadas à era digital e suas exigências em um mundo pós-moderno.

### **5.3.2.6.1 A SELEÇÃO DO PRIMEIRO TEXTO: O ARTIGO**

A seleção textual caracterizou-se como um processo enriquecedor e, certamente, trabalhoso para nós, tendo em conta a variedade encontrada e a necessidade de estabelecer-se critérios para uma escolha adequada para a turma de oitava série da EJA. O primeiro texto analisado, pertencia ao site da UNESCO e era intitulado *Reducing Inequalities through Digital Public Goods and Youth Collaboration for the SDGs* (Reduzindo as Desigualdades por meio de Bens Públicos Digitais e da Colaboração Juvenil para os MDS<sup>9</sup>). Consideramos o artigo consonante com a temática em estudo, com informações densas e bem fundamentadas, no


---

<sup>9</sup> Metas de Desenvolvimento Sustentável.

entanto, descartamo-lo devido ao grau de aprofundamento linguístico necessário à compreensão, bastante dificultoso para os/as estudantes da EJA.

### PRINT 1: ARTIGO 1


Welcome to the United Nations

 **United Nations** | Department of Economic and Social Affairs  
Youth

Search UN DESA

Home About Us In Focus UN Inter-Agency Network World Youth Report Issue Briefs Publications News Calendar Contact

Home » Reducing Inequalities through Digital Public Goods and Youth Collaboration for the SDGs



**Reducing Inequalities through Digital Public Goods and Youth Collaboration for the SDGs**

25 January 2022

For many decades, the General Assembly has been mindful of the difficulties and opportunities presented by technological change. In 2015, the Addis Ababa Agenda for Action 69/313 and the 2030 Agenda for Sustainable Development established the Technology Facilitation Mechanism to support the Sustainable Development Goals (SDGs). Later resolutions 72/242 and 73/17, specifically address rapid

**ABOUT US**

- Our Work
- World Programme of Action for Youth
- What can you do?
- Issue Briefs
- Youth Flash Newsletter
- International Youth Day
- UN Inter-Agency Network on Youth Development
- UN Youth Delegates
- International Year of Youth: 08/2010 – 08/2011
- World Youth Report
- Reports of the Secretary-General
- General Assembly and CSocD Resolutions
- Establish a youth delegate programme
- FAQs
- UN Opportunities
- Contact Us

**WORLD PROGRAMME OF ACTION**

Disponível em: <<https://www.un.org/development/desa/youth/news/2022/01/reducing-inequalities-through-digital-public-goods-and-youth-collaboration-for-the-sdgs/>>. Acesso em: 10 de nov. de 2024, às 17h35min.

Demos seguimento à nossa busca em outros sites e impressionou-nos a abundância de referências ao tema. Inferimos que o assunto abordado na construção do material didático era relevante e preocupante em nossa sociedade, sendo que diversos artigos científicos e de opinião tinham como centralidade a chamada “divisa digital” (digital divide), uma barreira interposta entre os/as que podiam e os/as que não podiam viver e desfrutar do mundo tecnológico digital. A nomeada “divisa digital”, tal como tantas outras disparidades socioeconômicas, criou-se e alastrou-se pelo mundo afora impondo limites ao acesso ao conhecimento, ao entretenimento, às ferramentas de trabalho e aos atendimentos comerciais, privilegiando classes abastadas e desprezando pessoas à margem da riqueza.

O segundo artigo lido e analisado por nós, *Digital divide in education* (Divisa digital na educação), dividia-se em subtítulos e contava com gráficos, o que agradou-nos pela abordagem detalhista das múltiplas facetas da desigualdades de acesso às tecnologias digitais, focando-se

prioritariamente na educação. Pensamos em utilizá-lo na feitura das atividades de leitura e de interpretação textuais, entretanto, descartamo-lo por sua extensão, já que mesmo adaptando-o delongaríamos a última aula da sequência didática cíclica crítica.

## PRINT 2: ARTIGO 2



OECD > Topics > Digital divide in education

# Digital divide in education

The digital divide signifies unequal access to digital technologies, particularly concerning internet connectivity and device availability, alongside disparities in infrastructure, skills and affordability. These gaps result in unequal opportunities for information access and digital participation.

Policy sub-issue

Key links

- Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency >
- OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem >

Available in: English français

Disponível em: <<https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/digital-divide-in-education.html#:~:text=The%20digital%20divide%20signifies%20unequal,information%20access%20and%20digital%20participation>>. Acesso em: 10 de nov. de 2024, às 19h31min.

Deparamo-nos com o terceiro texto, *Understanding Digital Inequality: A Theoretical Kaleidoscope* (Compreendendo a Desigualdade Digital: Um Caleidoscópio Teórico), um excelente artigo, subdividido em subtemas que eram perguntas provocadoras, expandindo criteriosamente a análise das desigualdades de acesso às tecnologias digitais e seus impactos na sociedade atual. Ficamos pesarosas em não utilizá-lo, era uma leitura primorosa, com argumentações encorpadas, mas, assim como os dois textos anteriores, a exigência de conhecimentos linguísticos comprometeria a compreensão dos/as estudantes. Consideramos reajustá-lo compactando partes e suprimindo outras, o que, em nossa opinião, sacrificaria a plenitude do artigo e afetaria o seu significado global.

PRINT 3: ARTIGO 3

SPRINGER NATURE Link

Log in

Find a journal Publish with us Track your research Search

Cart

Home > Postdigital Science and Education > Article

## Understanding Digital Inequality: A Theoretical Kaleidoscope

Original Articles | Open access | Published: 23 March 2023

Volume 5, pages 894–932, (2023) Cite this article



Postdigital Science and Education

Aims and scope →

Submit manuscript →

Download PDF ↓

✓ You have full access to this open access article

Caroline Kuhn, Su-Ming Khoo ✉, Laura Czerniewicz, Warren Lilley, Swati Bute, Aisling Crean, Sandra Abegglen, Tom Burns, Sandra Sinfield, Petar Jandrić, Jeremy Knox & Alison MacKenzie

15k Accesses 23 Citations 46 Altmetric 4 Mentions Explore all metrics →

Use our pre-submission checklist →

Avoid common mistakes on your manuscript.



Sections Figures References

Abstract

### Abstract

Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-023-00395-8>>. Acesso em: 10 de nov. de 2024, às 22h02min.

Finalmente, depois de analisarmos cuidadosamente os três textos mencionados anteriormente, encontramos um artigo que nos agradou em pré-requisitos essenciais, tais como a disposição didática dos subtítulos, a linguagem inteligível e a dimensão textual apropriada para a duração da aula. O quatro artigo observado, *The Impact of Digital Technologies on Social and Economic Inequalities* (O Impacto das Tecnologias Digitais sobre as Desigualdade Sociais e Econômicas), escrito por Elsir Ali Saad Mohamed<sup>10</sup>, trazia em seu bojo problematizações sobre o avanço das tecnologias digitais e as novas formas de desigualdades socioeconômicas, ocasionadas pelo acesso desigual aos aparelhos eletroeletrônicos digitais e à internet, ressaltando suas implicações no letramento digital de comunidades carentes.

O artigo pontuou que a divisa digital era ocasionada pela carência de investimentos em

<sup>10</sup> Dr. Elsir Ali Saad Mohamed, nascido em 15 de maio de 1971, em Cartum, Sudão, é uma figura proeminente nas áreas de tecnologia de novos meios de comunicação, jornalismo e relações públicas. (...) Educação e Carreira Acadêmica: Doutor em Tecnologia de Novos Meios de Comunicação pela Academia Sudanesa de Ciências (2011), onde sua pesquisa de doutorado abordou o impacto transformador dos jornais eletrônicos sobre a mídia impressa tradicional. Antes disso, obteve o Mestrado em Jornalismo e Relações Públicas (2007) e o Bacharelado na mesma área (1999) pela Universidade Islâmica de Omdurman. (Adaptado e traduzido.) Disponível em: <<https://www.igi-global.com/affiliate/elsir-alisaad-mohamed/478032>>. Acesso em: 16 de nov. de 2024, às 22h22min.

infraestrutura e custeio em países em desenvolvimento, ou, nas palavras do autor, países marginalizados. Os meios de comunicação digitais reconfiguraram o acesso e o compartilhamento de informações, alterando também as formas de prestação de serviços e trabalhos, que se transpuseram ao *e-commerce*, ao mercado digital e ao desenvolvimento de *softwares*. Com essa nova ordem mercadológica, as lacunas no letramento digital de cidadãos/ãs menos favorecidos/as socioeconomicamente e minorias, notadamente pretos/as e mulheres, comprometiam a equiparação salarial e a contratação para cargos que envolviam uma certa gama conhecimentos tecnológicos, restringindo a candidatura de potenciais funcionários/as pela ausência de formação profissional adequada. Como sugestão, o autor propunha a formação de centros de tecnologia subsidiados por voluntários/as, programas de formação tecnológica e centros de aprendizagem on-line.

#### PRINT 4: ARTIGO 4

The screenshot shows a LinkedIn article post. At the top, there is a navigation bar with the LinkedIn logo and icons for Articles, People, Learning, Jobs, and Games. To the right of these icons are buttons for 'Join now' and 'Sign in'. The article title is 'The Impact of Digital Technologies on Social and Economic Inequalities'. The author is Elsir Ali Saad Mohamed, with a profile picture and a bio that reads: 'Author | Founder & CEO @CrediCraft | Associate Professor & Media Consultant | Expert in New Media, AI, Digital Transformation & Innovation Leadership'. The post was published on Feb 20, 2023. Below the author information is a 'Follow' button. The main text of the post starts with an 'Introduction:' section, followed by a paragraph of text. At the bottom of the post, there are icons for 'Like', 'Comment', and 'Share', along with a notification icon showing '8'.

Disponível em: <

Em sua completude, o texto era composto por seis subtítulos: *Introduction* (Introdução), *The Digital Divide* (Divisa Digital), *Impact on Education* (Impacto na Educação), *Impact on Employment* (Impacto no Emprego), *Addressing Social and Economic Inequalities* (Abordando Desigualdades Sociais e Econômicas) e *Conclusion* (Conclusão). A subdivisão do texto em

subtítulos agradou-nos pela didaticidade, facilitando a compreensão textual como um todo articulado, com o intuito de informar aos/às leitores/as os pontos-chave que envolviam a desigualdades sociais e econômicas ditadas pelas tecnologias digitais.

Para tanto, consideramos necessária a adaptação do texto a fim de fazê-lo inteligível aos/às estudantes da EJA, simplificando a elaboração das questões e tornando o material didático exequível dentro do tempo limite da aula, prevista para setenta e cinco minutos. O artigo contava com cerca e setenta linhas, as quais conseguimos reduzir para trinta e cinco.

### 5.3.2.6.2 A SELEÇÃO DAS CHARGES

O artigo selecionado foi um dos textos que almejávamos utilizar na construção da sequência didática cíclica crítica, entretanto, ainda não tínhamos selecionado a(s) tirinha(s), HQs, cartum(ns) ou a(s) charge(s) que pretendíamos utilizar. Percebemos que esse segundo processo de busca, mostrou-se mais célere do que a seleção do artigo, considerando o vasto repertório imagético encontrado nos sites e as próprias características multissemióticas dos gêneros elegidos. Dentre nossas observações e análises criteriosas, optamos por duas charges que complementavam as ideias discutidas no texto e o assunto do vídeo apreciado na primeira parte da sequência didática cíclica crítica, embora tenhamos encontrado outras tantas interessantes.

Identificamos na primeira charge selecionada, uma coadunação de ideias com a proposta textual, contrastando dois universos distintos, daqueles/as que tinham acesso irrestrito aos bens de consumo tecnológicos digitais e os/as que ainda sofriam com as limitações impostas pelas iniquidades na distribuição de renda.

Na imagem, via-se dois estudantes: uma garota que utilizava um computador, possuía um *smartphone* e contava com acesso à internet; no outro extremo, um garoto que ainda escrevia em papel, sem dispositivos digitais, sugerindo as lacunas no letramento digital e demonstrando a abissalidade entre as classes sociais.

A charge, inteligentemente, trazia a garota em cores radiantes, concentrada em suas atividades, instigando-nos a perceber a “iluminação” que as aprendizagens por meio do letramento digital possibilitavam aos/às que dispunham de recursos financeiros para compra e manutenção de insumos tecnológicos. O garoto, em preto e branco, olhava tristemente para a garota, na tentativa de compreender a “penumbra” intelectual que o distanciava e o impedia de avançar para os meios digitais, pois sua aprendizagem ainda se restringia às tecnologias do século XX, e não às exigências do seu próprio espaço-tempo.

**IMAGEM 1: CHARGE 1 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA CÍCLICA CRÍTICA**



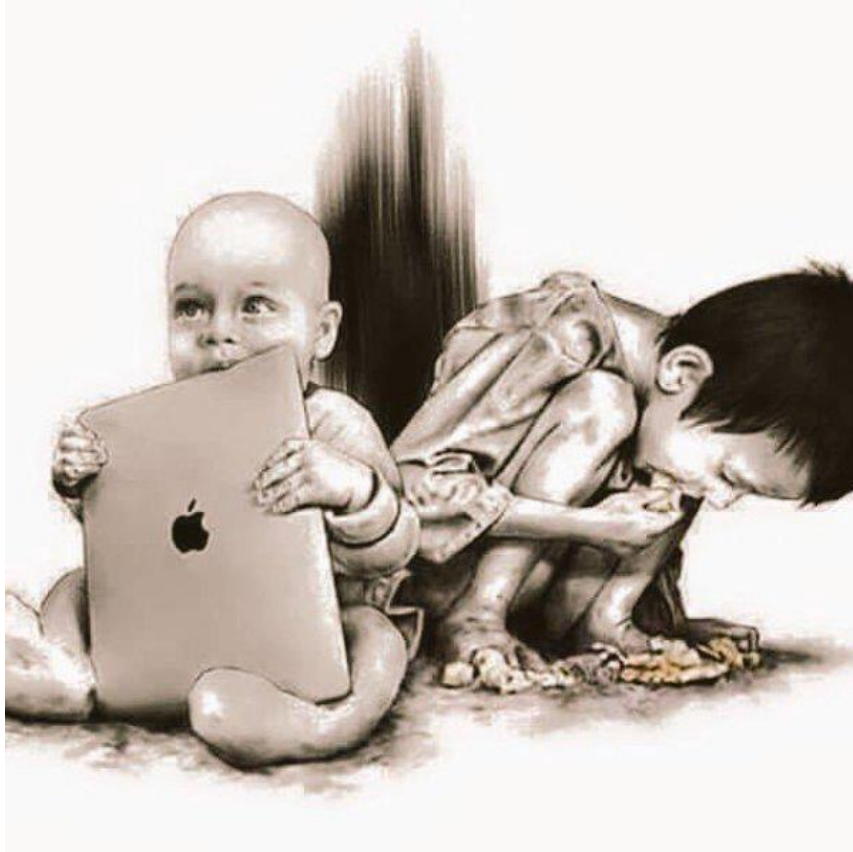
Disponível em: < [https://cdn.i-scmp.com/sites/default/files/d8/images/methode/2020/03/26/9f50dbce-6f41-11ea-b0ed-5e14cf8eb9e1\\_image\\_hires\\_171310.jpg](https://cdn.i-scmp.com/sites/default/files/d8/images/methode/2020/03/26/9f50dbce-6f41-11ea-b0ed-5e14cf8eb9e1_image_hires_171310.jpg)>. Acesso em: 17 de nov. de 2024, às 13h15min.

A segunda charge, cuja aura pairava sob dois polos extremos, despertava uma reflexão perturbadora ao explicitar cruamente as oportunidades que os/as afortunados/as dispunham desde o berço, na contramão das crianças, em situação de miséria extrema, que lutavam pela própria sobrevivência. Assim como na primeira charge, a segunda apresentava dois cenários antagônicos, um de privilégios absolutos e outro de condições que desafiavam a existência humana.

Em destaque, um bebê que tinha em suas mãos um iPad, um dos produtos da elitizada marca Apple, tocando-lhe com os lábios, ainda sem pleno conhecimento do alcance tecnológico do dispositivo, que era parte de sua rotina antes mesmo do balbuciar das primeiras palavras. A posse de tal artefato digital dispendioso, informava, aos/às que observavam a imagem, a camada social a qual o bebê pertencia. Dividindo a mesma cena, mas não os mesmos horizontes, um menino, com cerca de cinco anos, vestido em retalhos de roupas, descalço, em situação higiênica insalubre, fazia do chão o prato em que reunia sobras para alimentar-se. Um mesmo mundo e duas realidades adversas, que impactariam os caminhos que cada um trilharia desde a

primeira infância até a vida adulta.

**IMAGEM 2: CHARGE 2 DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA CÍCLICA CRÍTICA**



Disponível em: <<https://www.alexrompton.com/blog/2018/01/29/how-technology-ends-inequality>>. Acesso em: 17 de nov. de 2024, às 13h15min.

**5.3.2.6.3 ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NA SEGUNDA ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA CÍCLICA CRÍTICA**

A fim de garantirmos o cumprimento dos objetos de conhecimentos/conteúdos exigidos no segundo bimestre no DCGO para a EJA, escolhemos no documento duas habilidades a serem trabalhadas no planejamento colaborativo das aulas e, subsequentemente, na produção da sequência didática cíclica crítica:

- (EJALI0613) Reconhecer os recursos verbais e não verbais na construção da persuasão em textos de cunho publicitário.
- (EJALI0632) Explorar a língua inglesa em textos científicos, políticos e econômicos.

Realizamos a leitura cautelosa dos objetos de conhecimento/conteúdos e das habilidades

previstas para o segundo bimestre, e concluímos que as duas habilidades selecionadas articular-se-iam melhor à abordagem linguística crítica por dar-nos espaço às problematizações que pretendíamos suscitar em sala de aula. As duas habilidades centravam-se na leitura e análise de textos multissemióticos com foco em discussões políticas, científicas e políticas, fundamentos que iam ao encontro das nossas aspirações praxiológicas. Como explicitado anteriormente, a centralização do material didático em produção distanciava-se da solidez de estruturas linguísticas, e ancorava-se nas desestabilizações, nas rupturas e nos questionamentos construídos em sala de aula a partir da temática em estudo e da enunciação dos/as estudantes.



Como primeiro elemento da escrita do material didático, elaboramos uma apresentação para a atividade, recobrando a memória do encontro anterior e explanando quais passos seguiríamos para a aula do dia:

***Hey, there! How are you?*** Você se lembra do assunto que discutimos na nossa última aula? Hoje, iremos continuar nossas discussões sobre *digital technologies*, tendo como pontos de análise seus impactos nas nossas vidas e as disparidades socioeconômicas no acesso aos dispositivos digitais e à internet.

Leia o texto que se segue e tente compreendê-lo com a ajuda da professora, de um/a colega e/ou de um tradutor on-line. Então, discuta as principais ideias com seus colegas de sala.

As atividades 1 e 2 propostas, faziam parte do texto *The Impact of Digital Technologies on Social and Economic Inequalities* (O Impacto das Tecnologias Digitais sobre as Desigualdade Sociais e Econômicas). Embora tenhamos adaptado o texto, reduzindo-o para trinta e cinco linhas, mantivemos os seis subtítulos originais, pois consideramo-nos essenciais à compreensão textual e ao repertório linguístico, que, possivelmente, os/as estudantes poderiam construir a partir do contato e da problematização, tanto da língua quanto das argumentações com os/as colegas.

A consigna da primeira atividade focou-se em estabelecer uma comparação entre os bônus (*pros*) e os ônus (*cons*) das tecnologias digitais em nossas vidas, tendo em vista sua relevância na sociedade globalizada na qual pertenciamos. Como já havíamos apresentado o tema utilizando imagens de aparatos tecnológicos digitais e um vídeo na aula anterior, acreditávamos que a leitura do artigo, *The Impact of Digital Technologies on Social and Economic Inequalities*, poderia complementar e solidificar as aprendizagens dos/as estudantes, ajudando-os a estabelecer critérios sobre as vantagens e desvantagens dos usos das tecnologias digitais. Cuidadosamente, escolhemos as palavras *pros* (prós) e *cons* (contras) em língua inglesa por considerá-las facilitadoras para o entendimento dos/as estudantes, dada a similaridade com a língua portuguesa, e adicionamos uma breve explicação sobre cada uma delas. No quadro disposto na atividade, as repostas poderiam ser produzidas em inglês ou português.

Activity 01	
<p>A partir da leitura do texto e das reflexões compartilhadas em relação ao tema estudado, estabeleça um paralelo entre os <i>pros</i> e os <i>cons</i> sobre as <i>digital technologies</i>. Você pode responder em inglês ou português.</p>	
Keep in mind!	 Pros: positive ideas or facts
	 Cons: negative ideas or facts
PROS	CONS

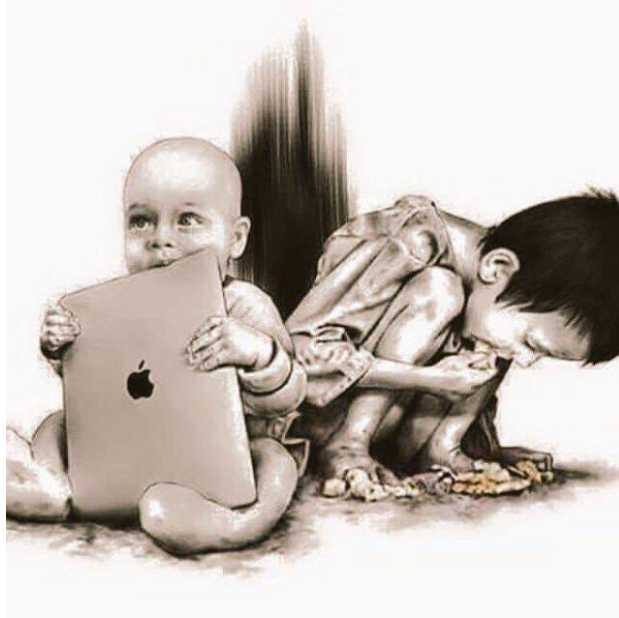
Na elaboração do enunciado da segunda questão, pensamos em duas questões discursivas problematizadoras, reiterando as discussões prévias sobre as tecnologias digitais, porém, direcionando-as ao olhar dos/as estudantes a partir das suas considerações sócio-históricas, políticas e econômicas do assunto. Almejávamos ouvi-los/as, abrir espaço para indagações e críticas sobre mundo que os/as cercavam, na tentativa de apartá-los/as de quaisquer neutralidades em face das novas formas de iniquidade que a sociedade pós-moderna protagonizava, em sua forma mais aguda, entre os/as pobres.

Activity 02
<p>Com base no texto e em sua compreensão pessoal sobre as <i>digital technologies</i>, responda às questões abaixo:</p>
<p>a) Você considera democrático o acesso às tecnologias digitais? Por quê?</p>
<p>b) Quais fatores impedem que as pessoas tenham acesso à internet e aos dispositivos digitais disponíveis no mercado hoje? Justifique sua resposta.</p>

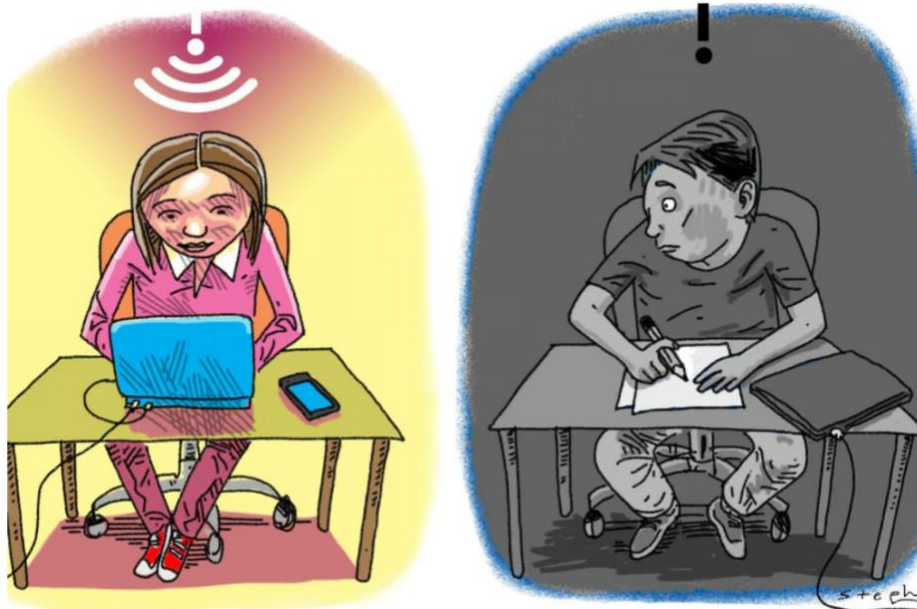
Na terceira e última atividade, desenvolvemos uma proposta que englobava o vídeo apresentado, o artigo e as duas charges, que ainda não haviam sido exploradas no material didático em desenvolvimento. Pontuamos como um fator relevante o caráter de denúncia das charges, ambas explicitavam as lacunas do letramento digital entre crianças e adolescentes, em idade escolar, de classes socioeconômicas distintas. Dessa forma, optamos por produzir uma questão objetiva (letra a).

**Activity 03**

Agora, observe as duas imagens e tente associá-las ao vídeo, que assistimos em sala, e ao texto estudado, *The Impact of Digital Technologies on Social and Economic Inequalities*.

**Image 1**

Disponível em: <<https://www.alexscrompton.com/blog/2018/01/29/how-technology-ends-inequality>>. Acesso em: 17 de nov. de 2024, às 13h15min.

**Image 2**

Disponível em: <[https://cdn.i-scmp.com/sites/default/files/d8/images/methode/2020/03/26/9f50dbce-6f41-11ea-b0ed-5e14cf8cb9e1\\_image\\_hires\\_171310.jpg](https://cdn.i-scmp.com/sites/default/files/d8/images/methode/2020/03/26/9f50dbce-6f41-11ea-b0ed-5e14cf8cb9e1_image_hires_171310.jpg)>. Acesso em: 17 de nov. de 2024, às 13h15min.

a) O que as imagens denunciam?

- Digital democracy.
- New technological devices.
- Digital devices on sale.
- Digital inequalities.

Na questão b, pretendíamos provocar nos/as estudantes a observação crítica das imagens, explorando todas as nuances gráfico-artísticas possíveis e os contextos socioeconômicos em contraste. As charges, embora não verbais, impactavam o olhar dos/as espectadores pela acuidade visual, traduzindo, sem palavras, as diferentes realidades no globo. Desse modo, a questão proposta almejava correlacionar as imagens com as iniquidades causadas pela divisa digital.

b) Tente descrever as imagens apontando o cenário, as pessoas, as condições socioeconômicas e a temática.

Na questão 3 c, a última produzida para a sequência didática cíclica crítica, produzimos uma proposta com o intuito de sensibilizar os/as estudantes quanto aos potenciais impactos negativos que a divisa digital propagava entre os/as cidadãos/ãs menos favorecidos/as socioeconomicamente. Acreditávamos que de nada valeria discutir o tema proposto em profundidade, se não tentássemos (co)atribuir as responsabilidades entre nós, cada um/a com sua parcela, na construção de uma sociedade mais democrática e equânime em todas as esferas, incluindo as tecnologias digitais. Em suma, finalizamos o material didático proposto com uma questão discursiva e reflexiva, fundamentada nas problematizações propostas e nas argumentações emergentes das aulas.

c) Ao analisar as imagens, quais sentimentos despertaram em você? O que você poderia fazer para uma possível mudança de olhar em relação às disparidades do mundo digital?

*Good job!!!*



### **5.3.2.7 SÉTIMO ENCONTRO: SESSÃO REFLEXIVA – ANÁLISE, DISCUSSÃO E (AUTO)AVALIAÇÃO DO PLANEJAMENTO COLABORATIVO DAS AULAS**

Após seis encontros, nos quais dedicamo-nos às apresentações mútuas de nossas narrativas pessoais, aos estudos centrados na educação linguística crítica, às discussões teóricas e praxiológicas e ao desenvolvimento do planejamento colaborativo das aulas, enfim, chegamos à nossa última sessão reflexiva, ocorrida aos treze de setembro de dois mil e vinte e quatro.

Como ponto de partida, avaliamos os percalços encontrados ao longo da trajetória, que estenderam o cronograma da pesquisa e impactaram as discussões da abordagem teórica e a feitura do planejamento colaborativo das aulas.

Reconhecemos a imprevisibilidade da dinâmica espaço-temporal, na qual, nós,

humanos/as, estamos à mercê, em um mundo que tem seus próprios movimentos, à revelia de quaisquer métricas. Relembramo-nos dos empecilhos interpostos e dos redesenhos que fomos capazes de cocriar, a fim de produzir a pesquisa com foco na educação linguística crítica.

Citei as situações desagradáveis que enfrentamos na EJA durante o ano letivo em vigor, o mais grave, certamente, a lotação de professores/as, que foram obrigados/as a desdobrarem-se em três escolas no mesmo turno de trabalho. A medida, que visava a redução de gastos, ignorou as perdas pedagógicas dos/as estudantes e o exaurimento emocional e físico dos/as professores/as, que precisaram se reorganizar em plena transição do primeiro para o segundo bimestre. Os/As estudantes permaneceram sem o/a profissional de Língua Inglesa na escola por quase três meses, no agudo da autorização para extensão de carga horária dos/as professores/as da RME de Goiânia. Criticamos a exigência em torno de resultados em provas externas, política educacional que se tornou comum nas escolas municipais, em contraste com a falta de profissionais, ou seja, uma conta que não batia.

Tentei estabelecer uma linha temporal da pesquisa a partir da abordagem da professora colaboradora, levando em consideração sua experiência com a EJA há mais de vinte anos, com o componente curricular Língua Inglesa, e as prováveis contribuições com o projeto que pretendia desenvolver. Contei-lhe, que a princípio, estabelecer uma parceria para o projeto poderia ser dificultoso, já que nem sempre os/os profissionais, com os quais almejamos trabalhar, identificam-se com as propostas. Senti-me aliviada ao perceber que nossa parceria caminhava respeitosamente e que nossas práticas pedagógicas se articulavam, uma feliz constatação que permitiu a materialização de todas as etapas da pesquisa.

Retomamos as principais pautas discutidas no texto de Pennycook (1998), *A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*, e como influenciaram a formação de professores/as naquela época e ecoavam até os dias atuais em novos desdobramentos. Reiterei os ranços encontrados em materiais didáticos e em práticas pedagógicas, norteadas pelo behaviorismo, audiolingualismo e estruturalismo, dentre outros métodos e abordagens descoladas de questões emergentes da sociedade e, logo, antagônicas à criticidade. Destaquei que as (des)construções, as rupturas e as continuidades (res)significavam nossas praxiologias, mediadas pela (auto)reflexão em todo o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, professores/as críticos/as reconheciam que ao ensinar também aprendiam com os/as estudantes, em uma via de mão dupla.

A professora colaboradora elucidou a criticidade inerente aos/às profissionais de línguas, que, em sua opinião, afinava o nosso olhar para as peculiaridades dos/as estudantes da

EJA, trabalhadores/as e de diversas realidades que buscavam na escola novos horizontes. Além desses fatores, ela frisou a necessidade de romper paradigmas que rondavam o ensino de línguas adicionais, principalmente a ideia de limitação socioeconômica para aprendizes do inglês, sinalizando que apenas os/as ricos/as poderiam ter acesso e merecimento desta aprendizagem. Para os/as estudantes da EJA, muitos/as com sentimentos de menos-valia, o trabalho pedagógico seria fundamental para restaurar a autoestima e consolidar a aprendizagem de um idioma de destaque no cenário mundial como a língua inglesa.

Demos continuidade às discussões, no entanto, direcionei perguntas à professora colaboradora sobre as possíveis contribuições, ou perdas, da pesquisa para suas vivências pessoal e profissional. A professora colaboradora disse-me que a experiência lhe trouxe aprendizagens na área da educação linguística crítica, possibilitando-lhe correlacionar as narrativas, as realidades e os espaços aos seus planejamentos e práticas pedagógicas.

Considerei pertinente recobrar as etapas da construção da sequência didática cíclica crítica, a qual propusemo-nos elaborar, cuja ênfase recairia na criação de uma proposta que contemplasse a abordagem linguística crítica e as necessidades dos/as estudantes. Não havia nada pronto. Um dos primeiros passos foi a escuta da turma, com o intuito de tentar perceber tema(s) advindos dos/as estudantes para produzirmos um material pedagógico delineado exclusivamente para o 6º período (8ª série).

De acordo com a professora colaboradora, os/as estudantes manifestaram interesse em aprofundar seus conhecimentos no meio digital, tanto nos aparatos tecnológicos quanto nos meios de comunicação. Em seu entendimento, identificou ganhos pedagógicos oriundos da temática sugerida pela turma em termos de ampliação do repertório linguístico em língua inglesa e em conhecimentos do mundo digital. Para ela, como a língua inglesa poderia ser considerada a língua de maior uso no meio digital, houve “um perfeito casamento” entre a o ensino da língua adicional e a motivação da aprendizagem por meio de um tema de interesse de todos/as os/as estudantes.

O alinhamento do componente curricular às expectativas dos/as estudantes, sensibilizou a aprendizagem e possibilitou ruptura de algumas ideias cristalizadas negativamente em torno da língua inglesa, dentre elas, o foco unidirecional nas estruturas linguísticas, a falta de dialogicidade com temas emergentes da sociedade atual, a concepção elitista da aprendizagem de línguas adicionais e o sentimento de incapacidade de produzir significados em inglês. Na narrativa da professora colaboradora, percebeu-se o fortalecimento da autoestima dos/as estudantes, pois muitos/as comunicaram-se oralmente na turma, sem ressalvas e sem timidez,

preocupando-se em demonstrar seus posicionamentos críticos com base em suas próprias experiências.

Durante a aplicação e a feitura da sequência didática cíclica crítica na turma do 6º período, os/as estudantes dividiram com a professora colaboradora suas experiências com as redes sociais digitais, as aproximações e os afastamentos com pessoas conhecidas e desconhecidas, mencionando também as dificuldades que ora encontravam em seus aparelhos digitais, ora nos custos de acesso à internet.

Dentre nossas observações, indagamos a carga horária reduzida do componente curricular Língua Inglesa nas escolas públicas brasileiras, principalmente no Ensino Médio, que contava com apenas uma única aula semanal. Salientamos a retirada do ensino da língua inglesa no EFAI da RME de Goiânia, visto como um retrocesso na formação intelectual dos/as estudantes e um ataque à equidade de acesso ao conhecimento das camadas sociais menos privilegiadas, visto que as escolas privadas mantinham o componente em suas matrizes curriculares e estavam em franco processo de implantação do ensino bilíngue, uma forte tendência pedagógica percebida nos últimos anos.

A professora colaboradora relatou que permaneceu no quadro de professores/as da mesma escola por quase vinte anos, ministrando Língua Inglesa para crianças entre nove e doze anos, e que foi informada abruptamente da retirada do componente curricular sem quaisquer justificativas plausíveis. Para ela, sua perda na lotação na escola não se equiparava à perda dos/as estudantes que, a partir daquele momento, não construiriam conhecimentos linguísticos, culturais, sociais, históricos e sociais na e por meio da língua inglesa, fraturando a aprendizagem de crianças que ansiavam aprender uma língua franca e de extrema relevância no cenário mundial.

Percebemos que ao nos debruçarmos sobre os estudos centrados na educação linguística crítica a fim de construirmos o planejamento colaborativo das aulas, rompemos com o *design* projetado inicialmente no projeto de pesquisa ao nos depararmos com ocorrências que nos obrigaram a estender prazos estabelecidos no cronograma, bem como identificamos demandas que transbordaram das nossas observações no espaço escolar de ordem pedagógico-burocrática. Constatamos o caráter denunciatório da pesquisa a que nos propomos, na qual evidenciamos o descaso do poder público com o compromisso de uma educação de qualidade, gratuita, democrática e equânime em todos os níveis e em todas as modalidades.

Como já referido anteriormente, houve um prolongamento compulsório do tempo preestabelecido para a pesquisa devido às medidas arbitrárias e antipedagógicas da SME de

Goiânia, impedindo a dobra de carga horária dos/as professores/as. Nas escolas, vivenciamos o caos na organização da rotina e na ausência de profissionais para ministrar os componentes curriculares aos/às estudantes, impactando a aprendizagem dos conteúdos previstos para as séries. Atestamos que muitas tomadas de decisão afetavam direta e indiretamente diversas camadas organizacionais, e, no universo escolar, o alcance poderia comprometer o bom funcionamento das instituições, incluindo as parcerias para produção do conhecimento científico, no nosso caso, a pesquisa para o mestrado.

Sentimo-nos satisfeitas ao término da parceria que estabelecemos, até um pouco saudosistas por conta do estreitamento do vínculo afetivo e profissional, e, apesar dos desafios, conseguimos construir o planejamento colaborativo de aulas e a sequência didática crítica cíclica, um experiência a quatro mãos em que ambas (re)aprendemos, (re)desenhamos, (des)estabilizamos, (re)pensamos e problematizamos nossas praxiologias e a nós mesmas.

#### QUADRO 1: QUADRO-SÍNTESE DAS SESSÕES REFLEXIVAS E DE ESTUDO

<b>QUADRO-SÍNTESE DAS SESSÕES REFLEXIVAS E DE ESTUDO</b>			
<b>DATA</b>	<b>SEQUÊNCIA DAS SESSÕES</b>	<b>TIPO DE SESSÃO</b>	<b>SÍNTESE DAS SESSÕES: TÓPICOS PRINCIPAIS</b>
08/11/2023	1 <sup>a</sup>	Sessão reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Apresentação dos vieses metodológico e teórico da pesquisa.</li> <li>● Explanação dos trâmites para a autorização da pesquisa pela SME de Goiânia na escola campo.</li> <li>● Compartilhamento das narrativas pessoais e profissionais da professora colaboradora e da professora colaboradora.</li> <li>● Relatos de experiência na EJA da professora pesquisadora e da</li> </ul>

			professora colaboradora.
22/11/2023	2ª	Sessão de estudos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Leitura, análise e discussão do texto <i>A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica</i>, de Alastair Pennycook (1988).</li> <li>● Dialogicidade do texto com a EJA.</li> </ul>
23/01/2024	3ª	Sessão de estudos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Leitura, análise e discussão do texto <i>Pedagogia dos Letramentos Críticos</i>, de Mary Klantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro (2020).</li> <li>● Contribuições do Letramento Crítico para a EJA.</li> </ul>
21/02/2024	4ª	Sessão de estudos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Leitura, análise e discussão do texto <i>Pedagogia dos Letramentos Críticos</i>, de Mary Klantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro (2020).</li> <li>● Contribuições do Letramento Crítico para a EJA.</li> </ul>
12/03/2024	5ª	Sessão reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Início da produção do planejamento colaborativo de aulas.</li> <li>● Seleção de imagens e vídeos para a primeira etapa da sequência didática cíclica crítica.</li> <li>● Elaboração das atividades propostas para a primeira aula da sequência didática cíclica</li> </ul>

			crítica, a partir das imagens e do vídeo selecionados.
16/04/2024	6 <sup>a</sup>	Sessão reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Término da produção do planejamento colaborativo de aulas.</li> <li>● Análise e (auto)reflexão da aplicação da primeira etapa da sequência didática cíclica crítica.</li> <li>● Seleção de artigos e charges para a produção da segunda etapa da sequência didática cíclica crítica.</li> <li>● Elaboração das atividades propostas para a última aula da sequência didática cíclica crítica, a partir do artigo e das duas charges selecionadas.</li> </ul>
13/07/2024	7 <sup>a</sup>	Sessão reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Último encontro: análise e autorreflexão sobre a construção do planejamento colaborativo das aulas e a produção da sequência didática cíclica crítica.</li> </ul>

## **6. CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS**

Distante de quaisquer pretensões finalistas ou presunçosas de um todo encapsulado e imóvel, a pesquisa desenvolvida tentou lançar um olhar sobre uma das nuances da educação linguística crítica na EJA, considerando a interação entre duas professoras, uma pesquisadora e outra colaboradora, com o intuito de problematizar o ensino de línguas adicionais e desenvolver um planejamento colaborativo de aulas e, posteriormente, uma sequência didática cíclica crítica, a partir da escuta sensível das enunciações dos/as estudantes.

A própria natureza crítica da pesquisa e a metodologia colaborativa adotada, desapegam-se de conclusões findas e de construtos lineares, e encontram-se na mobilidade de ideias e na (res)significação constante do conhecimento. Assim, este trabalho, em nenhum momento, enveredou-se por rotas determinadas e verdades estratificadas, ao contrário, orientou-se pelo viés crítico na construção dos materiais empíricos.

A recusa em adotar o tradicionalismo epistêmico não deve ser compreendido como ausência de estruturação metodológica e teórica, pois, com o (re)desenho contínuo e a (auto)reflexão em todas as etapas do processo, exigiram leituras aprofundadas em LAC e em outras áreas das Humanidades, como a História, a Educação e a Sociologia, para fundamentar as discussões propostas. Da pesquisa desenvolvida, tem-se a mostra de uma experiência em educação linguística crítica na EJA, contingente e aberta a questionamentos.

### **6.1 REAVALIANDO O OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: RESULTADOS ESPERADOS**

Ao revisitar a pergunta de pesquisa, considere necessário reavaliar o projeto de pesquisa elaborado dentro da perspectiva da educação linguística crítica na EJA, e as possíveis contribuições para a modalidade e a professora colaboradora.

Primeiramente, a EJA, como um núcleo da educação básica voltado para a alfabetização e letramento de adolescentes, jovens e adultos/as, possui especificidades próprias, um fazer pedagógico que exige práticas flexíveis, nas quais os (des)níveis de aprendizagem e interesses dos/as estudantes sejam contemplados. Na EJA, embora tenha-se conteúdos/objetos de conhecimento preestabelecidos por documentos normativos, a abordagem humanizada é um fator essencial à matrícula e à permanência dos/as estudantes, que procuram na escola um reparo na educação formal, negada em tempo regular, fortalecendo e estimulando aprendizagens plurais.

Ao observar o (multi)universo da EJA, protagonizado pela miscelânea de identidades, a educação linguística crítica corporifica-se como uma abordagem dialógica com os perfis dos/as estudantes e suas demandas espaço-temporais. Os/As adolescentes, jovens e adultos/as da EJA, não vão à sala de aula vazios de si mesmos, são pessoas que contam e fazem história, suas narrativas são a marca autoral de suas próprias existências.

A educação linguística crítica, problematizadora em sua gênese, superou a centralidade do ensino línguas em estruturas linguísticas rígidas, calcadas no pragmatismo e estruturalismo, e alheias às necessidades e aos quereres dos/as estudantes, e orienta-se sensorialmente, pela escuta, pela fala, pela observação, pelo toque e pela inspiração, transpirando humanidade. Em um século marcado pela transição do analógico para o digital, os deslocamentos e as (r)evoluções da sociedade atravessam-nos, influenciam nosso comportamento e visão de mundo, e alteram nossa percepção sobre nós mesmos. Nesse cenário, a educação linguística crítica aproxima-se de pautas milenares, como o racismo e o feminismo, e de emergentes, a teoria *queer*, por exemplo, e fortalece discussões sobre assuntos antes velados dentro da educação.

Tendo em vista o direcionamento metodológico, os pressupostos teóricos e o público a que se destinava o trabalho científico, retomo o problema de pesquisa:

- Contribuir com a prática da professora de Língua Inglesa na EJA, em uma sala de aula do 6º período (8ª série) a partir de uma abordagem ancorada na educação linguística crítica.

A parceria a ser estabelecida, à priori, pareceu-me um desafio, pois, o perfil metodológico, a ancoragem teórica e a modalidade de ensino propostos na pesquisa, deveriam ser cuidadosamente apresentados à professora colaboradora, que poderia sentir-se confortável ou não em participar. Ao desenvolver o projeto de pesquisa e antever as etapas do processo, tinha consciência dos investimentos em leitura e em tempo que demandariam ao/à professor/a colaborador/a, e temia possíveis recusas. No entanto, abordei a professora de Língua Inglesa da escola na qual trabalhava e propus-lhe a parceria para o desenvolvimento da pesquisa, e ela, sem delongas, aceitou participar do projeto. A anuência da professora gerou-me um *blend* alívio-felicidade, já que a partir daquele momento poderíamos iniciar a construção dos dados empíricos.

Na propositura inicial da pesquisa, iríamos elaborar colaborativamente um

planejamento de aulas e, posteriormente, uma sequência didática cíclica crítica. Contudo, considerei fundamental discutirmos o pensamento crítico na LA e as práticas do LC, por meio de textos que amparariam nossas problematizações, (des)continuidades, tensões e rupturas. Pelas referências teóricas em LAC e LC nas disciplinas do mestrado e referências externas, elegi dois textos que pudéssemos ler em parceria, considerados por mim consistentes e dialógicos com a realidade pedagógica da EJA.

Iniciamos com o texto *A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica* (Pennycook, 1998), que traz em seu bojo uma discussão provocadora sobre o papel dos/as professores/as e de suas práticas docentes, ainda consideradas acríticas, associadas, a-históricas e apolíticas pelo autor, que se manifestava contra o didatismo e a obsessão pelos métodos de ensino de línguas adicionais, que se negavam a enxergar as iniquidades do mundo e refletir sobre pautas sociais importantes (Pennycook, 1998, p.43). O segundo texto, *Pedagogia dos Letramentos Críticos* (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020), possibilitou a análise de práticas pedagógicas alicerçadas no LC, por meio da exemplificação de aulas, e o amparo teórico de autores/as renomados/as no escopo da educação linguística crítica.

Considerei riquíssimos os momentos em que realizamos a leitura e as discussões dos textos, extrapolamos a materialidade da escrita textual e fomos capazes de ressignificá-las no nosso ambiente de trabalho e em nossas vivências pessoais, essenciais ao planejamento colaborativo que pretendíamos coescrever. Além disso, desconstruímos alguns conceitos conflituosos e estreitos em torno do pensamento crítico no ensino de línguas adicionais, dentre eles, a ausência de ossatura metodológica e a escassa produção de atividades escritas por parte dos/as estudantes, malvista por muitos/as docentes, que ainda acreditavam que boas aulas deveriam ser moldadas pelas estruturas formais da língua, por um número limitado de gêneros textuais, em sua maioria cânones literários ou de ordem pragmática, por exercícios gramaticais guiados por modelos a serem repetidos, e pelo estudo de vocabulários descontextualizados e sem aprofundamento polissêmico. Como citado por Murrey (1972), a “autópsia da língua” ainda era um *modus operandi* na prática pedagógica de muitos/as professores/as, que focavam suas aulas em partes da língua desprezando o seu todo, fragmentando a compreensão global de um texto e descartando as problematizações advindas de temas de interesse. Percebemos que a ruptura de paradigmas estava em curso, embora enfrentando resistências e desdém daqueles/as que duvidavam da amplitude da educação linguística crítica.

Em nossas reflexões, pontuamos a importância de situarmos o planejamento das aulas na realidade dos/as estudantes da EJA, fazendo da escuta sensível um recurso para captarmos

as vivências e os sonhos de cada um/a, validando a presença deles/as no espaço escolar. O tema advindo das enunciações da turma, captados pela professora colaboradora, que deu origem à SDCC, surpreendeu-nos pela dialogicidade com o mundo moderno, embora muitos/as não pudessem usufruir dos bens de consumo digitais, eles/as tinham consciência dos usos e dos custos. Durante a feitura da SDCC, aprendemos sobre a *digital divide* (divisa digital), e com muita honestidade, desconhecíamos os numerosos estudos já realizados e os em desenvolvimento em torno das desigualdades de acesso ao artefatos tecnológicos digitais e à internet em todo o globo.

Ao todo, nas sete sessões, quatro reflexivas e três de estudo, conseguimos cumprir com o objetivo geral da pesquisa, aliás, expandimos o escopo inicial que previa menos encontros. Creio que, na construção dos materiais empíricos por meio das leituras críticas, houve um enriquecimento teórico e praxiológico considerável para ambas as partes, o qual revisitamos conceitos linguísticos tradicionais e o favoritismo em alguns meios acadêmicos por linguistas e por professores/as de línguas, e aprofundamo-nos na análise do viés crítico dos textos, essenciais ao planejamento colaborativo e à SDCC. Durante o estágio embrionário da pesquisa, considerei as possíveis contribuições para a professora colaboradora, ignorando o fato de que as (des)vantagens fariam parte da minha experiência, um ponto cego que poderia ter enxergado e corrigido no problema de pesquisa, já que a via foi de mão dupla.

## 6.2 OUTRAS CONSTATAÇÕES

A educação linguística crítica no ensino-aprendizagem de línguas adicionais é uma abordagem relativamente nova historicamente, é um viés que começou a ser discutido ao final dos anos 1990 (Pennycook, 1998), convidando os/as linguistas aplicados/as a repensarem suas práticas e propósitos pedagógicos, visivelmente centrados na abstração de estruturas e normas da língua, alheios às múltiplas realidades do globo e às relações de poder assimétricas. Constatava-se o afastamento da língua como um organismo vivo, dinâmico e de ampla representação simbólica, na qual os sujeitos inscreviam-se no mundo pelo discurso através da enunciação, uma janela para suas identidades, às vezes, sufocadas.

A partir daquela década, o ensino de línguas adicionais perderia sua ingenuidade passiva e despontaria como uma área de discussões temáticas sócio, histórica, cultural, econômica e geograficamente situadas, considerando a multiplicidade de gêneros, raças, etnias. Pautas polêmicas ou vistas como tabus, tornaram-se recorrentes nos centros universitários e escolares, problematizando demandas históricas ou emergentes da sociedade atual, a fim de conscientizar

e sensibilizar as pessoas sobre o racismo, etarismo, intergeracionalidade, sexualidade, feminismo, homofobia, teoria *queer*, divisa digital, entre outras.

Nas quase três décadas em que a LAC despontou no cenário, ainda constatamos muitas práticas centradas no pragmatismo e estruturalismo da língua, algo desassociado da realidade digital em que vivemos, cuja presença diuturna em nossas vidas contribui para a construção e compartilhamento do conhecimento. Na atualidade, temos gêneros concebidos no meio digital, e outros tantos disponíveis em sites educacionais ou de interesse pessoal, sendo um caminho para a multimodalidade e para a reconfiguração de aulas com o perfil dos/as estudantes do século XXI.

No decorrer da curadoria de textos e dissertações acerca da educação linguística crítica na EJA, percebi certa carência de referenciais teóricos para a modalidade, um péssimo sintoma para uma modalidade que tem sofrido desmontes contínuos e silenciamentos de governos de extrema-direita. Encontrei muitos estudos em LAC e em LC tendo como *locus* de pesquisa escolas regulares do ensino básico, no entanto, li apenas três dissertações consonantes com o meu propósito de pesquisa. Refleti sobre essa ausência e o porquê de o universo acadêmico contar com poucos trabalhos sobre a EJA. Seria o enxugamento das salas de aula no Brasil? A modalidade seria considerada de menor envergadura educacional? Os/As estudantes da EJA seriam considerados/as uma subpopulação não merecedora do ensino formal e da pesquisa científica? A EJA representaria um gasto desnecessário aos governos, já que não compõe os índices das avaliações internacionais? Confesso que me surpreendi e me entristeci, pois o silêncio, por vezes, pode ser uma via para o esquecimento.

### 6.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

O ranço tradicionalista arraigado ao fazer pedagógico de professores/as de línguas adicionais, é tão danoso quanto as prerrogativas burocráticas que invadiram as instituições de ensino de todo o País. A BNCC, um documento normativo, construída em torno de habilidades e competências gerais e de área, estreitam a mobilidade pedagógica dos/as professores/as em seus planejamentos devido à obrigatoriedade do cumprimento do currículo imposto.

Ao produzir o planejamento colaborativo das aulas e a SDCC, analisamos o segundo bimestre do DC-GO, para que pudéssemos inserir os conteúdos/objetos de conhecimento que melhor se coadunariam ao tema proposto pelos/as estudantes. Por sorte, não havia um gênero textual eleito, o documento orientava que utilizássemos textos de cunho jornalístico e de teor científico, econômico e político, favorecendo a curadoria que fizemos. Fortuitamente,

encontramos certa facilidade em articular nossos propósitos com a previsão do DC-GO, contudo, de acordo com as orientações da SME de Goiânia, inclusive para obter a autorização da pesquisa, a submissão ao documento era imperativa, sem desvios. Em outros termos, produzimos uma SDCC sob prescrições normativas, respeitando os conteúdos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (habilidades), meu ver, uma limitação à educação linguística crítica.

A lotação tardia de professores/as nas escolas da EJA, realizada exclusivamente pela SME de Goiânia, comprometeu o cumprimento do cronograma preestabelecido no projeto de pesquisa, delongando-se além do previsto. O sentimento de contrariedade não se restringia apenas à dilação dos prazos da pesquisa, afinal, a feitura da pesquisa era relevante, mas nada comparado à perda pedagógica dos/as estudantes em três meses sem aulas de Língua Inglesa. Uma situação angustiante em que nós, na escola, vimo-nos limitados/as, uma resolução que não nos competia e que comprometia a aprendizagem dos/as estudantes. Um prognóstico desanimador, visto que a ausência de professores/as não era uma ocorrência atípica, tornara-se um padrão nas escolas públicas municipais goianienses. Somente em abril, a professora colaboradora conseguiu a extensão de carga horária e retomou as aulas, regularizando o quadro docente e o ensino de língua inglesa na escola.

#### **6.4 INSPIRAÇÕES PARA OUTRAS PESQUISAS**

Na última década, a educação brasileira começou a redesenhar suas orientações e normativas para o ensino básico em encontros com autoridades do MEC, profissionais da educação e sociedade civil, em todos os Estados e municípios, a fim de construir um documento uníssono, a BNCC, cuja estrutura se fundamentasse em competências gerais, competências específicas por área, objetos de conhecimento e habilidades. O principal propósito era a tentativa de garantir a qualidade da educação em todas as unidades de ensino, públicas e privadas, por meio de um currículo prescrito, o qual norteasse a aprendizagem dos/as estudantes em todos os componentes curriculares. Após quase oito anos de sua implantação, a BNCC tornou-se mandatória em todo o território nacional, possibilitando a abertura de um mercado lucrativo, liderado por políticas neoliberais, para editoras e sistemas de ensino.

Com isso, entendo que a educação linguística crítica enfrenta desafios de diversas ordens no panorama de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, precisando mover-se entre as frestas de tais materiais didáticos e prescrições de conteúdos considerados relevantes. Preocupa-me o engessamento das aulas e o comprometimento da criticidade em discussões

calcadas nas realidades locais e globais, transformando a sala de aula um ambiente linear e estático, fomentando a desinformação e alienação dos/as estudantes. A educação precisa estar liberta, alçar seus próprios voos, caso contrário, perderá seu propósito de romper barreiras, ir além do arame farpado e ter os pés tocados pelo chão desconhecido.

Assim, espero que a pesquisa desenvolvida possa ser um referencial bibliográfico para linguistas, professores/as de línguas e profissionais da educação, que se interessam pela educação linguística crítica. Desejo ainda, que a leitura deste trabalho inspire outras pesquisas de viés crítico tendo a EJA como referencial, uma modalidade que sobrevive, apesar das intempéries, dos esforços dos/as profissionais, que creem no poder da educação, e dos/as estudantes, que sonham com a conclusão dos estudos, uma dignidade sem preço.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. 1. ed. Editora Vozes, 2017.

BLOCK, David. **Neoliberalism, the neoliberal citizen and English language teaching materials: a critical analysis/Neoliberalismo, el ciudadano neoliberal y los materiales para la enseñanza de la lengua inglesa: un análisis crítico**. Ruta Maestra, ed. 21, p. 4-15, 2017. Disponível em: [https://www.academia.edu/35429623/Block\\_D.\\_2017](https://www.academia.edu/35429623/Block_D._2017). Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. Volume 1. Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. Volume 2. Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Câmara Legislativa. **30 anos da Constituição da Cidadania**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituente/index.html>. Acesso em: 15 de jul. 2023.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. **A Sociedade em Rede do Conhecimento à Ação Política**. Conferência promovida pelo Presidente da República. Imprensa Nacional Casa da Moeda, janeiro de 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/301788806\\_A\\_Sociedade\\_em\\_Rede\\_Do\\_Conheciment\\_o\\_a\\_Accao\\_Politica](https://www.researchgate.net/publication/301788806_A_Sociedade_em_Rede_Do_Conheciment_o_a_Accao_Politica). Acesso em: 28 de fev. de 2025, às 20h32min.

**Carta de Lei de 25 de Março de 1824**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 18 de mar. de 2022 às 19h22min.

CASTRO, A. C. **EJA E A RESISTÊNCIA: SILENCIAMENTO, DESMONTE E AUSÊNCIAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.** Disponível em: < <https://www.sinprodf.org.br/eja-e-a-resistencia-silenciamento-desmonte-e-ausencias-das-politicas-publicas/>>. Acesso em: 14 de nov.de 2021 às 10h15min.

CAVALHEIRO, M. S. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DA EJA APLICADAS NAS UNIDADES PRISIONAIS – PÓS 1995.** Disponível em: < [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Pedagogia/apolpubeja.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/apolpubeja.pdf)>. Acesso em: 14 de nov.de 2020 às 10h11min.

CERATTI, M. R. N. **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.** Disponível em: < [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/md\\_marcia\\_rodrigues\\_neves\\_ceratti.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_marcia_rodrigues_neves_ceratti.pdf)>. Acesso em: 14 de nov.de 2022 às 10h08min.

CLARK, C. ET AL. 1006. **Collaboration as dialogue: teachers and researchers engaged in conversation and professional development.** American Educational Research Journal. Vol. 33, nº 1, p. 193-232.

**CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 24 DE FEVEREIRO DE 1891)** Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm) >. Acesso em: 17 de mar. de 2022 às 13h.

**CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 16 DE JULHO DE 1934).** Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 14 de fev. de 2022 às 11h55min.

**CONSTITUIÇÃO DE 1988.** Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 12 de fev. de 2023, às 14h09min.

DAMIANOVIC, M. C. **O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 181 – 196.

**DECRETO Nº 11.370, DE 1º DE JANEIRO DE 2023.** Disponível em < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20232026/2023/Decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA%20DE](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20232026/2023/Decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA%20DE)>. Acesso em: 14 de fev. de 2022, às 12h36min.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBOC, Ana Paula M. **Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC.** Revista da Anpoll, v. 1, n. 48, p. 10-22, 2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255/1021>. Acesso em: 20 dez. 2022.

**Falta de diretrizes para EJA na Base Nacional Comum preocupa educadores.** Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2017/09/13/falta-de-diretrizes-para-eja-na-base-preocupa-educadores/>>. Acesso em: 14 de nov. de 2020 às 10h23min.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA, 1967.

GOIÂNIA. **Secretaria Municipal de Educação. Proposta Político-Pedagógica para a educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Goiânia.** Goiânia, 2005.  
GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular para Goiás - Ampliado.** Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2022.

GONZALÉZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos.** Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations.** *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2018b. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/39/1/31/4626948?redirectedFrom=full-text>. Acesso em: 20 dez. 2022.

KUMARAVADIVELU, B. **A Linguística Aplicada na era da globalização.** In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2006, p. 129-105.

**Lei de 15 de outubro de 1827.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias)>. Acesso em: 18 de mar. de 2021 às 19h22min.

**LEI Nº 3.353, DE 13 DE MAIO DE 1888.** Disponível em:<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,Art](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,Art)>. Acesso em: 12 de fev. de 2023, às 14h09min.

**LEI Nº 6.503 DE 13 DE NOVEMBRO DE 1977.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6503.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6503.htm)>. Acesso em: 12 de fev. de 2023, às 14h09min.

**LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 12 de fev. de 2023, às 14h09min.

LEITE, S. F. **O direito à educação básica para jovens e adultos na modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal.** 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2013.

LUCENA, V. **Falta de recursos é a marca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Disponível em: <<http://www.usp.br/aun/index.php/2019/12/12/falta-de-recursos-e-a-marca-da-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil/#:~:text=Nos%20%C3%BAltimos%2010%20anos%2C%20um.mobilizar%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20para%20participar>>. Acesso em: 15 de nov. de 2022 às 11h.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R.; NASCIMENTO, Gabriel d. S. **O ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos.** *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 55, n. 3, p. 541-463, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318135022177581>. Acesso em: 22 dez. 2022.

MIGNOLO, W. D. **Globalização, processos de civilização, línguas e culturas.** *Cad. CRH*, Salvador, n. 22, p. 9-30, jan/jun. 1995.

MOITA LOPES, L.P. da. **Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado.** In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2006, p. 13-43.

MURRAY, D. **Teach Writing as a Process Not Product.** *The Leaflet*, New England Association of Teachers of English, Fall 1972, pp. 11-14. Rpt. in *The Essential Don Murray: Lessons from America's Greatest Writing Teacher*, edited by Thomas Newkirk and Lisa C.

Miller, Boynton/Cook, 2009, pp. 1-5.

**NOVO FUNDEB.** Disponível em:<

<https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/14012-novo-fundeb-garante-mais-recursos-da-uni%C3%A3o-para-a-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-brasileira>>. Acesso em: 12 de fev. de 2023, às 14h09min.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística.** 2ª ed. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PASCHOAL, M. S. Z; CELANI, M. A. A. (orgs). *Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística Aplicada: da Aplicação Linguística à Linguística Transdisciplinar. **Afinal, o que é Linguística Aplicada?*** São Paulo: EDUC, 1992.

PENNYCOOK, A. **A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica.** In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade.* Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 23-49.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of Colonialism.** Routledge: London, 1998.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTANA, D. C. dos S. de; SANTOS, F. M. de S; SANTOS, S. M. **EJA: BREVE ANÁLISE DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA E TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS.** Disponível em: <  
[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/28e93eb53881513e51959a43ae232800\\_1862.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/28e93eb53881513e51959a43ae232800_1862.pdf)>. Acesso em: 20 de mar. de 2021 às 18h31min.

SOUSA, Laryssa P. Q.; PESSOA, Rosane R. **Humans, nonhuman others, matter and language: a discussion from posthumanist and decolonial perspectives.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n. 2, p. 520-543, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v58n2/0103-1813-tla-58-02-0520.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SÜSSEKIND, M. L. **A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas.** *Retratos da Escola*, v. 13, p. 91-107, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980/pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

REIS, F.; MOURA, T. A. de. **REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

**VOLTADAS PARA TODOS AQUELES QUE NÃO TIVERAM ACESSO À EDUCAÇÃO NA IDADE PRÓPRIA.** Disponível em: <<https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/artigo-fernanda-e-tais--reflexoes-sobre-as-politicas-educacionais-voltadas-para-todos-aqueles-que-nao-tiveram-acesso-a-educacao-na-idade.pdf>>. Acesso em: 14 de nov.de 2022 às 10h20min.

**RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 12 de fev. de 2023, às 14h09min.

RICHARDS, J. C; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching.** 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola.** Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000100004&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 de nov.de 2021 às 10h21min.

SAAD, E. **The Impact of Digital Technologies on Social and Economic Inequalities.** Disponível em: <<https://www.linkedin.com/pulse/impact-digital-technologies-social-economic-elsir-ali-saad-mohamed-/>>. Acesso em: 16 de nov. de 2024, às 22h22min.

TÍLIO, R. **30 anos da ALAB: 30 anos de Linguística Aplicada e Ensino de línguas no Brasil.** Raído, Dourados, MS, v. 14, n. 36, set/dez 2020. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/12195>>. Acesso em: 25 de fev. de 2025, às 19h35min.

VASQUES, C. C; ANJOS, M. B. dos; SOUZA, V. L. G. **Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).** Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultoseja#:~:text=O%20que%20devem%20garantir%20as%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas%20para%20EJA&text=As%20fun%C3%A7%C3%B5es%20reparadora%2C%20equalizadora%20e,escolariza%C3%A7%C3%A3o%3B%20e%20promover%20aprendizagens%20permanentes>>. Acesso em: 14 de nov. de 2022 às 10h06min.

## APÊNDICE 1



Secretaria Municipal de Educação  
Superintendência Pedagógica  
Diretoria Pedagógica

Ofício para pedido de autorização de pesquisa

Goiânia, 04 de outubro de 2023.

À DIRPED e à GEREJA

**Assunto:** Autorização para pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada PGLA / UNB na EJA da Escola Municipal Presidente Vargas

Senhor Superintendente Pedagógico (DIRPED), professor Marcelo Ferreira de Oliveira, e senhor(a) Gerente da Educação de Jovens e Adultos (GEREJA),

Venho, por meio desse instrumento, pedir autorização para desenvolver minha pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UNB), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada *Stictu Sensu* (PGLA), na EJA da Escola Municipal Presidente Vargas, no período noturno. A pesquisa colaborativa crítica pretende ser desenvolvida em parceria com a professora de Língua Inglesa, a fim de delinear-se o planejamento de aulas sob o viés crítico e o desenvolvimento de uma sequência didática para a 8ª série, última etapa do 2º segmento da EJA. A construção do material empírico (dados) será feita por reuniões individuais gravadas com a professora, roda de conversa com os/as estudantes da 8ª série e elaboração colaborativa da sequência didática para aplicação e análise da aprendizagem da turma alvo. O título da pesquisa será "*Por uma abordagem crítica no ensino de Língua Inglesa na EJA*". Quaisquer dúvidas, estarei à disposição.

Atenciosamente,

Cláudia Rodrigues Pereira  
CPF: 958.611.901.78  
Professora PII da Rede Municipal de Educação de Goiânia  
Matrícula funcional: 668656-2/3

## APÊNDICE 2

Secretaria Municipal de Educação  
Superintendência Pedagógica  
Departamento Pedagógico  
Gerência de Educação de Jovens e Adultos

Goiânia, 05 de outubro de 2023.

### **Parecer consubstanciado para autorização de Pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada PGLA/UNB na EJA da Escola Municipal Presidente Vargas**

**Título da Pesquisa:** Por uma abordagem crítica no ensino de Língua Inglesa na EJA

**Mestranda:** Claudia Rodrigues Pereira

**Orientador/a:**

**Instituição:** UnB

#### **1. Sobre o objeto de estudo da Pesquisa**

Trata-se de uma pesquisa colaborativa que tem como foco “A Linguística Aplicada Crítica e o Letramento Crítico”

#### **2. Sobre os objetivos da Pesquisa**

GERAL: Contribuir com a prática do/a professor/a de Língua Inglesa da Educação de Jovens e Adultos – EJA em uma sala de aula de 8ª série a partir de uma abordagem crítica.

ESPECÍFICOS: a) Planejar colaborativamente com o/a professor/a de Língua Inglesa seguindo uma perspectiva crítica; b) Refletir sobre as experiências e as desestabilizações observadas no processo de planejamento e na efetivação das aulas entre o/a professor/a de Língua Inglesa e a pesquisadora.

#### **3. Sobre o Locus da Pesquisa**

A pesquisa a ser desenvolvida terá como locus uma turma de 8ª série de uma escola pública de Ensino Fundamental de EJA, em período noturno, no município de Goiânia – GO – A pesquisadora sugere a Escola Municipal Presidente Vargas como campo de pesquisa.

#### **4. Sobre os sujeitos da Pesquisa:**

Professor e Estudantes da 8ª série noturna

#### **5. Sobre a Metodologia de Pesquisa**

- a) Planejamento coletivo com professor e pesquisador
- b) Rodas de conversas temáticas com estudantes

- c) Uso de diário de campo
- d) Uso de cadernos com narrativas dos alunos
- e) Elaboração de sequência didática

#### **PARECER DA GEREJA**

A pesquisa em pauta tem sua relevância quando propõe colaborar com a Rede Municipal de Goiânia, por meio de uma metodologia Crítica e Colaborativa, para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade da educação goianiense.

Não consta do Projeto o nome do/o orientador, a fim de que pudéssemos conhecer seu campo de atuação e publicação.

A referida pesquisadora é também professora na EJA Goiânia, dado que contribui para qualificar o processo, já que a pesquisadora conhece a realidade da EJA Goiânia.

O projeto e ofício que o acompanha indica a Escola Municipal Presidente Vargas. Todavia, não esclarece os critérios e/ou motivos que levam a pesquisadora a escolher essa instituição. Da mesma forma, há que se questionar se a pesquisadora também atua nessa instituição. Se assim o for, a GEREJA entende ser pertinente que a pesquisa seja realizada em outra instituição, uma vez que a recolha de dados pode sofrer interferência com a presença da pesquisadora/professora no seu próprio espaço de trabalho.

O projeto também não deixa claro as contribuições da pesquisa para a Rede Municipal de Educação de Goiânia, bem como para a Escola pesquisada. É importante salientar que, assim como anuncia a pesquisa, a ação colaborativa deve anunciar como os resultados contribuirão com a formação de professores, com o aprendizado dos alunos, bem como a qualidade da RME Goiânia.

O projeto também não explicita como será a devolutiva dos dados para a Escola, para a Gerência e para a RME de Goiânia. Um estudo colaborativo deve ter como finalidade qualificar os sujeitos e os processos. Recomenda-se explicitar os processos de devolutiva dos dados para a Rede.

Também não foi possível perceber mais elementos sobre a sequência didática a ser desenvolvida na pesquisa. É importante que essa sequência didática leve em consideração o Currículo da EJA Goiânia e o trabalho do professor em sala com esses conteúdos. Sugere-se que a pesquisadora detalhe melhor como será construída a sequência didática.

Por fim, sugere-se que a pesquisa explicita melhor como se dará o processo de inclusão e exclusão dos alunos na pesquisa, considerando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por se tratar de língua estrangeira, os alunos podem se sentir constrangidos/inibidos ou manifestarem contrários à participação na pesquisa.

Solicita-se que a pesquisadora detalhe melhor a metodologia de pesquisa esclarecendo: os instrumentos, a quantidade de encontros, a forma de registro, a duração

da pesquisa. Essas questões são importantes, a fim de não chocar ações com o calendário da RME na escola.

### **RECOMENDAÇÕES**

Recomenda-se que a pesquisadora esclareça os pontos levantados no parecer e remeta novamente para análise dessa Gerência.

### APÊNDICE 3



Secretaria Municipal de Educação  
Superintendência Pedagógica  
Diretoria Pedagógica

Ofício em resposta à devolutiva da GEREJA sobre a autorização de pesquisa de mestrado

Goiânia, 16 de outubro de 2023.

À DIRPED e à GEREJA

**Assunto:** Resposta ao **Parecer consubstanciado para autorização de Pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada PGLA/UnB na EJA da Escola Municipal Presidente Vargas**

Senhor Superintendente Pedagógico (DIRPED), professor Marcelo Ferreira de Oliveira, e senhor(a) Gerente da Educação de Jovens e Adultos (GEREJA),

Aos dez de outubro de dois mil e vinte e três, eu, Cláudia Rodrigues Pereira, portadora do CPF 958.611.901-78, servidora pública da Educação do município de Goiânia, matrícula 668656-2/3, mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília, fui convocada à Secretaria Municipal de Educação pela então gerente da Educação de Jovens e Adultos, Márcia Friedrich, para a devolutiva acerca da autorização para minha pesquisa de mestrado na Escola Municipal Presidente Vargas. Seguem os esclarecimentos e as justificativas requeridos pelo Parecer:

1. **Nome da orientadora:** Dra. Ana Emília Fajardo Turbin, possui graduação em Língua e Literatura Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986), graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1972), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010). Fez seu primeiro pós doutorado com bolsa Pós doc CAPES na Universidade Federal do Tocantins com orientação do prof. Dr. Wagner Silva, na área de Formação do professor e escrita de relatório de Estágio Supervisionado (2010-2011). Fez seu segundo pós doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais, com a



Secretaria Municipal de Educação  
Superintendência Pedagógica  
Diretoria Pedagógica

supervisão da Profa. Dra. Reinildes Dias na área de tecnologia e educação no POSLIN (2019 a 2020). Atualmente é professora associada 1, da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Língua Estrangeira, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua Estrangeira, ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês), discurso, formação de professor de LE, estágio supervisionado, Multiletramento e Multimodalidade, CLIL: Abordagem de conteúdo e linguagem integrados, e outros temas pertinentes ao campo da formação do professor e do ensino de língua adicional. Ocupou posições como coordenadora de Língua Inglesa no Programa de Extensão UnB Idiomas. Atuou como membro do NDE e CAC: Conselho de Assuntos Comunitários. Professora e orientadora do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada. (PPGLA) Coordenou o Programa PIBID CAPES de 2014 até 2018 e foi docente orientadora do programa Residência Pedagógica-CAPES.2018 a 2020. Coordenou a área de Inglês no programa de extensão UnB Idiomas da Universidade de Brasília. Atualmente, dedica-se aos estudos do Multiletramento e Multimodalidade e ao estudo da implementação da abordagem CLIL (conteúdo e língua integrados) em escolas do ensino básico. Tem interesse no ensino bilíngue em escolas básicas particulares e da rede pública do DF e Brasil. Esteve como coordenadora dos cursos de inglês da UNB idiomas, finalizando seu período em agosto 2023. No momento seu interesse concentra-se no uso da Inteligência Artificial para mediação da educação de alunos de baixa visão aprendizes de línguas. (Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/2069631468037931>>)

2. **Escolha do locus de pesquisa:** A pesquisa que pretendo desenvolver tem como metodologia a pesquisa-ação de cunho colaborativo, na qual minha parceria com a professora da Língua Inglesa norteará as discussões relacionadas à abordagem crítica no ensino de línguas adicionais para a produção de uma sequência didática, a partir dos temas advindos da escuta das/os estudantes. Dessa forma, acredito que tanto contribuirei com meu espaço de trabalho e com minha colaboradora, quanto construirei novos significados por meio da minha experiência. Além disso, penso em qualificar meu trabalho na escola e motivar a



Secretaria Municipal de Educação  
Superintendência Pedagógica  
Diretoria Pedagógica

professora na elaboração de planejamentos de viés crítico, sempre almejando o sucesso da aprendizagem dos/as estudantes em Língua Inglesa.

3. **Relevância e resultados da pesquisa:** Os estudos em Linguística Aplicada Crítica floresceram ao final dos anos 1990, a partir de inquietações advindas dos linguistas e professores/as de línguas adicionais em relação ao apagamento político no ensino e do distanciamento das realidades socioeconômicas, históricas, geográficas e culturais da construção de currículos participativos e críticos. Hoje, há mais de duas décadas, a educação linguística crítica caminha por novas demandas e emaranha-se aos estudos de gênero, feminismo, racismo, decolonialidade, capitalismo, neoliberalismo, eurocentrismo, apenas citando alguns. Dessa forma, a Linguística Aplicada Crítica faz um chamamento aos professores de línguas adicionais para que ressignifiquem suas práticas/práxis/agência e tragam ao seio da sala de aula discussões do nosso tempo/espço, distanciando o ensino de estruturas linguísticas e de regras abstratas. Após a construção do material empírico e finalização da dissertação, creio que a partilha dos resultados com minha colaboradora e com a escola possa gerar bons frutos, despertando novos olhares e práticas pedagógicas mais centradas nas múltiplas realidades dos/as nossos/as estudantes, rompendo crenças e tabus sobre a aprendizagem da língua inglesa. Quanto à socialização da pesquisa em rede, seria oportuno dividir minha experiência com os/as colegas de área em encontros, tais como os GTs, ou oficinas de formação de professores/as para a discussão da educação linguística crítica na EJA e despertar possíveis desestabilizações e rupturas com os métodos tradicionais de ensino, propondo planejamentos mais flexíveis e ancorados nas experiências dos/as estudantes.
4. **Sequência didática:** O *design* da sequência didática será construído a partir dos estudos em Linguística Aplicada Crítica, por meio da leitura de artigos, apreciação de vídeos e das discussões entre mim e a professora colaboradora. Após discutirmos o referencial teórico, a sequência didática será construída a partir da



Secretaria Municipal de Educação  
Superintendência Pedagógica  
Diretoria Pedagógica

escuta dos/as estudantes em relação aos seus temas de interesse. A princípio, prefiro não delinear toda uma sequência didática e aplicá-la, em vez disso, minha intenção é de construí-la colaborativamente com a professora de acordo com o engajamento e a produção dos/estudantes, em aproximadamente quatro ou cinco aulas. Tendo em vista o currículo proposto pelo DCGO – Ampliado para a EJA, pretendo contemplá-lo na elaboração da sequência didática em leituras dos gêneros textuais, recursos multissemióticos e atividades escritas e orais.

5. **Inclusão e exclusão dos/as estudantes na pesquisa:** O foco da pesquisa estará centrado nas experiências e nas desestabilizações durante o planejamento colaborativo das aulas, entre mim e a professora colaboradora. Produziremos a quatro mãos uma sequência didática a partir das múltiplas realidades dos/as estudantes, com a intenção de aproximar a língua inglesa às vivências pessoais e coletivas e de romper com crenças e tabus em relação à língua alvo. Pretendo comunicar e explicitar o caráter da pesquisa na turma da 8ª série, no entanto, meu principal direcionamento estará na minha relação com a professora colaboradora e dos resultados observados a partir da elaboração da sequência didática. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será explicado minuciosamente à professora colaboradora e aos/às estudantes maiores de idade, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) aos/às estudantes menores de idade e que deverá ser assinado pelos/as responsáveis legais. Pretendo esclarecer eventuais dúvidas sobre todo o processo e da não obrigatoriedade da participação na pesquisa. Problematizarei a relevância do estudo para a escola, as contribuições para outros/as professores/as de Língua Inglesa e de como a experiência com a turma de 8ª série poderá inspirar outros/as estudantes da EJA na aprendizagem do inglês, rompendo com medos, inseguranças, tabus, e fortalecendo a autoestima.
6. **Metodologia de pesquisa:** Por ora, planejo os três primeiros encontros semanais com a professora colaboradora às terças-feiras, por ser o dia de AID de Língua Inglesa, o que facilita nosso planejamento e discussões sobre o tema de



**PREFEITURA  
DE GOIÂNIA**

**Secretaria Municipal de Educação  
Superintendência Pedagógica  
Diretoria Pedagógica**

pesquisa e produção da sequência didática. Após esse período, acredito que a professora colaboradora conseguirá trabalhar a sequência didática com os/as estudantes em três ou quatro aulas, tudo dependerá da produção em sala de aula, que pode estender-se por mais tempo. Por fim, farei um último encontro com a professora colaboradora, no qual analisaremos e refletiremos sobre todo o processo, tendo em vista os avanços/retrocessos percebidos no planejamento colaborativo, as dificuldades encontradas, os possíveis entraves que poderão ocorrer entre nós, os impactos na aprendizagem dos/as estudantes e demais assuntos emergentes das nossas relações pesquisadora-professora, professora-estudantes e estudantes-estudantes. Irei utilizar a entrevista e TCLE no meu encontro inicial com a professora colaboradora, e, após o primeiro contato, estabeleceremos reuniões semanais gravadas em áudio às terças-feiras. Estimo que teremos 8 encontros, os quais durarão, em média, entre 1h ou 1h30min cada. Também usarei o TCLE com os/as estudantes maiores de idade e o TALE com os/as menores de idade. Após todos os encontros, farei a análise minuciosa e ética de todas as falas a fim de construir o material empírico necessário para a escrita da dissertação.

Atenciosamente,

*Cláudia Rodrigues Pereira*  
Cláudia Rodrigues Pereira  
CPF: 958.611.901.78  
Professora PII da Rede Municipal de Educação de Goiânia  
Matrícula funcional: 668656-2/3

## APÊNDICE 4



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “**POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA EJA**” de responsabilidade de *Cláudia Rodrigues pereira*, estudante do *Mestrado em Linguística Aplicada (PPGLA)* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é refletir sobre a educação linguística crítica em EJA e os possíveis avanços na aprendizagem dos/as estudantes por meio dessa abordagem. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de participar da pesquisa.

#### Ética na pesquisa

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro-lhe que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como respostas dos questionários, desenvolvimento das atividades orais e escritas, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

#### Procedimentos, riscos e forma de minimizá-los

A construção dos dados empíricos será realizada por meio de *planejamento colaborativo de aulas, aplicação de sequência didática e questionários*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado/a a participar. Essa pesquisa praticamente não oferece riscos, estabeleceremos critérios para o planejamento colaborativo das aulas com a professora parceira e a aplicação da sequência didática a ser produzida a partir da escuta dos/as estudantes. No caso dos/as estudantes mais tímidos/as, ou que tenham resistência em se expressar publicamente, é possível que se sintam um pouco envergonhados/as ou inseguros/as na exposição crítica de suas ideias durante as discussões dos temas em sala de aula.

#### Benefícios

Como participante desta pesquisa, você poderá expressar e desenvolver a criticidade, a autoria, o protagonismo e a criatividade em Língua Inglesa, durante e após a realização da sequência didática. Além disso, a enunciação individual e coletiva em sala de aula, poderá estreitar os laços afetivos entre você e seus/suas colegas, tendo em vista as aproximações e desestabilizações nas discussões propostas. A pesquisa provavelmente irá colaborar para as pesquisas que estão sendo desenvolvidas no campo do ensino de línguas no Brasil e mesmo no exterior. Considerando a relevância de propor uma educação linguística crítica em EJA, espera-se que essa pesquisa possa inspirar profissionais do ensino de línguas e da educação em geral. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

### Esclarecimentos finais

Se você tiver quaisquer dúvidas em relação à pesquisa, você pode contatar-me através do telefone pelo telefone (62) 999521102, ou pelo e-mail para [claudinhainter33@gmail.com](mailto:claudinhainter33@gmail.com). A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de relatórios, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito(a) sob o CPF n.º \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA NA EJA”**. Informo ter \_\_\_ anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pela pesquisadora responsável *Cláudia Rodrigues Pereira*, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura por extenso do/a participante

## APÊNDICE 5



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB  
 INSTITUTO DE LETRAS – IL  
 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

### COLABORATIVE CLASS PLAN: DIDACTIC SEQUENCE<sup>1</sup>

#### Theme (Tema)

- *Digital world inequalities.* (As desigualdades do mundo digital.)

#### Genres (Gêneros)

- Artigos e charges.

#### Learning and developing objectives (Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento<sup>2</sup>)

- (EJALI0613) Reconhecer os recursos verbais e não verbais na construção da persuasão em textos de cunho publicitário.
- (EJALI0632) Explorar a língua inglesa em textos científicos, políticos e econômicos.

#### Knowledge objectives/contents (Objetos de conhecimento/conteúdos<sup>3</sup>)

- Produção de textos no futuro focando em: previsões, planejamentos, comparações e resoluções – Recursos verbais e não verbais do texto.
- Construção de identidades no mundo globalizado – Comunicação intercultural.
- A Língua Inglesa e seu papel no intercâmbio científico, econômico e político – Leitura e compreensão de textos diversos: científicos, políticos, econômicos e culturais.

#### Language (Língua/linguagem)

- *Reading and writing* – leitura e escrita.

#### Period (período)

Duas aulas de 75 minutos cada.

<sup>1</sup>A sequência didática (*didactic sequence*) que se segue foi elaborada, pela pesquisadora e pela professora colaboradora, a partir dos estudos em LAC e LC e das problematizações advindas das discussões da abordagem crítica do ensino de línguas adicionais no espaço escolar. Para isso, fez-se a escuta dos/as estudantes sobre o tema de interesse a ser estudado, a fim de delinear a construção da sequência didática crítica na turma alvo.

<sup>2</sup>*Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* é uma nomenclatura do Documento Curricular para a EJA – Goiânia, utilizada para especificar as habilidades que devem ser desenvolvidas a partir de cada um dos conteúdos/objetos de conhecimento.

<sup>3</sup>*Objetos de conhecimento/conteúdos* também é uma nomenclatura do Documento Curricular para a EJA – Goiânia, usada para delimitar o conteúdo a ser estudado dentro de cada bimestre.

## Methodology (Metodologia)

### 1<sup>st</sup> class (primeira aula)

- *Brainstorming* – apresentação de imagens de dispositivos tecnológicos digitais, redes sociais e serviços de streaming, com o intuito de comunicar os/as estudantes a temática a ser estudada.
- Discussão sobre os usos das tecnologias digitais e as desigualdades no acesso ao mundo digital por meio de perguntas problematizadoras, elaboradas previamente, que se comunicam com as imagens do *brainstorming*.
- Apreciação e roda de conversa sobre o documentário: *Revolution Of Artificial Intelligence | Future Technology | Digital Economy | Documentary*.

### 2<sup>nd</sup> class (segunda aula)

- Retomada dos principais tópicos discutidos e problematizados na aula anterior utilizando *keywords* (palavras-chave).
- Apresentação e análise de charges sobre as diferenças socioeconômicas no acesso ao mundo digital.
- Leitura individual e compartilhada do artigo *The Impact of Digital Technologies on Social and Economic Inequalities* (O impacto das tecnologias digitais nas desigualdades sociais e econômicas).
- Discussão acerca dos *pros* (prós) e *cons* (contras) das tecnologias digitais no mundo atual.
- Feitura e socialização das atividades de produção textual propostas aos/às estudantes.
- Avaliação oral das aulas sobre a temática desenvolvida *Digital world inequalities* (Desigualdades do mundo digital).

## Teaching aids (Recursos didáticos)

- Computador;
- Projetor;
- Caixa de som Bluetooth;
- Fotocópias;
- Quadro branco;
- Pincéis para quadro branco;
- Dicionário on-line: Google tradutor;
- Smartphones;
- Fita adesiva dupla face;
- Internet.

## Evaluation (Avaliação)

- A avaliação caracterizar-se-á como contínua, processual, participativa e formativa, com foco no desenvolvimento da criticidade, da autoria e do protagonismo dos/as estudantes.

## Sources (Fontes)

### Article (Artigo)

**The Impact of Digital Technologies on Social and Economic Inequalities.** Disponível em: <<https://www.linkedin.com/pulse/impact-digital-technologies-social-economic-elsir-ali-saad-mohamed-/>>. (Adaptado.) Acesso em: 07 de mai. de 2024.

### Charges

Disponível em: < <https://steemit.com/life/@altafnoor/pictures-describes-the-harsh-reality-of-today-s-world-with-thousands-of-words-99a9512f9e7c6>>. Acessado em: 07 de mai. de 2024.

Disponível em: < [https://cdn.iscmp.com/sites/default/files/d8/images/methode/2020/03/26/9f50dbce-6f41-11ea-b0ed-5e14cf8eb9e1\\_image\\_hires\\_171310.jpg](https://cdn.iscmp.com/sites/default/files/d8/images/methode/2020/03/26/9f50dbce-6f41-11ea-b0ed-5e14cf8eb9e1_image_hires_171310.jpg)>. Acesso em: 07 de maio de 2024.

### Video (Vídeo)

**“Revolution Of Artificial Intelligence | Future Technology | Digital Economy | Documentary”.** Disponível em: <<https://youtu.be/MXkoN4rq13g?si=YA6x5zpyMbTvmUr>>. Acesso em: 16 de mar. de 2024.

### Images (Imagens)

Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fxingyincurtine.du.wordpress.com%2F2016%2F05%2F03%2Fwhat-is-a-digital-world%2F&psig=AOvVaw0H3ITsRe4TCffbAEOLkWou&ust=1718660680993000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBEQjRxqFwoTCKi47oyM4YYDFQAAAAAdAAAAABAG>>. Acesso em: 15 de mar. de 2024.

Disponível em: <[https://www.google.com.br/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fpe.brightspotcdn.com%2Fdims4%2Fdefault%2F2ae47e0%2F2147483647%2Fstrip%2Ftrue%2Fcrop%2F2121x1193%2B0%2B0%2Fresize%2F1200x675!%2Fquality%2F90%2F%3Furl%3Dhttps%253A%252F%252Fpe.brightspot.s3.us-east-1.amazonaws.com%252F00%252F43%252F1bebdc514ff9a9f1987f7e3d7f02%252Fcellphones-1198516602.jpg&tbnid=-2iwZmyj-sncZM&vet=12ahUK\\_Ewi\\_31K\\_bjOGGaxWgBrkGHW4PA6AQM\\_ygAegQIARBq.i&imgrefurl=https%3A%2F%2Fwww.edweek.org%2Ftechnology%2Fopinion-the-student-cellphone-addiction-is-no-joke%2F016%2F04&docid=Q1T4OjuNyTII2M&w=1200&h=675&q=cellphones%20&client=safari&ved=2ahUKEwi31K\\_bjOGGaxWgBrkGHW4PA6AQM\\_ygAegQIARBq](https://www.google.com.br/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fpe.brightspotcdn.com%2Fdims4%2Fdefault%2F2ae47e0%2F2147483647%2Fstrip%2Ftrue%2Fcrop%2F2121x1193%2B0%2B0%2Fresize%2F1200x675!%2Fquality%2F90%2F%3Furl%3Dhttps%253A%252F%252Fpe.brightspot.s3.us-east-1.amazonaws.com%252F00%252F43%252F1bebdc514ff9a9f1987f7e3d7f02%252Fcellphones-1198516602.jpg&tbnid=-2iwZmyj-sncZM&vet=12ahUK_Ewi_31K_bjOGGaxWgBrkGHW4PA6AQM_ygAegQIARBq.i&imgrefurl=https%3A%2F%2Fwww.edweek.org%2Ftechnology%2Fopinion-the-student-cellphone-addiction-is-no-joke%2F016%2F04&docid=Q1T4OjuNyTII2M&w=1200&h=675&q=cellphones%20&client=safari&ved=2ahUKEwi31K_bjOGGaxWgBrkGHW4PA6AQM_ygAegQIARBq)>. Acesso em: 15 de mar. de 2024.

Disponível em: <[https://www.google.com.br/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fs2-techtudo.glbimg.com%2F2iRvZSXIbm39nKSrZVi5MWefJ\\_c%3D%2F1200x%2Fsmart%2Ffilters%3Acover\(\)%3Astrip\\_icc\(\)%2Fi.s3.glbimg.com%2Fv1%2FAUTH\\_08fbf48bc0524877943fe86e43087e7a%2](https://www.google.com.br/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fs2-techtudo.glbimg.com%2F2iRvZSXIbm39nKSrZVi5MWefJ_c%3D%2F1200x%2Fsmart%2Ffilters%3Acover()%3Astrip_icc()%2Fi.s3.glbimg.com%2Fv1%2FAUTH_08fbf48bc0524877943fe86e43087e7a%2)>

[Finternal\\_photos%2Fbs%2F2022%2FA%2Fg%2F7k2fKORmCIMh7LV8COAg%2Fdeskt op-xps-rkl-8940-bk-pdp-mod-5.jpg&tbnid=WZhWLzw7rF6e0M&vet=10CAkQMyjUAWoXChMI2IuYkpDhhgMVAAAAAB0AAAAAEAQ.i&imgrefurl=https%3A%2F%2Fwww.techtudo.com.br%2Flistas%2F2022%2F10%2F5-motivos-para-comprar-um-computador-desktop-em-vez-de-um-notebook.ghtml&docid=X66o4suGwsn\\_AM&w=1200&h=599&q=desk%20top&hl=en&client=safari&ved=0CAkQMyjUAWoXChMI2IuYkpDhhgMVAAAAAB0AAAAAEAQ](https://www.techtudo.com.br/listas/2022/10/25-motivos-para-comprar-um-computador-desktop-em-vez-de-um-notebook.ghtml?docid=X66o4suGwsn_AM&w=1200&h=599&q=desk%20top&hl=en&client=safari&ved=0CAkQMyjUAWoXChMI2IuYkpDhhgMVAAAAAB0AAAAAEAQ). Acesso em: 15 de mar. de 2024.

Disponível em: <

[https://www.google.com.br/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.dormakaba.com%2Fus-en%2Foffering%2Fproducts%2Fmultihousing-solutions%2Felectronic-locks%2Fquantum-series--ka\\_217265&psig=AOvVaw37FfzNBw7gultfqcg4LEeL&ust=1718661939708000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBEQjRxqFwoTCMCZl-WQ4YYDFQAA AAAAABAN](https://www.google.com.br/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.dormakaba.com%2Fus-en%2Foffering%2Fproducts%2Fmultihousing-solutions%2Felectronic-locks%2Fquantum-series--ka_217265&psig=AOvVaw37FfzNBw7gultfqcg4LEeL&ust=1718661939708000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBEQjRxqFwoTCMCZl-WQ4YYDFQAA AAAAABAN)>. Acesso em: 15 de mar. de 2024.

Disponível em: <<https://exame.com/tecnologia/veja-as-novidades-dos-novos-ipads-em-13-imagens/>>. Acesso em: 15 de mar. de 2024.

Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/7Z2dLp1VQEdFA6MG6>>. Acesso em: 15 de mar. de 2024.

Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/BNrvTXfnLbUDLmfy9>>. Acesso em: 15 de mar. de 2024.

Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/9z43kjXX7oZq81Z5A>>. Acesso em: 15 de mar. de 2024.

Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/Xb8ST3xSg91PYeAn7>>. Acesso em: 15 de mar. de 2024.

Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/D12v7hCSEA5shFkZ7>>. Acesso em: 15 de mar. de 2024.

Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/tcfu7VaLLLTMtt1a6>>. Acesso em: 15 de mar. de 2024.

Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/NGDPcMdZdTylJhR6A>>. Acesso em: 15 de mar. de 2024.

Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/d9geKZWGr5vRmmvx6>>. Acesso em: 15 de mar. de 2024.

Disponível em: <<https://images.app.goo.gl/5gdk5Voi91xUR8Eq6>>. Acesso em: 15 de mar. de 2024.



### Escola Municipal XXXXXXXX

Estudante: \_\_\_\_\_  
 Teacher: K  
 Componente curricular: Língua Inglesa  
 EJA - Período: 4º ( ) 5º ( ) 6º ( )  
 Data: 05 / 06 / 2024

### English activity: “Digital technologies – pros and cons”

**Hey, there! How are you?** Você se lembra do assunto que discutimos na nossa última aula? Hoje, iremos continuar nossas discussões sobre *digital technologies*, tendo como pontos de análise seus impactos nas nossas vidas e as disparidades socioeconômicas no acesso aos dispositivos digitais e à internet.

Leia o texto que se segue e tente compreendê-lo com a ajuda da professora, de um/a colega e/ou de um tradutor on-line. Então, discuta as principais ideias com seus colegas de sala.

### The Impact of Digital Technologies on Social and Economic Inequalities



Dr. Elsir Ali Saad Mohamed  
 Associate Professor | Business Development Consultant | New Media & AI, Expert at UAE  
 Researchers Map  
 Published Feb 20, 2023.

Digital technologies have revolutionized many aspects of our lives, from the way we work and communicate to the way we access information and services. However, the spread of digital technologies has also brought about new forms of social and economic inequalities, as not everyone has equal access to these technologies or the skills needed to use them effectively. (...)

- **The Digital Divide:**

One of the most significant ways in which digital technologies impact social and economic inequalities is through the "digital divide," which refers to the unequal distribution of access to and use of digital technologies. (...)

- **Impact on Education:**

Digital technologies have transformed the way we access and share information, and have created new opportunities for learning and skill development. However, these opportunities are not equally available to all. Studies have found that low-income students and students of color are less likely to have access to digital technologies and the internet at home. (...)

- **Impact on Employment:**

Digital technologies have also impacted employment in significant ways, creating new job opportunities in fields such as e-commerce, digital marketing, and software development. However, these opportunities are not distributed equally across the population,

with certain groups facing significant barriers to employment in these fields. For example, women and people of color are underrepresented in STEM fields, which are critical for many digital technology jobs (National Science Foundation, 2021). (...)

● **Addressing Social and Economic Inequalities:**

To address the social and economic inequalities created by digital technologies, it is essential to focus on improving access to these technologies and developing digital literacy skills among marginalized communities. Governments and non-governmental organizations can play a key role in expanding access to digital technologies by investing in infrastructure and providing subsidies for low-income households. (...)

● **Conclusion:**



Digital technologies have created many opportunities for innovation and progress, but they have also led to new forms of social and economic inequalities. To ensure that everyone has the opportunity to benefit from these technologies, it is essential to address the digital divide and invest in programs that expand access to digital technologies and develop digital literacy skills. By doing so, we can create a more equitable and inclusive society that benefits everyone.

Available at: <<https://www.linkedin.com/pulse/impact-digital-technologies-social-economic-elsir-ali-saad-mohamed-/>>. (Adapted.) Accessed on: May 07<sup>th</sup>, 2024.

**Activity 01**

A partir da leitura do texto e das reflexões compartilhadas em relação ao tema estudado, estabeleça um paralelo entre os *pros* e os *cons* sobre as *digital technologies*. Você pode responder em inglês ou português.

Keep in mind!

-  **Pros: positive ideas or facts**
-  **Cons: negative ideas or facts**

PROS	CONS

**Activity 02**

Com base no texto e em sua compreensão pessoal sobre as *digital technologies*, responda às questões abaixo:

a) Você considera democrático o acesso às tecnologias digitais? Por quê?

---

---

---

---

---

b) Quais fatores impedem que as pessoas tenham acesso à internet e aos dispositivos digitais disponíveis no mercado hoje? Justifique sua resposta.

---

---

---

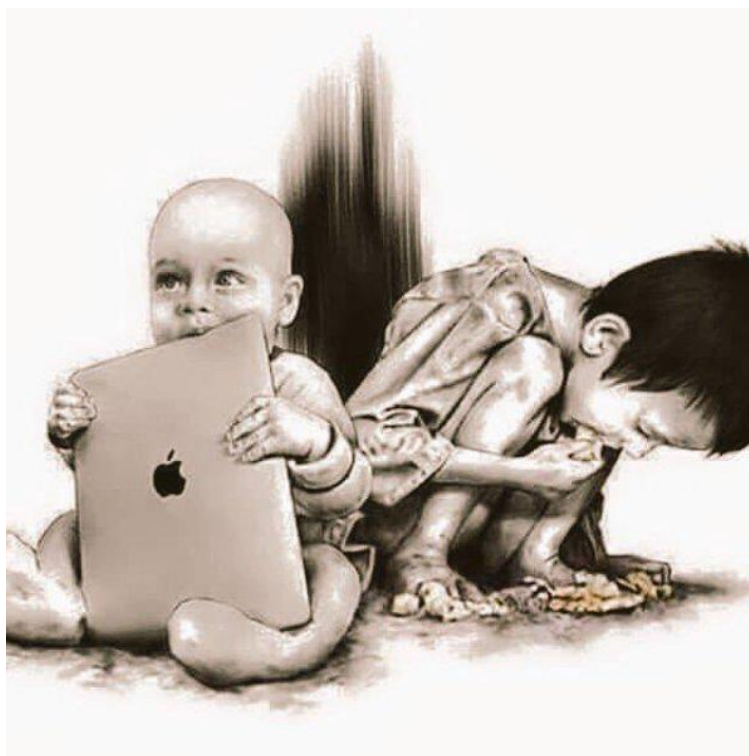
---

---

### Activity 03

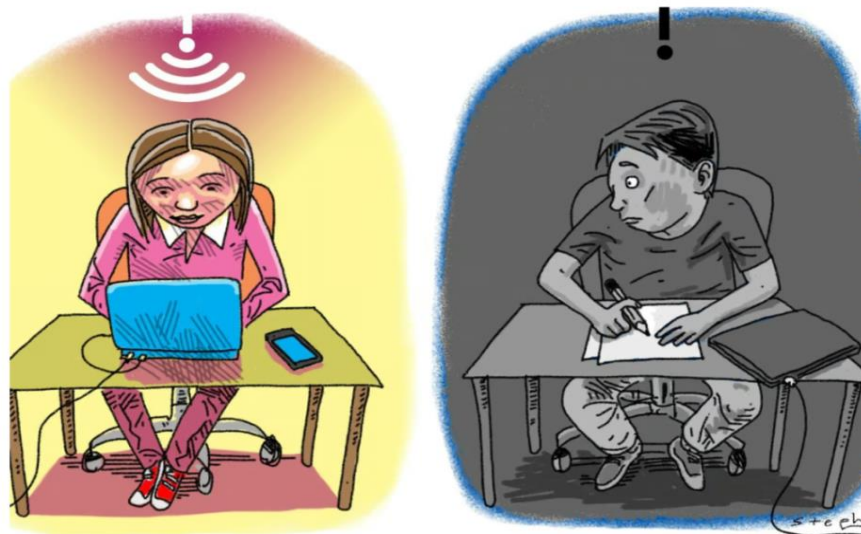
Agora, observe as duas imagens e tente associá-las ao vídeo, que assistimos em sala, e ao texto estudado, *The Impact of Digital Technologies on Social and Economic Inequalities*.

#### Image 1



Available at: < <https://steemit.com/life/@altafnoor/pictures-describes-the-harsh-reality-of-today-s-world-with-thousands-of-words-99a9512f9e7c6> >. Accessed on: May 07<sup>th</sup>, 2024.

#### Image 2



Available at: < [https://www.google.com.br/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.linkedin.com%2Fpulse%2Fwhy-inequality-tech-access-holding-world-back-stephen-mwangi&psig=AOvVaw3ncOLinK\\_abXqFHySFHaj\\_o&ust=1715366650464000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBQQjhxqFwoTCLC5v9GdgYDFQAAAAAdAAAAABAE](https://www.google.com.br/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.linkedin.com%2Fpulse%2Fwhy-inequality-tech-access-holding-world-back-stephen-mwangi&psig=AOvVaw3ncOLinK_abXqFHySFHaj_o&ust=1715366650464000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBQQjhxqFwoTCLC5v9GdgYDFQAAAAAdAAAAABAE) >. Accessed on: May 07<sup>th</sup>, 2024.

a) O que as imagens denunciam?

- ( ) Digital democracy.
- ( ) New technological devices.
- ( ) Digital devices on sale.
- ( ) Digital inequalities.

b) Tente descrever as imagens apontando o cenário, as pessoas, as condições socioeconômicas e a temática.

---



---



---

c) Ao analisar as imagens, quais sentimentos despertaram em você? O que você poderia fazer para uma possível mudança de olhar em relação às disparidades do mundo digital?

---



---



---

*Good job!!!*



## DESCRIÇÃO DA PRIMEIRA SESSÃO: REFLEXIVA

[0:00:00] Cláudia: Boa noite. Hoje é o primeiro encontro que eu faço com a professora K. Eu, Cláudia, pesquisadora, e a K, minha colaboradora. Hoje é dia 8 de novembro de 2023. Bem, K, boa noite.

[0:00:16] K: Boa noite.

[0:00:17] Cláudia: K, é o seguinte. A minha pesquisa é uma pesquisa que eu pretendo desenvolver dentro da abordagem linguística crítica, da educação linguística crítica, em especial, em EJA.

[0:00:31] K: Certo.

[0:00:32] Cláudia: Essa minha pesquisa, eu pretendo, junto com você, a gente discutir, encontrar caminhos, os melhores caminhos possíveis para a gente desenvolver atividades, desenvolver esse pensamento crítico, no caso, em língua inglesa, com uma série específica, com oitava série.

[0:00:49] K: Certo.

[0:00:50] Cláudia: Quando eu escrevi o projeto de pesquisa, eu pensei em fazer com oitava série, porque é a turma mais experiente e é a turma que tem mais experiência com a língua inglesa. Embora, na própria EJA, esteja até um pouco questionável, porque tem meninos também que ficam 20 anos fora, quando eles voltam para oitava série também, às vezes nem se lembram de tudo, mas, no geral, eles se lembram mais, tem mais contato com a língua inglesa. É uma série também de transição, eles já estão indo também para o ensino médio. Então, essa minha pesquisa tem essa ideia, eu quero desenvolver ela dessa forma.

[0:01:23] Cláudia: Então, como é que ela vai ser? Eu pretendo desenvolver um planejamento colaborativo com você, só que não tem nada pronto, porque tudo a gente vai construir. Então, a gente vai discutir, pensar um pouquinho no que a gente vai fazer. A princípio, eu pensei em uma sequência didática, mas é algo também que a gente pode discutir e falar. Eu pensei em uma sequência didática, porque como a gente vai ter os meninos da EJA, eles têm 40, 45 minutos de aula por noite e tudo, uma atividade só, eu acho que não fica bem com o tempo de aprendizagem deles. Eu acho que é melhor se a gente for desenvolver, de repente, uma sequência didática, acho que seria melhor por esse aspecto.

[0:02:03] Cláudia: E aí, tudo que a gente fizer, K, é tudo junto. Então, a gente vai planejar, ter as ideias, tudo, e essas ideias também das aulas, elas vão vir dos meninos. Aí os meninos vão... Aí os meninos que vão dar essas ideias, os meninos e as meninas, ele está falando de todo mundo ali, eles que vão dar essas ideias, perguntar, e a partir dessas demandas deles, que a gente vai tentar fazer o nosso planejamento colaborativo.

[0:02:30] Cláudia: Nesse planejamento, assim, K, eu não estou certa, você não está certa, acho que a gente tem que ter negociação o tempo todo, negociações.

[0:02:39] K: Senso crítico juntas.

[0:02:40] Cláudia: Isso. E assim, onde a gente viu que foi melhor, onde poderia ter sido melhor, o que não funcionou, o que é normal acontecer. Aliás, é normal acontecer isso mesmo, né?

Você falar...

[0:02:50] K: O conhecimento é construído.

[0:02:52] Cláudia: Exatamente. E assim, falar que uma aula vai funcionar 100%, antes de começar, antes de elaborar, é complicado. Aí, K, eu não queria que você fizesse. Como essa é uma pesquisa ação, e é uma pesquisa que a gente vai fazer no nosso local de trabalho, onde eu e você trabalhamos, e a nossa ideia é o quê? De trazer benefícios, não só para os nossos estudantes, mas também para a rede. Inclusive, fui na GEREJA, esse é o meu projeto, está com tudo, e eles pediram que, quando terminar a pesquisa, a gente apresentar. A gente falar o que a gente fez, o que a gente desenvolveu, porque esse tipo de estudo, Educação Língua Escrita e Língua Inglesa, não tem ninguém que faz.

[0:03:34] Cláudia: Tem poucas pessoas que fazem. É pouquíssimo, é muito pouco. E aí, uma das devolutivas para a secretaria é a gente fazer, ou a gente vai fazer uma apresentação um dia, ou a gente vai fazer um curso de informação, explicando o que a gente fez. Mas vai ser ótimo, vai ser ótimo. Então, agora, K, o que eu quero? Eu quero que você fale comigo, assim, o que você, a sua experiência profissional, quando você começou, o que você se sentiu, assim, tão atraída pela educação, de ser professora de língua inglesa, quais foram os seus primeiros passos, quais foram os desafios, a sua experiência na EJA, qual é o diferencial de trabalhar no ensino regular, de trabalhar na EJA, qual é a diferença dessa modalidade, o que isso traz para você, não só profissionalmente, mas como pessoa. Pode falar.

[4:24] K: Boa noite, Cláudia. Em primeiro lugar, é um prazer, né, colaborar com as suas pesquisas, posso dizer nossas pesquisas, porque tudo que é construído, solidificado na educação, é um proveito para ambas as partes, também para os educandos, né? Então, eu vou começar sintetizando como se deu a minha experiência nesse processo de ensino pedagógico. Quando eu tinha 17 para 18 anos, eu fui convidada a dar aulas numa determinada escola particular, como substituta, né?

[00:05:05] K: Mas eu tinha só 17 anos, e eu fazia 18 em outubro. Então, eu comecei a me familiarizar na escola, a gostar, mas eu já sabia o que eu queria, né? Eu já estava terminando, naquela época, o magistério, né? Que, infelizmente, os nossos governantes acabaram com o magistério. É uma pena, na minha opinião. Eu estava terminando o magistério, e eu fui convidada, né a fazer parte, assim, voluntariamente, dizendo, né, parte do quadro de professores, dos docentes daquela escola.

[00:05:43] K: E eu fui gostando, fui me engajando, né? E aí, infelizmente, no meio do ano, a professora regente, ela teve que se ausentar por questões familiares, ela tinha que mudar de estado, né? E a diretora me convidou. Eu vi ali uma oportunidade de crescimento, só que eu nunca tinha enfrentado uma sala de aula. E, para mim, foi uma experiência riquíssima, né?

[00:6:08] K: Eu comecei dando aulas para a primeira fase, né? E já estava terminando o magistério. E aí, no final do ano, foi aproximadamente em 1987, 1988, eu terminei, né? E fiquei naquela escola por muitos e muitos anos. Aí, depois, eu comecei a estudar, naquela época não se falava Enem, se falava vestibular. E eu comecei a estudar para o vestibular simultaneamente, fiquei muitos anos estudando os cursinhos, porque não tinham condições financeiras.

[00:6:50] K: Nessa época, o Estado tinha um cursinho subsidiado pelo governo do Estado do Goiás chamado CURSEN. Era um cursinho para estudantes carentes. E aí eu vi, naquela oportunidade, algo valioso para que eu abraçasse, né? Então, eu ficava estudando lá no Colu,

onde era ministrado o curso, e, à tarde, eu ia repassar o conteúdo que o professor tinha ministrado, lá naquela praça universitária, lá naquela biblioteca, que, infelizmente, hoje está desativada, o que é uma pena, né?

[00:07:26] K: E aí, eu fui estudando e comecei os meus estudos com 16 para 17 anos na PUC. Antigamente se chamava Católica. Comecei com letras português e inglês. Mas, naquela época, eu não tinha muitas condições. Eu já trabalhava, mas, mesmo assim, era uma época, assim, do governo muito inflacionário, a época do governo de Sarney, que todo mês subiam as mensalidades, subia tudo, né?

[00:07:58] K: Então, infelizmente, a poupança que a minha mãe tinha feito para me ajudar acabou no final do ano, né? E eu trabalhando, ela me ajudando. Aí, eu fiquei muito triste, ela também, né? Mas eu tive que trancar os meus estudos na PUC.

[00:08:14] K: E aí, né? É menção honrosa, porque ela já se foi, mas ela, mesmo sendo semianalfabeta, ela sempre investiu no que ela achava que era de mais valia na minha vida, que eu também concordo, que é a educação. Porque a educação é um bem precioso. A educação faz você alçar voos intransponíveis. Então, eu estudei, eu tranquei, a priori, a minha matrícula na PUC, né? Antiga universidade Católica de Goiás.

[00:08:44] K: Comecei do zero a prestar vestibular e a estudar simultaneamente para o UFG. E aí, eu comecei, me engajei, estudei, revisei. Naquela época, nós não tínhamos internet, era na biblioteca mesmo, né? Mas aí, quando foi o final do ano, eu passei para letras português e inglês. Naquela época, o curso, ele era licenciatura dupla. Hoje, não. Hoje, você só faz inglês ou português, francês e português, italiano e português.

[00:09:21] K: Mas, naquela época, era licenciatura dupla. Então, eu entrei na universidade muito nova, com 16 para 17 anos. Foi um choque, um pouco assim, porque na universidade, o pessoal tem que se virar, né? E eu imatura. Mas foi uma experiência muito boa, porque na universidade o pessoal tem que se virar e eu imatura, mas foi uma experiência muito boa, porque eu aprendi, eu já era apaixonada pela leitura e aquele curso veio de encontro às minhas necessidades.

[00:09:47] K: E juntamente, o magistério, a forma de ministrar aulas, né? Porque nos primeiros anos, a gente vê as pedagogias, né? Depois, a partir do terceiro ano, é que você vai especificando no seu curso, aí entra as literaturas inglesas, americanas, mas enfim, foi uma experiência muito boa. Eu me formei em 2000, me formei em 2000, com essa trajetória de estar estudando na Federal, né? Nos anos 2000, e aí, de lá pra cá, eu fiz várias pós-graduações. A questão é que antes como estudante universitário você podia ministrar aulas também nas redes estaduais e municipais.

[00:10:38] K: Agora não, pra você ministrar aula como contrato você precisa ter a formação superior, que de certa forma eu também concordo, porque isso valoriza mais os profissionais da educação, porque outrora qualquer pessoa de outras profissões podia ministrar aulas e eu creio que a pessoa tem que ter formação específica pra aquilo, o odontólogo não precisa ter a formação específica pra estar mexendo nos seus dentes, porque que o professor não tem que ter a formação específica para o magistério, então de certa forma eu concordei com isso.

[00:11:16] K: E aí, eu fui né? Ministrando aulas e aí depois eu me formei prestei concurso da prefeitura né? Em 2000, fui contratada por três anos, aí eu ministrei o concurso, eu fui estudando para o concurso da prefeitura de goiana, passei em 2003 na prefeitura e no estado eu passei em

2004, aí de lá pra cá né? Eu tenho vários anos de experiência, mas assim cada, cada ano e cada etapa é uma surpresa, não devemos pensar assim, tenho tantos anos de experiência eu já tô sabendo, não, os alunos é quem ensina pra gente.

[00:12:03] K: Eu comecei dando aula, mas depois já na faculdade eu entrei, eu entrei no quarto ano, bem no finalzinho do quarto ano já dando aula para EJA e naquela época nos anos 90 a realidade era bem diferente, porque nós não tínhamos o EAD né? Nós tínhamos aulas presenciais e as salas de aula elas eram mais cheias porque as pessoas, eu não sei o que acontecia nos anos 90, assim ao meu modo de ver eu creio que não tinha a praticidade do EAD como tem hoje, enfim né? Fui aprimorando os meus conhecimentos e fui ganhando experiência no EJA.

[00:13:07] K: O EJA pra mim é apaixonante por que você aprende com pessoas que é superaram obstáculos elas voltaram a estudar depois de muitos anos, então assim eles que ensinam pra gente e simultaneamente também eu dava aula é a tarde para pré-adolescentes por que eu já era concursada em ambas as redes e tudo isso aprimorou os meus conhecimentos, mas depois que eu me formei na graduação eu me apaixonei muito também pelo EJA e simultaneamente pela inclusão.

[00:13:32] K: Eu tenho pós-graduações em Psicanálise e Neuropedagogia, Psicanálise Clínica e Institucional né? Inclusão Social Métodos e Técnicas de Ensino, que uma espécie de docência no ensino superior e eu vejo assim que a muito a se fazer é um desafio, mas pra mim não é melhor lugar do que estar numa sala de aula, eu faço, eu falo isso com tanta convicção porque eu creio que eu amo o que eu faço, tenho as minhas imperfeições, mas eu aprendo cada dia mais com os meus alunos porque eles têm cada um deles guarda uma experiência de vida diferente e que podem, pode estar acrescentando na nossa prática pedagógica diária.

[00:14:25] Cláudia: Nossa senhora que lindo.

[00:14:28] K: Ficou bom?

[00:14:30] Cláudia: Ficou ótimo.

## DESCRIÇÃO DA SEGUNDA SESSÃO: ESTUDOS

[00:00:00] Cláudia: Boa noite. Aqui é Cláudia, pesquisadora. Hoje é o meu segundo encontro com a professora K. Aliás, é o nosso segundo encontro. E no encontro de hoje, a gente vai falar um pouquinho sobre o texto do Pennycook, aquele texto bem tradicional dele, que é um dos textos mais importantes da linguística aplicada à crítica, porque ele realmente é um chamamento para os professores daquela época e para nós até hoje. E pros profissionais que trabalham com a linguística aplicada, é um chamamento para a gente ter uma visão diferenciadora do ensino de línguas adicionais.

[00:00:37] Cláudia: Pra gente ter um olhar um pouco mais ampliado, além da língua como uma estrutura de signos, de fonemas, de letras, muito além do sistema linguístico apenas. Mas a gente pensar também a língua enquanto um fenômeno social, nas trocas, nos meios que a gente trabalha, das múltiplas identidades, de onde nossos alunos vêm, de onde a gente vem também, quais são esses lugares, essa nossa enunciação. Então, esse texto é um texto bem icônico mesmo, e a gente vai trabalhar um pouquinho sobre ele.

[00:01:16] Cláudia: No último encontro, eu e a K, nós combinamos de a gente ler esse texto e de conversar um pouquinho sobre ele. Então, o título do texto é A Linguística Aplicada nos Anos 90: em Defesa de uma Abordagem Crítica do Alastair Pennycook. Então, vamos começar. K, quando você leu o texto, você sentiu familiaridade com o texto, com o assunto? Você achou que ele foi um texto muito desafiador, que os assuntos que ele trata não têm muita coisa a ver com a nossa realidade? O que você tem para dizer?

[00:01:48] K: Em primeiro lugar, boa noite. Eu li o texto e gostei muito das peculiaridades que ele nos apresenta, né? Porque a língua em si não é só um fenômeno, meramente, como nós podemos dizer, ela não é meramente um fenômeno em que você vai ensinar e simplesmente transmitir conhecimentos. A língua ela vem embasada em vários aspectos, como a sociolinguística, em que ela permeia a língua em um aspecto cultural né? Então, nós podemos ver que a língua em si é muito mais do que você aprender traduções ou aprender significantes, mas é simplesmente assim muito maior que isso.

[00:02:45] K: Você carrega juntamente com a língua o suporte cultural que ela pode trazer. E Ferdinand de Saussure, na questão da linguística, ele priorizava apenas a forma sincrônica, e nós vemos que a língua é muito mais que isso, ela é diacrônica. E nós podemos ver que, através disso, a cultura ela traz mais aprendizado para os estudantes, porque não é só uma troca de experiências simplesmente. A cultura tem base em vários aspectos, como se o texto está abordando questão da língua e o poderio social que ela representava outrora, porque em outras épocas, em outros momentos, a língua ela era simplesmente um instrumento de poder e dominação.

[00:03:49] K: E agora que a nossa, esse texto, eu acho que ele é bem desafiador porque trata a língua e seus aspectos pedagógicos com muita sutilidade né? Em que você pode trabalhar em vários aspectos, aspectos etnocentristas, sociolinguísticos, em que você engloba tudo aquilo né? Em que uma língua pode representar, que é muito mais que traduções. Ela pode representar o contexto, o histórico social, e deixa de ser um instrumento de dominação para que todos possam trocar experiências positivas em relação a isso aí.

[00:04:51] Cláudia: É K, uma das coisas que eu acho importantíssima, que ele diz no texto, ele diz assim, ele fala muito sobre a questão da legislação do ensino das línguas, e esse texto

especificamente, ele tem um caráter muito político, ele faz um chamamento mesmo aos professores, aos profissionais da área, pra eles começaram a pensar assim, quem são as pessoas que ele se ensina? Quais são as narrativas dessas pessoas? De quais são os contextos socioeconômicos elas advêm, os contextos culturais, as questões de gênero?

[00:05:15] Cláudia: Então ele pensa assim, dentro do ensino de línguas, dos teóricos, das pessoas, como a gente descartar tudo isso? Como é que a gente vai ser um professor, que a gente vai entrar em sala de aula e a gente está preocupado só em conjugar o verbo to be, outras estruturas verbais, estruturas linguísticas, e tudo isso desassociado? Então assim, ele diz o seguinte, a gente chegou a época da gente não fazer isso mais, já deu, porque essas pessoas hoje, elas estão inseridas em um contexto que esse contexto, ele deveria servir de base, de inspiração pros nossos planejamentos, porque quanto mais você tiver mais afinidade com as vivências, experiências dos estudantes, provavelmente mais uma relação mais estreita, mais afinidade, você vai ter, ele vai ter um ensino de língua inglesa. Então nessa época ele fala muito da questão da fome, da desigualdade sociais, do feminismo, das lutas, e porque tudo isso está fora das esferas dos temas que são tratados dentro das escolas? Por que ninguém fala sobre isso? E o que é mais importante? Às vezes a gente pega um livro que vem pronto que a gente vai falar sobre esportes radicais na Índia, vamos supor né, se a gente tem outras coisas tão importante pra dizer aqui, pensando sobre isso K, assim, quando você está em sala de aula como você consegue perceber-se uma abordagem mais crítica do ensino de línguas? É a sua relação com os estudantes, como que você assim, se vê dentro dessa relação e alinha isso?

[00:06:54] K: Bom, contextualizando, aproveitando o seu gancho, sim, é imprescindível que esse educando, que esse estudante esteja inserido naquele contexto em que ele vive. Não tem como eu trabalhar a língua inglesa e dissociar aquela realidade daquela pessoa. Ela é um sujeito global, não é simplesmente uma parte gramatical que eu vou trabalhar. Eu vou trabalhar o inglês como um instrumento global, um instrumento de mudanças. Aí entra o que no artigo chama-se pedagogia crítica né, porque o sujeito que está ali aprendendo, o indivíduo que está ali aprendendo, ele está ali aprendendo o contexto global que está inserido na realidade dele.

[00:07:45] K: Por que que eu não posso trabalhar músicas? Por exemplo, eu ministro aulas à noite e de manhã. Por que que eu não posso trabalhar músicas com a proximidade da realidade dos meus alunos? Como a black music, por exemplo, que é um contexto fantástico, com realidades de músicas que falam sobre desigualdade, temas tão pertinentes atualmente né. Então, eu creio que quando a gente trabalha o inglês, quando nós apresentamos a esse aluno, não só pontos gramaticais, mas muito mais que isso, a questão cultural, que também está inserido no processo de ensino e aprendizagem de inglês, eu creio que, com certeza, elevai ter mais afinidade em aprender algo que está dentro da realidade dele, que está de acordo com a experiência de vida dele.

[00:08:47] Cláudia: K, ele diz que tem uma parte do texto, que eu acho que é uma parte que me marcou muito quando eu fiz a minha primeira leitura. Eu vim de uma tradição linguística né, que eu acreditava que um bom professor de línguas, de qualquer língua, primeiramente, deveria dominar todas as estruturas linguísticas. Ele tinha que saber a diferenciação entre os gêneros textuais. Ele tinha que ser um classificador. Então, se ele fosse um classificador, se ele reconhecesse o que ele dominasse, logo, ele seria um excelente professor. Essa era a ideia que eu tinha quando eu saí da faculdade.

[00:09:23] Cláudia: E quando eu fui para a sala de aula, eu também tive essa ideia, esse pensamento, durante um bom tempo. Com o passar dos anos, eu comecei a perceber que eu não

tinha a mesma afinidade com os meus estudantes. Como alguns professores tinham, por exemplo, os meus colegas de arte, de história, geografia, arte. Eu via que eles tinham assunto para conversar. Eles tinham uma proximidade muito grande. Enquanto que a língua inglesa, ela tinha mais um caráter isolado. Ela tinha um fim dela mesma.

[00:09:57] Cláudia: E o que foi mudando muito assim pra mim, foi o caráter interdisciplinar. Quando eu comecei a compreender que eu poderia trabalhar a minha disciplina com outros colegas, ou outros temas de outras áreas, que eu não havia pecando nisso, porque eu estava sendo uma professora, melhor ou uma professora ruim, que eu fazia diferença. Então, isso me marcou muito. E durante um bom tempo, porque eu fui estudando e tudo, fiz outros cursos, fiz outras avaliações e tudo, mas, quando eu fui estudar na minha última pós-graduação, a gente teve uma disciplina de linguística aplicada crítica, eu não tinha muito noção do que era, mas foi um encontro muito feliz, porque eu me encontrei, e eu comecei a entender que o que eu fazia não era pecado.

[00:10:47] Cláudia: E que eu tinha, entre aspas, legalidade para fazer o que eu queria fazer. Então, eu comecei a pensar assim, que tanto que era fantástico eu agir dessa forma, e quanto que eu rompi com essa ideia. Desde quando que eu consegui romper com essa ideia, a minha relação com os meus meninos e meninas mudou completamente. Porque assim, eu trago assuntos, eu discuto, eu falo, e eles participam. Principalmente quando os assuntos são assuntos que vêm deles, ou vêm da realidade deles. Isso me marcou muito. E, para mim, foi uma mudança chave.

[00:11:21] Cláudia: Hoje eu me encontro em um lugar de maior afetividade, de um trânsito mais fácil, pelos conteúdos e principalmente por eles, porque eu os ouço, e eles me ouvem também. Então, assim, para mim foi um divisor de águas, quando eu comecei a entender que eu podia fazer isso. E que a ideia era fazer isso mesmo, que a partir de hoje é o que a gente pensa, e o que os pensadores, os linguistas, e muitos professores têm pensado dessa forma. Então, eu não fiz sozinha.

[00:11:52] Cláudia: Quando você pensa na educação linguística e crítica, você também se vê assim, K? Você também vê esse lugar de muita tradição, do ensino de inglês muito tradicional, e você acha também que ao longo do tempo, também, você amadureceu?

[00:12:05] K: Sim, com certeza. Porque a nossa formação, enquanto pessoa, até chegar à universidade, que abriu o leque de opções, era totalmente tradicionalista né. Antes de eu adentrar a Universidade Federal, eu vim de escolas e cursos de inglês, que realmente priorizavam a gramática, e não a communicative approach, aquela visão comunicativa que te aproxima. E isso é o diferencial, porque a partir do momento em que a universidade pôde me abrir assim um leque de opções em relação à sociolinguística, à Linguística Aplicada.

[00:12:52] K: Em que você não usa a língua simplesmente como instrumento de dominação, mas de interação, aí realmente também foi um divisor de águas da minha carreira acadêmica. Eu senti que os meus, assim, alunos, os meus estudantes, já tinham realmente mais proximidade, porque eu sempre falava para eles, aqueles livros literários pequenininhos em inglês, aquelas editoras, às vezes, como nos anos 90, 2000, davam para a gente, com instituição gratuita.

[00:13:28] K: Eu sempre os levava para a sala de aula né, e eu trocava experiências com eles, como se fosse na língua portuguesa. E aí eles falavam: “Como que eu vou entender? Não estou entendendo a tradução”. Eu mostrava a eles que isso não era o mais importante. O importante era você fazer inferências da língua para depois a tradução seria a consequência. Não seria tão

importante. O importante era você entender a ideia central daquele livro literário. E aí eu fiz um miniprojeto na escola, que a gente apresentou no final do ano na escola, a culminância maravilhosa, em literatura inglesa. Então foi assim, uma experiência muito marcante, porque até então, aqueles meninos que eram taxados como meninos de periferia, meninos que não sabem... Estereótipos.

[00:14:26] Cláudia: Não sabem né.

[00:14:28] K: É, aqueles estereótipos. Por que eu vou aprender inglês se eu não sei nem o português? Eles mudaram a visão, e os olhinhos deles brilhavam em cada aula com que eles participavam, e é aquilo que casou com o seu entendimento. Era algo de acordo com a realidade deles. Porque o inglês, a língua estrangeira, moderna inglesa, ela se faz enquanto cultura. Não é simplesmente aprender traduções ou questões gramaticais. Ela aproxima o indivíduo, o sujeito pensante, do conhecimento que ele pode adquirir paulatinamente.

[00:15:06] K: E isso é um propósito que traz a communicative approach, que é a comunicação que te aproxima, e você também aprende com eles, não só com eles, com você, com vocês, mas você com eles, seus educandos.

[00:15:22] Cláudia: Acho que foi importante tá falando assim também, K, a gente também se toca, porque a gente também foi educada, que a gente foi professor, que a gente domina o conteúdo, domina a sala de aula.

[00:15:36] K: A palavra dominante já é uma forma de ideologia.

[00:15:38] Cláudia: Exatamente. A gente vem com essa ideia, e a partir do momento que a gente também se desloca desse lugar, que a gente também aprende que o conhecimento da aprendizagem é de vida dupla. Então, quando a gente também sai desse lugar, é um lugar muito importante, que é um que a gente se alta valia e que a gente tem no entendimento. Então a gente sabe que a aula não é fechada, a gente sabe que, por exemplo, eu vou dar uma aula aqui, pode ser que ela funcione também do outro lado, porque são duas realidades diferentes.

[00:16:08] Cláudia: Eu tenho uma sala de aula, quer dizer que a minha sala de aula tem o mesmo agrupamento, a mesma idade, que vai ser igual ao outro lugar. Porque às vezes os lugares são mais adequados em relação aos outros. Mas o principal também é a gente, reconhecer as nossas fragilidades, que a gente também não sabe tudo. E que essa ideia de que domina, de que manda, que ordena, também foi uma ideia, uma ideologia imposta para a gente, para que seja usada na sala, principalmente na nossa geração.

[00:16:38] Cláudia: Então, K, que a gente pegou muito.

[00:16:39] K: Pós-ditadura.

[00:16:40] Cláudia: Exatamente, a gente pegou resquício da era pós-ditadura, chamavam o professor só pelo nome, senhora, tudo. Por exemplo, nós somos educados, eu ainda fui, eu acho que no seu caso também K, a gente foi educado dentro do método silábico, era repetição.

[00:16:59] K: Sim.

[00:17:00] Cláudia: Então assim, a alfabetização ela não tinha essa questão da criatividade, de você tentar formar hipótese de onde vem esse discurso, como é que você cria uma palavra. Não

tinha.

[00:17:11] K: Algo da cultura, do aluno, do crescimento.

[00:17:14] Cláudia: Nada, nada era padronizado, todo mundo tinha cartilha, era a mesma cartilha pra todo mundo. E tinha aprendizado. Tinha aprendizado. Isso não quer dizer que não funcionasse, mas será que funcionaria para todo mundo. São muitas questões. E a gente veio disso. Eu, para me resignificar, fui demorado e doloroso. E eu ainda estou me resignificando. Eu acho que a cada dia eu me reconstruo.

[00:17:39] K: Eu também. A gente aprende com os nossos alunos. E porque a gente veio dessa geração né, de pós-ditadura né, anos 70, 80, agora que os nossos, os nossos conceitos estão assim sendo ampliados depois de tanto tempo né. Porque os nossos alunos têm muito a nos ensinar, através da cultura. E, realmente, a cultura com a aprendizagem, elas são, assim, totalmente intrínseca uma à outra.

[00:18:12] Cláudia: Com certeza. O ser humano ele é único. Ele é um.

[00:18:17] K: Ele é individual.

[00:18:20] Cláudia: Ele é o que ele é. A gente é o que a gente é. E pronto, ele tem como dividir.

[00:18:23] K: Exatamente.

[00:18:24] Cláudia: Embora a gente seja, também, uma só, a gente tem que dividir. Inclusive das pessoas que estão com a gente.

[00:18:31] Cláudia: K, olha só, tem uma parte que eu acho que eu queria, que eu esqueci de falar, vai conversando, vai esquecendo, essa parte aqui, eu disse assim, da mesma maneira, precisamos repensar a aquisição da linguagem, dos contextos sociais, culturais e políticos, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder. Bem como a concepção do sujeito, do conceito múltiplo e formado dentro de diferentes discursos, na página 43. Eu acho fantástico essa fala dele. Embora, se a gente ler, por exemplo, o livro do Benny Cook, aquele livro super tradicional, que ele lançou em 2001 e ele relançou em 2021.

[00:19:08] Cláudia: Depois de 20 anos, ele fez uma análise. Mas nessa primeira parte ele tem um caráter muito político, esse chamamento dos profissionais, parava pra pensar assim. Você é um professor de língua inglesa, você é linguista, você não pode se apartar da sociedade, das pessoas, do lugar que você está, da enunciação, do outro, da sua enunciação. Do contexto que você está inserido. E depois de 20 anos, ele faz uma análise. Depois de 20 anos, ele tem assim um caráter menos político, menos radical, acho que é por isso que ele é bem mais radical. Mas ele fala muito sobre também outras coisas que surgiram ao longo do tempo. A parte da crítica, ele vai falar do multilinguismo, da teoria queer, porque na época ele falava de gênero, mas quando a gente fala de gênero, a gente fala de tantas coisas que eu, uma menina toda, vou falar de gênero.

[00:20:00] Cláudia: Tudo era novo na época, porque as pessoas não consideravam esse tipo de conhecimento como importante. Por exemplo, a gente tinha alunos trans, o que a gente fazia com os alunos trans? Falava sobre pessoas trans e zombava delas. A gente dizia: “Olha lá!”, porque não sabíamos, não tínhamos essa visão. Como posso ensinar inglês para um estudante que é autista? Como posso ensinar inglês para um estudante com deficiência intelectual? Eram tantas perguntas que a gente se fazia, mas ao mesmo tempo dizia: “Você é professor de inglês,

você não precisa saber disso”. Quando eu ensino inglês, eu fico no meu quadradinho e pronto. A gente também mudou muito com tudo isso.

[00:20:33] K: Sim, sim.

[00:20:34] Cláudia: E acho que há muitas mudanças que são super importantes pra gente. E a Linguística Aplicada Crítica ela hoje, ela caminha por isso mesmo, uma educação linguística crítica em todos os lugares, quando eu leio esse trecho do Pennycook eu vejo o quanto ele se parece com a EJA. Porque a EJA é um lugar de pessoas múltiplas. Que podem te ensinar, que cada um tem um contexto e uma realidade diferente.

[00:21:06] K: A EJA é uma escola maravilhosa para nós, para nós, profissionais da educação.

[0:21:08] K: É isso. O que você encontra aqui? Você encontra mulheres de todas as formas, jovens mães, jovens que deixaram os estudos pelo trabalho, jovens, muitas delas, quase todas né em situação de vulnerabilidade.

[00:21:23] K: Muitas experiências de vida sofrida ou não né.

[00:21:25] Cláudia: Muitas são mães, trabalhadoras, que têm filhos, que vivem sozinhas. Há pais também que estudam à noite, tem muitas também que são dependentes químicos, mas que estão aqui.

[00:21:42] K: Muitas dessas pessoas estão em privação da sua liberdade. Mas que estudam, que estão aqui para alcançar algo melhor.

[00:21:48] Cláudia: Exatamente, aí como que a gente vira as costas para essas pessoas, a gente pensa que elas não fazem diferença para nós? No que a gente ensina, afinal, elas também nos ensinam.

[00:22:04] K: Porque a educação tem esse caráter. A educação é libertadora em todos os sentidos. Então, a educação te liberta, e creio que, toda vez que a gente está em uma sala de aula, ou até mesmo inseridos num contexto fora da sala, nós aprendemos com esses estudantes. Porque eles trazem realidades múltiplas que nos ensinam a cada dia: a questão cultural, sociocultural, como aprender e ministrar uma língua estrangeira moderna.

[00:20:34] Cláudia: K, acho que nosso bate-papo foi ótimo. Você quer falar mais alguma coisinha? Quer complementar mais alguma coisa?

[00:22:39] K: Sim, eu gostaria de complementar né, agradecer a você, e estou à inteira disposição, porque os nossos alunos, a gente tem até essa mania de falar nossos né porque a gente tem muito carinho por eles, porque eles também nos ensinam. A gente não só aprende, como também ensina, aprende porque a troca de experiências, porque a realidade cultural é um diferencial. E é através dessa afinidade – eu diria, em uma palavra, contextualmente falando – essa empatia faz com que eles aprendam com mais amor e com mais carinho.

[00:23:24] Cláudia: K, acho que foi ótimo. Nosso bate-papo vai continuar por longos dias ainda, mas é muito bom. E é muito bom saber que tenho uma parceira que divide esses pensamentos, que me motiva muito, um grande exemplo né. Como eu estava dizendo, quando a gente se sente motivado, a gente continua o nosso trabalho. Então K a gente vai fazer o seguinte então. Acho que, por hoje, já pode encerrar esse encontro de hoje, e depois marcamos para a próxima terça-

feira. Então já vou encerrar então gente. Obrigada, boa noite.

## DESCRIÇÃO DA TERCEIRA SESSÃO: ESTUDOS

[00:00:00] Cláudia: Boa noite, hoje é o nosso terceiro encontro, meu e da K. A gente vai fazer a leitura de uma parte do texto do capítulo 7, *Pedagogia dos Letramentos*, do livro *Letramentos*, da Mary Kalantzis, do Bill Cope e Petrilson Pinheiro. Então, a gente vai começar a fazer essa leitura, a gente vai discutindo e falando sobre os pontos mais importantes do texto. Então, a gente vai começar agora. K, eu começo lendo ou você começa?

[00:00:27] K: Posso começar? Pode. Em geral? Pode.

[00:00:28] Cláudia: Pode. Em geral? Pode.

[00:00:29] K: As pedagogias críticas lidam com a ideia de que os letramentos estão no plural, reconhecendo as múltiplas vozes que os aprendizes trazem para a sala de aula, os diversos locais da cultura popular, as novas mídias, as diferentes perspectivas que existem em textos do mundo real. Além disso, dependem a ideia de que os estudantes são construtores de significado, agentes, participantes, cidadãos, que usam a aprendizagem dos letramentos como uma ferramenta que lhes permite maior controle sobre os modos como agem para construir significados em suas vidas, em vez de elementos destinados a torná-los alienados, inundados ou excluídos por textos com os quais não estão familiarizados.

[00:01:12] K: Mais recentemente, os letramentos críticos também se tornaram elementos próprios para questionamento e criação de novos textos que circulam em diferentes mídias digitais. Neste capítulo, exploraremos o conteúdo sobre os conhecimentos relacionados aos letramentos críticos, sua conexão com as identidades sociais e a organização do currículo crítico de letramentos.

[00:01:37] K: Eu acho interessante a questão do letramento crítico, ele desloca todo mundo, desloca o aluno, desloca o professor, desloca a escola. A gente pensa que às vezes o aluno vem para a escola e não tem nada, e é justamente o contrário.

[00:01:54] K: É o contrário, ele tem a vivência dele, a experiência, a realidade, a visão de mundo dele.

[00:01:59] Cláudia: Exatamente, e ele está, assim como nós, atravessado por um mundo, cultura, sociedade, subjetividade, está tudo ali, então esse aluno não chega em uma escola sem saber nada, sem conhecer nada, e pelo contrário, a gente pensa como professor que a gente tem muita coisa a ensinar, e realmente, às vezes, a gente até tem mesmo, mas o aluno também tem. Ele tem muitos assuntos, muitas falas, muitos temas, muitas demandas que são muito importantes para a gente poder trabalhar em sala de aula.

[00:02:33] K: Justamente por isso, quando fala aqui, no primeiro parágrafo, que muito pelo contrário, eles não são alienados e excluídos, porque eles têm a própria visão de mundo deles.

[00:02:44] Cláudia: Exatamente, então aqui eu vou continuar aqui K. O conteúdo sobre os conhecimentos relacionados aos letramentos críticos aprendendo sobre as diferenças sociais e sobre culturas populares de novas mídias. Pensamento crítico por meio dos letramentos. A professora Wanda diz para a sua turma, vamos falar sobre a nossa própria comunidade local. Quais os maiores problemas que vocês acham que temos nela? O rio fede, diz um aluno, é cheio de lixo e as fábricas que têm ao lado jogam coisas cinzentas fedidas.

[00:03:13] Cláudia: Depois de muita discussão, a turma decide usar o pequeno rio como assunto para uma atividade que envolve a solução de problemas, como parte do seu programa integrado de ciência e letramento. Vamos começar documentando a situação do rio, segue a professora Wanda. Vamos ver essas imagens do *Google Earth*. O que cerca o rio? A turma observa os nomes das fábricas próximas e as ruas cujo escoamento provavelmente acabe no rio. Eles pesquisam poluentes da água em livros na biblioteca e em sites na internet.

[00:03:49] Cláudia: Tomam contato com explicações científicas a respeito de como funciona a ecologia dos rios. Plantas, peixes, pássaros e vida animal. E como estes são afetados por poluentes. Em seguida, preparam uma lista de coisas que irão procurar quando visitarem o rio. Depois de várias semanas de preparação, chega o dia da inspeção do rio. A professora Wanda divide a turma em grupos que irão documentar coisas diferentes. A cada grupo é entregue uma câmera e a cada aluno uma lista de verificação anotada em pranchetas.

[00:04:22] Cláudia: Um grupo documentará o lixo que é descartado. Outro documentará os drenos que correm para o rio. Com o terceiro grupo, as fábricas e casas no entorno. E o último grupo, as evidências dos efeitos da poluição do lixo no ecossistema do rio. De volta às aulas, cada grupo escreve um relatório de suas descobertas usando os novos termos técnicos que aprendeu. Em seguida, os alunos organizam suas observações de forma estruturada. E depois montam as apresentações sobre seus achados em slides do PowerPoint.

[00:04:54] Cláudia: Quem é responsável pela poluição do rio? Pergunta a professora. As fábricas que permitem o escoamento do poluente, diz um aluno. Os donos das casas que lavam seus carros e deixam os produtos químicos entrarem no ralo da rua, sugere outro aluno. É um grande problema, como os relatórios de vocês mostram. Na verdade, somos todos responsáveis, diz a professora. Como comunidade, o que podemos fazer sobre isso?

[00:05:20] Cláudia: Depois de alguma discussão, a turma chega à conclusão de que a prefeitura local é a principal autoridade responsável e que a classe elaborará uma compilação dos relatórios dos diferentes grupos sobre o rio e a enviará ao prefeito e também ao setor de proteção ambiental da cidade. Dias depois, eles conseguem agendar uma visita à prefeitura. Nela, realizam uma apresentação para o prefeito e os responsáveis da Secretaria de Proteção Ambiental.

[00:05:48] Cláudia: Utilizando o *PowerPoint*, exibem uma compilação de pontos-chave das várias apresentações que criam anteriormente. Em seguida, entregam formalmente uma versão final de seu relatório ao prefeito. O trecho acima é um exemplo de letramento crítico,

cuja substância é a discussão de questões do mundo real, criando textos autênticos que abordam questões de interesse para os alunos de sua comunidade.

[00:06:14] Cláudia: Michael Apple chama isso de currículo democrático, não porque exhibe os processos formais de democracia, como o sistema político, como votar periodicamente para eleger representantes, por exemplo, mas porque está fundamentado no que ele chama de valores democráticos, que são baseados em uma fé na capacidade individual e coletiva das pessoas para criar possibilidades para resolver problemas. Nesse sentido, um currículo democrático requer reflexão crítica e análise para avaliar ideias, problemas e políticas públicas.

[00:06:50] Cláudia: Aqui, K, fica assim vindo, né? Michael Apple chama isso de currículo democrático. É o que a gente não tem mais.

[00:07:02] K: É, porque são currículos que são engessados. Eu até questiono a questão de realmente a gente ter uma certa autonomia. Quando os alunos demonstram, eu achei muito interessante, eles demonstram toda essa versatilidade. Eu creio que essa aula é muito enriquecedora. Mas a questão da autonomia é um ponto muito certo. Parece que está a ser observado que nós, enquanto professores, infelizmente, não estamos mais tendo essa autonomia.

[00:07:44] Cláudia: Por exemplo, há muitas críticas hoje à questão da BNCC e à produção desses currículos que são projetados, pré-projetados, e que a gente tem que seguir em todo o país, indiferentemente das situações socioeconômicas. Da realidade de cada região. Tudo, tudo, sócio-histórico, cultural. Então, não se tem mais essa preocupação. Por exemplo, essa história da professora Wanda aqui, né? Ela tem uma demanda, os meninos falam, qual é o problema? O Rio? O Rio.

[00:08:16] Cláudia: Qual é o problema do rio? O rio fede. Mas para o que ele fede? Então, eles vão trazendo assunto, eles vão conversando e eles vão construindo ali, entre eles, possíveis justificativas para isso. E a professora fala, não, então vamos lá para o Rio?

[00:08:29] K: Porque está na realidade deles. Agora aqui em Goiás, outra realidade. A questão das enchentes também, né? Por exemplo, a questão dos vários problemas que estão permeando a sociedade, né? A questão também de câncer em Goiás, né? A questão da imigração dos venezuelanos, dos sul-americanos aqui para o estado de Goiás, né? Sem nenhum tipo de perspectiva. Então, assim, cada região tem a sua demanda.

[00:09:07] K: Então, eu me lembro que eu estava fazendo um curso, quando foi implantada a BNCC, né? Nos anos 90, os cursos que a prefeitura deu para a gente, que o governo deu para a gente. Essa era a proposta inicial, fazer com que a BNCC, ela delegar-se a cada região a sua especificidade. E o que não ocorre hoje é isso. Nos PCNs, né?

[00:09:35] Cláudia: Exatamente. Uma parte dessa dissertação, eu fiz...

[00:09:41] K: A priori, essa que era a ideia, né? Eu me lembro bem.

[00:09:43] Cláudia: Eu até fiz uma parte que eu contraste a BNCC com os PCNs. Porque os PCNs, por exemplo, eles construíram as diretrizes para a EJA em 2002. E eles levando em consideração as pessoas como sujeitos sócio-históricos, dessa construção coletiva, de não ter currículos, mas orientações para se construir o currículo de acordo com as demandas locais. É o que não acontece hoje.

[00:10:09] K: Era simplesmente um parâmetro, um eixo norteador. Não para você seguir a risca e se você não seguir a risca, está errado. O que seria errado? Se cada região tem a sua especificidade.

[00:10:24] Cláudia: E não é pecado nenhum. E não é pecado. Hoje em dia, não. A gente se vê muito limitado. Nosso trânsito é muito limitado. Por exemplo, a gente vai construir a nossa sequência didática, mas a gente tem que pensar que tem a BNCC, que aquele conteúdo, os objetos de conhecimento... A gente vai ter que desenvolver a nossa sequência didática com o tema que a gente conseguir fazer, mas tentando casar com esses conteúdos que são obrigatórios da série.

[00:10:54] Cláudia: Ou seja, você consegue ser crítico? Eu acho que até um certo ponto. Porque, se você já tem uma demanda que interfere no seu planejamento, você não é 100% crítico. Você não faz uma construção 100% sua. Você faz uma construção que é uma tentativa de ser crítico, de ouvir. A gente pega uma região, por exemplo, como a João Vaz, um assunto aqui que todo mundo conhece, que é drogas. Então, aqui tem vizinho que é traficante, um monte de vizinho que já morreu, um monte de vizinho que foi preso.

[00:11:29] Cláudia: E não só vizinhos, pais também. A gente teve agora, no meio do ano, um pai nosso que foi assassinado a tiros na frente dos filhos, e o pai mexeu com o tráfico. Então, essas demandas... Será que um currículo que é pré-moldado e colocado dentro da escola dá conta disso?

[00:11:50] K: Não, porque cada região tem a sua especificidade, sua peculiaridade. Deveriam atentar mais para isso, porque, quando o estudante participa mais de acordo com a sua peculiaridade, eu creio que o aprendizado acontece de forma mais significativa.

[00:12:10] Cláudia: Exatamente, porque você é ouvido. A partir do momento que você é ouvido, você é validado. Então, até a sua autoestima é outra.

[00:12:19] K: O aprendizado realmente é construído com os educandos, com os estudantes.

[00:12:24] Cláudia: Exato. Do jeito que está, alguns podem ter aluno que é bom em tudo, então eles se identificam e tudo, mas não são todos.

[00:12:31] K: Não, não são todos.

[00:12:32] Cláudia: Continuar aqui então, K. No mesmo espírito, William... É, na página 141.

[00:12:41] K: No mesmo espírito, William Ayers faz uma distinção entre educação verdadeira e mero treinamento, destacando que a primeira é ousada, aventureira, criativa, vívida, esclarecedora. Em outras palavras, a educação é para exploradores autoativos da vida, para aqueles que desafiam o destino, para ativistas, para os cidadãos. O treinamento, por outro lado, é algo para súditos leais, para empregados tratáveis, para consumidores, para soldados obedientes.

[00:13:13] K: A educação derruba muralhas, impede alguém de ser escravo. O treinamento é apenas arame farpado. Eu disse tudo, né? Adorei isso aqui.

[00:13:24] Cláudia: Nossa, realmente.

[00:13:25] K: Assim, o resultado da educação é transformação pessoal e social, não menos do que isso, pois encontramos a vida como algo dado, vivenciamos momentos de descoberta e surpresa e ganhamos energia a partir de reorganização e remodelação. Então, alcançamos novas formas de conhecer e agir, horizontes expandidos e novas possibilidades. Paulo Freire e Donaldo Macedo também falam de transformação por meio da educação, especificamente em relação à alfabetização.

[00:14:00] K: Consideram-na como um processo de leitura escrita sobre o mundo, no qual os cidadãos alfabetizados se tornam sujeitos. Em vez dos objetos passivos de texto, em vez de vítimas de textos. Então, aqui se esclarece que nós não somos massa de manobra.

[00:14:39] K: Quando nós realmente sentimos, nós estamos realmente passando pela transformação da educação. Nós nos tornamos sujeitos. Nesse sentido, a alfabetização não é, para os autores, uma questão de aquisição de habilidades de comunicação técnica. É um processo de aprender a construir significados que inserem indivíduos no mundo, que mudam o mundo. Diz tudo: mudam o mundo. Portanto, a alfabetização é, como tal, um ato político, uma prática emancipatória, na qual não se lê apenas a palavra, mas se lê antes e, sobretudo, o mundo.

[00:15:20] Cláudia: Maravilhoso. Maravilhoso. Agora, eu fico vendo assim, essa parte que ele fala assim. Qual é a parte que ele fala aqui?

[00:15:31] K: Que nós somos sujeitos e não agentes.

[00:15:33] Cláudia: Nesse sentido, a alfabetização não é, para os autores, uma questão de aquisição de habilidades de comunicação técnica. O que eu vejo para a gente...

[00:15:42] K: Mas só o conhecimento cognitivo, é muito mais que isso.

[00:15:43] Cláudia: Mas eu fico vendo assim: nós, que somos professoras de língua inglesa, de línguas adicionais ao todo, a gente carrega uma tradição. Pelo menos eu falo por mim: uma

tradição muito forte de estrutura de língua. Tem que falar tudo certo, tem que ensinar gramática. Se a gente dá um texto, a gente se sente obrigada também a dar uma parte de estrutura, como se a gente, obrigatoriamente, tivesse que construir a estrutura e que fosse a parte mais importante. É importante também. Mas não é só isso. Quantas vezes a gente... Às vezes, a gente até perdeu oportunidades de produzir projetos, outras discussões sobre temas que acontecem na sala, que às vezes você nem percebe que é tema, e isso é tão bom.

[00:16:25] Cláudia: Mas, de repente, ele cria corpo. Aí, às vezes, a gente até para de fazer aquela discussão. "Não, gente, porque eu tenho que continuar com o meu conteúdo." Como se aquela discussão não fosse parte do aprendizado. Como se fosse uma aula. Como se fosse uma aula. E a gente, como professor de língua inglesa, professor de línguas no geral, ainda é muito apegado à estrutura.

[00:16:44] K: É porque a nossa geração foi... A do ditado, né? A geração do ditado. Foi, creio eu. Ainda mais a língua inglesa dos anos 90. Eu creio que nós fomos assim. Olha, a gramática é importante. A *communicative approach* também é importante. A aproximação comunicativa. Mas tem que ter a gramática. E isso acontece naturalmente. Não precisa de se ter a gramática. É porque nós fomos... Nossa geração recebeu muito disso. A tradução. A punição.

[00:17:17] Cláudia: O erro, por exemplo. Eu lembro quando eu estudei...

[00:17:23] K: A tradução. A tradução acontece culturalmente. Não é aquela coisa engessada.

[00:17:25] Cláudia: Eu fiz... Na época eu fiz faculdade, mas também fiz o curso da FISK. E o curso da FISK era... acho que até hoje é assim, extremamente audiolingual. Você tinha que repetir igualzinho que estava no áudio, porque se você pronunciasse errado, era algo inaceitável. Então, a gente manda um curso... Então, a gente quer que todos os alunos saiam falando com a mesma pronúncia, que seja tudo muito bom. Porque o certo é assim. Então a gente carregou essas coisas com a gente.

[00:17:56] K: Até hoje a gente ainda está tentando se libertar. Não é culpa nossa, é porque nos ensinaram a não errar. E que errar... Por exemplo, uma professora minha, professora da PUC. que hoje é a professora Daisy, a tese dela de pós-doutorado foi sobre isso, que a língua inglesa é universal. Mas, em cada canto do mundo, em cada país, em cada cultura, ela acontece de forma diferente. Então, não é só um tipo de inglês, são várias formas de inglês, aquela forma do inglês americano, o inglês britânico, o inglês canadense.

[00:18:38] K: São várias formas, e que isso é cultural, de cultura para cultura, e que nenhum deles está, entre aspas, errado, como não foi passado.

[00:18:46] K: E hoje, essa descentralização do inglês é cada vez mais forte. Ainda bem, porque antes era, por exemplo, a gente estudava britânico ou inglês americano. Nossa, era um ou outro. Aí tinha aquela história, o inglês britânico é mais chique.

[00:19:06] K: Na universidade, ao qual nós fomos assim formadas, era primordial que você falasse o inglês britânico porque era o mais formal, era o mais aceito. Eu vim de uma geração, que aqui em Goiânia, existiam poucas escolas de inglês britânico, a maioria era inglês americano. Então, foi um grande choque para mim, foi uma grande dificuldade que eu passei.

[00:19:36] Cláudia: Demais. E assim, tinha um certo preconceito. Por exemplo, outros lugares que se falava inglês, por exemplo, a Austrália. A gente não via falar que a Austrália falava inglês. A gente nem sabia, eu acho. A gente sabia porque estava lá, porque a gente aprendia *countries* e *nationalities*. A gente sabia que a Austrália estava lá no meio mas, a gente sabia pouquíssimo disso porque não era um conhecimento valorizado, como se não existisse aprendizagem ali.

[00:20:00] K: Só inglês americano e britânico.

[00:20:02] Cláudia: Só. Ainda bem que isso tem sido rompido.

[00:20:08] K: Só a globalização, isso tem sido rompido.

[00:20:09] Cláudia: Mas K, por exemplo. Se você pega a sociedade goianiense, esses cursos mais elitizados, eles ainda querem a pronúncia perfeita. Porque... e esses cursos mais elitizados, eles ainda querem a pronúncia perfeita porque ele quer que o filho dele vá para não sei aonde e ele fale bem o inglês e seja admirado. Infelizmente, a gente vive hoje aqui em Goiânia, ainda se tem isso. Principalmente de classes mais privilegiadas, eles ainda acreditam nisso. Então assim, tem esse preconceito, inclusive.

[00:20:43] Cláudia: Vem um professor dar para o meu filho. Ele é um professor, mas ele veio de um país africano que fala inglês. Ele não é tão valorizado como o outro. Esse é americano, esse que veio de Londres. Não é a mesma admiração. Para esse povo, para essas pessoas, eles não veem isso. São muitos mitos, dogmas, rótulos quebrados... Total.

[00:21:09] K: Então, continuando aqui. Esse é o primeiro de vários aspectos. Da pedagogia dos letramentos críticos que vamos destacar neste capítulo uma orientação para esses que exemplificam a regra em pensamento crítico. Outros aspectos, que também abordaríamos estão relacionados às múltiplas identidades dos alunos e as novas mídias populares de massa. A pedagogia dos letramentos críticos não se concentra nas habilidades mecânicas, em aprender fatos ou regras separadas de seu uso.

[00:21:43] K: Como acontece na pedagogia dos letramentos, na abordagem didática, a pedagogia crítica envolve os estudantes como atores sociais, levantando questões de interesse, tanto local e pessoal quanto global ou público, fazendo com que possam identificar problemas e desafios atuais. Aborda questões difíceis, contenciosas e ou políticas, para as quais não há respostas fáceis, fazendo isso não por causa da política em si, embora entenda que todo ato de educação é um ato político.

[00:22:17] K: Mas, para exercitar e nutrir certos tipos de hábitos intencionais, reflexivos, de mente e ação. Nessa perspectiva, o objetivo dos letramentos críticos é contribuir para que os alunos possam entender como os sentidos são construídos no mundo pelos valores e ações das pessoas. Entendendo que o mundo da aprendizagem não é simplesmente uma série de regras a serem obedecidas, fatos a serem aprendidos e autoridades de conhecimento a serem seguidas em termos pessoais, uma pessoa criticamente letrada identifica tópicos relevantes permeados por relações de poder, analisa e documenta evidências, considera pontos de vista alternativos e formula possíveis soluções...

[00:23:09] K: ... para os problemas e colocar em prática essas soluções, chegando assim às próprias conclusões e apresentando argumentos, fundamentais para defender suas proposições. Letramentos e identidades...

[00:24:00] Cláudia: nesse sentido, a posse e o uso dos letramentos em práticas letradas particulares, inscrevem as identidades dos usuários, quem e o que eles são, que diferem entre si. Um exemplo interessante como letramentos e identidades se interconectam como forma de crítica e resistência, a da prática de um professor ao trazer para sua aula letras de *rap*, não apenas para compará-las com textos tradicionais de poesia, mas para a construção do conhecimento literário...

[00:24:21] Cláudia: ... mas sobretudo para envolver ativamente alunos que apresentam histórico de fracassos escolares. Em práticas de letramento convencionais, essa vertente dos letramentos críticos é algumas vezes chamado de educação pós-moderna, trazendo uma rica cacofonia de voz estudantis para a sala de aula e validando formas populares de falar e de identificar com os alunos se constituindo em sujeitos que têm agência, isto é, que determinam quais significados são importantes para si.

[00:24:54] Cláudia: Nesse sentido, os letramentos críticos possibilitam um espaço para modos de expressão que historicamente foram escamoteados ou desvalorizados. Aronowitz e Giroux chamam isso de pedagogia fronteira da resistência pós-moderna que confirma e criticamente engaja o conhecimento e a experiência através dos quais os estudantes criam suas próprias vozes e constroem identidades sociais. Para tanto, essa vertente dos letramentos críticos exige um certo tipo de introspecção sobre as próprias posturas e atitudes em relação às diferenças...

[00:25:36] Cláudia: ... em espectros variados, deficiência, sexualidade, raça, etnia, gênero, etc. O que eu vejo, você fala de subjetividade, você está falando de tudo, dela como pessoa, caráter, orientação.

[00:25:59] K: Interessante. Aqui no final desse parágrafo, está remetendo mesmo, a questão da realidade dos estudantes. Estudantes criam suas próprias vozes e constroem suas identidades sociais. Então, a educação é muito mais do que você ser moldado, conformar, entrar na forma, ou seja, você está ali. Nós não devemos nos conformar, devemos ampliar nossos horizontes.

[00:26:35] Cláudia: Antigamente, esse princípio crítico, a ideia de criticidade, você falava muito em dar voz para as pessoas.

[00:26:50] K: Como se fosse algo totalmente restrito para um determinado grupo social.

[00:26:55] Cláudia: Vou dar voz para alguém, aquela pessoa tem voz, ela tem que ser ouvida. As pessoas falam, vamos dar voz às minorias, as minorias têm voz. Quando você fala que vai dar voz para alguém, Chega a ser, chega a ser autoritário, vou ou dar voz para você porque eu tenho, eu autorizo você.

[00:27:20] K: Exatamente. Como se fosse uma hierarquia.

[00:27:23] Cláudia: O outro só tem quando eu permito. Isso ainda bem que tem sido rompido. E essas vozes, principalmente das minorias, serem ouvidas fazem toda a diferença. Por exemplo, *rap*, e você pensar no *rap*, *hip hop*, quando um professor levaria isso para a sala de aula? Dificilmente ele levaria porque primeiro ele causaria *frisson* na sala de aula e com as famílias.

[00:27:53] K: Algo que seria discriminatório a priori.

[00:27:56] Cláudia: E com as famílias, o professor, vai falar estão dando aula de *rap*. Ainda bem que alguns estereótipos a gente tem conseguido passar por eles, mas ainda existe... Ainda existe. Quando a gente fala das minorias, espectros variados, deficiência, sexualidade raça, etnia, gênero é muito para ficar [inaudível], aí você fica vendo se a gente fala de deficiências, quando a gente estudou, não existia falar fazer prova adaptada, currículo adaptado, professor de apoio, não tinha. Quantos alunos que a gente tinha que era cadeirante? Era a mãe que levava na escola, às vezes, até parava de estudar.

[00:28:50] K: Hoje a educação, ela está se voltando mais para essa vertente, até o tema. Aluno especial está causando um certo desconforto, ele tem necessidades, mas assim, quem não. Outra coisa, a questão da sexualidade, nós estamos vendo mais a pessoa independente. orientação sexual está sendo mais aceita.

[00:29:21] Cláudia: Eu lembro K. eu tive meu primeiro aluno trans mais ou menos., em 2005, 2006. Ele era, ela, hoje em dia é ela, superfeminino. Teve um dia, ele foi para a escola, vestiu uma calça... Totalmente, a questão da educação valorizada, uma coisa que achei interessante, é que a educação levou a ampliar novos horizontes. Que maravilha, esse aluno, eu lembro que ele foi com a camisa de uniforme da escola, com uma calça justíssima no corpo e uma sandália de salto alto bem alta, um salto de 10, 12 centímetros...

[00:30:21] Cláudia: ... sandália de tira, foi para a escola. Meio desengonçado, quando ele chegou na escola, a coordenadora chamou ele na hora para conversar com ele, que a escola não era bem aquele ambiente, não era bem aquilo que era para ele usar na escola, que a escola era período

noturno, que ele vinha para a escola, mas que ele voltava sozinho, as pessoas podiam ver ele daquele jeito à noite fazer algum tipo de maldade com ele, os meninos podiam criticar. Ele riu, a coordenadora foi muito cuidadosa de falar e tudo.

[00:30:58] Cláudia: Mas ao mesmo tempo, eu fico pensando, hoje em dia para um coordenador ter essa abordagem ele tem que pensar muitas vezes.

[00:31:10] K: Pode se caracterizar até homofobia.

[00:31:14] Cláudia: Tem que pensar várias vezes porque hoje a escola é um espaço público, é um espaço democrático, e mais do que nunca, é aberta às diferenças. Em 2022, aqui de manhã, nós tivemos dois alunos, dois alunos trans. Eles saíram da escola, antes da pandemia, eles eram menino e menina. Quando eles voltaram, a menina já tinha virado menino, e o menino menina. E o que era JV Que virou Evra. O JV ele é do meu tamanho, superalto, 15 a 16 anos, superfeminino.

[00:31:58] Cláudia: Quando ele voltou, mas já estava envolvido em muita prostituição, já estava fazendo programa. Sabe aquela Igreja São Francisco, ele fazia ponto lá. E a outra menina, de família, pai, mãe, bem tradicional, ela voltou tão masculina, de cabelo cortado, igual de menino mesmo, bem rapada a nuca, de brinco, tênis, camiseta. Ela sim, deu trabalho para a gente porque ela, ela tinha feito essa transição e ela continuou usando o banheiro das meninas.

[00:32:46] Cláudia: E ela entrava no banheiro e começava a passar a mão, e as meninas também achavam bom. Ela criou um problema muito maior do que a outra. Entendi, banheiro virou um problema. O que a gente fez? A gente chamou os dois para conversar. E pedi para que eles usassem o banheiro de acessibilidade para preservar eles. Por exemplo, está no banheiro, alguém fala uma coisa desconfortável, vai usar o banheiro, alguém vê uma parte do corpo, que não é uma coisa que ele gostaria de mostrar. Mas são muitos desafios, a gente passa pela escola e tem que pisar em ovos, você fala uma coisa malfalada...

[00:33:25] K: Eu me lembro, Cláudia, que nos anos 90 um aluno meu relatou que ele era segurança do shopping. E... isso em anos 90, não tinha nada disso. E ele foi, e um casal homossexual se beijou e ele chamou a atenção. Naquela época não tinha a lei, e já causou tanto desconforto. Agora, se acontecer isso ele é mandado embora. Isso é homofobia.

[00:33:56] Cláudia: É mandar embora a empresa que trabalha e responde... respondendo realmente por isso.

[00:34:02] K: Então, por isso trazendo para o nosso artigo aqui abordando a discriminação e a desvantagem. Então o que a gente pode refletir sobre isso? Que o ensinamento depende muito da realidade de cada aluno. E, por isso, que o professor, verdadeiro educador, tem que buscar esse aluno, não se fechar no seu autoconhecimento, tem que buscar a realidade dele, por isso que quando eu vejo assim, eu acredito muito no EJA.

[00:34:34] K: Quando eu vejo matrículas novas, quando eu vejo os alunos que pararam de estudar voltando com os olhos brilhantes no ensino de língua inglesa, aí eu me sinto muito feliz, muito satisfeita.

[00:34:51] Cláudia: É assim, rupturas. Primeiro um aluno que ele vem, uma escola de EJA que

gosta da inglês para e pensa, tanto que o inglês também foi rotulado, o inglês é para rico, só rico aprende inglês. O direito de aprender inglês não fosse qualquer pessoa, mas para uma classe privilegiada.

[00:35:13] K: Abordando a discriminação e a desvantagem, em outra aula. Depois de descobrir, que um dos seus alunos estaria sofrendo *bullying*, a professora Wanda começa dizendo: “Hoje eu quero que todos vocês escutem essa história sobre duas amigas, Helena e Erika. Um dia, Helena decide que não gosta mais de Erika porque alguém contou a Helena que Erika teria dito algo sobre ela e isso a incomodou. Helena disse a todos os seus amigos que eles deveriam parar de falar com Erika e não a deixar entrar mais em seu grupo.

[00:35:46] K: Então toda vez que Erika chega perto de alguém no grupo essa pessoa vai embora rindo e a ignorando. Todos a excluíram do Facebook. A Helena até criou um grupo sobre Erika, do qual muitos colegas já participam. A professora Wanda oferece a todos um quadro de conexões comuns para iniciar seu pensamento crítico sobre essa situação e a sua possível relação com suas próprias vidas. Agora, eu não quero que vocês citem nomes...

[00:36:17] K: ... diz a professora Wanda. Alterem qualquer nome para que as pessoas reais em seu quadro de conexões comuns não possam ser identificadas. Os pares compartilham suas histórias, eles assistem a um vídeo sobre *bullying*. Enquanto o fazem, preenchem uma análise de características relacionadas ao alvo. A pessoa que sofre discriminação, o perpetrador, o iniciador da discriminação. O espectador, que não atua, apenas observa. E o aliado que vem ao auxílio do alvo.

[00:36:50] K: Agora, eu quero que vocês, em cada um dos seus grupos, interpretem uma situação de intimidação, na qual um de vocês assumirá um desses papéis. Escreva um roteiro para essa situação porque depois vocês vão apresentá-la para a turma. Os grupos selecionam uma variedade de áreas de discriminação para seus papéis relacionados ao *bullying*, assédio sexual, discriminação com base na sexualidade, racismo, discriminação por idade, discriminação por deficiência. Eles trabalham em seus roteiros...

[00:37:23] K: ... e então os executam. A turma escuta atentamente as letras de algumas canções populares que lidam com discriminação. Os alunos então discutem os modos de persuasão usados nessas letras. Eles também assistem a vídeos de alguns discursos famosos pedindo o fim da discriminação, incluindo o discurso *Eu tenho um sonho* de Martin Luther King. Cada um deles escreve o roteiro de um discurso para os outros na escola, projetado para inspirar os alunos a tomar uma posição contra a discriminação e o *bullying*.

[00:38:02] K: Então, o que eu poderia só comentar aqui, a questão assim... a discriminação é algo que precisa mesmo ser combatida. E quando, eles são confrontados, os estudantes são confrontados de uma forma didática, trazendo para a realidade deles. Eu creio que ocorre com mais sucessividade.

[00:38:28] Cláudia: Eu acho que para mim quando a gente fala de *bullying* ou de *cyberbullying*, que são dois estragos que você faz na vida de uma pessoa, w muitos nunca se recuperam disso.

[00:38:40] K: *Cyberbullying* é terrível. Quantas mulheres, trazendo para a nossa realidade. quantas mulheres empoderadas que não tem o direito de dizer não para o ex-companheiro. E aí ele vai expô-la nas redes também.

[00:38:52] Cláudia: Olha só, não chega a ser *bullying*, mas a Yasmin Brunet., no *Big Brother*, aquele Rodriguinho, machista... Primeiramente ele não é nem um prínceso, ele mais três caras falando mal das mulheres do *Big Brother*, e falando mal da Yasmin Brunet, uma mulher lindíssima, ela não tem defeito, eles falando mal dela, que ela não é tão bonita assim, mas que ela já está velha. Ela tem 35 anos.

[00:39:27] K: Nossa, ela é bonita.

[00:39:28] Cláudia: Falando que ela está velha, uma mulher de 35 anos, dizendo que ela está velha em rede nacional, ele sabendo que todo mundo está vendo ele falando isso.

[00:39:44] K: Com o tempo, quando eles vão ficando muito tempo isolados no confinamento. eles nem ligam mais, é como se estivesse assim tão automático que as máscaras vão cair. Então deve ser isso, ele falou e a pessoa nem se toca, que aquilo lá pode prejudicar.

[00:40:02] Cláudia: Mas, eu falo assim K, esse é um péssimo sintoma da sociedade porque hoje a mulher, agora, ela está mais coisificada do que ela já era. Então, a mulher não tem direito de envelhecer, não tem direito de engordar, ela não tem direito de ter celulite, ela não tem direito da bunda cair. A mulher tem bebê, eles querem que ela esteja com a barriga chapada.

[00:40:32] K: Tem operações para isso?

[00:40:33] K: Tem. Na hora que você tem, já tem a operação, o obstetra junto com o cirurgião plástico que já faz a cirurgia na barriga da mulher. Isso é uma violência. Então quer dizer, a mãe quando tem um filho, ela tem que estar preocupada... a mulher tem que estar preocupada em amamentar bem esse bebê, receber esse bebê, ela estar bem com ela mesma. Acho que corpo é para depois, mas hoje, se ela não tiver um corpo bonito também, ela não tem seguidores no Instagram, ela não tem patrocinadores.

[00:41:09] Cláudia: Ela não vende. Aí vende assim, fulana, virgínia teve filho e a barriga dela está sequinha, parece que ela nem teve filho. Mas, não fala que ela é uma mulher rica, que ela é patrocinada e que ela fez uma cirurgia plástica. Aí, tem aquela mãe que tem lá oito filhos, tem uma vida bem difícil que está com a barriga toda flácida, que ela está com a autoestima lá no pé, ela vai e escuta um negócio desse. Aí, ela vê que é pouco mais velha ou é da idade dessa Virgínia. Isso é muito doloroso, K.

[00:41:41] K: Verdade. Eu queria contar só uma experiência, não sei se eu devo falar aqui, mas a questão da discriminação por idade. Eu estou vivenciando, em um determinado local que eu trabalho... é questão do etarismo. Então, está me doendo muito, não é comigo, com uma colega minha. Muito doído mesmo. Porque ela está mais... para a sociedade, entre aspas, para a sociedade lá, local, ela não está mais produtiva, sendo que ela está fazendo doutorado. Para mim, é um grande exemplo, é o meu sonho fazer um doutorado.

[00:42:27] K: E porque ela está com uma determinada idade. Eles estão com... Em pleno século XXI, então a professora, que para mim tem todos os... os aparatos educacionais. Uma doutoranda que importam, às vezes, são os títulos. Ela está sofrendo, essa questão do etarismo. E eu estou comprando a briga também porque eu acho que é um absurdo isso.

[00:42:55] Cláudia: O nosso país é um país que está envelhecendo.

[00:43:00] K: O EJA é prova de que nunca é tarde para ser feliz.

[00:43:04] Cláudia: E eu te falo. Nosso país é um país que está envelhecendo e que a tendência é que as pessoas fiquem mais velhas, por isso que também mexeu na previdência porque senão ela não vai se autossustentar. Então, a gente vai ter mais velhos na sociedade.

[00:43:21] K: Como acontece na Europa, o pessoal está mais independente.

[00:43:25] Cláudia: Aí eu te falo, essas pessoas são descartáveis? Elas contribuíram, São pessoas que estudaram, Que elas contribuem para a formação intelectual de muitas outras pessoas, para a formação como indivíduos de pessoas como professora, e é descartável. São muitos valores na nossa sociedade que eles estão assim. É preocupante. E eu acho que as redes sociais elas não nos tornam mais humanos, e muitas vezes, elas nos distanciam do ideal de humanidade.

[00:44:02] Cláudia: Porque se você pega a Yasmin. Você pega a questão do etarismo, que é presente na nossa sociedade, que é constantemente descartável. Por que quando as pessoas se Aposentam, elas entram em depressão? Porque elas se sentem nesse lugar, alguém que contribuiu e que agora não é mais nada. Não, você já está velha. Não, não escuta a minha mãe não, ela está velha. Quer dizer, você envelheceu, o seu valor também perdeu dentro da sua própria casa.

[00:44:34] K: Essas pessoas têm muita experiência de vida para nos passar.

[00:44:37] Cláudia: Exatamente. Quando a gente pensa em *bullying*, é que falta amor ao próximo, falta empatia, falta alteridade, falta empatia. E se fosse comigo? Eu acho que uma pessoa que pratica *bullying*, essa pessoa não está bem. Como ela se diverte, tem prazer com o sofrimento dos outros?

[00:45:05] K: Sendo que pode estragar uma vida inteira, e destrói.

[00:45:07] Cláudia: E destrói. E são temáticas que a gente tem que estudar, falar com os membros porque a gente não pode se blindar, nem blindar os alunos. Porque eles existem ali, eles estão ali. O lugar que mais aparece situações de *bullying* é escola. Aparece demais, o tempo inteiro. E aí? Você vira as costas e não trata? Não tem como. Não existe a gente virar as costas, não falar, não tratar.

[00:45:37] K: Simplesmente dissociar algo que está permeando a nossa sociedade. E simplesmente querer dar entre aspas sua aula, sendo que isso daria uma aula. Empatia.

[00:45:53] Cláudia: Eu K., eu trabalho em outra escola com pouquíssimas aulas. A primeira atividade que eu elaborei com meus meninos foi de *bullying*, eu elaborei duas atividades.

[00:46:04] K: Já elaborei ano passado.

[00:46:06] K: Pra trabalhar com os meninos. Por quê? Porque faz parte do nosso cotidiano. Não tem como você virar as costas, não tem jeito. K, eu vou continuar a leitura do texto. Será que dá pra você terminar de ler?

[00:46:20] K: Dá demais.

[00:46:24] Cláudia: O próximo encontro, a gente só comenta as partes mais importantes. Esse texto é maravilhoso. Como apontamos acima, outra área de enfoque dos letramentos críticos, são as novas mídias da cultura popular que assumem várias formas, incluindo a literatura popular, música, televisão, filmes, quadrinhos, *graphic novels*, revistas, internet e videogames. Na pedagogia do letramento, na abordagem didática, a mídia e a cultura populares eram vistas como mero entretenimento...

[00:46:57] Cláudia: ... não como material de aprendizagem sério relacionado ao letramento. Eram, portanto, consideradas cultura de lixo. Olha o preconceito. Em comparação à alta cultura de um cânone literário, posto que desprovidas de valor estético e moral e associadas às vulgaridades do gosto popular de formas não padrão do vernáculo, em vez das formas padrão da língua usadas em discursos acadêmicos e discussões públicas formais. É o distanciamento. Tudo que vem do povo, das massas, não tem valor.

[00:47:32] Cláudia: Mas, o que tem valor? É aquilo que é altamente produzido por um grupo restrito de pessoas. Essas pessoas admiram, eles compram esse tipo de cultura, e é o certo. Ou seja, a população, as massas não produzem cultura.

[00:47:46] K: É um discurso elitista.

[00:47:47] Cláudia: Por exemplo, alguns exemplos de rupturas. Cidade de Deus, Cidade de Deus foi um filme premiado no lugar do mundo. Mas por quê? Primeiro, muitos artistas não eram artistas, eram pessoas da vida. Eles não estavam interpretando o papel, eles estavam sendo eles, era a realidade deles. Quem vê esse filme, as pessoas que hoje são supercultas, eles admiram

demais porque foi uma ideia totalmente vanguardista. Foi muito à frente, mas tem pessoas que até hoje acham que quem produz conhecimento bom, a faculdade, a Universidade, são pessoas altamente cultas.

[00:48:30] Cláudia: O letramento, por exemplo, os textos superusados... Ele é maravilhoso. Ele é um cara da terra, humilde, mas ele tem uma doçura, uma habilidade de falar com as palavras. É tão genuíno, é tão dele, que é arte. E não é menos arte, do que o Rambo, do que o Vitor Hugo escreveu.

[00:48:59] K: Como o Antônio Poteiro também, autodidata, nunca teve a questão de estudar, e ele é como o Patativa do Assaré.

[00:49:08] Cláudia: Mas ainda bem que tem essas rupturas. Mas tem ainda enfrentamentos. Tem pessoas que ainda não... A semana de arte moderna foi um pontapé inicial para isso. Mas tem gente ainda que acha que a arte é para quem tem dinheiro e pode pagar. Infelizmente, tendo em vista o mundo globalizado que nossos estudantes habitam atualmente, e a proliferação, a sofisticação e a poderosa influência dos textos da cultura popular. Há uma razão clara, o imperativo para trazê-la para a sala de aula.

[00:49:39] Cláudia: Como Giroux observa, a aprendizagem na era pós-moderna, está localizada em outro lugar, nas esferas populares. O mesmo autor comenta também, que as escolas precisam redefinir os currículos dentro de uma concepção pós-moderna de cultura ligada às condições globais, diversas e mutáveis, que exigem novas formas de alfabetização. Uma compreensão amplamente expandida, de como o poder funciona nos aparatos culturais, é um senso mais agudo de como a geração existente de jovens está sendo produzida dentro de uma sociedade.

[00:50:07] Cláudia: Em que a mídia de massa desempenha um papel decisivo, se não incomparável na construção de múltiplas e diversas identidades sociais diz tudo. Hoje, por exemplo, você tem o *Spotify*. Na nossa época K., você tinha que gravar a fita você tinha um disco de vinil que arranhava. Depois, a gente começou a ter barateamento de CD pirata.

[00:50:35] K: Que a gente punha no carro e depois arranhava. Pulava o carro e arranhava.

[00:50:39] Cláudia: Hoje, você tem o *Spotify*, *Apple TV*, *Amazon Music*. Você nem precisa de um aparato, não precisa de nada, você tem um aparelho multifuncional que ele funciona e você escuta tudo desde músicas antigas às produções agora. Produção lixo, tipo a Anitta, você ouve tudo. Então, a gente também tem que estar preparado para pensar que a mídia, o povo não produz lixo, tem uma manifestação cultural própria.

[00:51:18] K: Igual está escrito aqui, na próxima parada, ler textos, ler o mundo, que possam ser capazes de transformar seu mundo e seu lugar mesmo. Porque a educação, não adianta, a cultura se faz com a educação, a educação se faz com a cultura, e eu posso ser sujeito transformador aonde eu estou, eu não preciso estar em outro contexto. Ser aceita por um determinado grupo elitista, eu posso transformar através da minha cultura aonde eu estou

inserido como sujeito transformador social.

[00:51:55] Cláudia: Exatamente, K eu acho que a gente pode terminar por hoje.

## APÊNDICE 10

### DESCRIÇÃO DA QUARTA SESSÃO: ESTUDOS

[00:00:00] Cláudia: Boa noite. Esse é o nosso quarto encontro, né, K? A gente vai continuar a discutir o texto sobre letramento crítico. Como uma forma, assim, de dar uma... fazer com que o nosso trabalho hoje ele tenha mais rendimento, a gente vai ler as partes que foram destacadas pela professora K, julgadas mais importantes. Então vamos lá, K. Eu vou começar, então, lendo. Então, como a gente observa a aprendizagem na era pós-moderna, está localizada em outro lugar, nas esferas populares.

[00:00:35] Cláudia: O mesmo autor comenta também. As escolas precisam redefinir os currículos dentro de uma concepção pós-moderna de cultura ligada às condições globais diversas e mutáveis, que exijam novas formas de alfabetização, uma compreensão amplamente expandida de como o poder funciona nos aparatos culturais e um senso mais agudo de como a geração existente de jovens está sendo produzida dentro de uma sociedade em que a linha de massa desempenha um papel decisivo, se não incomparável na construção de múltiplas e diversas identidades sociais.

[00:01:04] Cláudia: Outra parte que você colocou também né, K, superinteressante. Assim, talvez agora mais do que nunca, é aparentemente necessário que equipemos nossos alunos com as ferramentas críticas necessárias para ler textos, ler o mundo, a fim de que possam ser capazes de transformar seu mundo e seu lugar nele. Nossa, eu acho superbacana, isso aqui tem cara de EJA demais né, K.

[00:01:24] K: Então, o que eu pude perceber, eu achei muito interessante, é a representatividade da cultura local. A alfabetização tem que ser algo dentro da realidade deles, o que o nosso querido Paulo Freire já falava né, a alfabetização do mundo de acordo com a realidade deles né, nas esferas populares, algo que alcance os nossos alunos dentro das realidades locais, dentro de cada especificidade, de cada realidade local né, determinada, feita. Nos anos 90, eu trabalhei numa escola em que era muito comum, na hora do recreio, os meninos dançarem break né, fazerem todo aquele aparato. E isso já era muito interessante, porque também o break foi surgindo nos Estados Unidos nos anos 70 pra 80 e veio aqui para o Brasil. Então, algo que tem a ver com a realidade do alunado, dos estudantes.

[00:02:24] Cláudia: Isso, superinteressante. A parte que ele fala dos novos locais, quer dizer, a gente também tem que romper com aquela ideia de que o ensino de língua inglesa tem que estar localizado, Estados Unidos e Inglaterra.

[00:02:41] K: E só na sala de aula, muito mais amplo do que a gente pode imaginar né.

[00:02:42] Cláudia: Isso, o ensino de língua inglesa, ele nunca pode perder de vista essa formação humana, essa inspiração que ele tem que dar, trazer para a sala de aula novos temas, novas falas, valorizar as falas das pessoas que estão ali dentro. Por que não valorizar as falas? Por que a gente também não pode fazer um planejamento que também, a partir da escuta dessas pessoas, do que elas trazem, das experiências dessas pessoas, por que a gente não pode planejar também? Há pecado nisso? Eu acho que não.

[00:03:13] K: Eu acho que se torna muito mais rico culturalmente dizendo, falando. Então, se

torna muito mais rico culturalmente citando isso aí né. Porque, por exemplo né, o aprendizado acontece quando há troca de experiência, por exemplo aqui, sobre a questão dos videogames né, o ambiente multimodal, os alunos estão acostumados com aquelas expressões né. E por aí se faz a interação, a empatia, isso aqui eu achei muito interessante. Porque onde há empatia, onde eu me coloco no lugar do meu aluno, do meu estudante, ele está ali né e eu tenho certeza que a aprendizagem vai ocorrer com mais acessibilidade pra ele.

[00:03:59] K: Porque, igual você falou, o inglês não é só exclusivamente dos Estados Unidos e da Inglaterra, o inglês é falado no mundo inteiro. Então, cada país tem a sua especificidade. Então, assim, isso é muito interessante.

[00:04:15] Cláudia: Muito bom. Outra parte destacada também, né? Outro sim, a pedagogia dos tratamentos na abordagem crítica envolve os alunos em trabalhos questionadores ao interrogarem os textos com os quais lidam. Ao fazerem isso, eles revelam visões de mundo, pressupostos, valores e atitudes ideologicamente investidos que servem para...

00:00:00] Cláudia: Continuando, continuando então. São representados nos textos. Nesse sentido, os aprendizes reconhecem que deixa eu ver aqui... os textos são construtos ligados a práticas sociais e culturais, carregados de valores e, portanto, nunca neutros, formando com isso posições alternativas e múltiplos pontos de vista, demonstrando reflexividade crítica, o que possibilita posicionamento de engajamento com ação de intervenção e transformação textual e social. Uma palavra superimportante, engajamento, né?

[00:00:35] K: Engajamento em ação de intervenção.

[00:00:36] Cláudia: transformação, né? Quer dizer, a partir do momento que ele vai se engajar culturalmente naquilo ali, ele vai ter uma transformação social dentro dele né, e o aprendizado vai ocorrer.

[00:00:51] K: Com certeza. Gostei demais.

[00:00:54] Cláudia: Outra parte destacada foi... Foi, né? É realmente importante incorporar textos da cultura popular no currículo e utilizá-los em nossas salas de aula de maneira pedagogicamente produtiva e orientada para a crítica. Não adianta a gente trazer aquela velha história, né? Texto como pretexto. Não adianta a gente, como professora de língua inglesa, trazer uma tirinha do Kelvin, que ele faz reflexões, ele adora fazer reflexões sociais, reflexões existenciais, tudo, para você falar assim, ó... Retire um pronome... Retire um personal pronoun.

[00:01:27] K: O que você explorou ali? Se fosse você falar retire um personal pronoun, você não precisava pegar uma tirinha dessa. Mas já que você está com uma tirinha dessa, além de retirar um personal pronoun...

[00:01:38] K: Vamos ver a criticidade.

[00:01:39] Cláudia: Explora o texto. Além disso. Outra coisa, pode pegar uma tirinha e pedir para que os meninos reescrevam aquela tirinha, utilizando aquelas imagens. É a criatividade, é o uso dos recursos, dos textos muito semióticos. É tanta riqueza que a gente tem...

[00:01:57] K: Textos verbais e não verbais.

[00:01:58] Cláudia: Isso é aceitar, né?

[00:01:59] K: Quanto mais tem retirada de pronomes...

[00:02:00] Cláudia: E o que a gente muitas vezes vê, né, K? A gente perdeu texto como pretexto. Ou seja, tem um material riquíssimo à sua frente, você pode trazer um mundo de opções para os seus meninos, fazer com que eles venham para a sua aula, participem e tragam para você muitas coisas. Mas acaba se perdendo, né?

[00:02:15] K: Verdade.

[00:02:16] K: Olha só. A gente vai falar agora um pouquinho de organização do currículo do letramento, foco na voz e na agência. Pedagogias dos letramentos críticos são organizadas em torno da voz dos alunos para que... Peter McLaren. É o material das histórias que as pessoas contam, pois consiste nas formas de expressão que os indivíduos usam para articular sua experiência e representar seu conhecimento de fundo. Isso aqui é superimportante, né? Voz e agência.

[00:02:42] Cláudia: A gente não dá voz para ninguém. A pessoa tem voz. A gente dá um espaço para que ela enuncie, né? Cada um de nós tem o nosso espaço de enunciação. Quando a gente fala assim, nossa, é dar vozes. Então, quem é essa pessoa que dá voz para mim? Quem é essa pessoa?

[00:03:02] K: Eu posso.

[00:03:03] Cláudia: A voz é da gente, ué.

[00:03:04] K: Eu posso realmente dar uma voz ativa. Sendo que a pessoa pode se transformar culturalmente e assumir aquilo ali.

[00:03:05] Cláudia: Exatamente. E outra coisa, a agência né, a agência não é só o professor. A agência também é de todo mundo. Se a gente pensa em agência, se a gente está pensando em transformação, essa transformação não é só nossa. Não é só ir lá na sala de aula, dar um monte de conteúdo, trabalhar a estrutura, possibilitar que os alunos leiam. Mas e a minha parte social, a minha parte humana? Como eu tenho contribuído? Como eu tenho contribuído também para a construção de um mundo melhor, mais justo, socialmente, que as pessoas se aceitem mais? Um mundo, eu não gosto de falar tolerante.

[00:03:43] K: É parece ...

[00:03:43] Cláudia: Quando a gente fala tolerante...

[00:03:44] K: Essa palavra é muito pejorada, eu também acho.

[00:03:45] Cláudia: Tolerante é assim, tipo, eu não aguento, não tolero.

[00:03:47] K: É, está suportando aquilo.

[00:03:48] Cláudia: Eu não gosto, quando eu falo assim, um mundo mais justo.

[00:03:51] K: É mais empático, né?

[00:03:53] Cláudia: Mais empático, exatamente.

[00:03:56] K: Agora, realmente, a palavra tolerante, né?

[00:03:58] Cláudia: Tolerante é tipo assim, eu não suporto alguém, mas aí eu vou... Tolera. Eu tolero ela. Digo, marido, eu não gosto do marido, não tolero ele. É isso aí. É isso aí. Então, vamos lá. Nesse sentido, um dos objetivos dos letramentos críticos é que os estudantes possam adquirir a coragem pedagógica e a responsabilidade moral de participar da vida democrática como agentes sociais críticos, transformando-se em autores de suas próprias histórias, em vez de serem considerados vítimas passivas da história.

[00:04:26] K: Fechou, né, Claudinha? Essa parte aí, para mim, foi uma das que resumiu melhor essa parte, esse capítulo, maravilhoso. Porque, olha aqui, quando nós começamos a nos tornar agentes né, no punho próprio, por independência, nós vamos o quê? Nós vamos ser considerados autores de nossas próprias histórias.

[00:04:54] Cláudia: Então, fechou, com chave de ouro, né?

[00:04:57] K: E outra coisa... Você que vai ser o agente da transformação.

[00:05:01] Cláudia: E outra coisa, sair também daquele lugar, né, K? Aquele lugar de vitimismo, não é? Então, é aquele vitimismo. Então, eu sofri, sempre sofri, vivo na miséria e mereço ficar lá. Não, é você se deslocar. Paulo Freire falava muito assim, desvelar a realidade. É você saber do seu mundo, da sua capacidade de você como um espírito criador e transformador da sociedade que você vive.

[00:05:28] K: Exatamente.

[00:05:29] Cláudia: E aí você fazer a diferença e sair dessa posição. E não aceitar ser vitimizado pelas pessoas também.

[00:05:32] K: E, nesse contexto, nós sabemos que, em outras épocas, épocas pregressas, ser alfabetizado era, infelizmente, para poucas pessoas. Era só elite, né? Até as mulheres não estudavam. Raríssimas exceções eram alfabetizadas. Primeiro, em épocas remotas, era mais para a elite. Aí depois, agora, a gente tem a impressão que a língua inglesa... Não, eu não posso estudar a língua inglesa nesse contexto de vitimismo, porque a língua inglesa é totalmente da elite. Não, a gente tem que quebrar isso e saber que qualquer aluno de escola pública!

[00:06:18] K: Eu tenho depoimentos, eu tenho exemplos de alunos de escola pública que conseguiram estudar. E assim, nessa época, quando eu comecei a dar aula, nos anos 90, a gente não tinha internet. Um dos meninos que tinha mais problemas, né, socioeconômicos, para estudar e ir para a biblioteca, ele conseguiu aprender inglês fluentemente.

[00:06:40] Cláudia: Quer dizer, é o desejo, né?

[00:06:41] K: Espanhol também.

[00:06:42] Cláudia: É o que motiva. É você querer e saber que você pode.

[00:06:45] K: Pode. Nós podemos ter qualquer coisa, né?

[00:06:50] Cláudia: A maneira como falamos e falam sobre nós ajuda a nos moldar como as pessoas que nos tornamos. Através de palavras e outras ações, nos construímos em um mundo que estamos construindo. O letramento é entendido como ação social, através do uso da linguagem que nos desenvolve como agentes dentro de uma cultura maior. Nesse sentido, outra parte que também foi destacada (inaudível) observa que ferramentas digitais têm permitido que pessoas comuns possam produzir e não apenas consumir mídia.

[00:07:19] Cláudia: Eu fico vendo assim, né?

[00:07:22] K: Hoje está mais acessível, né? Aos aplicativos, né?

[00:07:23] Cláudia: TikTok. Todo mundo cria conteúdo com TikTok.

[00:07:26] K: É.

[00:07:27] Cláudia: Esses dias eu andei olhando.

[00:07:31] K: Aplicativo tipo o Duolingo que te permite você fazer aulas.

[00:07:33] Cláudia: Aulas de inglês interessantes.

[00:07:35] K: Te dá suporte, né?

[00:07:37] Cláudia: Tanto de Instagram, educacionais que estão aparecendo, Instagram de línguas.

[00:07:39] K: Sim.

[00:07:40] Cláudia: E tinha umas meninas que faziam o Booktop. Eu te falei isso?

[00:07:44] K: Não.

[00:07:45] Cláudia: O Booktop é assim: elas fazem um TikTok de um livro que elas gostam.

[00:07:49] K: Que legal.

[00:07:51] Cláudia: Aí elas falam bem rapidamente sobre o livro que elas gostam, mostram a capa bem direitinho... Muito interessante.

[00:07:55] K: Interessante.

[00:07:57] Cláudia: Estão usando para uma coisa boa, né?

[00:07:58] K: Sim, uma cultura né.

[00:07:59] Cláudia: O Booktop que elas fazem.

[00:08:01] K: Já que a internet tem seus pontos negativos e positivos, né?

[00:08:06] Cláudia: Eu achei...

[00:08:07] K: Por que não usar como uma ferramenta favorável para a educação, né? Para aprendizado, né?

[00:08:12] Cláudia: Achei interessantíssimo. Bem bacana. A gente pode fazer o nosso.

[00:08:16] K: Pode fazer o nosso.

[00:08:18] Cláudia: Olha, no entanto, diferentemente da pedagogia autêntica de Dewey, cuja ênfase recaía sobre a cultura singular na modernidade industrial, as ênfases das pedagogias críticas mais atuais estão na diferença, na descontinuidade e na fragmentação cultural e linguística irreversível. Mais uma vez, né? A gente pensa que estão na diferença. É a gente aceitar que o nosso mundo é um mundo das diferenças. As pessoas são diferentes, vêm de espaços.

[00:08:48] Cláudia: Diferentes.

[00:08:49] Cláudia: Espaço tempo diferentes, culturas diferentes, e tudo é diferente. Como é que, então, se o nosso mundo é tão diverso, a gente de alguma forma quer criar algumas barreiras ou alguns pré-moldes né, K.

[00:09:00] K: Formalizar o inglês, pôr na forma?

[00:09:05] Cláudia: Não faz sentido.

[00:09:06] K: Não.

[00:09:07] Cláudia: A gente pensa em descontinuidade. Quando a gente foi criado, né? Eu lembro da minha família, da minha avó, né? Minha avó, meu avô... Ninguém comia antes que o meu avô. Depois comiam meus tios, minha mãe, e por último eram as crianças.

[00:09:22] K: Era desse jeito.

[00:09:23] Cláudia: Então, assim, esse era um processo que foi aprendido durante muitos anos. Hoje é o contrário. A prioridade é quem? Comer a criança. Porque ela está em fase de desenvolvimento, tem mais fragilidades e tudo. Mas o que a gente está fazendo hoje é que a gente está quebrando também essas coisas, esses tabus. E esses tabus existem em tudo. Por exemplo, a língua inglesa, pra mim, é uma das línguas que mais sofre com o tabu. Principalmente.

[00:09:43] K: Preconceito por ser considerada uma língua de elite.

[00:09:46] Cláudia: Exatamente.

[00:09:47] K: Só a elite pode aprender inglês. Por que não? Porque tem o direito de aprender. Tem o direito de aprender. É uma coisa que não pode.

[00:09:51] Cláudia: Porque tem o direito de aprender. Tem o direito de aprender. É uma coisa que não pode.

[00:10:07] K: Exatamente. É uma coisa que, infelizmente, está entrelaçada. Mas que eu creio que através de educadores, com amplitude de pensar, a gente pode quebrar isso aí. Isso é muito interessante.

[00:10:08] Cláudia: E tem que ampliar.

[00:10:09] K: Os horizontes pra que o aluno possa ter a motivação né, a autoestima elevada pra aprender inglês. Eu acho que muitos deles, quando falam assim: “Por que eu vou aprender inglês? Porque eu não sei, às vezes, nem a língua portuguesa.” No fundo, no fundo, é a autoestima baixa.

[00:10:26] Cláudia: Com certeza.

[00:10:28] Cláudia: Olha só. Nesse sentido...

[00:10:32] (Interferência ao fundo)

[00:10:38] Cláudia: Nesse sentido, isso daqui é escola né amiga, é dados uai, mãe trabalhadora, a pedagogia crítica do pós-modernismo e da diferença se baseia nos insights da pedagogia autêntica sobre o valor do currículo como algo ativo nas mãos dos estudantes, impulsionando as suas motivações dependendo desse modo, do controle curricular e da diversificação dos seus conteúdos, de acordo com a variedade de experiências e interesses dos alunos.

[00:11:05] Cláudia: Mais à frente, destacado também. O que isso significa para o ensino e aprendizagem de línguas? Para começar, há uma crítica contínua no ensino do repertório fechado nos grandes livros. No mesmo espírito de Dewey, Donald Murray critica o treinamento de professores de inglês em sua obsessão com literatura escrita e língua. Então, totalmente treinados na autópsia, saímos e somos designados para ensinar nossos alunos a escrever para tornar a língua viva.

[00:11:33] Cláudia: Acho interessante.

[00:11:35] K: É como a língua portuguesa. A gente quer aprender o português e quer engessar em verbos. É muito mais do que português. A língua inglesa é muito mais do que verbos. A cultura, né?

[00:11:45] Cláudia: E assim, por exemplo, você pega uma língua e faz uma autópsia da língua. Então, você vai lá, divide a língua em partículas menores possíveis, quase que um átomo da língua.

[00:11:55] K: É regular verbs, aquilo lá que é o...

[00:11:58] Cláudia: pronome, subject pronoun, object pronoun, personal pronoun. Aí você investe em um monte de coisa. V ai lá, verbs, e todas as estruturas da língua: adjectives, nouns e todos os tempos verbais. Essa é a autópsia da língua. Mas, ao mesmo tempo, se você tem um estudante e ele já chegou dentro da escola, por mais que ele não domine ainda essa língua adicional, no caso, a língua inglesa, mas ele domina a sua própria língua. Ele tem seu conhecimento de mundo.

[00:12:23] Cláudia: E quem diz também que ele não tem conhecimento de língua inglesa? Se a língua é tão fluida e pertence a tantos espaços... Então, por que partir para estruturas micros se a gente também tem um macro?

[00:12:35] K: Sim, e muitas vezes, quando a gente tenta fazer algo diferente para esses alunos, eles perguntam: “Professora, e o verb to be?”

[00:12:42] Cláudia: E o “to be”, né?

[00:12:43] K: É como se aquilo fosse, assim, a matéria sagrada. Não é nada disso. A gente quer aprender inglês, se divertindo, de forma diferente... De acordo com a realidade deles. Eles perguntam: “Professora, se não vai ensinar o verb to be?” Eu já estou ensinando, só que tudo contextualizado.

[00:13:02] Cláudia: Exatamente, sem autópsia.

[00:13:03] K: Sem autópsia.

[00:13:05] Cláudia: Nesse sentido, a escola deve rejeitar visões racistas, elitistas e negativas sobre pureza linguística, que limitariam as crianças à linguagem arbitrária adequada, compreendendo que há diversas formas de falar e escrever, o que, por conseguinte, possibilita a conscientização de que não há uma única variedade linguística correta, mas variedades de diferentes ordens que integram determinada língua e, em certos contextos, podem ser tão ou até mais adequadas do que a variedade tida como padrão. Aliás, o que é padrão, né? Quem inventou o padrão?

[00:13:39] K: Isso aí é uma grande discussão entre os linguistas e as pessoas que... se dizem assim totalmente a favor da linguagem. É, os linguistas defendem muito isso, e eu concordo. Eles dizem que existem várias variantes, e que a língua portuguesa formal, por exemplo, é uma variante, a língua inglesa formal uma variante é simplesmente uma variante.

[00:14:11] Cláudia: Exatamente. E isso não quer dizer que ela está correta. [00:14:12] K: Claro.

[00:14:13] Cláudia: No que tange às variedades linguísticas no contexto escolar, Freire e Macedo asseveram que o uso bem-sucedido do universo cultural dos alunos requer respeito e legitimação dos discursos dos alunos. Ou seja, seus próprios códigos linguísticos, que são diferentes, mas não inferiores.

[00:14:30] K: Não inferiores. são diferentes.

[00:14:31] Cláudia: Até dentro do próprio inglês, por exemplo, nos Estados Unidos, há diferenças marcantes. O inglês do Texas é considerado por muitos o “inglês da roça”.

[00:14:39] K: É o inglês caipira deles.

[00:14:40] Cláudia: E outras partes dos Estados Unidos, há quem considere o inglês de Nova York ou de Nova Jersey

[00:14:47] K: Padrão.

[00:14:52] Cláudia: Como ingleses melhores, como o inglês do povo descolado, como por exemplo o Hollywoodiano, mas o texano é mais feio?

[00:14:53] K: É realmente.

[00:15:06] Cláudia: É igual a gente aqui, o inglês roceiro, a gente fala o português roceiro ou seja da roça. Enfim.

[00:15:16] K: Interessante né, esse fenômeno de preconceito linguístico é em todos os lugares.

[00:15:18] Cláudia: No mesmo espírito de Dewey, Donald Murray critica o treinamento de professores de inglês... Ah não, aqui eu já coloquei já, tô voltando, é negócio, né?

[00:15:26] K: É porque tá grampeado.

[00:15:27] Cláudia: Ah, tá um contrato, pera lá.

[00:15:28] K: Eu fui lendo, foi...

[00:15:29] Cláudia: Pera lá. ...

[00:15:30] K: quando eu fui grampear.

[00:15:35] Cláudia: Né? Aqui, agora. É aqui. Pronto. Agora é isso daqui. Nesse sentido, a pedagogia é crítica, mas aqui também, eu já passo uma, já passo aqui. Ah não, agora eu sei o que eu vou fazer. Agora eu entendi, ó. Agora é quase tudo. É isso aqui. Ao conceber a mesma tendência da educação linguística em termos políticos mais amplos, uma abordagem crítica dos letramentos se soma, portanto, a uma pedagogia da voz. Uma narrativa para agência, segundo Giroud, que faz parte de um projeto moral e político que liga a produção de dentro de significado à possibilidade de agenciamento humano, comunidade democrática e ação social transformadora.

[00:16:10] Cláudia: Exatamente. Assim, no quadro de referência dos treinamentos críticos pós-modernos, as escolas precisam assumir que não existem verdades literárias, ou fatos linguísticos universais estáveis, mas apenas variedades da língua, como funções apropriadas e relativa à experiência sociocultural.

[00:16:27] K: Simplesmente variedades. A ideia de variedade linguística é muito importante para romper com esse conceito de uma língua correta ou errada, né? As variantes, elas são, elas, não quer dizer que por elas estarem com diferenças, elas são inferiores. Cada um tem uma variante.

[00:16:49] Cláudia: Exatamente, e agora por fim, né, aprendiz praticando o letramento. Engajamento em questões de mundo real e cidadania ativa. Construindo-se com base na experiência vivida. Stein chama isso de processo de criação de um cânone alternativo, introduzindo formas textuais e linguais que não são historicamente valorizadas no currículo de letramento. Exemplo, rap.

[00:17:11] K: exatamente.

[00:17:12] Cláudia: A uma variedade de gêneros que não são bem-vindos. Quais são os gêneros que a gente mais estudava? Eu estudava diálogo, artigo... Mas e as outras variedades, as outras coisas que a gente poderia estudar...

[00:17:34] K: O rap não dominava.

[00:17:35] Cláudia: No máximo uma música, e tinha que ser aquele padrão. É, como Frank Sinatra, uma música clássica... Mas o rap, por exemplo, tinha essa exclusão.

[00:17:40] K: Tanto que teve um filme que o Eminem foi o primeiro rapper americano branco e

ele sofreu preconceito ao contrário também, porque eles não aceitavam ele, ele teve que, tipo, se disfarçar, tipo assim esse ganhou um concurso de rap, e lá ele se revelou que até então ele não era aceito.

[00:18:00] Cláudia: É o Justin Bieber foi acusado pouco tempo atrás de apropriação cultural. Por quê? Porque tem parcerias com outras pessoas, com outros segmentos e tudo para fazer música tipo, como também se um tipo de produção musical fosse exclusiva de um grupo. Isso é muito esquisito, né?

[00:18:12] K: Como que a gente falou, é a falta da empatia mesmo.

[00:18:23] Cláudia: Exatamente.

[00:18:24] K: A gente vê isso em várias áreas. Mas, no fim, a questão é a empatia. Porque se eu posso aprender inglês, por que que o que o próximo também não pode?

[00:18:28] Cláudia: Exatamente. Trabalhando com as novas mídias participativas, muitos educadores atualmente veem oportunidades para expandir as possibilidades de participação na nova mídia digital. Eu acredito que essa nova mídia digital, também chamada de cultura participativa, é um caminho sem volta. então eu acho por exemplo se você tem um Tik Tok e você cria um BookTok você também pega uma ferramenta que não foi criada pela educação, mas porque ela também não pode ser aplicada? Se os meninos amam gravar vídeo o dia inteiro, porque também a gente não pode convidá-los para que eles façam também essa participação com a gente.

[00:19:06] K: Porque, no fundo, podemos tornar o útil agradável, né? Isso é muito interessante.

[00:19:07] Cláudia: Exatamente.

[00:19:09] K: Isso é muito interessante né, já pensei em uma aula interessante aqui para nós.

[00:19:15] Cláudia: Direitos Humanos e justiça social. Existem duas vertentes principais para a história dos letramentos críticos que estão frequentemente interligadas. Uma média, e a outra generalizada, em que a alfabetização crítica, nos termos de Paulo Freire, consiste em processo de pensamento e atividade de reflexão sobre a realidade social. Isso contrasta diretamente com a pedagogia crítica, em que há um sujeito narrativo, um professor e um paciente movendo objetos, no caso, os alunos.

[00:19:39] Cláudia: A narração feita pelo professor narrador leva os alunos memorizar mecanicamente os conteúdos narrados podendo no pior sentido transformá-los em meros recipientes em receptáculos.

[00:19:55] K: Tábula rasa.

[00:19:56] Cláudia: É, Giroud, mas um texto dele, mais um trecho dele, um tipo de estudante forjado dentro de princípios organizados pela interseção da imagem eletrônica, da cultura popular de uma terrível sensação de interseção, encontrando o seu caminho através de uma paisagem cultural descentralizada não mais presa por uma tecnologia de pressão estrutura narrativas fechadas ou a certeza de um futuro econômico seguro. Novas práticas culturais hibridizadas, inscritas nas relações de poder que se cruzam diferentemente com raça, classe, gênero e orientação sexual.

[00:20:29] Cláudia: Uma coisa muito interessante aqui o, novas práticas culturais hibridizadas.

[00:20:34] K: Elas se cruzam.

[00:20:35] Cláudia: Exatamente, por exemplo a gente também...

[00:20:37] K: Não podemos segregar a língua, muito menos a cultura.

[00:20:41] Cláudia: Exatamente.

[00:20:45] K: A língua ela é muito dinâmica. E por si só ela é muito autêntica então não tem como você segregar ela, eu posso falar inglês ... E você tem que ficar aí na sua porque você não tem o direito de falar inglês.

[00:20:51] Cláudia: Exato, no começo do século XXI a pedagogia crítica se deslocou em direção a essa segunda vertente, rumo a uma teoria da diferença cultural e linguística nessa abordagem não se reconhece mais o cânone literário superior a uma forma padrão, oficial de uma língua nacional, mas apenas uma diferença produção literária discursiva e culturais do mesmo também não reconhece a língua como algo fixo e abstrato, mas como variedade linguística relacionado a diferentes necessidades de diferentes lugares.

[00:21:22] Cláudia: É como os pós linguísticos né...

[00:21:24] K: Sim.

[00:21:25] Cláudia: A gente pode estar aqui no Brasil falando a língua portuguesa, mas o seu repertório é um e o meu é outro, porque você veio de uma educação diferente, pais diferentes.

[00:21:36] K: Até a língua local é diferente.

[00:21:37] Cláudia: Tudo...

[00:21:38] K: Não só a gente está em um país e tal, mas a linguagem às vezes de estado de setor, sei lá cada um...

[00:21:45] Cláudia: Por exemplo K, eu entendo isso. Meus avós eram mineiros, então tem muitas coisas que eu falo muitas vezes, que as pessoas ficam rindo de mim, porque são que a minha avó falava junto com a mãe dela, então 100 anos que a gente usa essas coisas né, mas que faz parte das experiências da gente, porque eu tive uma avó que me ensinou, que eu via ela falando isso, eu aprendi, assim como você também deve ter tido uma avó um avô ou pai e mãe que falavam algumas coisas específicas que cada um de nós vai formando né, esse próprio repertório linguístico.

[00:22:16] K: Repertório linguístico.

[00:22:16] Cláudia: Que é exclusivo, é... a pedagogia crítica também se alinha fortemente ao processo de crescimento, claro que a gente tá explorando né, fazendo uma série de coisas, então é em direção a pedagogia do letramento robusto não é nosso objetivo neste livro tomar partido das disputas e dos conflitos perenes e relativas a pedagogias isso que em vários aspectos as

pedagogias didáticas e autênticas, funcional e crítica pode obter lugar na aprendizagem, não existe disputa né, acho que cada lugar a gente acaba... por mais que a gente queira uma pedagogia crítica no nosso caso, educação linguística crítica a gente não vai... vez ou outra a gente acaba usando outras é.

[00:23:02] K: Vertentes.

[00:23:03] Cláudia: Outras abordagens também, embora o que a gente mais queira fazer era usar essa abordagem crítica.

[00:23:09] K: Sim. Ampliar os horizontes dos nossos educandos.

[00:23:13] Cláudia: Isso, mas isso não quer dizer que a gente não flerte aí, de repente com outras abordagens, mas a gente tenta fazer isso. Raramente qualquer uma das abordagens pedagógicas que descrevemos nessa seção do livro predomina sem se basear em aspectos de uma ou mais das outras três, por exemplo um célebre artigo de Brunner e Corbin defende um meio termo, descoberta guiada, segundo os autores por um lado a evidência considerada decide que o ensino didático leva aprendizado passivo, mas por outro lado a descoberta não guiada pode ser perigosa, dessa forma nossa abordagem inter cruzada procura fazer ligações com práticas pedagógicas gerando uma produção produtiva, eu acredito assim na sala de aula o que a gente faz por mais que a gente fale e ouça os nosso alunos nós como professor a gente tem que...

[00:23:59] K: Temos que mediar.

[00:24:00] Cláudia: Exatamente, somos mediadores não deixar ao Deus dará...

[00:24:07] K: Temos que guiar... é uma liberdade assistida pra que eles possam descobrir né, com as próprias formas de aprendizado.

[00:24:16] Cláudia: Exatamente, e aqui né, algumas das falas... uma das características do ensino crítico como é que seria aqui né, é experienciado, aplicar corretamente, analisar funcionalmente, analisar criticamente, aplicando criativamente. Olha só no fechamento desse capítulo explorou a pedagogia da abordagem crítica, em particular ênfase no uso digital, abordagem em relação a cultura popular e aos textos das novas mídias digitais. Tem um resuminho também, pra o processo de conhecimento contextualizar nomeando a experiência do novo e tudo mais.

[00:24:56] K: Inaudível.

[00:24:57] Cláudia: Mas por exemplo a minha dissertação eu escrevi um capítulo mas eu dividi em três subitens e em todos subitens eu faço uma síntese no final do texto.

[00:25:08] K: Interessante.

[00:25:10] Cláudia: Por quê? Porque por exemplo pessoa que ler o meu texto, mas as vezes ela não quer ler aquele tanto de coisa, mas aí ela vai na síntese e lê...

## APÊNDICE 11

### DESCRIÇÃO DA QUINTA SESSÃO: REFLEXIVA

[00:00] Cláudia: Boa noite. Eu e a K vamos começar hoje. Hoje é dia 16 de abril de 2024. A gente vai dar seguimento à produção da sequência didática crítica que a gente está produzindo. K, então vamos lá. É só retomar o que a gente estava falando, né? Eu acho que a gente poderia ter escolhido um vídeo menor. Ou vídeos menores. Porque o vídeo, quando eu acho que ele é muito extenso, eles cansam. Eles dão uma cansada. Eu senti que, se fosse um menor, eu acho que teria sido melhor. Então assim, se bem que alguns prestaram a atenção, gostaram direitinho, né? Foi bem tranquilo.

[00:42] K: Boa noite. Bom, eu acho uma experiência bem enriquecedora, porque nós pegamos aquilo que é da realidade deles, né? Que é a questão do inglês, mas dentro da realidade deles, com as palavras-chave, com a questão da informática, né? Tudo aquilo, assim, das redes sociais, tudo aquilo que engloba a realidade, o mundo deles. Então eu achei muito válido o que a gente propôs. Bem enriquecedor.

[01:12] Cláudia: O que eu acho que poderíamos fazer hoje, K? Até andei procurando lá em casa. A gente poderia montar agora um material para eles de leitura escrita, de textos que falem sobre tecnologia digital, os usos de tecnologias digitais. Eu acho que colocar um texto inteiro, às vezes não fica tão bom pelo nível de conhecimento que eles têm. Mas adaptar os textos, procurar algumas charges e produzir alguns materiais em relação a isso. Eu andei dando umas olhadas por aí, e de repente, a gente poderia fazer, para finalizar o dia que a gente vai se finalizar, a gente poderia fazer um jogo digital com eles.

[01:49] K: Sim.

[01:50] Cláudia: Que é o Bamboozle.

[01:51] K: Bamboozle.

[01:52] Cláudia: Que é uma gracinha. Eles gostam, né?

[01:55] K: Eles vão gostar. É algo infantil, né? Eu andei explanando algumas charges e alguns textos a respeito. Tem também a questão do... Aquele rapaz visionário...

[02:17] Cláudia: Elon Musk.

[02:18] K: Não, o outro. O Mark... Mark? Zack?

[02:24] Cláudia: É, o Mark Zuckerberg.

[02:25] K: É.

[02:27] Cláudia: Do Facebook.

[02:28] K: Exatamente. Tem um texto sobre ele que fala que ele começou com apoio familiar, ainda criança, ainda pré-adolescente, de 11 para 12 anos, né? E que aí a família deu aquele suporte e por aí foi, né? E está indo.

[02:44] Cláudia: Não, eu acho que é bom, sim. K, eu dei algumas olhadas assim. Em umas coisas que eu pensei, assim, é pensar... Porque, vamos falar assim, tecnologias digitais, o mundo digital... é extremamente amplo, mas eu acho que é legal também a gente pensar um pouco, assim, nas tecnologias digitais e como elas podem contribuir para a vida das pessoas, mas, ao mesmo tempo, as desigualdades. Porque o acesso à tecnologia não é o mesmo para todos.

[03:12] K: Não é.

[03:13] Cláudia: A pandemia estava aí e mostrou, né?

[03:14] K: Mostrou abertamente.

[03:16] Cláudia: Porque, assim, as pessoas, às vezes, elas têm condições de comprar um aparelho, mas elas não têm condições de pagar um plano de dados.

[03:19] K: Sim, sim.

[03:20] Cláudia: Por exemplo, quanto dos nossos alunos aqui da EJA por exemplo, é uma coisa que até dá pra perguntar em aula pra eles, né? Quantos têm telefone celular? Quais de vocês têm internet? Quantos de vocês têm computador em casa? Quantos de vocês têm tablet, por exemplo, em casa? Quais de vocês têm televisão de LED em casa? Então, essas perguntas também falam em parte que seria bom. Porque o acesso às tecnologias digitais, eu não considero um aspecto, assim, resolvido. Eu acho que ele está longe, né? De resolver isso ainda. E a escola é um dos lugares que... Mesmo as escolas sendo pública tendo todas as suas limitações, a escola pública também pode trabalhar um pouco de tecnologia com os meninos também, igual naquela primeira aula que a gente trouxe.

[04:05] K: Não está tão em alcance né.

[04:06] Cláudia: É, é.

[04:10] Cláudia: As realidades, realmente. Na primeira aula, a gente trouxe aquelas imagens pra falar sobre aqueles produtos e tudo. Trouxe um vídeo também pra eles assistir, pra poder causar... As mídias, né? As mídias sociais. Pra causar uma certa discussão ali. A Escola também, apesar de não ter tanta tecnologia, tanta coisa disponível, a gente também tenta as possibilidades, a gente também oferta pra eles, né?

[04:30] K: Sim, sim.

[04:31] Cláudia: E como a gente tá trabalhando com os meninos essa parte de tecnologias digitais, eu acho sempre legal a gente também trabalhar alguns instrumentos com eles. Também de tecnologia.

[04:41] K: E de que forma esses instrumentos podem contribuir com a realidade cotidiana deles, né? Exatamente.[04:46] Cláudia: Exatamente. E uma coisa que a gente tem que pensar, né? O quanto é importante... Adorei esse texto, mas ele é muito grande. Não dá pra trabalhar com os meninos, né? Ele é um livro, sabe? Achei muito bacana mas é muito extenso.

[04:59] K: Você tem ele no PDF?

[05:00] Cláudia: Ele é PDF, mas. Aqui, ó. Bonitinho. United Nations, das Nações Unidas. Bonitinho demais, olha. Aqui, ó. Esse é um texto que eu acho legal a gente poder trabalhar também. Não dá pra trabalhar ele todo, porque é um texto grande, né? Mas a gente pode, de repente, escolher um parágrafo, a gente poderia, inclusive, até adaptar esse texto para os meninos também. Gostei muito. E é também da Unesco, né? É muito bacana isso aqui. Eu cito a Unesco na minha dissertação. Porque a Unesco, ela propõe aquela CONFITEA, que é um encontro que acontece geralmente a cada dez anos, com os países em situação de desenvolvimento, e que têm problemas com a educação ainda.

[05:57] Cláudia: Ainda têm problemas com analfabetismo e letramento das suas populações. Então, o Brasil, lógico, ele tá no meio, né? Ele tem que participar lá. Não tem como. Aqui também, ó. K. Isso aqui é um artigo muito grande. eu acho que isso daqui não dar.

[06:14] K: Nós podemos fazer daquela maneira mesmo. Pegar aquele artigo e fazer algumas adaptações, né?

[06:21] Cláudia: Aqui, ó. Que texto interessante, ó. Olha, OECD. Então, Development Matters. Então, desenvolvimento, faz parte... também é um texto bonitinho, ó. As tecnologias digitais realmente podem ser usadas para diminuir a desigualdade. E eu acho esse daqui mais acessível, ó.

[06:47] K: Pra eles entender.

[06:48] Cláudia: Ó K, (inaudível) Broadband. Banda Larga, né? Que também é interessante. Tem uns mapinhas. Também é bonitinho. Só que também é um texto bem grande. Eu acho que seria bom a gente trabalhar aqui de repente, K.

[07:13] K: (Inaudível)

[07:13] Cláudia: Mas eu acho grande pra eles. Eu acho que a gente poderia trabalhar com eles, K o primeiro parágrafo tá vendo ali. (inaudível) Do global para o local. Hoje em dia a gente usa muito o termo, né? Globo. Hoje em dia usa muito esse termo porque um é outro. Porque antes a gente tinha muitos localizados.

[07:34] K: E a gente tinha menos acesso às informações. Então, a gente acabava ficando um pouco deslocado.

[07:39] Cláudia: Então, global. Mas hoje é um dentro do outro. Então, acho interessante isso aqui. Ou a gente pode trabalhar. Eu acho, K, o primeiro... Acho que a gente pode trabalhar. E depois a gente pode trabalhar aqui. A gente pode trabalhar os gráficos, né? Os gráficos são muito interessantes. Aqui é a porcentagem. Eu acho que ficaria legal. Esse daqui, inclusive, K. Se for o caso, eu posso pedir para imprimir ele em cartaz desse tamanho.

[00:08:10] K: Ótimo.

[00:08:11] Cláudia: Pode colocar na sala pros meninos. Esse daqui também. Achei esse texto muito bom. Achei bonitinho a carinha dele... Tem esse daqui também. Esse texto compreendendo as desigualdades sociais.

[00:08:32] K: Olha esse daqui é muito bom. Compreendendo as desigualdades sociais.

[00:08:37] Cláudia: Só que esse daqui é um artigo enorme. O tamanho dele. Tá vendo?

[00:08:46] K: A sua orientadora ela é linguista ou ela é... da aula de inglês.

[00:08:49] Cláudia: Ela é formada em pedagogia e letras português e inglês. Ela tá no terceiro pós-doutorado, né? O pós-doutorado que ela tá fazendo agora é na Colômbia, nos Estados Unidos. Ela é muito boa, e gente boa. Ela é uma gracinha e muito competente. Tá vendo? Ele é muito bom, mas eu acho que ele é grande demais pra gente fazer, tá vendo? Só que tem perguntas muito interessantes. A gente pode usar as perguntas do texto. Aqui, olha, ele vai falar aqui: “Por que a desigualdade digital importa?”, “Por que as desigualdades digitais se diferenciam?”

[00:09:39] K: Eu acho essa pergunta muito interessante né.

[00:09:41] Cláudia: Mas K eu prefiro essa.

[00:09:42] K: Qual?

[00:09:43] Cláudia: Porque eu acho essa (inaudível) mais próxima dos meninos.

[00:09:53] K: É da realidade. E da idade deles né.

[00:09:54] Cláudia: Essa já é mais teórica, né? Parece um pouco mais distante. É muito pesado. Então, se a gente puder tentar simplificar, seria melhor. Também é muito bom, mas é muito grande K, olha aqui deixa eu voltar aqui. Aqui, olha “O impacto das tecnologias digitais nas desigualdades econômicas e sociais.” A introdução, a divisa digital, impacto na educação, impacto no emprego, eu acho que a gente da EJA é muito bom.

[00:11:10] K: A questão do mercado de trabalho é interessante também, vai de encontro com a realidade deles.

[00:11:15] Cláudia: Direcionando a desigualdades sociais econômicas e a inclusão, ele não é um texto grande não, K, esse aqui eu acho melhor ainda pra gente poder... esse daqui é bom, a gente pode dar uma diminuída, uma dividida esse texto da pra gente dividir, ó K, só a gente pegar o primeiro parágrafo eu acho de cada parte. [00:11:44] K: Ai a gente faz uma roda.

[00:11:45] Cláudia: Uma roda de conversa.

[00:11:46] K: Eu acho.

[00:11:48] Cláudia: Tirar umas perguntas bonitinhas pra eles.

[00:11:49] K: Sim, sim eu acho. Posso te ajudar na elaboração se você quiser.

[00:11:50] Cláudia: Então eu acho K que a gente vai salvar esse texto aqui, acho que é melhor a gente pegar esse texto aqui agora, e vamos fazer isso aqui com ele quer ver? (inaudível) Eu vou salvar como PDF.

[00:12:12] K: Manda pra mim Claudinha.

[00:12:13] Cláudia: Mando sim. Acho que a gente pode mexer nisso daqui agora K, é um texto

bom pra gente começar a mexer... esse daqui é bom ó, (inaudível) eu uso muito esse tipo de escrita, a igualdade e a desigualdade ao mesmo tempo.

[00:12:39] K: É um trocadilho né.

[00:12:40] Cláudia: É, muito inteligente a gente chama...

[00:12:41] K: Como que é o nome?

[00:12:42] Cláudia: É... olha que interessante... a desconexão digital pobreza e desigualdade, desigualdade sociais e outras, desigualdade é complexa e interseccionalizada, aqui é uma pessoa da linguística eu tenho certeza.

[00:13:13] K: Por quê?

[00:13:14] Cláudia: Porque quando você fala de intersecção é que atravessa o outro, por exemplo hoje na área da linguística tem muitos estudos na área de interseccionalidades, quando... por exemplo você vai falar de raça e você vai falar de desigualdades socioeconômicas geralmente você vai ter, não é sempre... por que os negros são mais pobres? Tá tudo interseccionado, raça e acesso.

[00:13:42] K: Infelizmente o privilégio e só pra uma camada social.

[00:13:46] Cláudia: Ainda é muito etilizado, por exemplo K as professoras de inglês negras, elas enfrentam preconceito porque a professora negra chega em uma escola de altíssimo nível falando inglês o que eles pensam? Mas como uma professora negra chega aqui falando inglês. É como se houvesse um território demarcado que algumas pessoas não pertencesse.

[00:14:10] K: Eu posso te contar um testemunho meu. É quente o meu testemunho. No domingo, eu estava em uma festa de aniversário com o meu esposo (inaudível) e lá tinha uma menina, acho que ela tinha uns 3 ou 4 anos, falando inglês com os pais. Ela falava inglês, e eu comecei a conversar com ela. Ela me olhou, sabe? Os pais dela me olharam, e foi tipo: "Nossa, como você sabe?" Porque você é negra, entende? Então, assim... Eles ficaram sem palavras.

[00:13:46] Cláudia: E o que aconteceu depois?

[00:14:51] K: Eu conversei com meu cunhado né. Meu cunhado é médico, e tem muitos artigos em inglês, então assim eu perguntei né pra ela, ela estuda em uma escola bilíngue? E ela falou que sim, e ficou assim, sabe meio sem graça comigo.

[00:15:09] Cláudia: Olá, K. Estou terminando o curso que fiz, uma das matérias que fiz com uma professora maravilhosa, Mariana Mastrella. Ela é ótima. É de Goiânia.

[00:15:21] K: Eu já ouvi falar, ela não é daqui?

[00:15:23] Cláudia: Não, mas vou te falar. Mariana Mastrella tem muitas coisas publicadas. Ela é maravilhosa.

[00:15:24] K: E onde ela mora agora?

[00:15:25] Cláudia: Ela mora em Brasília, mora lá. Ela é uma pessoa maravilhosa, nossa como

ela é boa. Ela é tipo a Rosane de lá.

[00:15:32] K: Certo.

[00:15:33] Cláudia: Ela é Rosane da UNB. Maravilhosa. Então, a gente estava na sala de aula estudando, tínhamos nossas turmas né, e tinha uma das alunas a Talita, a Talita é negra né, a Talita fez intercambio, um monte de coisas e Talita contando que várias vezes ela chegou em várias salas de aula na no Distrito Federal lá em Brasília pra dar aula, a primeira coisa que eles achavam estranho era uma professora negra falando inglês, tipo como que uma professora negra é professora de inglês? Porque é um território tão elitizado, infelizmente existe isso sim, então se vê que ainda tem muita coisa encunhada dentro do racismo, como as divisões de classe.

[00:16:16] K: E ela passou por tudo isso?

[00:16:18] Cláudia: Passou, passou... passa né e ainda vai passar ainda, não K vai passar muito tempo ainda. Esse daqui K é bonitinho ó, só que ele é muito... (inaudível) complexa e multifacetada é... pré-requisitos é... é políticas mas eu não consigo... políticas de tomada decisão de departamento e política, policy é... aí gente... eu acho que seria diretrizes, eu acho que vai ficar melhor como diretrizes e bolsas de estudos né, aqui continua é um texto muito bom mas eu acho isso daqui maravilhoso, isso daqui eu leria pra faculdade mas pros meninos eu acho.

[00:17:20] K: Eu acho mais acessível aquele lá.

[00:17:22] Cláudia: Eu acho, esse cara ele é o que? deixa eu ver o que ele é... Ele é legal, isso daqui K se for o caso... ele escreve muito bem olha, olha aqui a área dele aqui também, ele é muito bom, aí K eu acho aquele texto lá bom e eu acho que a gente poderia pensar agora aqui, agora de repente K em uma charge ou em uma tirinha, a gente podia fazer aqui olha... vamos lá imagens, o que que tem aqui... olha que bacana a diferença, wifi não tem.

[00:18:18] K: Nossa.

[00:18:19] Cláudia: Tá vendo, olha computador... telefone e tal, ele tá com o computador, mas não tem telefone, ele não tem computador na verdade é um caderno mesmo isso daqui.

[00:18:26] K: É um caderno.

[00:18:27] Cláudia: É um caderno e um lápis e ele tá tentando escrever, não sei se...

[00:18:33] K: Duas realidades.

[00:18:34] Cláudia: o que a gente pode pedir também para os meninos K, que eles pensem né gente quais são as duas condições aqui? Pra eles observarem as duas imagens, que símbolo é esse? E que símbolo é esse? Aí pergunta, quando que aparece esse símbolo e esse outro símbolo, achei superinteressante isso daqui, deixa eu fazer aqui o download.

[00:18:57] K: Não é verdade né Claudinha.

[00:18:58] Cláudia: Uai...

[00:19:01] K: O pessoal fala assim, "aí a internet está acessível" realmente não é tanto a gente, a

gente viu isso na pandemia né, muitas vezes deixavam de acessar os dados pra comer, o pessoal sem emprego né.

[00:19:14] Cláudia: Exatamente.

[00:19:15] K: Você lembra como é que era?

[00:19:17] Cláudia: Salvou aqui pronto, vamos pegar mais aqui K, olha aqui outro ó, ó é... desigualdade de gênero tá, 57% dos homens têm internet e 43% das mulheres, ou seja, os homens usam mais internet do que as mulheres, 37% do globo não tem nenhum acesso a internet, o estudo, mas também tem aquela coisa também né K.

[00:19:48] K: Que isso?

[00:19:49] Cláudia: Aqueles países subdesenvolvidos, as tribos, a China, a China é proibido.

[00:19:56] K: Mas lá é porque é proibido.

[00:19:57] Cláudia: Eles têm acesso, mas é ao que eles querem que passe.

[00:20:02] K: Igual por exemplo você sabe que o Ursinho Pooh foi no (inaudível) sabe porque eles estavam fazendo charge do Ursinho Pooh com ele, e ele achou ruim... proibido o Ursinho Pooh lá agora, estavam fazendo (inaudível) ele apelo, foi proibido pelo Xi Jinping, ele proibiu o Ursinho Pooh, olha que trem esquisito.

[00:20:30] Cláudia: Por exemplo, eu acho que o YouTube não pode usar lá, se não me engano eu acho que o Facebook também não, acho que o Instagram não, tem um monte de coisa que não pode usar.

[00:20:39] K: Então não pode nada.

[00:20:40] Cláudia: Não, agora pra cá nós, o que você acha do babado do Alexandre de Moraes com o Elon Musk? O que você está achando disso? A sua personal opinião.

[00:20:51] K: Olha é difícil omitir algum tipo de... de posição porque o Brasil, o pessoal lá fora vê ele... o Brasil como uma...

[00:21:07] Cláudia: O Elon Musk tomou umas atitudes muito arbitrarias com o Brasil, porque ele com situações parecidas na Índia que ele recuo, acho que na Índia mesmo e no Brasil não porque em um lugar ele respeita e no outro lugar ele não respeita? O que ele tá achando que ele é também.

[00:21:22] K: Mas respeitar as ideias relacionadas a liberdade de expressão Cláudia?

[00:21:24] Cláudia: Não, o Alexandre de Moraes é aquele, tem horas que ele passa dos limites dele também.

[00:21:30] K: Nossa senhora ele...

[00:21:31] Cláudia: Mas K ao mesmo tempo, por exemplo o Brasil também tem que ter algum

tipo de legislação ué...

[00:21:38] K: E a gente viu isso nesse documentário que eles afunilam né.

[00:21:42] Cláudia: Demais K.

[00:21:45] K: Que muitos têm acompanhamento psicológicos antes de ser antes de aceitar esse emprego.

[00:21:47] K: Exatamente, olha divisa digital, é porcentagem dos adultos americanos que dizem que tem... que eles seguem algum tipo de... que tem os tipos de investimento em casa, acho que é relacionado a internet não é isso? É isso, então telefone é... a porcentagem de dinheiro mesmo, telefone tem gente que investe mais de 100, aqui laptop, computer 92% ou mais é muita gente, é muita gente, tablet... ó gente que tem tudo... é muito interessante.

[00:22:43] K: Smartphone é campeão.

[00:22:44] Cláudia: Todo mundo tem né amiga, tem jeito não, é o mais portátil né K, é o que tá com você o tempo inteiro.

[00:22:54] K: Então se acha que tem uma certa coerência o Alexandre de Moraes?

[00:22:55] Cláudia: Algumas coisas K eu vou falar pra você que sim, assim é muito abuso também né, a pessoa que não tá nem aqui vendo a nossa realidade nesse sentido... olha aqui K outro... você entendeu né? A criança já desde cedo com a realidade né.

[00:23:16] K: Com realidades completamente diferentes.

[00:23:17] Cláudia: Umhas crianças com Ipad e outras tentando sobreviver né, comida... a gente pode fazer esse daqui também... nossa a discrepância tá ficando tão grande né, com a guerra parece que piorou né.

[00:23:40] K: Até a bolsa de valores né Cláudia? Você já viu?

[00:23:45] Cláudia: Tá difícil, você já anotou? Aqui K, ó, agora eu procurei foi tirinha, tirinha tem muita coisa viu.

[00:24:04] K: Tirinha bom também Claudinha.

[00:24:06] Cláudia: Tem muita coisa... tem muita coisa aqui, essa você já usou? Essa daqui ó... (inaudível) aos ouvidos e o modo que a gente comunica com o nosso gráfico social, você não tem ideia do que eu tô falando certo?

[00:24:40] K: Certo.

[00:24:41] Cláudia: Certo, quer dizer esse daqui completamente vinculado e esse daqui totalmente fora né, então assim a divisa digital... aí é a informação bem interessante aqui, (inaudível) entendeu? Ética e uso da tecnologia na educação...

[00:25:19] K: Tem muita coisa boa né Cláudia?

[00:25:20] Cláudia: Tem... olha aqui the touch screen, working... vou pegar só essa imagem aqui de fundo, essa letra eu não gosto...

[00:26:34] K: Cláudia, mudando um pouquinho de assunto, passou domingo na Record um documentário sobre o... aquele contar do Nirvana né... como que é o nome... a viúva é a... Courtney Love, ele era depressivo, mas eu acho assim, ele disse que ele não tava... a fama veio muito rápido pra ele e ele queria se matar, pra você ver que ele era família né.

[00:27:09] Cláudia: E era uma pessoa boa.

[00:27:10] K: A gente pensa que todo roqueiro é...

[00:27:13] Claudia: Dizem que ele era muito humilde K.

[00:27:14] K: Aí ele disse...

[00:27:23] Cláudia: (inaudível).

[00:27:24] K: Eu acho.

[00:27:25] Cláudia: Mas eu acho que os meninos aqui são... sabe...

[00:27:36] K: Ele morreu com 27 anos Cláudia, ele tá naquilo que eles chamam de clube dos 27. Deixa eu te falar, ele lá no documentário deixou um ponto de interrogação que eles acham que não foi bem suicídio não, eles acham que foi alguém que... mas e acho que foi sim Cláudia, ele era viciado em morfina, ele era viciado em morfina... mas parece que ele era gente boa né.

[00:28:38] Cláudia: Era, ele teve no Brasil um pouco antes de morrer. Então as pessoas que conheceram eles dizem que ele era uma pessoa supersimples, andava perto dos outros (inaudível) e ele era lindo, com o cabelo muito sujo, mas também era droga de mais também K, e ele era viciado também em morfina, usava de mais morfina.

[00:29:05] K: E ela também era doidona, ela não ficava pra trás.

[00:29:05] Cláudia: Louca a Courtney.

[00:29:12] K: Dizem que eles iam se separar... pode ter sido overdose também né Cláudia? Quando a pessoa usa droga de mais aí (inaudível) quando tá num nível muito, né também.

[00:29:34] Cláudia: A cocaína, você perde a vontade de tudo, ela é depressiva né, você usa cocaína você fica de loucura, quer fazer tudo corre e tal acabou, acabou aquele efeito ela é... por isso que ela é uma droga depressora, ela é depressora porque passou o efeito da cocaína a pessoa morre, ela não tem vontade de tomar banho, de comer por isso... a pessoa que usa maconha você pode ver que ela engorda, ela sente fome a pessoa que usa cocaína ou qualquer outro tipo de droga é... depressora ela não sente fome, por isso que essas modelos tudo são super magras por quê? Porque elas cheiram e fumam sem parar, essas modelos tudo fumam, porque elas têm vontade de comer não comem, o que elas fazem? Fumam uai... fumam muito...

[00:30:52] K: Oh, Cláudia mas ele ficou... assim... na história mesmo ficou dito que ele teve

overdose o oficial que ele teve overdose né, a história oficial então. Igual a Marilyn Monroe, assisti um documentário dela e dizem que ela era viciada em remédio né.

[00:31:24] Cláudia: A Marilyn era viciada em remédio, mas a Marilyn tudo dela, mas tem muitas pessoas que dizem que a Marilyn foi queima de arquivo porque na época que ela morreu, ela estava tendo um caso com uns do Kennedy, esse que foi o problema como ela tava envolvida com ele e ela sabia de muita coisa, eles achavam que era um dano, então tem muita gente que diz que ela realmente, que ela usou drogas, que ela teve problemas com drogas, então algumas pessoas dizem isso.

[00:32:04] Cláudia: Sabe que ela não tomava banho, né? A Marilyn não tomava banho. Ela comia na cama e dormia em cima dos trens. A Marilyn! Ela comia as coisas na cama, ela deixava lá, deitava e dormia. Sério! Não era muito fã de tomar banho. A Marilyn, ela era a Marilyn. Ela era aquela mulher linda que aparecia nos jornais, nas coisas e tal, na mídia. Mas a Marilyn nunca foi uma mulher feliz.

[00:32:37] K: Isso eu sei. Eu sei também que aquele símbolo sexual de burra, ela não era burra. Ela era muito inteligente. Um dia, os paparazzi fotografaram ela de óculos, e aí tiveram que, como ela vendia no filme, a imagem de loira burra sensual, mas burra, mas ela disse que estava cansada desse estereótipo, né? Mas ela era muito inteligente.

[00:33:05] Cláudia: Muito, muito inteligente. Mas ela era louca demais né.

[00:33:10] K: Tinha uma infância difícil né.

[00:33:13] Cláudia: Demais.

[00:33:14] K: Era abusada.

[00:33:15] Cláudia: Ela passou por muitos lares adotivos, né. A vida dela não foi fácil, não. Parece que ela engravidou e abortou, teve aborto espontâneo.

[00:33:25] K: A vida dela não foi uma vida feliz também, não.

[00:33:30] Cláudia: O marido dela era tóxico, né? Aquele jogador de beisebol.

[00:33:38] K: Muito. Ai, que nojo. Você dormia em cima da comida? Eu já... O meu filho que tem televisão lá no quarto, ele quer comer lá no quarto, eu não deixo? Eu ponho ele pra comer na mesa comigo?

[00:33:52] Cláudia: Pois ela...

[00:33:53] K: Imagina em cima da cama.

[00:33:58] Cláudia: Ela tinha isso.

[00:34:00] K: Novinha também morreu, né?

[00:34:01] Cláudia: Morreu. Muito jovem.

[00:34:15] K: Pessoal, fala que foi queima de arquivo.

[00:34:16] Cláudia: Foi.

[00:34:18] K: Tinha um caso com o Kennedy, ele não quis ela e passou por irmão dele. Você lembra disso? Uns dois. Foi com o presidente e depois foi com o irmão.

[00:34:28] Cláudia: Ah, K. Ah, esse aqui é bom. Evolution Digital Transformation. We need a website. We need e-commerce. We need new marine technology. Oh, that's enough change.

[00:34:43] K: Nossa, mas esse é bom. Lindo, Claudinha. Linda. Ô Claudia, me dá esse e vou pôr até a minha provinha. Na minha escola.

[00:35:12] Cláudia: Exatamente. Que bacana isso aqui. Isso foi bom. Aqui também tem essa imagem. Isso aqui é licenciada. É, gente.

[00:35:30] K: Quando é assim não dá pra pegar tudo.

[00:35:31] Cláudia: Você pode pegar.

[00:35:33] K: Às vezes eu penso que eu que não tô conseguindo. Realmente.

[00:35:36] Cláudia: Quando é licenciado você tem que pagar pra se usar. Esse é o problema. Adorei esse aqui, mas também tá escrito bosta. Devido aos avanços tecnológicos recentes, tudo que eu ensinei sobre computadores não vale mais.

[00:35:54] K: A velocidade, né? De tudo.

[00:35:55] Cláudia: Ah, não, gente. O que tá com esse trem aqui no meio? Bosta? Ah, não. Fica uma raiva. E não tem como. Porque no Canva dá pra tirar um monte de coisa, mas isso aqui no Canva não tira. Tô procurando aqui. Deve ter outra coisa, não é possível. I've been watching, but my phone didn't like it. Porque é digital. Então tem um sim e um do outro. Nossa, burrice. Esse aqui também é bom, K. Assim que a gente armazena dados na nuvem...

[00:36:54] K: (Inaudível)

[00:37:31] Cláudia: E a gente não, né, K? A gente a vida inteira tá lá. A gente tá em duas escolas. E quem tá no Estado, então? E esse lance de querer três? Acho que não vai... Vamos ver, K. Ah, expor, K. Vai matar, expor tudo.

[00:37:40] K: A minha esperança, mesmo, de... se conseguir candidato, e vencer, vai mudar muita coisa. Se Deus quiser. Eu acho. Precisa. Eu acho que na educação ela vai priorizar, porque toda vez ela fica do lado dos professores.

[00:37:56] Cláudia: E o pai dela foi muito bom pra nós, K. O pai dela o Davi Accorsi foi muito bom. Ela pode até ser mal assessorada, mas os governos do PT, em termos de educação, foram bons. Muito bons. Não, K, bonitinho. Quer dizer, o gatinho também usa? É. Ai, bonitinho. Esse aqui tá muito interessante. O gatinho é a Chloe. Ai, adoro. O robô... Ah, esse aqui é bom também, K. Diga. Robot Zombies. Information.

[00:38:55] K: De novo, mas essa questão da inteligência artificial é assustadora, né?

[00:38:57] Cláudia: A inteligência artificial, K, eu vejo assim, é igual quando a gente começou a mexer na internet, que a gente não tinha muita noção. Pra mim, a inteligência digital tá nesse lugar agora. Que a gente ainda não aprendeu muita coisa. Muito. Mas, K, está bom aqui. A gente tem um material bem interessante pra gente poder pensar. Aqui, ó. Esse daqui, ó. A gente já pode pensar aqui no que a gente pode montar. Nem daqui que a gente pode aproveitar.

[00:39:55] Cláudia: É. Pensar em parte das tecnologias digitais na tecnologia e tal. É um texto, não é tão grande assim, mas que não dá pra usar ele todo K. Eu acho que a gente pode fazer sim. Acho que pode. Desigualdades. Aqui, ó. Acho que a primeira parte é a trabalhadora, que ela tá tranquila. A parte social e desigualdades econômicas. Aqui, ó. Essa parte aqui, ó, a gente pode tirar. Não precisa. A gente vai lá. Eu acho que aqui, ó. Eu acho que isso aqui não precisa. A gente pode usar só aqui, ó. Isso. A gente vai adaptando o texto. Depois... Talvez essa parte aqui é importante.

[00:41:40] Cláudia: Só esse pedacinho aqui, ó. O restante aqui, eu acho que não precisa. Só que essa parte aqui, ó. Low income, eu acho que é um... Low income. Baixo custo. Marginalidade nas comunidades. Marginalidade. Eu acho que já é... marginalized communities. Não, e é assim, é mais... Cognato, né? Digital technologies, eles sabem também. Factors, parece. Infrastructure, também. Eu acho que isso aqui pode deixar essa parte. Agora, impact on education... Acho essa parte legal também K, aqui também, ó. Essa parte aqui também...

[00:42:56] Cláudia: Essa parte aqui, introdutória, tá interessante, ó. Tá bom. To all. Tá aí, to all. Constante é. Só que é bom, até tem uma justificativa boa, mas eu acho um pouco mais complexa, tá vendo? Que fala sobre trabalho e tudo. Mas uma coisa que a gente podia pensar também, K, de repente eles poderiam usar o Google Tradutor como um recurso. Pra eles entenderem o texto. Porque eu acho que eles poderiam fazer assim, ó, usar aqui, ó. Até available to all. Aqui, e depois usar. This lack, até aqui. Isso. Impact on employment.

[00:44:02] K: Eles vão associando as palavras, né?

[00:44:06] Cláudia: O texto é tudo tão bom, mas ele só é um pouco mais pesado, né... mas, K, a gente pode fazer também o seguinte. Aqui ele fala assim, ó, presta atenção. The digital divide, ok. Aí ele começa. Impact on education. Aí ele começa aqui. However, aqui, a primeira parte, ele coloca uma justificativa interessante. Aí depois ele contrasta. O que você pode trabalhar com os meninos também é perguntar assim. Trabalhar com o texto assim. Gente, isso acontece? Tem algum tipo de impacto ou de empecilho? Qual é? Pode trabalhar também com os meninos com isso.

[00:44:56] Cláudia: A gente traz a parte positiva, mas os meninos colocam a parte negativa disso.

[00:44:59] K: Eles são provocados.

[00:45:00] Cláudia: Isso, eu acho que seria uma boa montar um material assim. Vai ficar bom. Igual aqui, ó. Impact. On employment. Aí depois de novo. However. Então aqui é a primeira parte positiva. A gente pode trabalhar com os meninos, sabe o quê? Pros and cons, pros e contras. Ficaria legal. Aqui, a primeira parte já dá uma ideia contrastando.

[00:45:30] K: Aí depois, qual seria o... Desculpa, seria pros, né? E qual seria o cons?

[00:45:38] Cláudia: Eu acho que seria legal. Aqui, ó. Addressing social and economic

inequalities. Aqui, a mesma coisa, K. A gente pode trabalhar pros and cons. Vai ficar superlegal essa atividade. A gente monta um quadrinho. A gente coloca um quadrinho. Aqui eles leem, por exemplo, a gente faz um trabalho bilíngue, né? Eles leem em inglês. Aqui a gente coloca assim, cons. Desculpa, pros. Aí a gente faz embaixo um quadrinho. Cons, qual que é a dificuldade? Fica bom. E aqui por último, conclusão. Digital technologies have created many opportunities.

[00:46:20] Cláudia: A gente coloca assim, do you agree or not? Concordo ou não? Eu acho que seria bem interessante colocar isso pra eles.

[00:46:28] K: Já joga vocabulário em inglês.

[00:46:29] Cláudia: Já falei pra eles, já. Quem terminou, passou a linha, fez o cabeçalho direitinho, quem terminou já pode ir embora. Acho que ficaria bom, K. Dá pra elaborar essa atividade assim. V ou pensar nisso aqui. O que eu vou fazer, K? Então eu vou fazer assim. Eu vou montando e vou mandando pra você.

[00:46:51] K: Qualquer contribuição que eu tiver a mais, eu te falo.

[00:46:52] Cláudia: Semana que vem dá pra você trabalhar. Tá de greve, né?

[00:46:58] K: Parabéns, foi ótimo. Aquela flechinha da casa, coisa mais linda.

[00:47:01] Cláudia: K, meus meninos saem daqui com alegria. Tão grande. Tão grande. O esse noturno nosso, esse ano, não gosta de jantar. Eles comem pouca jantar. Tem muita adolescente. Só que a gente viu que é boa de lanchar. Meninas comem pastel até falar cheio. Aquele Luiz Otavio comeu tanto, tanto, tanto. Tanta coisa que eu não achava boa. Porque alguns alunos trouxeram família. E não avisa. Aí você faz as coisas, K. Por exemplo, a gente faz coisas pra 50 pessoas.

[00:47:39] Cláudia: Contando funcionários e tudo né.

[00:47:47] K: A gente pegou e deu dinheiro da vaquinha do refrigerante, deu certo.

[00:47:48] Cláudia: Aí o que acontece? Dois só trouxeram refrigerante. E o problema é quem trouxe. Não, quem trouxe o convidado. Não trouxe. Entendeu? É aí, o que acontece? Teve gente que trouxe dois, três meninos juntos. E não avisa. É a próxima vez que eu falei. A gente não vai avisar os meninos mais. Eu vou falar que vai ter uma prova e vai ter uma surpresa, não dá não. Infelizmente. K, então a gente vai fazer o seguinte: eu vou adaptar essas partes que eu falei pra você. Vou montando o que a gente combinou aqui e vou te mandando pra você fazer as suas contribuições.

[00:48:29] Cláudia: Achei esse texto bacana, mas a gente vai dar uma simplificada. E as charges, K, são várias, né? É. O que a gente poderia fazer? Faz uma pergunta pra charge, faz questões objetivas, e tudo, né? Isso. Eu acho K que não dava a gente trabalhar todas as charges que foram escolhidas aqui. Porque é o seguinte, eu acho que semana que vem, quando a gente montar o material todo, eu acho que você poderia fechar isso em duas aulas. Porque senão, já teve uma aula já, mais duas. Se a gente tivesse condições, a gente faria uma sequência didática de cinco, seis aulas, mas não é essa a condição.

[00:49:10] Cláudia: Não dá. Então acho que a gente poderia pensar em qual a gente escolhe. K, e teve menino que acertou a prova todinha de inglês. Você acredita?

[00:49:31] K: Isso aí é a questão da interpretação. Mas esse ano realmente eu não tive efetivamente com eles, mas o ano passado a gente trabalhou bastante leitura e interpretação, cognatos, charges.

[00:49:40] Cláudia: E por pior que seja assim, não é que tem uma correlação muito específica, mas tem. Eles não ficaram sem professor de português também. Agora você pega lá o coronel, sem português e sem inglês. Sem as duas línguas. K, o prejuízo é muito grande. O impacto negativo é muito grande, K. Sem as duas línguas, sem estudar as duas línguas, K, pelo amor de Deus.

[00:50:04] K: Língua portuguesa, né? Não, tá doido?

[00:50:06] Cláudia: K, tem essa daqui que eu achei legal. Esse daqui também é bom, mas acho que a gente pode... Não dá pra trabalhar isso aqui, eu acho, K. Fica muito... Esse aqui também gostei. Essa aqui é desigualdade. Achei muito interessante.

[00:50:29] K: Essa aí retrata a sociedade, Claudinha.

[00:50:32] K: Nossa senhora, é muito triste isso aqui.

[00:50:35] K: É verdade, né Claudinha? A gente vê pelos nossos alunos aí, quem tem filhos.

[00:50:38] Cláudia: Essa aqui. Muito bom também. Essa aqui eu gostei, mas tem um certo humor aqui. Esse aí é perfeito. Essa aqui dá pra fazer perguntas objetivas, e dá pra fazer perguntas discursivas. Dá pra fazer tudo. Aqui, K, esses textos aqui, dava a gente produzir pelo menos umas seis, sete questões. Mas aí a gente faz assim, a gente poderia dividir. Eu acho que metade é objetiva, metade é discursiva. Se não estende muito, mas adorei essa daqui. Muito boa. Muito boa.

[00:51:21] K: Claudinha, eu vou no banheiro. Pois é, Claudinha. Você vai mandar tudo lá e... Essas aí depois, você manda quando você tiver mais tempo, você manda em Word também, que eu vou...

[00:51:34] Cláudia: Essa aqui é fácil, me dá pra dizer?

[00:51:35] K: Qual? Ah, essa.

[00:51:36] Cláudia: Essa aqui K, essa aqui é melhor ainda. Essa aqui é... Essa aqui é melhor ainda. Certo. Ai pai.