

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING**

CLAUDIANE COSTA AGUIAR

Tornando-se sujeito da sua história de aprendiz de língua inglesa: uma experiência com sequências didáticas na EJA

JOÃO PESSOA

2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING

CLAUDIANE COSTA AGUIAR

Tornando-se sujeito da sua história de aprendiz de língua inglesa: uma experiência com sequências didáticas na EJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração *Linguística e Práticas Sociais* e linha de pesquisa *Linguística Aplicada*, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Betânia Passos Medrado

JOÃO PESSOA

2011

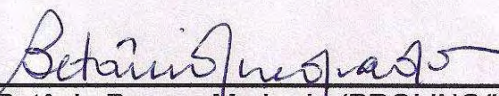
CLAUDIANE COSTA AGUIAR

**Tornando-se sujeito da sua história de aprendiz de língua inglesa: uma
experiência com sequências didáticas na EJA**

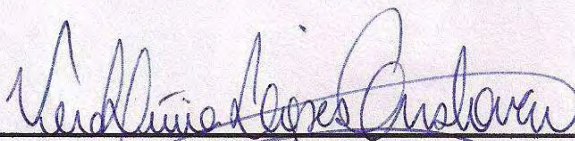
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal da Paraíba, em cumprimentos aos requisitos necessários para
obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Data de aprovação: 28/03/2011

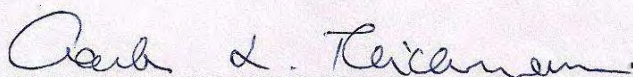
MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Betânia Passos Medrado (PROLING/UFPB)
Orientadora



Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL)
Examinadora



Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann (PROLING/UFPB)
Examinadora

*A Neide, Cristina e Lindalva.
À professora Carol.
Aos alunos da EJA, em especial, a turma do Ciclo IV.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Senhor e Salvador, por ter me fortalecido e capacitado a conquistar mais essa vitória.

A Neide, minha mãe, Lindalva, minha avó e a Cristina, minha irmã por todo apoio, paciência e compreensão nos momentos de “estresse”.

À Prof^ª Dr^ª Betânia Passos Medrado, por ter me acolhido de forma tão carinhosa, pela paciência, orientações, reflexões, incentivo e por acreditar em mim, quando eu mesma não acreditava. Agradeço a Deus por sua vida e por ter me dado a oportunidade de tê-la como minha orientadora. Minha eterna gratidão.

À Prof^ª Dr^ª Regina Celi Mendes Pereira por suas preciosas contribuições em sala de aula e no exame de qualificação.

À Prof^ª Dr^ª Carla Lynn Reichmann por ter me incentivado e despertado para o mestrado enquanto aluna especial na disciplina Tópicos Especiais em Linguística Aplicada, bem como por suas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À Prof^ª MSc. Bernadina Silva de Carvalho que tão gentilmente me emprestou alguns dos seus livros.

Ao Prof. Dr. Jan Edson Rodrigues Leite, à Prof^ª MSc. Adriana Carla Rolim de Carvalho Leite e a todos que fizeram parte do grupo de formadores em 2008. Meu muito obrigada pelo incentivo para fazer a seleção do mestrado.

À Prof^ª Dr^ª Joyce Clayton por me ter feito, literalmente, escrever as primeiras linhas do pré-projeto.

Aos alunos da EJA, Ciclos III e IV, e à toda a direção e funcionários da Escola Municipal Anita Trigueiro do Valle por terem me recebido de forma tão carinhosa e por terem colaborado com a pesquisa.

A Carol, por ter aceitado ser a professora participante na pesquisa, bem como por sua amizade, companheirismo e ajuda nas horas de desânimo.

A Freitas e Zambelli pelas contribuições com o blog.

A Antonio Filho e a Lidilene com quem pude contar em todos os momentos em que eu parecia não saber como lidar com o computador.

Aos amigos e irmãos Barbara, Sérgio, Liliana, Nina, enfim, a todos da Missão Juvep que souberam compreender este momento e entenderam as minhas muitas ausências.

Ao meu pastor, Tomaz Munguba, que com as suas sábias palavras me orientou a fazer o mestrado quando eu parecia “perdida”.

Aos meus irmãos em Cristo, em especial, aos meus *Arizona Children*, pelas orações e palavras de incentivo.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este estudo situa-se no campo da Linguística Aplicada e tem como objetivo refletir sobre os impactos do uso de uma Sequência Didática em língua inglesa em uma turma do Ciclo IV da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, como uma alternativa para o ensino desse idioma. A pesquisa encontra-se alicerçada na proposta desenvolvida pelos teóricos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que concebem, como sendo dever da escola, a inserção dos alunos nas práticas de linguagem por meio dos gêneros de textos. O trabalho desses estudiosos baseia-se na abordagem teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008), uma perspectiva sócio comunicativa da linguagem que a concebe como ação, cuja expansão no Brasil tem se dado através dos estudos de nomes como os de Cristovão (2001, 2005, 2007, 2008, 2009), Machado e Guimarães (2009), Pereira R. (2009), Medrado (2010), entre outros. Objetivamos, especificamente, elaborar e aplicar atividades de progressão para o trabalho com o gênero *perfil pessoal* na disciplina de língua inglesa; analisar as produções textuais dos alunos, observando o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem; discutir a validade didática das atividades de progressão na EJA; além de realizar uma breve análise do impacto da aplicação de uma SD na prática docente da professora participante dessa pesquisa. Partimos do pressuposto de que a ausência de um material sequenciado na Rede Municipal constitui um problema no ensino de língua inglesa nesta modalidade. O *corpus* foi coletado em uma escola municipal de João Pessoa através de notas de campo. Os resultados evidenciam que os alunos da EJA tiveram dificuldades em acionar as capacidades de linguagem na produção de seus textos em ambas, língua materna e em língua inglesa, revelando, assim, a ausência de trabalhos voltados para o letramento nos ciclos iniciais. Não obstante, constatamos que o uso das SDs em língua inglesa não somente é viável como sugerimos que esta proposta seja utilizada a fim de dinamizar o processo ensino aprendizagem de línguas na EJA.

Palavras-chave: EJA. Sequência didática. Língua inglesa. Gêneros de texto. Capacidades de linguagem.

ABSTRACT

This study is situated in the field of Applied Linguistics and aims at investigating the impacts of the use of a Didactic Sequence as an alternative for the teaching of the English language with a group of EJA students at a public school in João Pessoa. The theoretical framework is based on the studies developed by Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) who assert that introducing students to language practices by means of the use of text genres is a primary role of the school. Their work is based on the Sociodiscursive Interactionism approach (BRONCKART, 1999; 2006; 2008), a socio-communicative perspective of language which conceives it as action and whose expansion in Brazil has occurred due to the studies carried out by names as those of Cristovão (2001, 2005, 2007, 2008, 2009), Machado and Guimarães (2009), Pereira R. (2009), Medrado (2010), among others. The specific objectives are making up and giving progression activities to work with the genre *personal profile* in the English language subject; analyzing the text productions by the students, observing the development of their language capacities; discussing the didactic validity of the progression activities with EJA; besides presenting a brief analysis of the impact of the use of DSs in the teaching practice of the participant teacher of this research. This assumes that the lack of sequenced material exacerbates the problem of the English language teaching with EJA. The *corpus* was collected in one of the Public Municipal Schools in João Pessoa city through field notes. The results demonstrate that the students had difficulties to make use of language capacities while producing their texts in both, mother tongue and in English, revealing that they lacked previous work targeted at literacy in initial cycles. Despite these obstacles, the results indicate that the use of DSs with EJA group in the English language is feasible and this proposal can be used to turn the process of teaching and learning languages with EJA groups dynamic.

Keywords: EJA. Didactic sequence. English language. Text genres. Language capacities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Organização da EJA em Ciclos	29
Quadro 2 – Plano global da Proposta Curricular EJA-LE	33
Quadro 3 – Diferenças entre os conceitos letrado e alfabetizado	36
Quadro 4 – Paralelo das propostas da metodologia de análise do ISD	56
Quadro 5 – Frequência e produções textuais dos alunos	79
Quadro 6 – Informações sobre a coleta de dados	80
Quadro 7 – Conteúdo das filipetas	83
Quadro 8 – Perfil do alunado do Ciclo IV da EJA em relação às capacidades de linguagem que eles dominam	98
Quadro 9 – Contexto de produção em LM	101
Quadro 10 – Contexto de produção do gênero autobiografia em LI	113
Quadro 11 – Módulo trabalhados na SD <i>perfil pessoal</i>	120
Quadro 12 – Contexto de produção das impressões da prof ^a Carol	125
Esquema 1 – Trabalhos do ISD	54
Esquema 2 – Esquema da Sequência Didática	67
Esquema 3 – Representação da SD adaptada ao contexto da EJA	124
Figura 1 – Funcionamento da engrenagem das capacidades de linguagem	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA	Capacidade de Ação
CD	Capacidade Discursiva
CLD	Capacidade Linguístico-Discursiva
CL	Capacidades de Linguagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
PC EJA	Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: introdução
PC EJA LE	Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: língua estrangeira
PI	Produção Inicial
PF	Produção Final
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – EDUCANDO JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	17
1.1 Resgatando a história da EJA	17
1.1.1 A EJA: dos tempos coloniais aos dias atuais	18
1.1.2 Ampliando os horizontes: a EJA em João Pessoa	28
1.2 A proposta curricular para o ensino de LES na EJA	30
1.3 Práticas de leitura e escrita na EJA	34
CAPÍTULO II – AS PRÁTICAS DISCURSIVAS NO AGIR HUMANO	41
2.1 Breves considerações sobre o quadro epistemológico do ISD	41
2.1.1 O cenário da entrada do ISD no Brasil	51
2.2 Os gêneros de texto e as capacidades de linguagem no ISD	57
2.3 O ISD e a proposta de Sequência Didática	62
2.4 (Re) construindo a sua história a partir do <i>perfil pessoal</i>	64
2.5 Desenvolvendo atividades de progressão na EJA	67
2.5.1 Apresentação da situação	69
2.5.2 A primeira produção	70
2.5.3 Os módulos	71
2.5.4 A produção final	72
CAPÍTULO III – DIALOGANDO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: NOSSO PERCURSO METODOLÓGICO	74
3.1 Natureza da pesquisa	74
3.2 Contextualizando a pesquisa	75
3.3 Os participantes da pesquisa	76
3.4 A coleta de dados	78
3.5 Metodologia da SD	81
3.6 procedimentos de análise dos dados	94
CAPÍTULO IV – TORNANDO-SE SUJEITO DA SUA HISTÓRIA	96
4.1 Re(construindo) a identidade através do gênero <i>perfil pessoal</i>	96
4.1.1 <i>Eu gosto assim quando a professora ensina, tipo, a escrita</i>	100
4.1.2 <i>Inglês, eu quero praticar mais, tentar melhorar, né?</i>	111
4.2 Análise das impressões da professora Carol	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Aí agora, eu tô levando, né? Pra frente os estudos porque uma pessoa sem estudar... né, professora? É muito ruim, mas assim, em termo de inglês, ano passado o professor ensinava, mas não como hoje eu vejo. Diferente, entendeu? Hoje eu posso ver que aprendi mais. Assim, eu me adaptei mais hoje... desenvolveu mais, porque hoje eu posso falar, falar meu nome, escrever, posso até fazer um pequeno texto, mas hoje eu consigo, entendeu? (Erivânia, aluna EJA).

A dissertação, ora apresentada, é fruto das nossas inquietações e reflexões enquanto professora de inglês em turmas da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) em uma escola da Rede Municipal de João Pessoa. Para iniciar, deparamo-nos com alunos que questionam a obrigatoriedade de estudar inglês quando, segundo afirmam, “Mal sabemos falar português, o que dirá inglês?”. Esta ideia, disseminada e generalizada entre os alunos de sua falta de aptidão para aprenderem uma língua estrangeira (LE), é, por vezes, reforçada por alguns professores que acham que determinados grupo de alunos não têm condições de aprender outros idiomas. As muitas crenças que permeiam a visão deturpada do ensino de línguas estrangeiras por parte dos professores e alunos, de certo modo, agravam ainda mais o quadro em que se encontra o ensino de línguas na EJA.

Na década de 90, Moita Lopes (1996) já ressaltava este problema, destacando a falta de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) como um dos principais fatores que contribuem para esta visão distorcida:

[...] o campo de ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos, oriundos da falta de uma reflexão maior sobre o processo de ensino/aprendizagem de LEs, instrumentada por uma compreensão teórica e empírica do fenômeno lingüístico como processo (op. cit., p. 64).

Alguns estudos como o de Petreche (2008a), têm evidenciado que o ensino de LEs, em especial, o de língua inglesa, é desprestigiado pelos alunos que não veem sentido no seu estudo, sendo reforçado, em alguns casos, pela própria diretoria da escola, pela equipe pedagógica e pelos colegas de trabalho por

considerarem essa disciplina irrelevante. Petreche (2008a, p. 15) afirma que podemos constatar o desprestígio do ensino de LEs ao observarmos as várias modificações que vêm ocorrendo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao longo dos anos, dentre elas, a redução da carga horária da disciplina de línguas estrangeiras no Brasil. Celani (2000 *apud* PETRECHE, op.cit.) realizou alguns estudos sobre a LDB e sobre suas alterações, chegando à conclusão de que “[...] de 1961 a 1986 as línguas estrangeiras foram excluídas das disciplinas do núcleo comum perdendo, assim, um pouco de sua importância para a formação do indivíduo” (p. 15).

Na nossa experiência em sala de aula de língua inglesa na EJA, pudemos constatar o grande desafio enfrentado diariamente por profissionais do ensino de língua estrangeira face aos inúmeros problemas presentes neste ambiente. Dentre eles, elencamos alguns como:

- a disparidade na faixa etária entre adolescentes e adultos com diferentes perspectivas e visões de mundo, convivendo em um mesmo ambiente de sala de aula, dificultando, dessa maneira, o processo de ensino e aprendizagem;
- o alto índice de faltas por parte dos alunos que prejudica o ritmo de trabalho e de uma avaliação continuada;
- a baixa auto-estima dos alunos que os faz sentir-se incapazes de ler e escrever textos em língua inglesa;
- o tempo bastante curto de aula que tem, em média, 30 minutos de duração;
- a ausência de material didático de língua inglesa específico para esta modalidade de ensino;
- a evasão escolar, uma realidade na EJA.

Diante do quadro exposto, cremos que o ensino de língua inglesa na EJA tem sido prejudicado, dentre outras coisas, pela falta de um material didático que favoreça o desenvolvimento das capacidades linguísticas do alunado, e que leve em consideração as especificidades desse grupo. A falta de um material sequenciado

que permita um ensino aprendizagem contínuo leva os professores a decidirem por si mesmos quanto ao conteúdo a ser ensinado em sala de aula. Por essa razão, cremos que a elaboração de Sequências Didáticas (SDs) para os ciclos III e IV da EJA pode ser uma alternativa para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, além de dinamizar o ensino de língua inglesa na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Ressaltamos que as SDs levam em conta as características próprias dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, em conformidade com às exigências do artigo 37, da LDB nº 9394, tornando, desse modo, o ensino de línguas relevante para eles.

Um levantamento realizado através de Secretarias de Educação de diversas regiões do nosso país (BRASIL, 2002a) constatou que os educadores de língua estrangeira da EJA optam por um ensino com ênfase na gramática, ou seja, na estrutura e no léxico, e isso de forma descontextualizada. Esse estudo revela ainda que a opção pela estrutura é decorrente da concepção distorcida que eles têm do ensino a partir de gêneros textuais que, a seu ver, é irrelevante. Consequentemente, a maioria dos professores continua utilizando estratégias de leitura em voz alta, bem como enfatizando a tradução, sem levar em conta as características peculiares dos alunos da EJA: os seus interesses, as condições de vida e de trabalho.

Julgamos que a nossa pesquisa também se torna relevante em meio à escassez de pesquisas e literaturas que abordem a problemática do ensino de língua inglesa na EJA. Conforme Moita Lopes (1996), é necessário conclamar os “[...] lingüistas aplicados na área de ensino de línguas – a voltar seu foco de ação para a educação em LEs das classes subalternas. É uma questão de opção para o pesquisador [...]” (p. 77). Embora este alerta de Moita Lopes tenha sido feito há mais de uma década, é impossível não considerá-lo atual e condizente com a realidade do ensino de LEs hoje no Brasil.

Diante do que foi exposto, o objetivo geral desse estudo é *investigar sobre os impactos da utilização de uma Sequência Didática como modelo de ensino de língua inglesa para EJA em uma escola da Rede Municipal de João Pessoa*. Para tanto, desmembramos o objetivo geral que norteia este estudo nos seguintes objetivos específicos:

- 1) Elaborar e aplicar atividades de progressão para o trabalho com o gênero *perfil pessoal*, na disciplina de língua inglesa em uma turma do Ciclo IV da modalidade EJA;
- 2) Analisar as produções textuais dos alunos, observando o desenvolvimento das ¹capacidades de linguagem;
- 3) Discutir a validade didática das atividades de progressão na EJA.

Com a finalidade de alcançar os objetivos estabelecidos, nos propomos a responder às seguintes perguntas:

- 1) Quais capacidades de linguagem os alunos do Ciclo IV da EJA mobilizaram para produzirem o seu *perfil pessoal* em língua inglesa?
- 2) Até que ponto a aplicação das SDs em um grupo de EJA é viável para o ensino aprendizagem de língua inglesa nessa modalidade?
- 3) Qual o impacto da aplicação de uma SD na prática docente de uma professora da EJA?

Esta pesquisa fundamenta-se nos estudos dos teóricos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a partir da perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006a, 2006b, 2007, 2008). O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma perspectiva sociointerativa da linguagem cuja ideia central é que “[...] a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42, grifo do autor). Por conseguinte, o ISD tem como tese central a noção de linguagem como ação. É importante ressaltar que Bronckart (op. cit.) concebe os textos como produções sociais nos quais forma e conteúdo se encontram diluídos no discurso compreendido como fenômeno social que abrange todas as esferas de sua existência, bem como todos os seus elementos, desde a imagem auditiva até as estratificações semânticas mais abstratas (op.cit., p. 19).

Esta visão também é compartilhada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (op. cit.) que apresentam uma proposta de sequência didática para ser desenvolvida como projeto em sala de aula de língua materna. Os autores compreendem que compete à

¹ As capacidades de linguagem serão desenvolvidas e explicadas no Capítulo II, p. 62-67.

escola ajudar o aluno a dominar as características específicas de determinados gêneros textuais para que ele possa escrever ou falar de forma mais apropriada em um dado contexto de comunicação. Tal proposta tem levado alguns teóricos a desenvolverem pesquisas concernentes ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, já que a SD propõe que um conjunto de atividades progressivas seja organizado de forma sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito. É justamente nesta perspectiva teórica que este trabalho será desenvolvido, levando em conta também as pesquisas desenvolvidas no Brasil e que se voltam para o ensino de língua inglesa (CRISTOVÃO, 2001, 2005, 2008 e 2009; PETRECHE, 2008; LABELLA-SANCHÉZ, 2007, 2008; SANTIAGO, 2008, entre outros).

Quanto à sua natureza, esta pesquisa é qualitativa, de caráter original e traz contribuições para a área de ensino de línguas no Brasil, para a comunidade acadêmica e para a sociedade, tendo em vista a escassez de literatura sobre este tema.

Para a coleta de dados foram elaboradas e aplicadas atividades de progressão para uma Sequência Didática a fim de alcançarmos os objetivos propostos. A elaboração das atividades foi realizada conjuntamente com Carol, professora regente da Rede Municipal, em encontros semanais. A Sequência Didática foi aplicada em uma turma do Ciclo IV da EJA pela professora e foram observadas e sistematizadas em notas de campo e, algumas vezes, gravadas em áudio pela pesquisadora para posterior análise de aspectos que dizem respeito à participação dos alunos, seu envolvimento e interesse nas atividades propostas e realizadas em sala de aula.

O presente trabalho está organizado em capítulos, a saber:

No primeiro capítulo, contextualizamos a EJA no Brasil, fazendo uma retrospectiva histórica desde os tempos coloniais até os nossos dias, enfatizando a sua implantação no ensino na Rede Municipal de João Pessoa. Além disso, apresentamos a Proposta curricular para educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: língua estrangeira (doravante PC EJA-LE)² por ser o documento oficial que rege o ensino de LEs nessa modalidade

² A Proposta Curricular para o segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos foi elaborada pela Coordenação Geral da Educação de Jovens e Adultos (COEJA) e encontra-se dividida em três volumes: no volume 1: introdução; no volume 2: as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa,

de ensino, e finalizamos esse capítulo, discorrendo sobre a importância de se trabalhar na perspectiva de letramento na EJA.

No segundo capítulo, abordamos os pressupostos epistemológicos do ISD, teoria que embasa essa pesquisa, enfatizando os trabalhos com Sequências Didáticas desenvolvidas a partir dessa perspectiva teórica.

No terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, sua natureza, o perfil dos colaboradores (professora Carol, pesquisadora e alunos) e descrevemos todas as aulas ministradas durante a aplicação da Sequência Didática.

No capítulo quatro, realizamos a análise dos dados, discutimos os resultados obtidos com a aplicação de uma SD na turma do Ciclo IV da EJA e, por fim, analisamos o relato de experiência da professora Carol.

Finalizamos, tecendo as nossas considerações sobre esse estudo e apresentamos as suas implicações para o ensino de língua inglesa na EJA, apontando para o fato de que o desenvolvimento de atividades de progressão com esse público é uma alternativa para o ensino aprendizagem que considera o aluno como sujeito.

Cremos que esta pesquisa trará contribuições científicas para a Língua Aplicada na área de ensino de línguas, em resposta à conclamação de Moita Lopes (1996); para o ensino aprendizagem de língua inglesa no contexto da EJA e para todos os interessados neste tema.

Língua Estrangeira, História e Geografia; e no volume 3: as diretrizes para o ensino de Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física. Informações obtidas no site do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13534%3Amaterial-da-proposta-curricular-do-2o-segmento&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913. É importante salientar que para fins desse estudo, faremos referências a Proposta curricular para educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: introdução (doravante PC EJA: introdução) e a Proposta curricular para educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: língua estrangeira (PC EJA-LE). Quando nos referirmos a Proposta Curricular como um todo, usaremos PC EJA.

1 EDUCANDO JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história (Parecer CNE/CEB nº 4/98, p. 109).

Neste capítulo, apresentamos um breve histórico da educação de jovens e adultos em nosso país e, em especial, na cidade de João Pessoa por ser este o contexto da nossa pesquisa. Em seguida, abordaremos algumas crenças que permeiam o ensino de línguas estrangeiras, bem como o ensino de língua inglesa na EJA. Finalizamos com uma reflexão sobre as concepções de letramento e como estas se aplicam ao ensino de língua inglesa nesta modalidade de ensino.

1.1 Resgatando a história da EJA

De forma sucinta, apresentamos, nesta seção, um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, abrangendo desde o período colonial até os dias atuais, culminando com a sua implantação na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.

O nosso objetivo com esta breve retrospectiva histórica é situar o leitor sobre algumas iniciativas que julgamos serem relevantes para uma maior compreensão do caminho percorrido nos dois últimos séculos, no que concerne à educação desse grupo específico de alunos. Salientamos que o resgate desta história se constitui uma tarefa difícil e complexa, haja vista a escassez de registros relacionados às várias ações que foram realizadas ao longo dos anos, tanto na esfera governamental como no âmbito das organizações não governamentais. Essa dificuldade se encontra totalmente ligada às transformações sócio-políticas e econômicas sofridas pela nação onde vários programas foram realizados numa tentativa de resolver o problema do alto índice de analfabetismo, contudo a maioria desses programas fracassou.

Feitas essas considerações iniciais, passaremos ao resgate da história da educação dos jovens e adultos.

1.1.1 A EJA: dos tempos coloniais aos dias atuais

A educação voltada para esse público tem início no Brasil colônia, mais precisamente, no ano de 1549, com a chegada dos jesuítas em solo brasileiro que não trouxeram apenas a cultura, a religião e os costumes europeus, mas, principalmente, os métodos pedagógicos (BELLO, 2001, p. 1). É importante frisar que neste período, as classes menos privilegiadas não tinham o seu direito reconhecido, já que a cidadania era assegurada apenas às elites. Com a colonização, o sistema educacional português foi implantado e, desse modo, competia aos religiosos ministrarem os estudos, que tinham como objetivo principal a catequização dos adultos e dos adolescentes. Lopes e Sousa (2005) acrescentam que

[...] a alfabetização de adultos para os colonizadores, tinha como objetivo instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever. Essa concepção foi adotada para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte, os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado (op. cit., p. 3).

Percebemos nas palavras de Lopes e Sousa (op. cit.) que a educação estava atrelada ao domínio, ao poder do colonizador. Foram 210 anos de influência jesuítica, cuja proposta educacional não visava a formar cidadãos conscientes e com visão crítica, mas era uma educação a serviço da religião e do Estado. Na verdade, a educação não era prioridade, principalmente porque a cidadania, como foi dito anteriormente, não era direito de todos, mas de uma minoria detentora do poder político e econômico. Entretanto, não podemos negar a contribuição dos jesuítas na estruturação do sistema educacional brasileiro.

O modelo pedagógico implantado pelos religiosos ruiu quando foram expulsos do país pelo Marquês de Pombal. Este fato causou uma grande desorganização na estrutura educacional no Brasil colônia que só foi reordenada no período do Brasil

Império, com a vinda de D. João VI e de sua corte para o Rio de Janeiro, mudando o panorama educacional da época.

Oliveira (1999) menciona algumas iniciativas do imperador, como a criação de cursos com o objetivo de formar profissionais qualificados, a saber, oficiais, engenheiro, civis, militares, médicos e arquitetos. Tais medidas foram relevantes, pois como ressalta Oliveira (op. cit.), era a primeira vez que cursos superiores não-teológicos eram oferecidos no sistema educacional brasileiro. Importante destacar que o Império também contribuiu para o desenvolvimento da área cultural com a fundação de grandes instituições como a imprensa Régia, a Biblioteca Pública, o Teatro Real de São João e o Museu Nacional. Contudo, não houve muitos avanços no que diz respeito ao ensino primário e secundário no Brasil, ficando a educação relegada a segundo plano, haja vista que a prioridade dada aos cursos superiores pelo monarca visava atender “[...] as necessidades do ‘mercado de trabalho’ do seu novo Reino” (OLIVEIRA, op. cit., p. 24, grifo do autor). Percebemos que apesar das inovações no Brasil Império, a educação ainda era elitizada, reflexos dos tempos coloniais. Nas palavras de Romanelli (1984 *apud* OLIVEIRA, op. cit.),

A preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis de ensino demonstram claramente esse objetivo [proporcionar educação para uma elite], com o que se acentuou uma tradição – que vinha da Colônia – a tradição da educação aristocrática (p. 24).

Em 22 de junho de 1809, o Príncipe Regente assinou um Decreto criando uma cadeira de língua francesa e outra de língua inglesa, sinalizando o caráter pragmático que, segundo Oliveira (op. cit.), os estudos primários e secundários assumiriam, uma vez que seu conteúdo, apesar de ainda literário e humanista, começava a ser formulado para atender a fins práticos. Em janeiro de 1811, através de uma carta régia, é instituído o lugar de intérprete de línguas na secretaria do Governo da Bahia, revelando a finalidade prática do estudo do inglês e do francês (OLIVEIRA, op. cit., p. 24-25).

Destacamos a promulgação da Constituição Brasileira, em 25 de março de 1824, que assegurou, no artigo 179, item XXXII, “A Instrução primaria, e gratuita a

todos os Cidadãos”³ (BRASIL, 1824). Esta determinação é um marco na história do país, visto que vai ser recorrente nas constituições vindouras. Contudo, em 12 de agosto de 1834, um Ato Adicional à Constituição de 1824 é promulgado, afetando profundamente o sistema educacional brasileiro,

[...] transferindo às assembléias provinciais, através do seu artigo 10, nº 2, o direito de legislar sobre a instrução primária e secundária. Ao governo da União competia apenas administrar as instituições de ensino superior e a organização escolar do Município Neutro (OLIVEIRA, 1999, p. 34).

O Ato Adicional fez surgir a primeira Escola Normal, em Niterói. No entanto, Bello (2001) esclarece que esse Ato não logrou muito êxito para a educação brasileira, obtendo resultados de pouco valor.

Em 2 de dezembro de 1837, o Colégio Pedro II é criado, constituindo-se como a primeira instituição de ensino secundário na Corte a ser mantida pelo governo e a servir de modelo pedagógico para as demais escolas do curso secundário. O currículo do novo colégio incluía o ensino de línguas como o latim, o grego, o francês e o inglês, além da retórica e dos princípios elementares de Geografia, História, Filosofia, entre outras disciplinas. De acordo com Bello (op. cit.), o Colégio Pedro II não conseguiu se organizar até o fim do Império de forma a atingir o objetivo para o qual foi fundado.

Com a queda do sistema monárquico devido à Proclamação da República em 1889, o Brasil adota o sistema político dos Estados Unidos e o regime governamental passa a ser o presidencialismo. Essas mudanças na política nacional repercutem na educação, que sofre influências do positivismo (BELLO, op. cit., p. 7). Este período é também marcado por um alto índice de analfabetismo, chegando a 75% em 1900, de acordo com dados do Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística (SANTIAGO, 2008, p. 9).

Bello (2001) faz uma análise da Primeira República (1889-1929) e mostra que muitas reformas pedagógicas foram realizadas neste período, dentre elas, a reforma de Benjamin Constant (1890) que:

³ Texto redigido de acordo com a Constituição de 25 de março de 1824.

[...] tinha como princípios norteadores a liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira (p. 7).

Percebemos que há, nessa época, uma preocupação com um ensino livre que não seja meramente de cunho religioso, bem como a ideia de garantir uma escola pública é reforçada.

No contexto republicano ainda ocorreram reformas, tais como: a de Eptácio Pessoa (1901); a de Rivadávia Correia (1911) e a de Carlos Maximiliano (1915). Bello (op. cit.) faz também referência a algumas reformas empreendidas no âmbito estadual: no Ceará (1923), na Bahia (1925), em Minas Gerais (1927), no Distrito Federal, atualmente Rio de Janeiro (1928), e em Pernambuco (1928). Essas reformas são importantes porque mostram que a educação passou a ser discutida em um contexto mais amplo, já que saiu do isolamento e da esfera parlamentar, e começou a ser compreendida como um tema de interesse nacional.

Na década de 1930, em decorrência da Revolução Industrial, o Brasil deixa de ser um país agrícola e ingressa no mundo industrial, forçando o governo a ceder às pressões oriundas da Europa, “[...] reestruturando-se sob as exigências de um capitalismo sempre voltado para suas matrizes externas” (CARVALHO, 2003, p. 30). Nesse cenário de mudanças mundiais, a Revolução de 30 eclode e Getúlio Vargas torna-se o presidente da República no Brasil, criando o Ministério da Educação e Saúde Pública. No dia 18 de novembro de 1930, Francisco Campos toma posse deste ministério e devido a sua filosofia política autoritária, a educação serve de instrumento de controle da reprodução da força de trabalho e das elites dirigentes (CARVALHO, op. cit., p. 30). Mesmo diante de uma postura ditatorial, ressaltamos que a conhecida “Reforma Francisco Campos” é implantada através da sanção de decretos pelo governo provisório, organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras que até então eram inexistentes.

A Constituição de 1934, em seu Art. 149, assegura, pela primeira vez, que a *educação é um direito de todos*, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Percebemos que este artigo inclui *todos*, porém não especifica quem seriam os contemplados. Coube à Constituição de 1937 enfatizar a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, bem como destacar o ensino pré-

vocacional profissional que, de acordo com o Art. 129, é destinado às classes menos favorecidas.

Nos anos 40, com o fim da era Vargas, o regime totalitarista rui, abrindo as portas para a democracia que encontra amparo na Constituição de 1946, já que esta:

[...] defendia a liberdade de pensamento; o direito à educação; a descentralização administrativa e pedagógica e o fornecimento de recursos financeiros à educação para que fosse garantido o acesso à mesma (ROMANELLI, 1978 *apud* CARVALHO, 2003, p. 30).

Pereira, M. (2005) assegura que é nesta década, mais especificamente no ano de 1947, que a educação de adultos tem a sua identidade definida. Lopes e Sousa (2005) destacam, igualmente, que esse período é caracterizado por algumas ações políticas e pedagógicas que contribuíram para ampliar a educação de jovens e adultos, como a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e o Serviço de Educação de Adultos (SEA).

Conforme Santiago (2008), o SEA tinha como objetivo orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para os jovens e adultos analfabetos. Nesse período, é iniciada também a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que foi relevante, pois forneceu uma infraestrutura aos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos (BRASIL, 2002a, p. 14). Essas iniciativas permitiram que a educação de adultos fosse discutida em âmbito nacional.

Ressaltamos o importante papel desempenhado pelos movimentos internacionais e organizações como a UNESCO, influenciando de forma positiva a educação de jovens e adultos ao reconhecer os trabalhos que vinham sendo realizados no país e incentivar a criação de programas em território nacional. Destacamos ainda a realização de dois eventos de grande importância para a educação de adultos: o I Congresso Nacional de Educação de Adulto, em 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949 (LOPES; SOUSA, 2005, p. 4-5). Sem sombra de dúvidas, a década de 40 foi um marco na história da educação de jovens e adultos e a base para as futuras iniciativas em prol da erradicação do analfabetismo.

Por sua vez, a década de 50 é marcada pela realização de dois programas: a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) que contou com o apoio de profissionais de diversas áreas, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) que deu início a uma nova etapa nos debates sobre a educação de adultos. Na concepção dos organizadores do CNEA, o simples ato de alfabetizar não era suficiente e, portanto, a educação de crianças e jovens deveria ser prioritária, pois eles acreditavam que esses indivíduos poderiam ter ainda suas vidas mudadas através da educação. Esta campanha passou por algumas dificuldades financeiras, sendo extinta juntamente com outras campanhas que vigoravam até então (LOPES; SOUSA, op. cit., p. 5).

Em 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4.024/1961) foi promulgada, tendo como respaldo o trabalho de uma comissão de educadores que elaborou um anteprojeto de lei, transformado em projeto em 1948 (CARVALHO, 2003, p. 30). O resultado é que essa lei, no Art. 99, vem assegurar, aos maiores de 16 anos, a obtenção do certificado de conclusão do ginásio por meio da prestação de exames de madureza⁴, bem como o certificado de conclusão do colegial. Os anos 60 se caracterizam também pela associação do Estado com a Igreja Católica, o que traz um novo impulso às campanhas nacionais de alfabetização de adultos. É justamente nesse período que os estudos de Paulo Freire começam a ser difundidos e a expressão “Educação de Adultos” é substituída por “Educação Popular” (PEREIRA M., 2005, p. 14-15).

Pereira (2005) salienta que Paulo Freire vinha desenvolvendo atividades importantes no que diz respeito à educação de adultos na região nordestina do Brasil, tendo como resultado de seus estudos, a apresentação à nação do *Sistema Paulo Freire* com uma representação técnica que conseguiu unir conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna (CARVALHO, 2003, p. 31). Surge, então, uma nova pedagogia que entende que o analfabetismo não é a causa da pobreza criada por uma desigualdade social, mas

⁴ Segundo o Dicionário Interativo da Educação Brasileira, *madureza* era o nome dado ao curso de educação de jovens e adultos – e também ao exame final de aprovação do curso - que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial. As idades mínimas para iniciar os cursos eram de 16 (Madureza Ginásial) e 19 anos (Madureza Colegial). Era exigido um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto-Lei nº 709/69 devido à clientela dos exames de madureza ser formada, na sua maioria, de autodidatas que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho, pois para estas pessoas somente o exame interessava (EDUCABRASIL, 2008).

sim, o efeito dela. Sendo assim, o processo educacional deveria levar em conta o contexto dos educandos e, a partir dele, identificar as suas origens, os seus problemas e a sua possível superação, intervindo, dessa maneira, na estrutura social, a responsável pela promoção do analfabetismo.

No entanto, com a tomada do poder pelos militares em 1964, os programas de alfabetização e educação popular foram duramente reprimidos por constituírem, na visão do governo, uma ameaça à ordem recém-estabelecida. O único programa que resistiu foi o Movimento de Educação de Bases (MEB) por estar ligado ao MEC e à Igreja Católica. Porém, sem recursos financeiros e devido às pressões, a maior parte dessas ações educacionais populares fechou as suas atividades no ano de 1966.

Carvalho (2003) referindo-se ao MEB ressalta que:

Esse movimento constituiu-se na seqüência das atividades de educação pelo rádio, promovidas pelo episcopado nas arquidioceses de Natal e Aracajú [sic]. Com apoio nessas experiências, a Conferência dos Bispos do Brasil (CBB) elaborou um plano de um movimento educativo a nível nacional, que ganhou caráter oficial pelo Decreto 50.370 de 21 de março de 1961, mediante o qual o Governo Federal fornecia recursos (CARVALHO, op. cit., p. 32).

Paiva (1987 *apud* CARVALHO, op. cit.) acrescenta que, aos poucos, o MEB foi limitando as suas atividades e no ano de 1969, o movimento contava com 1.238 escolas e um total de 18.039 alunos em todo o território brasileiro.

Em 1967, o governo assume o controle da educação de jovens e adultos através do lançamento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que tinha como meta erradicar o analfabetismo em apenas dez anos. Este movimento concebia uma educação assistencialista e conservadora cujo objetivo central era formar mão de obra para o mercado. Na concepção deste movimento, ler e escrever eram as habilidades necessárias para integrar o analfabeto no seio da sociedade. Logo, percebemos que a metodologia e os recursos didáticos neste programa não contemplavam o desenvolvimento crítico e problematizador tão enfatizado no início da década de 60. Gradativamente o Mobral foi perdendo a sua expressão, devido a questões sócio-políticas decorrentes da abertura política no Brasil nos anos 80, caindo em descrédito, o que culminou com a sua extinção em 1985.

Vieira (2004 *apud* LOPES; SOUSA, 2005) destaca que foi ainda no período militar que:

[...] a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia com função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria (p. 6).

Vale salientar que esta foi a primeira vez que uma lei federal dedicou um capítulo inteiro à educação de jovens e adultos, de acordo com Lopes e Sousa (2005).

No entanto, é na década de 80 que grandes mudanças ocorrem na vida social e política do país, como o fim da ditadura militar e o movimento nacional das *Diretas Já* que deram abertura ao processo de redemocratização. Se na esfera política havia um turbilhão de transformações, na educação não podia ser diferente, visto que a extinção do MOBREAL proporcionou mudanças no sistema educacional. Dentre as ações implantadas, destacamos: a criação da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos⁵; a ampliação das atividades da EJA e a luta dos estudantes, educadores e políticos em prol de um ensino público, gratuito e de qualidade para todos.

A promulgação da Constituição de 1988 traz importantes conquistas para a EJA ao afirmar, no Art. 208, que é dever do Estado garantir uma:

[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Outro fato importante, ocorrido nos anos 90 e que merece destaque, é a promulgação da LDB nº 9.394/96 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. A referida Lei, respaldada pela Constituição de 1988, descreve, no artigo 37 a EJA como uma modalidade específica da Educação Básica que deve

⁵ Também conhecida como Fundação Educar que tinha como atribuições: promover o atendimento às séries iniciais do 1º grau, a produção de material e a avaliação de atividades (BRASIL, Proposta Curricular para EJA, 2002a, p. 16).

contemplar jovens e adultos que não tiveram acesso ou que não deram continuidade aos estudos na faixa etária regular. Sem dúvida alguma, isso se constitui um marco e uma grande vitória para a educação de jovens e adultos, pois pela primeira vez na história, esse tema é abordado em uma seção específica de um documento regulatório da educação composta por dois artigos. Abaixo, os parágrafos do referido artigo:

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

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Entretanto, com o advento da era Collor de Melo, nos anos 90, a Fundação EDUCAR é revogada e a educação de jovens e adultos, que até então vinha tendo conquistas, sofre um golpe, já que o Governo, para enxugar a máquina administrativa, transfere esta responsabilidade para os Estados e Municípios.

Com o fim do século XX, inicia-se uma nova fase e, em julho de 2000, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 11, de julho de 2000 vem respaldar a LDB nº 9.394/96. Essa Resolução enfatiza, dentre outras coisas, que a educação destinada à EJA deverá considerar:

[...] as situações, os perfis e as faixas etárias dos alunos, devendo se pautar nos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...] (BRASIL, Resolução CNE/CEB 07/2000).

Consideramos a Resolução CNE/CEB 07/2000 e o Parecer CEB nº 11/2000 documentos de suma importância, sobretudo porque reconhecem o alunado da EJA como um grupo com características bem peculiares, tendo o Governo uma dívida

social para com esses cidadãos brasileiros por ter-lhes *negado*⁶ o direito de acesso à escola.

Em janeiro de 2003, o Governo Federal, através do Ministério da Educação e Cultura anuncia que a alfabetização de jovens e adultos é prioridade na sua administração. É, então, criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo cujo objetivo era ensinar esses indivíduos a ler e a escrever durante o mandato do Presidente Lula. Visando cumprir este objetivo, o Programa Brasil Alfabetizado é lançado e o MEC se dispõe a prestar ajuda aos órgãos públicos municipais e estaduais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvam ações de alfabetização (LOPES; SOUSA, 2005, p. 8). Este histórico da educação de jovens e adultos no Brasil demonstra que os caminhos percorridos ao longo dos anos têm sido marcados por intensas lutas. Ribeiro (1997 *apud* KLEIMAN, 2001) diz que:

[...] a transformação dos analfabetos em alfabetizados é um projeto político de longa história no Brasil, iniciando-se na década de 30 e consolidando-se depois da segunda guerra mundial, por meio de sucessivos programas federais de grande alcance. Essa repetição, década após década, aponta para o fracasso dessa tentativa de transformação (op. cit., p. 17).

Kleiman (op. cit.) esclarece que alguns fatores podem ser considerados como causas de tantas tentativas mal sucedidas e menciona que nos anos 30 e 40 a culpa do péssimo desempenho em sala de aula recaía sobre o próprio aluno, atribuindo-lhe uma deficiência e uma incapacidade para o aprendizado da leitura e da escrita. Essa concepção discriminatória não logrou êxito, graças aos trabalhos desenvolvidos por educadores e psicólogos que, nos anos 50, trouxeram à tona evidências contra essa ideia que estava sendo propagada na esfera educacional. No entanto, como a autora bem ressalta, este preconceito continua vigorando até hoje visto que ele “[...] não sumiu do imaginário nacional e continua influenciando o trabalho de muitos professores, os quais, assim, justificam o fracasso de seus alunos” (KLEIMAN, 2001, p. 17).

⁶ Este termo é recorrente nos documentos oficiais, a exemplo do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (p. 5) que afirma que os jovens e adultos tiveram o seu direito de acesso à escola historicamente negado e que as ações governamentais passaram a existir para tentar reparar esse grave erro.

Kleiman (op. cit.) também aponta fatores de ordem social e política, para explicar a falta da alfabetização de adultos. De acordo com a autora, os estudos desenvolvidos nas áreas sociais revelam que embora os programas de educação básica de adultos sejam necessários para o desenvolvimento dos grupos pobres, não são suficientes para integrar estes indivíduos na sociedade. Por conseguinte, a falta de vontade política para reverter o quadro do analfabetismo, em nosso país, foi e continua sendo o principal obstáculo para que os programas governamentais não funcionem de fato.

A história da educação de jovens e adultos no Brasil revela momentos em que avançamos e, outros, nos quais retrocedemos. Sem sombra de dúvidas, embates foram travados para ver os jovens e adultos desse país alfabetizados, e o resultado é a instituição de leis que visam garantir a esses indivíduos o seu acesso à escola. Por outro lado, percebemos que ainda há milhares de jovens e adultos sem saber ler nem escrever, analfabetos funcionais, porque falta vontade política para resolver essa questão que há anos inquieta a todos que direta, ou indiretamente, estão envolvidos com a educação no Brasil.

1.1.2 Ampliando os horizontes: a EJA em João Pessoa

A EJA no Sistema Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de João Pessoa tem início com um processo encaminhado à Câmara do Ensino Fundamental, a saber, o Parecer nº 024/2004. Este documento foi fruto da análise dos diretores, técnicos e funcionários da Escola Municipal Padre Leonel da Franca que, ao fazerem uma comparação entre os anos de 1998 e 1999, constataram um alto índice de evasão e repetência dos alunos do turno da noite, bem como uma acentuada redução no número de matrículas de um ano para o outro. A partir dessas reflexões, e buscando minimizar os problemas, a equipe gestora e pedagógica da escola decidiram implantar, no ano de 2000, o Ensino Semestral e Presencial com Avaliação no Processo, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Escola Municipal Padre Leonel da Franca.

O documento ressalta que a experiência deste grupo estava respaldada na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96, sendo, portanto, aprovado, como podemos constatar no seguinte trecho:

Considerando as inovações metodológicas do Ensino Semestral e Presencial com Avaliação no Processo, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Escola Municipal Pe. Leonel da Franca e os resultados alcançados na melhoria dos índices educacionais de evasão e repetência, bem como o respaldo legal apresentado acima somos de parecer favorável a regulamentação desta experiência (JOÃO PESSOA, 2004).

Em 2006, a Resolução nº 005/2006 regulamentou a EJA, em João Pessoa, autorizando o início o funcionamento de cursos presenciais. Esses cursos tinham a duração de dois anos, sendo organizados em dois períodos anuais, totalizando quatro períodos ao longo de dois anos. O documento salienta ainda que os quatro períodos semestrais deveriam respeitar os cem (100) dias letivos e as quatrocentas (400) horas de trabalho pedagógico. O Art. 3º, da referida Resolução, enfatiza os objetivos dos cursos regulares da Educação de Jovens e Adultos que são: garantir a continuidade dos estudos aos indivíduos que não tiveram acesso a escola na idade própria e acelerar os estudos no Ensino Fundamental. A mesma Resolução, em seu Capítulo II, traz vários artigos que tratam da organização da EJA no que concerne à frequência, carga horária, idade mínima para ingresso do aluno, avaliações etc.

Coube à Resolução 015/2007 regulamentar a organização da Educação de Jovens e Adultos na Rede de Ensino do Município de João Pessoa, conforme está vigorando atualmente, ou seja, em Ciclos. Os Ciclos⁷ encontram-se organizados da seguinte forma:

Ciclo	Duração	Ministração das aulas	Equivalência
<i>Ciclo de Alfabetização</i>	1 ano letivo	Diariamente	Alfabetização
<i>Ciclo I</i>	1 ano letivo	Diariamente	Ciclo inicial do 1º Segmento
<i>Ciclo II</i>	1 ano letivo	Diariamente	Último ano do 1º Segmento
<i>Ciclo III e IV</i>	2 anos letivos	Diariamente	2º Segmento
<i>Aceleração de Aprendizagem</i> ⁸	2 anos letivos	Diariamente	2º Segmento

Quadro 1 – Organização da EJA em Ciclos

⁷ Divisão de acordo com a Resolução 015/2007, p. 2. Salientamos que os documentos lidos para este trabalho não explicitam o porquê da mudança na organização em períodos semestrais para ciclos na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.

⁸ Oferecida a alunos em situação de defasagem de aprendizagem escolar, não lhes sendo necessário cursar todas as séries.

O ingresso na EJA está condicionado à idade mínima, conforme esse documento que estabelece 15 anos completos para os ciclos de Alfabetização, Ciclo I e Ciclo II; no Ciclo III e IV, 16 anos completos, e por fim, para ingressar na Aceleração de Aprendizagem a idade exigida é de 18 anos completos.

A Resolução 015/2007 entrou em vigor em 20 de novembro de 2007 e nos seus dezoito artigos trata de organizar a Educação de Jovens e Adultos, de acordo com a Lei nº 9394/96 e com o Parecer CEB 11/2000.

1.2 A Proposta Curricular para o ensino de LEs na EJA

Almejamos, com esta subseção abordar, de forma sucinta, a Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos, no que concerne ao ensino de língua estrangeira. Julgamos ser necessária a apresentação dessa proposta por ser o documento oficial que rege o ensino de LEs nessa modalidade básica de ensino.

A PC EJA-LE (BRASIL, 2002b) compreende que o aprendizado de uma língua estrangeira é um direito básico de todos os indivíduos, constituindo-se em uma resposta às necessidades individuais e sociais do ser humano nos dias atuais. Por essa razão, o ensino de LEs exerce:

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

Esse documento propõe que o professor de LEs na EJA valorize os conhecimentos que os seus alunos trazem consigo a fim de que estes possam construir concepções mais elaboradas e organizadas das atividades desenvolvidas em sala de aula. A proposta ainda ressalta alguns dos benefícios que o aprendizado de uma LE pode trazer para esses indivíduos, ampliando:

- as possibilidades de ascensão no trabalho;
- as alternativas de lazer;
- o interesse pelas habilidades de leitura e escrita;

- a conscientização da escola como um local onde o indivíduo se veja como integrante de uma comunidade linguística.

A PC EJA: introdução (BRASIL, 2002a) apresenta os resultados de um levantamento⁹ que foi elaborado a partir das respostas dos professores de língua estrangeira, com relação ao fazer seu fazer pedagógico, junto às Secretarias de Educação de diversas regiões do Brasil. Os resultados apontam para uma pedagogia centrada no professor que se utiliza principalmente de aulas expositivas que são pautadas em apostilas e em livros didáticos. Ainda de acordo com esse levantamento, os professores consideram sem relevância o trabalho com gêneros no ensino de LEs, e se utilizam de estratégias como a leitura em voz alta e a tradução de textos lidos, dando ênfase, principalmente, ao ensino de estruturas gramaticais e lexicais, de forma descontextualizada. Tal concepção de ensino da língua estrangeira desconsidera “[...] que todo encontro interacional é marcado pelo mundo social, pela instituição, pela cultura e pela história” (BRASIL, 2002b, p. 69).

A PC EJA-LE fundamenta-se na abordagem sociointeracional da linguagem por acreditar que esta perspectiva é a que mais condiz com os objetivos específicos do contexto dessa modalidade de ensino.

A perspectiva sociointeracional percebe a linguagem como um lugar de interação no qual as pessoas se utilizam para dialogar com outros membros da sua comunidade em diversos contextos sociais, partindo do pressuposto de que quando falamos e escrevemos, dirigimos a nossa fala ao outro, caracterizando, dessa maneira, a visão dialógica da linguagem que:

[...] ocorre entre participantes do discurso situados histórica, social e culturalmente. Nessa direção, os sentidos passam a ser compreendidos como construídos socialmente e daí decorre a necessidade de maior investigação e estudo da linguagem em uso, pois isso instrumentaliza os alunos agir e para [sic] se posicionar no mundo (BRASIL, 2002b, p. 71).

⁹ Para um estudo mais aprofundado sobre o resultado desse levantamento realizado com professores de diversas áreas, não apenas com os docentes de LE, ver a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: introdução. Brasil, 2002a, p. 45-74.

Essa Proposta defende, então, que o ensino de LEs ocorra de forma contextualizada através do uso de textos *verdadeiros*¹⁰ que estejam relacionados às necessidades ou interesses dos alunos no seu cotidiano. A PC EJA-LE entende ainda a relevância de o aluno compreender o contexto de produção textual, além de ser imprescindível “[...] o seu conhecimento de mundo sobre esses aspectos, sobre o próprio assunto e sobre a organização do texto” (BRASIL, 2002b, 71).

Após discorrer sobre a abordagem sociointeracional da linguagem e de ensino e aprendizagem, o documento apresenta os objetivos do ensino de LES. Entretanto, a PC EJA-LE enfatiza que para se definir os objetivos do ensino de LES se faz necessário levar em consideração o aluno, o sistema educacional e a função da língua estrangeira a ser estudada. Em seguida, são elencados os objetivos gerais que os alunos da EJA deverão alcançar, bem como os desafios que o professor deve assumir e qual deve ser a postura do educador em sala para que possa desenvolver um trabalho adequado à realidade da EJA.

Os conteúdos também são abordados e encontram-se divididos em: Turmas iniciais do Segundo Segmento, Turmas em continuidade do Segundo Segmento e as Relações entre Língua Estrangeira e temas transversais. O tema seguinte apresenta as orientações didáticas para as línguas francesa, espanhola e inglesa, cada língua contendo exemplos de atividades, com as devidas sugestões para a sua aplicação. Em resumo, essa é a PC EJA-LE. A seguir, apresentamos um quadro do plano geral do texto (BRONCKART, 1999) que nos mostra como esse documento encontra-se organizado:

¹⁰ Termo utilizado pela PC EJA-LE (p. 71) para denominar os textos autênticos.

Temas
Língua Estrangeira na Educação de Jovens e Adultos
Os professores de EJA e o ensino de Língua Estrangeira
A perspectiva sociointeracional da linguagem
A perspectiva sociointeracional de ensino e aprendizagem
Objetivos do ensino de Língua Estrangeira
Conteúdos do ensino de Língua Estrangeira
Turmas iniciais do Segundo Segmento
Turmas em continuidade do Segundo Segmento
Relações entre Língua Estrangeira e temas transversais
Orientações didáticas
Língua Francesa
Língua Espanhola
Língua Inglesa
Concluindo
Anexos
Bibliografia

Quadro 2 – Plano Global da Proposta Curricular EJA-LE

É importante destacar que a nossa motivação para desenvolver a pesquisa com SDs em turmas da EJA foi justamente a escassez de material didático, uma vez que, ao iniciarmos a pesquisa no Ciclo IV, por exemplo, não havia nenhum material disponibilizado para o professor trabalhar com esse grupo na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Contudo, no segundo semestre do ano letivo de 2010, mais precisamente no mês de agosto, quando o terceiro bimestre já estava em andamento, a Prefeitura Municipal de João Pessoa adotou um livro didático integrado para os Ciclos III e IV¹¹.

Ao analisarmos o material, percebemos que os livros não dialogam com a Proposta Curricular para a EJA-LE. O livro didático adotado para o Ciclo IV encontra-se dividido em oito módulos, a saber: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Matemática, História, Geografia, Ciências e Educação Física. O módulo II é o de língua estrangeira e tem como eixo temático *Consciência crítica em relação a [sic] linguagem, meio ambiente e saúde*, organizado em três unidades. É importante ressaltar que ao apresentar o material (ver Anexo A), os autores enfatizam que a coleção está organizada de acordo com a PC EJA:

¹¹ ALVES, Jamilastreia; OLIVEIRA, João Luiz. **Crescer:** interagindo e construindo. Fortaleza: Littere, 2005, vol. 3, 4.

A coleção Crescer, interagindo e construindo, 2º Segmento encontra-se organizada a partir Eixos Temáticos e seus conteúdos são selecionados de acordo com Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos formulada pelo MEC (ALVES; OLIVEIRA, 2005, p. 5).

No entanto, ao folhearmos o módulo de LE, percebemos que os poucos textos em língua inglesa são todos pequenos diálogos, não autênticos (ver Anexo B). Na verdade, os textos são usados, mais uma vez, como pretextos para ensinar a gramática que é destacada na divisão das unidades, conforme vemos no sumário (ver Anexo C). Uma análise superficial revela erros de digitação e na estrutura gramatical em várias partes do módulo de inglês. A seguir, alguns exemplos retirados do título da Unidade 3 (ver Anexo B):

FUTURO ¹²**FAN TO, WILL E IMPERATUR** RESPOSTAS CURTAS
PRESENTES MODELS, CONDINAL

O módulo II possui 34 páginas e apenas 4 diálogos são apresentados. Isto implica dizer que a maior parte do material é dedicada a pontos gramaticais que vão das estruturas mais simples às mais complexas, contendo: poucos exercícios escritos (ver Anexos D e E), nenhuma atividade que incentive a produção textual e apenas um glossário.

Como a análise do material adotado não é objeto da nossa pesquisa, não vamos nos aprofundar nessa questão, o que demandaria outra investigação.

1.3 Práticas de leitura e escrita na EJA

Ao longo da história, vemos que os jovens e adultos foram excluídos do processo de leitura e escrita, e aqueles que tiveram a oportunidade de estudar apresentam um baixo grau de letramento¹³, o que torna o ensino a esse público, um desafio, considerando que a educação de jovens e adultos no Brasil, encontra-se completamente atrelada à história da alfabetização desses indivíduos, como bem

¹² Grifos da autora.

¹³ Definiremos o termo letramento mais adiante.

ressalta Pereira M. (2005). Logo, quando falamos em educar jovens e adultos, a ideia que temos é apenas a de alfabetizar, amplamente difundida através das propostas governamentais, organizadas em campanhas e programas que lograram pouco êxito por centrarem seus esforços em ensinar o indivíduo a aprender a ler e escrever.

Sabemos que o aprendizado da leitura e da escrita é bem mais complexo do que meramente dominar a técnica da codificação e decodificação. Conceber a alfabetização simplesmente como o ato de assinar o próprio nome e ler textos sem compreendê-los, em nada contribui para levar os jovens e adultos a dominarem a escrita de forma eficaz e, conseqüentemente de introduzi-los no mundo da escrita. Precisamos entender que ao ingressarem na escola, os jovens e adultos se diferenciam dos demais alunos por trazerem consigo saberes prévios e tácitos e esses conhecimentos precisam ser levados em conta no ambiente da sala de aula.

Rojo (2009), em um estudo realizado sobre os fracassos e insucessos escolares no Brasil, apresenta dados recentes do sistema educacional em nosso país e conclui que, embora tenhamos avançado timidamente para mudar o quadro de exclusão escolar e os seus impactos nos letramentos, dois problemas ainda persistem, e para a autora, compete a nós

[...] evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação – o que temos chamado, bastante genericamente, de “melhorar a qualidade de ensino” (p. 23, grifo do autor).

Indubitavelmente, incluir os excluídos, tornando a aprendizagem significativa, de forma a melhorar a qualidade de ensino para os jovens e adultos, é uma realidade que a escola precisa encarar como um grande desafio, pois é desanimador constatarmos que em pleno século XXI somente “[...] 26% da população são capazes de ler com compreensão textos um pouco mais complexos” (ROJO, 2009, p. 50). O resultado de tudo isso é o elevado índice de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que sabem ler e escrever frases simples, contudo não possuem os conhecimentos e habilidades de leitura e escrita que os tornem capazes de se engajarem discursivamente em práticas reais de leitura e escrita.

Feitas essas considerações preliminares, passamos a definir *letramento*, distinguindo este conceito de *alfabetização*. Soares (2006) define *letramento* como sendo:

Resultado da ação de ensinar ou de aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (p. 39).

A *alfabetização*, por outro lado, é entendida por Soares (op. cit.) como o ato de alfabetizar, ou seja, de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. Sintetizamos em um quadro as diferenças entre os conceitos *alfabetizado/letrado*, enfatizados por Soares (op. cit., p. 39-40):

Indivíduo Alfabetizado	Indivíduo Letrado
✓ Não necessariamente letrado ✓ Sabe ler e escrever ✓ Não pratica a leitura e a escrita ✓ Não responde de forma satisfatória às demandas sociais de leitura e escrita	✓ Vive em estado de letramento ✓ Faz uso social da leitura e da escrita ✓ Pratica a leitura e a escrita ✓ Responde de forma adequada às demandas sociais de leitura e escrita

Quadro 3 – Diferenças entre os conceitos *letrado* e *alfabetizado*

É importante ressaltar que uma pessoa alfabetizada pode ser letrada por possuir conhecimentos que foram adquiridos devido a uma questão de engajamento nas práticas sociais. Tomemos por exemplo, uma senhora que vai diariamente ao supermercado e compra todos os produtos que necessita, mesmo sem saber ler os rótulos; ou alguém que é feirante, e embora não saiba fazer os cálculos de forma sistemática, nunca erra o troco. Esses exemplos apontam para os conhecimentos informais adquiridos no cotidiano. Salientamos que, apesar de as noções de *letramento* e *alfabetização* estarem intrinsecamente relacionadas, há diferenças entre os conceitos, como bem explana Soares (2006) no que diz respeito ao fato de que um indivíduo pode ser alfabetizado, mas não necessariamente letrado. Por essa razão, alinhamo-nos ao pensamento de pesquisadores como Soares (2006), Kleiman (2005), Rojo (2009), entre outros que defendem que é tarefa primordial da escola conduzi-lo nos caminhos do letramento, já que vivemos em uma sociedade que exige constantemente o domínio da leitura e da escrita como meio de inserção

na sociedade, e que sem o domínio dessas habilidades, o indivíduo é excluído das esferas sociais que o cercam.

Por isso mesmo, acreditamos ser importante retomar a definição de Soares (op. cit.) sobre letramento a fim de esclarecermos que tal conceito tem como sustentáculo a ideia de que o domínio e o uso da escrita transformam sociedades, grupos e indivíduos, conduzindo-os a outro estado ou condição nas dimensões cognitiva, linguística, sociocultural, política e econômica.

Para Street (1984 *apud* PEREIRA M., 2005), há dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O primeiro modelo entende que a escrita tem poder de trazer as consequências, outrora mencionadas, modificando o estado das pessoas, dos grupos e das sociedades. O segundo modelo, o ideológico, acredita que a escrita, por si mesma, não tem a:

[...] capacidade de alterar a condição ou o estado dos indivíduos. Assim, o que torna a escrita capaz de fazer ou não essas alterações são os contextos sociais de aquisição e de uso dela (PEREIRA M., op. cit., p. 24).

O modelo ideológico concebe o letramento como sendo o resultado de uma construção que é edificada por diversos fatores, tais como, as práticas sociais nas quais o indivíduo encontra-se inserido, “[...] os tipos de usos sociais da escrita que são propostos para o aprendizado, bem como as negociações necessárias entre professor e aluno durante o processo” (PEREIRA M., op. cit., p. 24).

Por isso mesmo, Rojo (op. cit.) defende que devemos falar em *letramentos*, tendo em vista que, dependendo das condições políticas, sociais, culturais, econômicas e pessoais diferenciadas de aquisição e de uso da língua escrita vivenciados pelo indivíduo, o seu estado ou condição de letramento será diferente.

Não podemos negar que os alunos trazem consigo um conhecimento e a experiência de mundo que predominam sobre os saberes aprendidos na escola, conforme Mollica e Leal (2009) asseveram. No entanto, concordamos com as autoras quando afirmam que o letramento social dos alunos da EJA precisa

[...] ser complementado com as habilidades específicas aprendidas no espaço escolar: a vivência não é suficiente para o cidadão adequar-se satisfatoriamente ao mundo letrado, de modo a

promover-se inclusão social plena. O letramento escolar é uma via de ação afirmativa ideal e mais definitiva (p. 34).

No caso da nossa pesquisa, ao introduzirmos o ensino de um gênero específico nas aulas de língua inglesa em uma turma do Ciclo IV da EJA, acreditamos ter dado início a um processo de letramento nesse idioma. Compreendemos que o ensino da língua inglesa pode ir além da transmissão de conteúdos gramaticais, lexicais ou traduções. É, portanto, papel do professor de inglês na EJA, colaborar com a formação de cidadãos, jovens e adultos, para que eles possam participar socialmente, compreendendo o mundo no qual estão inseridos, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma visão crítica desse mundo. Cabe ao professor de LEs, ajudar os alunos a mobilizar e desenvolver as capacidades de linguagem já adquiridas, bem como a desenvolver outras que sejam necessárias para que eles aperfeiçoem a leitura e a escrita, de forma a compreender as estruturas linguísticas e discursivas do idioma alvo, comparando-o com a sua LM, conforme a Proposta Curricular para LES-EJA sugere.

Acreditamos, sim, ser possível desenvolver atividades com gêneros textuais em aulas de língua inglesa na EJA de modo que os alunos possam trabalhar atividades que os habilitem a desenvolver as suas capacidades de linguagem tanto na leitura como na escrita de textos em inglês, sendo capazes de relacionar as informações obtidas com a sua realidade sócio histórica e cultural, tornando-se um indivíduo letrado. Para tanto, o professor de língua inglesa precisa conhecer os alunos da EJA e criar um ambiente onde a interação aluno professor seja real e constante, a fim de que as pontes necessárias sejam construídas, resultando no exercício pleno da cidadania pelo aluno, através da sua inserção no mundo letrado e cada vez mais globalizado.

Por essa razão, a nossa proposta nesta pesquisa é trabalhar com Sequências Didáticas na perspectiva do ISD com jovens e adultos cujas experiências com a língua inglesa não têm sido satisfatórias, sobretudo porque a tendência de alguns professores é subestimar a capacidade desses indivíduos, como já sinalizamos ao fazermos uma retrospectiva da história de jovens e adultos no Brasil e ao abordamos a PC EJA-LE (cf. p. 34-38).

É importante destacar que as contribuições dessa pesquisa aconteceram também no campo do *letramento digital*, pois compreendemos que estamos na era da tecnologia e isto tem desencadeado muitas mudanças na sociedade. O advento das novas tecnologias tem facilitado a comunicação, unindo cada vez mais as pessoas, sem falar que diariamente somos bombardeados por diversas informações que nos mostram que vivemos em um mundo letrado e quem não procura se inserir no quadro atual, pode se sentir excluído. Todas essas tendências repercutem no ambiente escolar que é pressionado a se adequar a um mundo em constante transformação.

Uma das realidades que precisa ser encarada pelo professor é que ele não é mais o detentor do conhecimento e que há outros recursos que integram o contexto escolar, viabilizando a aprendizagem. Portanto, o professor precisa entender que ele não é mais visto como a única fonte de informação, e que, além dos livros, é muito comum os alunos buscarem informação na rede mundial de computadores que em tempo real veicula as mais diversas informações do Brasil e do mundo.

Tappscot (1999 *apud* XAVIER, 2002), pesquisador norte americano, em uma pesquisa com pré-adolescentes e adolescentes através de um questionário pela internet, verificou que as respostas dos entrevistados demonstraram uma forte rejeição ao “jeito velho de aprender”, rejeição essa que pode ser observada quando os alunos recorrem a outras fontes de informação, não se restringindo ao professor e ao livro didático.

É inquestionável o fato de estarmos expostos a diversos tipos de ferramentas tecnológicas diariamente, e fazemos uso delas a cada instante, quando utilizamos o computador ou o celular, acessamos a internet, fazemos uso do cartão magnético em um supermercado ou em um caixa eletrônico, entre outras atividades que precisamos desenvolver ao lidar com a tecnologia que exige cada vez mais que estejamos aptos a aprender a se comportar e a raciocinar nesses contextos específicos porque tudo isso faz parte da nossa vida social.

O avanço da ciência tecnológica é algo impressionante, porém muitos indivíduos ainda não conseguem lidar com certos equipamentos tecnológicos. Por esse motivo, alguns estudiosos introduziram um novo tipo de letramento ao qual denominam *letramento digital*. Nesse contexto, ser letrado digitalmente é dominar uma série de informações e habilidades mentais que a tecnologia requer

diariamente. As implicações dessas mudanças refletem nas salas de aula, forçando as instituições educacionais a capacitar seus alunos com certa urgência para que eles possam exercer a sua cidadania, fazendo uso dos recursos tecnológicos com propriedade.

Xavier (2002) enfatiza que mesmo que um indivíduo seja alfabetizado e letrado, ele pode ser um “analfabeto ou iletrado digital”. De acordo com o autor, quando falamos que alguém é letrado digital, isto implica dizer que a pessoa consegue realizar práticas de leitura e escrita que diferem das formas tradicionais de letramento e alfabetização, pressupondo que há mudanças na forma de ler e escrever, levando-se em consideração que o suporte no qual os textos *on line* se encontram é uma tela digital (XAVIER, op. cit., p. 2).

Partindo desse ponto de vista, acreditamos que os alunos da EJA devem ser inseridos no *letramento digital* através das aulas, tendo em vista que muitos deles fazem uso de equipamentos tecnológicos no seu dia a dia. Por outro lado, alguns deles nunca tiveram a oportunidade de usar um computador.

É importante ressaltar que as escolas da Rede Municipal de João Pessoa dispõem de laboratórios de informática que ficam sob a responsabilidade de um monitor que deve estar presente para ensinar o aluno a usar o computador. Por conseguinte, compete ao professor desenvolver atividades pedagógicas que levem os alunos EJA ao *letramento digital*, pois como afirma Xavier (op. cit.)

[...] o advento da Internet vem contribuir para o surgimento de práticas sociais e eventos de letramento inéditos, bem como deixa vir à tona gêneros textuais, até então, nunca vistos nem estudados (p. 6, grifo do autor).

No capítulo seguinte, discorreremos, brevemente, sobre os pressupostos teórico-metodológicos, bem como, os principais conceitos que norteiam o ISD e a proposta de Sequência Didática.

2 AS PRÁTICAS DISCURSIVAS NO AGIR HUMANO

[...] ensinar gênero não é apenas ensinar a se comunicar, mas também e principalmente, formar sujeitos agentes do mundo e no mundo, agentes que irão transformar o mundo e que serão também transformados por ele (ABREU-TARDELLI, 2007).

Neste capítulo, serão abordados os pressupostos teórico-metodológicos e os principais conceitos que dão embasamento ao ISD, uma abordagem recente nas quais diversas correntes da filosofia e das ciências humanas são reconhecidas, a saber, a Psicologia oriunda dos estudos de Vygotsky; a Filosofia de Habermas e a Linguística cujas contribuições vêm de Saussure e do Círculo de Bakhtin. Abordaremos ainda, de forma sucinta, a entrada do Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. Para finalizar, apresentaremos a proposta das Sequências Didáticas que embasa os procedimentos de análise desta pesquisa por essa metodologia se enquadrar na epistemologia do ISD.

2.1 Breves considerações sobre o quadro epistemológico do ISD

Antes de discorrermos sobre os pressupostos teóricos que norteiam o ISD, é importante salientar que o faremos sem nos aprofundarmos nessa teoria, porém apontaremos as suas principais ideias, detendo-nos nas Sequências Didáticas.

O ISD é uma abordagem transdisciplinar, oriunda do diálogo com diversas áreas de conhecimento que, embora apresentem conceitos e princípios diferentes, têm em comum a

[...] tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos** (BRONCKART, 1999, p. 21, grifos do autor).

Vemos, então, que o Interacionismo Sociodiscursivo tem como tese central a noção de linguagem como ação e se posiciona como uma ciência do humano.

Devido ao seu diálogo com outras ciências humanas, entendemos que as contribuições da Filosofia habermasiana, da Psicologia vygotskiana, da Linguística

saussuriana e do pensamento bakhtiniano são fundamentais para compreendermos os pressupostos epistemológicos dessa teoria do humano. De acordo com Pereira, R. (2009), as influências dessas ciências abarcadas pelo ISD imprimem uma visão interdisciplinar à sua área de atuação, outorgando e legitimando o ISD para lidar com as ações de linguagem, tendo em vista que essas ações apresentam certa complexidade.

Bronckart (2006a, 2006b), ao discorrer a respeito das vertentes epistemológicas que embasam o ISD, contesta de forma radical a divisão das Ciências Humanas e Sociais em múltiplas disciplinas e sub-disciplinas, reafirma sua interdisciplinaridade e a postula como uma corrente da ciência do humano, uma vez que entende que o homem é um ser complexo que se encontra inserido em um contexto sócio-histórico-cultural, logo, ele desenvolve a língua no contato com o outro, ou seja, nas interações diárias que são orientadas para um fim. É mediante a sua fala que ele intervém no ambiente no qual se encontra inserido, revelando, desse modo, o caráter social da mesma. Portanto, para o ISD, toda análise de cunho praxiológico deve levar em consideração a fala no seu contexto como um todo.

Vejamos algumas das contribuições dessas ciências que influenciaram o ISD. Iniciamos com a Filosofia, cuja influência vem de Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão, que tem seu nome ligado à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt através do desenvolvimento da teoria do agir comunicativo. Os estudos habermasianos contribuíram com essa perspectiva ao atribuir à linguagem uma força social, política e ética, denominada *emancipatória*. Para o teórico, isto se deve ao fato de que os indivíduos *agem linguisticamente* ao dialogarem entre si, argumentando e fazendo uso das suas capacidades cognitivas que vão além de uma mera compreensão de expressões gramaticais. Logo, o sujeito é visto como alguém capaz de falar e agir no mundo, não sendo um mero espectador do que acontece ao seu redor. Nesta visão, as ações humanas são mediadas pela linguagem nas interações com o outro, como bem pontua Bronckart (1999):

Na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é, ao contrário, regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e a atividade caracteriza-se, portanto, por essa dimensão que Habermas (1987) chamou de **agir comunicativo** (BRONCKART, 1999 p. 32, grifos do autor).

Gonçalves (1999) nos lembra que com o processo da modernização, uma nova racionalidade, a instrumental, caracterizada pela relação meio-fins, começou a prevalecer nas sociedades industrializadas. Por discordar dessa racionalidade, Habermas ampliou “[...] o conceito de razão para o de uma razão que contém em si as possibilidades de reconciliação consigo mesma: a razão comunicativa” (GONÇALVES, op. cit., p. 127).

É importante destacar que o filósofo alemão não assume uma posição radical contra a racionalidade instrumental da ciência e da técnica, tendo em vista ser necessária para a autoconservação do homem. Na verdade, conforme aponta Gonçalves (op. cit.), Habermas se posicionou radicalmente contrário à universalização da ciência e da técnica, ou seja, contra o fazer uso da racionalidade científica e instrumental para tomadas de decisão onde deveria prevalecer a racionalidade comunicativa.

Horster (1988 *apud* GONÇALVES, op. cit.) assevera que a teoria habermasiana tem como objetivo trazer à tona as ideias de verdade, liberdade e justiça inscritas “[...] de forma quase transcendental nas estruturas da fala cotidiana” (p.132).

Bronckart (2006a), fundamentado na teoria dos três mundos de Habermas, compreende que a nossa ação é avaliada a partir do contexto, ou seja, ao nos apropriarmos desses mundos, tornamo-nos conscientes de que somos agentes dotados de intenções e motivos. Desse modo, não há neutralidade nas nossas ações e atitudes. Apresentamos, a seguir, os três mundos habermasianos (BRONCKART, op. cit., p. 70-74). São eles:

- o mundo objetivo (físico) que se refere às pretensões de validade no que concerne à verdade das afirmações feitas pelos participantes no processo comunicativo;
- o mundo social (das normas e instituições) que diz respeito às pretensões de validade relativas à correção e à adequação das normas;
- o mundo subjetivo (das experiências vividas e dos sentimentos) que está relacionado às pretensões de veracidade, o que implica dizer que os participantes do diálogo usem de sinceridade na expressão dos seus sentimentos.

Gonçalves (1999) corrobora o modelo de ação comunicativa proposto por Habermas ao afirmar que este é perfeito, uma vez que os indivíduos interagem e por meio “[...] da utilização da linguagem, organizam-se socialmente, buscando o consenso de uma forma livre de toda a coação externa e interna” (p. 133). Percebemos, desse modo, a contribuição de Habermas para o ISD, em que, sua teoria afirma que, ao agir verbalmente, o indivíduo faz referência às representações desses três mundos, construindo-as a partir da avaliação estabelecida na atividade social, tais como ele individualmente as internalizou (PEREZ, 2009, p. 31). Importante frisar que embora todas as interações sociais sejam permeadas por estes três mundos, elas não ocorrem na mesma intensidade.

Após expormos as contribuições da Filosofia de Habermas, passaremos a discorrer sobre a influência da Psicologia para o ISD com os estudos do bielorrusso Lev Vygotsky. Este pesquisador defendia que a Psicologia devia ocupar o lugar central nas ciências humanas por lidar com questões físicas e psíquicas do indivíduo. Com esta visão, Vygotsky se posicionou contrário às teorias vigentes na época, como o behaviorismo que enfocava apenas o aspecto psicológico do ser humano, relegando suas capacidades mentais, e à concepção cognitivista que enfatizava os aspectos psíquicos, desconsiderando a matéria. Ambas as concepções são herança de um pensamento cartesiano que concebia o mundo em um eterno dualismo.

Segundo Bronckart (2006b), Vygotsky incorporou ao seu quadro epistemológico as ideias de Marx e Engels porque eles concebiam:

[...] a atividade humana, enquanto atividade objetiva, pois é na prática que o homem tem de fazer a prova da verdade, isto é, da realidade e da potência de seu pensamento, a prova que é deste mundo (MARX, 1951 *apud* BRONCKART, op. cit., p. 4).

Em outras palavras, Marx e Engels defendiam que, ao contrário da filosofia clássica que apregoava que o objeto de toda a ciência humana era justamente a relação estabelecida entre o sujeito que pensa e o mundo, eles entendiam que as capacidades de pensamento ativo do homem derivam não das propriedades físicas de seus corpos ou de seus comportamentos, mas originam-se da sua atividade

social, através dos aspectos de criação de instrumentos, de cooperação no trabalho e de linguagem (BRONCKART, 2006b, p. 4-5).

Por conseguinte, ao defender que o homem é um ser complexo, abrangendo as capacidades físicas e psíquicas, Vygotsky propõe uma nova maneira de se fazer psicologia inspirado na teoria monista de Spinoza. O monismo propunha que há apenas uma única substância no mundo e “[...] que o físico e o psíquico são duas das múltiplas propriedades dessa substância material ativa e as únicas acessíveis à inteligência humana” (BRONCKART, 1999, p. 25).

Vygotsky (1999) defende que a fala não pode ser descoberta sem o pensamento e ele resume as suas conclusões assegurando que:

1. ontogeneticamente, pensamento e fala apresentam raízes diferentes;
2. podemos estabelecer um estágio pré-intelectual no desenvolvimento da fala da criança, e um estágio pré-linguístico no desenvolvimento de seu pensamento;
3. em um dado momento, fala e pensamento se cruzam, e o resultado é que o pensamento se torna verbal e a fala racional (p. 54).

As pesquisas de Vygotsky (op. cit.) o levam a concluir que a união de pensamento e fala tanto nos adultos como nas crianças é um fenômeno que está restrito a uma determinada área no qual “[...] o pensamento não-verbal e a fala não-intelectual não participam dessa fusão e só indiretamente são afetados pelos processos do pensamento verbal” (p. 59).

O autor observa ainda, a partir das suas investigações, que o desenvolvimento da fala é um processo semelhante ao desenvolvimento de qualquer operação mental que envolve o uso de signos, obedecendo inclusive, às mesmas leis. Para exemplificar, o autor menciona o ato de contar ou a memorização mnemônica (técnica usada para desenvolver a memória e memorizar coisas).

Para Vygotsky (1999), as operações mentais envolvidas na fala se desenvolvem em quatro estágios: o primeiro estágio, denominado “natural ou primitivo”, corresponde à fase pré-intelectual (relacionada ao choro e ao balbúcio da criança) e ao pensamento pré-verbal (ligada à inteligência prática). O segundo estágio é chamado de “psicologia ingênua” e é nesta fase que o primeiro exercício

da inteligência prática começa a brotar na criança e, que de acordo com o autor, é uma fase bem definida no desenvolvimento da sua fala, manifestando-se pelo uso correto das formas e estruturas gramaticais. O terceiro se caracteriza pelos signos exteriores que são as operações externas usadas como auxiliares na solução de problemas internos. É justamente nesta fase que a criança começa a contar com os dedos, recorrendo a auxiliares mnemônicos em outras tarefas. No que concerne ao desenvolvimento da fala, este estágio é caracterizado pela fala egocêntrica. Segundo Martelotta e Cezario (2008),

Aos 2 anos, a fala e o pensamento se unem, e a fala passa a servir ao intelecto. A criança, nessa idade, fala sozinha quando está brincando, desenhando e fazendo outras tarefas. Essa fala egocêntrica é, para Vygotsky, muito importante, pois serve de instrumento para a criança planejar e encontrar a solução de um problema (p. 213).

O quarto e último estágio é o do “crescimento interior” onde a fala é internalizada. À medida que a criança cresce, ela começa a contar mentalmente, fazendo uso da “memória lógica”, isto é, operando com relações intrínsecas e com os signos interiores. No desenvolvimento da fala, segundo Vygotsky (op. cit.), esta é a fase final da fala interior.

Martelotta e Cezario (op. cit.) ressaltam que as estruturas socialmente construídas são internalizadas quando a criança passa a controlar o ambiente e o próprio comportamento. Portanto, a história das relações entre a criança e as pessoas ao seu redor é constitutiva nos processos de internalização (MARTELOTTA; CEZARIO, op. cit., p. 213).

Por conseguinte, para a teoria vygotskiana, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento resulta da interação entre os indivíduos, ou seja, é de suma importância que o indivíduo interaja com o outro a fim de que a linguagem se desenvolva, revelando a função social da fala, bem como enfatizando a relevância do aspecto sócio-histórico nesse processo, já que “[...] *A natureza do próprio desenvolvimento se transforma*, do biológico para o sócio-histórico” (VIGOTSKY, 1999, p. 63, grifos do autor).

Resumidamente, esta é a contribuição de Lev Vygotsky para o ISD, ao observar que toda atividade humana é mediada pela linguagem, o que implica dizer que o indivíduo desenvolve a sua fala no diálogo com o outro.

Com a finalidade de explicar o estatuto conferido às peculiaridades das línguas naturais e à língua enquanto sistema, o ISD se apropriou da tese vygotskiana, já enunciada de forma precisa por Volochinov, que diz que o pensamento humano consciente é formado da apropriação e da interiorização dos signos de uma língua natural.

Bronckart (2007) assevera que

Vygotsky ressaltou a diversidade das línguas, correlacionada à diversidade das formas de organização social e das formas de cultura e, com base nisso, sustentou que, em uma primeira etapa, pelo menos, o pensamento consciente estaria marcado pelo *sociocultural*. Mas, nessa visão, que é *particularista*, haveria lugar para A LÍNGUA, como sistema geral ou comum às línguas naturais? De outro lado, que papel desempenham as práticas textuais tematizadas por Volochinov e Bakhtin? (BRONCKART, op. cit., p. 22, grifos do autor).

Diante do exposto, Bronckart (op. cit.) reconhece que essas questões são essenciais para o ISD e percebe a necessidade de tornar mais precisas às relações que, a seu ver, podem ser colocadas da seguinte forma:

- a atividade de linguagem, como práxis social que se traduz em gêneros de texto;
- as línguas naturais, como sistemas de recursos mobilizáveis nesses gêneros;
- e por fim, a língua como sistema comum ao conjunto das línguas naturais (BRONCKART, op. cit., p. 22).

Portanto, para esclarecer de uma vez por todas as relações entre as três entidades mencionadas acima e para validar as teses de Vygotsky, Bronckart (2006b) recorre à teoria de Ferdinand de Saussure para “[...] mostrar em que a apropriação e a interiorização dessas entidades semióticas podem ‘causar’ a emergência do pensamento consciente humano” (BRONCKART, op. cit., p. 5). Antes, porém, gostaríamos de enfatizar que a releitura dos estudos saussurianos

realizadas por Bronckart, defendendo que o pensamento e os conceitos desse linguísta não foram bem compreendidos, não é consensual entre os estudiosos da área¹⁴.

Bronckart (2006a) inicia suas reflexões do legado saussuriano, analisando a orientação geral dessa corrente, levando em consideração aspectos que demonstram a compatibilidade entre o ISD e a abordagem de Saussure (Bronckart, op. cit., p. 107-111), conforme podemos observar nas assertivas que se seguem:

- 1º) a afirmação do caráter fundamentalmente social da língua, de sua articulação com a atividade coletiva humana e a colocação em evidência do seu caráter histórico;
- 2º) o trabalho de comparação das línguas naturais, do papel determinante da semiose, e de seu estatuto primeiro ou fundador ao olhar da *noese* ou do *pensamento puro*;
- 3º) a ênfase no papel determinante da atividade de linguagem ou discursiva, em seu quadro social.

Com relação à natureza do signo linguístico, Saussure (*apud* BRONCKART, op. cit.) menciona três das suas características ao afirmar que:

- o signo é arbitrário, ou seja, tem um caráter imotivado o que implica dizer que a escolha de um significante independe das propriedades naturais do referente;
- o signo é discreto, se opondo ao *contínuo*, revelando que na cadeia falada, os elementos verbais só podem aparecer uns após os outros, constituindo, dessa forma, entidades recortadas ou acabadas;

¹⁴ Cruz (2009) afirma que “Particularmente acreditamos que o trabalho filológico representa uma importante ferramenta que, certamente, pode e deve auxiliar a leitura do Curso, mas não acreditamos que ele venha mostrar um outro Saussure oposto ao Saussure do Curso. Ele se opõe, antes, a uma certa representação de Saussure que o próprio Curso, todavia, permite, muitas vezes, desconstruir. O que nos parece mais fecundo, portanto, é uma crítica permanente às evidências de que o século XX produziu e não a produção de novas evidências, como a evidência mais ou menos recente de um Saussure ‘autêntico’”(op. cit., p. 123, grifos do autor).

- o signo é *radicalmente arbitrário*, demonstrando a sua origem no uso social e que seus valores dependem da configuração do sistema da língua, isto é, “[...] os signos se caracterizam por uma formatação dos significantes e uma formatação de significados que é radicalmente *não natural*” (BRONCKART, 2006a, p. 112).

Percebemos que, para Bronckart (2007), a teoria saussuriana também contribuiu para a epistemologia do ISD, ao introduzir a noção de discurso, afirmando que é na produção discursivo-textual que realmente ocorrem às construções que alteram o sistema da língua por causa. Em poucas palavras, o autor resume o projeto de Saussure, dizendo que:

[...] a língua é apenas um dos objetos da lingüística geral, apenas um dos sistemas implicados no ‘*fato linguageiro* total’ e que deve ser articulado aos sistemas do social, de um lado, e aos dos textos/discursos, de outro, e, portando, em uma perspectiva *intersistêmica* (BRONCKART, op. cit., p. 38, grifos do autor).

Verificamos que Bronckart (op. cit.) assinala para o fato que Saussure introduz a noção de discurso, contudo, o autor tem nos escritos de Volochinov (1929/1977) a sua maior fonte de inspiração para fundamentar as bases da abordagem do estatuto da unidade-texto do ISD, de um lado, as modalidades de interação entre as atividades de linguagem e, do outro, as diversas atividades humanas (BRONCKART, 2006b, p. 3). Além disso, Bronckart toma os trabalhos de Bakhtin (1978, 1984) porque ele propõe uma análise do estatuto dos gêneros textuais e dos mecanismos interativos que o organizam no tocante às dimensões praxeológicas e sócio-históricas da atividade discursiva (BRONCKART, op. cit., p.3).

As contribuições de Volochinov vêm, especificamente, da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*¹⁵ que parte dos estudos estruturalistas e da estilística clássica para trazer à tona uma nova percepção de linguagem que leva em consideração a historicidade, os indivíduos e o social. Este pensamento se posiciona contrário às correntes de estudos da língua vigentes na época que, ou valorizavam a estrutura

¹⁵ Como Faraco (2009, p. 100), entendemos que *Marxismo e filosofia da linguagem* é de autoria de Volochinov, e não mencionamos o nome de Bakhtin em referência a esta obra.

(vertente estruturalista) ou enfatizavam o conteúdo (vertente estilística). Contrapondo essas correntes, o Círculo de Bakhtin¹⁶ defende que a linguagem deve combinar ambas vertentes como meio de “[...] conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens” (BRAIT, 2006, p. 23).

Entendemos que a língua vive e evolui ao longo da história através da interação verbal concreta, sendo a linguagem indissolúvel da interação social. Logo, entendemos que é no convívio com o outro que a fala se desenvolve, por essa razão, o nosso falar é permeado da fala do outro, pois é através do outro que os nossos discursos são construídos.

O pensamento do Círculo de Bakhtin agrega respaldo teórico ao ISD, levando-se em conta que esta teoria entende que o gênero é um instrumento e como tal, pode ser utilizado para o desenvolvimento das capacidades individuais. Faraco (2009) salienta que Bakhtin, no texto *O problema dos gêneros do discurso*, provavelmente escrito em 1952/1953, discute caminhos para se estudar a linguagem como atividade sociointeracional, mudando o foco de uma análise puramente formal, centrada na sentença para um estudo centrado no enunciado. Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros do discurso são conceituados como sendo *tipos relativamente estáveis de enunciados* que se caracterizam por apresentar um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional. Bakhtin (2000) faz questão de ressaltar a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso que na sua visão são

[...] infinitas, pois a variedade virtual da variedade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (p. 279).

Para o Círculo de Bakhtin, nós possuímos um vasto repertório de gêneros dos discursos (orais ou escritos) dos quais lançamos mãos diariamente ao nos comunicarmos com o outro. Ao falarmos, usamos alguns com propriedade, pois eles perpassam todas as esferas do nosso agir humano diariamente. No entanto,

¹⁶ Segundo Brait (2006), grupo formado por Bakhtin, Volochinov, Medvedev e outros participantes. (op. cit., p. 9)

ignoramos a sua existência teórica, visto que o seu processo de aprendizado é tão natural como o é a aquisição da língua materna. O fato é que nós dominamos inúmeros gêneros antes mesmo de estudarmos as estruturas gramaticais da nossa língua, já que nós a adquirimos através da interação verbal com os indivíduos ao nosso redor. Logo, os gêneros do discurso nos ajudam na organização da nossa fala da mesma maneira que a organizam as estruturas gramaticais.

Por fim, faz-se necessário ressaltar que o Círculo de Bakhtin também contribuiu para a elaboração do modelo da arquitetura textual do ISD, denominado *folhado*, que abrange a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e enunciativos que veremos mais adiante.

Ao discorrermos sobre a Filosofia de Habermas, a Psicologia de Vygotsky, a Linguística de Saussure e do Círculo de Bakhtin, podemos compreender porque essas Ciências inspiraram o ISD, fornecendo-lhe um aporte interdisciplinar que caracterizam essa abordagem como uma ciência do humano cujo objetivo é analisar o papel que a linguagem desempenha no agir humano.

Feitas essas considerações teóricas preliminares, veremos a seguir, como se o ISD tem servido de aporte teórico para um grupo de pesquisadores brasileiros.

2.1.1 O cenário da entrada do ISD no Brasil

Alinhando-nos a Machado e Guimarães (2009), acreditamos que cada grupo de pesquisadores desenvolve seus projetos em um dado contexto sócio-histórico-cultural que, de certo modo, condiciona as suas investigações, as soluções, os pressupostos teóricos e os procedimentos metodológicos que são por eles utilizados. Nessa perspectiva, podemos afirmar que cada grupo tem a sua própria história. Por isso mesmo, julgamos ser necessário voltarmos no tempo e observarmos as profundas mudanças pelas quais o Brasil estava passando e que serviram como preparação para a entrada e a rápida aceitação das ideias dos pesquisadores de Genebra ISD, especialmente, no campo da Linguística Aplicada.

Para uma melhor compreensão das circunstâncias sócio-histórico-culturais que contribuíram para a entrada do ISD no nosso país, precisamos observar o quadro histórico da política brasileira da década de 60 até meados dos anos 90 quando as ideias do Interacionismo Sociodiscursivo começam a ser bem difundidas.

Particularmente, destacamos, de acordo com Machado e Guimarães (2009), alguns acontecimentos que formavam o cenário político nacional na primeira metade da década de noventa, tais como: o movimento de reconstrução do país, iniciado com a primeira eleição direta para presidência da República, após o período ditatorial; as reformas neoliberais que estavam em andamento; a mobilização de pesquisadores para intervenção na escola pública através de projetos de pesquisa em formação de professores; os problemas a serem resolvidos na teoria e na prática sobre o ensino de leitura e produção; a difusão maior da teoria vygotskiana sobre ensino-aprendizagem e, por fim, uma maior difusão das ideias bakhtinianas sobre a linguagem, desenvolvimento maior da Linguística Textual e da Análise do Discurso (MACHADO; GUIMARÃES, op. cit., p. 24).

Este olhar se faz necessário, pois nos mostra que o Brasil estava vivendo um período de intensa transformação na área educacional, “[...] especificamente no ensino de línguas, a convivência de várias teorias isoladas, porém sem um quadro unificador e coerente” (MACHADO; GUIMARÃES, op. cit., p. 24). Tal afirmação revela como se encontrava o ensino de línguas, levando-se em consideração a existência de diversas correntes como o cognitivismo, o behaviorismo, entre outras, apontando para a falta de uma política educacional que fosse capaz de unificar o ensino de línguas.

Todo este panorama propiciou a contribuição do grupo genebrino na política educacional brasileira, sobretudo no período de 1995 a 2002, no governo de FHC, já que inúmeras medidas e documentos foram promulgados de acordo com os princípios do modelo neoliberal. Isto resultou em um grande impacto no campo científico brasileiro e contribuiu para o desenvolvimento de inúmeras pesquisas e publicações sobre os chamados gêneros textuais.

Para Machado e Guimarães (op. cit.), é perceptível a influência que os estudiosos de Genebra exercem em alguns documentos governamentais, tais como o PCN para o primeiro e segundo ciclos que menciona dois trabalhos do grupo nas referências bibliográficas de maneira errônea: um é o livro *Le fonctionnement des discours* (Bronckart et al. ,1985) cuja autoria foi atribuída apenas à Bronckart, e um artigo de Schneuwly (1994) no qual consta a data de 1993 (p. 26).

Machado e Guimarães (2009) ainda enfatizam que:

Além dos trabalhos dos dois autores, são ainda mencionados trabalhos de outros pesquisadores que se ligavam, de modo mais forte ou menos forte ao ISD. No primeiro caso, temos Dolz, com três artigos mencionados: primeiro, um artigo em coautoria (Dolz e Schneuwly 1996), em versão para o português, ainda não publicada na época [...] (p. 27).

Embora tenham sido apontadas algumas falhas nas referências aos autores, devemos levar em consideração que muitos dos trabalhos do Grupo de Genebra ainda se encontravam em construção, o que acarretou problemas de compreensão por parte dos estudiosos brasileiros que não estavam diretamente em contato com os pesquisadores de Genebra. Todavia, como bem frisa Machado e Guimarães (op. cit.), apesar dos problemas surgidos, é inegável a contribuição dos genebrinos que influenciou diretamente na proposta de centrar o ensino de língua materna nos gêneros textuais, em particular, nos trabalhos desenvolvidos por Schneuwly e Dolz. Destacamos ainda que a influência do trabalho desses pesquisadores, aqui no Brasil, vai além dos limites do ensino de língua materna, expandindo-se com trabalhos de pesquisadores brasileiros na área do ensino de LEs. Dentre eles, destacamos os estudos de Cristovão (2001, 2006, 2008 2009), Petreche (2008), Labella-Sánchez (2008), Pinto (2002), entre outros, que têm sido relevantes para mostrar a necessidade de se trabalhar com sequências didáticas nas escolas públicas do nosso país com resultados bastante significativos.

As pesquisas na perspectiva do ISD foram iniciadas no Programa de Estudo Pós-graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), atualmente, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC/SP, expandindo-se em outros centros universitários através dos programas de pós-graduação com mestrado e doutorado em Linguística Aplicada, devido às pesquisas do Grupo ALTER (CNPq), por pesquisadores da PUC/SP, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), da Universidade Federal Paraíba (UFPB)¹⁷, dentre outros.

¹⁷ A UFPB, através do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), tem desenvolvido vários estudos, na perspectiva do ISD, aqui menciono algumas dissertações: Rodrigues (2008), Silva

O cerne destas pesquisas reside na análise de diversos textos, visando compreender o funcionamento dos diferentes níveis de textualidade, bem como as suas relações com o contexto, com o agir e com o desenvolvimento de diferentes dimensões das pessoas, apresentando um forte compromisso nas esferas científica e social (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 30).

A seguir, apresentamos um esquema resumindo as esferas de ação do ISD¹⁸:



Esquema 1 – Trabalhos do ISD

Frisamos que nosso trabalho se alinha ao eixo em destaque por estar voltado para a proposta de SDs em língua inglesa para alunos da EJA. Por essa razão, abordaremos o conceito de produção textual proposto pelo ISD.

Bronckart (1999) percebe os textos como produções sociais, resultados das atividades humanas nas quais a forma e o conteúdo são unidos no discurso, fato este denominado de fenômeno social. Na perspectiva do ISD, o texto de um modo geral, quer sejam escritos quer sejam orais, transmitem uma concepção de mundo aparentemente assumida pelo próprio autor ou refletem a concepção de outrem.

Bronckart (2006) esclarece que o objetivo do ISD é estudar os resultados das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano. Por essa razão,

(2008), Pérez (2009), bem como alguns artigos: Leite e Pereira (2009), Pereira R. (2009), Medrado (2010), dentre outros. As dissertações estão disponíveis em: <http://www.cchla.ufpb.br/proling>.

¹⁸ Adaptação de slide apresentado em aula pela professora Betânia Medrado que, por sua vez, tomou por base a entrevista de Bronckart à Profa. Daisy Cunha para a Educação em Revista (2008).

desenvolveu uma metodologia para analisar como essas práticas em forma de textos e/ou discursos são organizadas e funcionam. Para tanto, o ISD elaborou um *modelo das condições de produção de textos* e um *modelo da arquitetura textual*, já que em uma produção textual, o agente mobiliza algumas das suas representações sobre os mundos formais¹⁹ (físico social e subjetivo), sendo essas representações mobilizadas em duas direções bem distintas: o *contexto de produção* e o *conteúdo temático (ou referente)*.

De acordo com Bronckart (1999), o contexto de produção pode influenciar a organização de um texto e essa influência pode ser de ordem física e/ou de ordem sociosubjetiva. Assim, quatro parâmetros constituem o contexto físico:

- o lugar de produção: o local físico onde o texto é produzido;
- o momento de produção: o período de tempo que se leva para que um texto seja produzido;
- o emissor (também denominado de produtor ou locutor): pessoa física que produz o texto (oral ou escrito);
- o receptor: a (s) pessoa (s) que percebe (m) o texto fisicamente.

O contexto sociosubjetivo também é composto de quatro parâmetros:

- o lugar social: o modo de interação onde o texto é produzido;
- o enunciador: o papel desempenhado pelo emissor em uma situação;
- o destinatário: o papel social atribuído ao receptor do texto em uma situação específica;
- o objetivo: efeito que o texto pode causar no destinatário.

Faz-se necessário ressaltar que os contextos acima citados acontecem simultaneamente na produção de um texto, quer seja oral ou escrito.

Bronckart (1999) concebe a organização de um texto como um *folhado* cuja arquitetura interna de qualquer texto empírico pode ser analisada hierarquicamente em três níveis, a saber: a *infraestrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos* (p. 120-122; 319). Salientamos, porém,

¹⁹ Herança de Habermas (cf. p. 48-49).

que a metodologia de análise de textos do ISD vem sendo modificada, conforme podemos observar em um quadro elaborado por Cristovão (2008), que apresentamos de forma resumida a seguir²⁰:

Modelo de análise do contexto sociointeracional de produção (1999)	▪ Análise da infra-estrutura textual: ✓ Identificação do plano geral do texto; ✓ Identificação dos tipos de discursos predominantes; ✓ Identificação dos tipos de sequências predominantes. ▪ Análise dos mecanismos de textualização: ✓ Mecanismos de conexão; ✓ Mecanismos de coesão nominal; ✓ Mecanismos de coesão verbal. ▪ Análise dos mecanismos enunciativos: ✓ Modalização (lógica, deontica, pragmática ou apreciativa); ✓ Responsabilidade enunciativa.
Modelo de análise do contexto sociointeracional de produção (2004)	▪ Análise da infra-estrutura textual: ✓ Identificação do plano geral do texto; ✓ Identificação dos tipos de discursos predominantes; ✓ Identificação dos tipos de sequências predominantes. ▪ Análise das relações predicativas (diretas e indiretas): ✓ Identificação da forma verbal (precedida ou não de um metaverbo – com valor modal, aspectual ou psicológico); ✓ Análise de textualização: identificação da ocorrência de unidades linguísticas, indicadoras de conexão, coesão nominal e coesão verbal; ▪ Análise dos protagonistas e sua função sintático-semântica: ✓ Identificação de unidades que indicam os protagonistas e seus papéis sintático-semânticos; ✓ Análise da modalização de vozes. ▪ Análise da semântica do agir: ✓ Interpretação do agir na dimensão coletiva e individual.
Modelo de análise do contexto sociointeracional de produção (no prelo)	▪ Análise do tipo organizacional: ✓ Identificação do plano geral do texto; ✓ Identificação dos tipos de discursos predominantes; ✓ Identificação dos tipos de sequências predominantes; ✓ Identificação da ocorrência de unidades linguísticas que indicam conexão, coesão nominal e coesão verbal. ▪ Análise do tipo enunciativo: ✓ Modalização (lógica, deontica, pragmática ou apreciativa); ✓ Responsabilidade enunciativa; ✓ Índice de pessoa. ▪ Análise do tipo semântico: ✓ Tipos de agir.

Quadro 4 – Paralelo das propostas da metodologia de análise do ISD

Bronckart (1999) ressalta que a finalidade geral das modalizações é traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático. Portanto, elas pertencem à dimensão configuracional do texto, contribuindo, desse modo, para

²⁰ Quadro adaptado do proposto por Cristovão (2008, p. 8), fundamentado em Bronckart (1999), Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (no prelo).

estabelecer sua coerência pragmática ou interativa, bem como orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático.

Baseando-se nas múltiplas classificações propostas desde a Antiguidade grega, Bronckart (1999), conserva quatro funções modalizadoras e, inspirado na teoria dos três mundos, herança de Habermas (1987 *apud* BRONCKART, op. cit.) as redefine em: modalizações lógicas, modalizações deônticas, modalizações apreciativas e modalizações pragmáticas. Salientamos que não vamos detalhar cada camada do folhado porque o cerne da nossa pesquisa é o desenvolvimento de atividades com SDs.

2.2 Os gêneros de textos e as capacidades de linguagem no ISD

Como Schneuwly e Dolz (2004), nós entendemos que ao nos comunicarmos, adaptamos a nossa linguagem à situação de comunicação exigida pelo contexto. Compreendemos também que a produção dos nossos textos (escritos e orais) difere entre si, já que no processo da fala as ideias fluem de forma mais natural e o processo é mais rápido. Ainda assim, diante da aparente diversidade, os textos escritos e orais apresentam certas regularidades, ou melhor, são textos com características semelhantes aos quais os estudiosos genebrinos denominam de gêneros de textos.

Para Schneuwly e Dolz (op. cit.) o gênero de texto é um instrumento entre as práticas de linguagem que são as mais diversas e a atividade dos alunos, conseqüentemente, o gênero é um megainstrumento, pois fornece um suporte para a atividade de linguagem, nas situações de comunicação, sendo uma referência para os aprendizes, e, desse modo, deve ser trabalhado na escola (p. 74-75).

Os autores coadunam-se à ideia bakhtiniana de que os gêneros são *formas relativamente estáveis de enunciados*, em outras palavras, a escolha de um gênero é determinada pelo contexto sócio-histórico em que o indivíduo encontra-se inserido. Para exemplificar tal declaração, basta compararmos os jornais escritos no início do século XX, aqui no Brasil, e os jornais dos dias atuais para vermos quantas seções foram criadas para atender as necessidades do público leitor ao longo dos anos. O gênero viabiliza a nossa comunicação e ação no mundo, levando-se em consideração que tais ações se dão mediante os diferentes gêneros que, por sua

vez, organizam-se através de diferentes textos. Portanto, quem escreve um artigo para um jornal, tem como finalidade expressar sua opinião, informar etc. Contudo, a sua ação suscitará outras ações no leitor que poderá concordar com o posicionamento do escritor, criticar o artigo lido ou, até mesmo, poderá levar o leitor a expressar sua própria opinião através de uma carta ao editor do jornal, quer seja de elogio ou de repúdio.

Quanto mais o indivíduo aprende e compreende a linguagem dentro das práticas e das atividades de linguagem, mais apto estará para usar os gêneros textuais de forma mais consciente. Daí a importância de a escola trabalhar na perspectiva do letramento, desde a alfabetização, desenvolvendo, desse modo, as capacidades de linguagem que serão acionadas no momento da produção do texto (oral ou escrito), possibilitando ao aprendiz realizar as suas ações dentro da prática de linguagem com autonomia. Por essa razão, nos posicionamos tal qual outros autores que defendem a transposição do conceito de gênero bakhtiniano para o ensino aprendizagem de língua inglesa, pois entendemos que ao abordarmos os gêneros na escola, os alunos aprendem não apenas a se comunicar mas, principalmente, a serem agentes de transformação do mundo, bem como são passíveis de serem também por ele transformados (ABREU-TARDELLI, 2007).

Ressaltamos ainda que ensinar gêneros de texto no contexto educacional do ensino de língua inglesa, na modalidade EJA, é possível, se incorporarmos o conceito de gênero como *instrumento* (SCHNEUWLY, 2004) e como *estratégias de ensino* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Instrumento porque ao ensinarmos gêneros de textos aos alunos da EJA, estamos fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para que ajam e compreendam o mundo em que vivem, contribuindo para a formação desses cidadãos, considerando que nessa modalidade de ensino, os alunos já trabalham e participam de interações sociais bem definidas, gerando uma maior necessidade de desenvolver o seu discurso para melhor agir na sociedade. *Estratégias de ensino*, porque o ensino de gênero traz para o contexto escolar, os diferentes gêneros, favorecendo “[...] a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 53).

Em suma, trabalhar com gêneros de texto no ambiente escolar é trazer para a sala de aula, os diferentes gêneros que circulam nas diversas esferas sociais com os quais nos deparamos diariamente, fornecendo aos alunos os instrumentos necessários para que progridam nas suas práticas de linguagem.

É importante salientar que, de acordo com Machado (2005 *apud* LABELLA-SÁNCHEZ, 2008), na perspectiva do ISD, os gêneros de textos não são o objeto real de ensino. Todavia, Labella-Sánchez (op. cit.) ressalta que os pressupostos teóricos dessa abordagem são válidos para embasar pesquisas cujos objetivos sejam intervir diretamente na educação. Por essa razão, a autora reitera as ideias de Machado (op. cit.) ao enfatizar que os gêneros de texto não são tomados como unidade de análise, mas sim, os quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam. Sendo assim, o objeto real de ensino e aprendizagem é, na verdade, as operações de linguagem necessárias para essas ações que, uma vez dominadas, constituem as capacidades de linguagem (MACHADO, 2005 *apud* LABELLA-SÁNCHEZ, 2008, p. 203-204).

As capacidades de linguagem desenvolvem um importante papel na produção de um gênero em uma determinada situação de interação, pois evocam as aptidões necessárias do aluno para realizar tal tarefa (SCHNEUWLY; DOLZ, op. cit., p. 52). As capacidades de linguagem se dividem em três: *capacidade de ação*, *capacidade discursiva* e *capacidade linguístico-discursiva*. No entanto, acreditamos ser de fundamental relevância, antes de descrever as capacidades de linguagem, discorrer um pouco sobre o porquê de o ISD ter abarcado o termo *capacidade* ao invés de *competência*.

Segundo Cristovão (2009), a noção de capacidade foi adotada por Bronckart e Dolz (1999) por compreenderem que a noção de competência está saturada com a carga semântica que foi atribuída ao termo no gerativismo, enquanto a primeira está relacionada à dimensão da aprendizagem, exigindo do indivíduo, sua participação prática em todo o processo, conforme ressaltam os estudiosos genebrinos:

O termo capacidade nos parece, neste debate mais apropriado, por estar relacionado a uma concepção epistemológica e metodológica segundo a qual as propriedades dos agentes não são inferíveis a não ser pelas ações que elas conduzem e através de um processo permanente de avaliação social (BRONCKART; DOLZ, 1999 *apud* CRISTOVÃO, 2009, p. 320).

Assim sendo, entendemos o importante papel que as capacidades de linguagem (doravante CL) exercem para a análise das leituras de textos e das produções textuais dessa pesquisa, considerando que elas são imediatamente mobilizadas no momento da leitura e produção de um gênero (oral ou escrito), em um dado contexto de interação. Salientamos que as capacidades de linguagem, por questões didáticas, são apresentadas e classificadas separadamente como instrumento de avaliação e produção de materiais didáticos. Contudo, partimos do pressuposto de que elas são constituídas por três níveis da prática de linguagem, conforme já mencionamos, e, por conseguinte, são usadas simultaneamente em qualquer ato comunicativo, ou seja, ocorrem de maneira engrenada, conforme Cristovão (2007 *apud* LABELLA-SÁNCHEZ, 2008).

A figura²¹ abaixo ilustra bem o funcionamento dessa engrenagem:

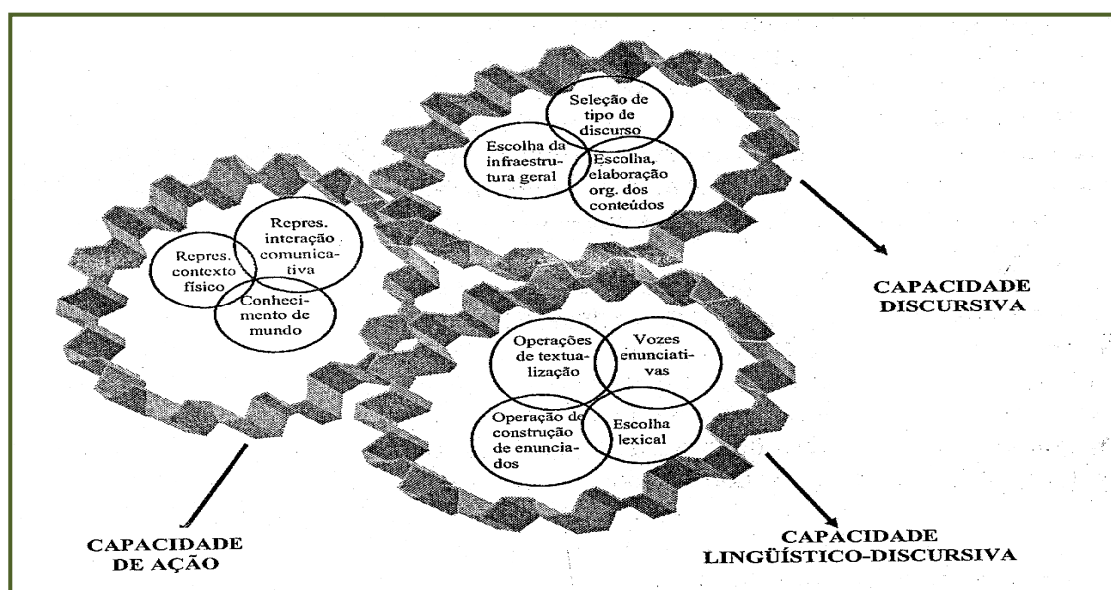


Figura 1 – Funcionamento da engrenagem das capacidades de linguagem

O resultado é que “[...] cada engrenagem se liga a outras de modo a, juntas, produzirem diferentes significações para o texto a partir da mobilização dos conhecimentos necessários” (LABELLA-SÁNCHEZ, 2008, p. 207).

²¹ A analogia com a engrenagem é resultado de diversas leituras, discussões e reflexões realizadas pela Profª Dra. Vera Cristovão junto a sua então orientada Labella-Sánchez e junto ao seu grupo de estudo. A engrenagem foi publicada no artigo de Cristovão, em 2007 (LABELLA-SÁNCHEZ, 2008, p. 207).

Vejamos agora a descrição de cada capacidade de linguagem, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993 *apud* SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 52):

As *capacidades de ação* estão relacionadas à adaptação das características do contexto e do referente. Logo, as representações da situação de comunicação estão diretamente ligadas ao gênero e devem ser adaptadas “[...] a um destinatário específico, a um conteúdo específico, bem como a um objetivo específico” (CRISTOVÃO, 2009, p. 321).

Elas são acionadas para conscientizar o leitor, no primeiro momento, do gênero de texto em foco. Em outras palavras, ao distinguirmos uma carta de um diário, uma lista de compras de uma receita, estamos mobilizando as capacidades de ação. Do mesmo modo, essas capacidades são mobilizadas quando conseguimos identificar quem produziu o texto, para quem produziu, com quais objetivos, quando o texto foi produzido, o local da produção e o conteúdo.

As *capacidades discursivas* permitem que o aprendiz mobilize os modelos discursivos necessários para se produzir um texto, ou seja, diz respeito a como o “[...] falante/produtor seleciona e organiza um tipo de discurso para realizar uma determinada ação de linguagem” (LABELLA-SÁNCHEZ, op. cit., p. 205).

Vemos que as capacidades discursivas têm a ver com a organização geral do texto, isto é, como o conteúdo do texto encontra-se organizado. Trazendo isto para a sala de aula, percebemos a relevância de o aluno estar consciente de que a organização de um *email* difere da organização de uma carta, e esta de um bilhete. Para tanto, faz-se necessário que os alunos sejam estimulados a desenvolver as suas capacidades discursivas a partir da língua materna, por exemplo.

As *capacidades linguístico-discursivas* estão relacionadas à arquitetura interna do texto (BRONCKART, 1999) e referem-se ao domínio das operações linguísticas que estão envolvidas na produção textual, ou seja, se referem ao vocabulário adequado, aos adjetivos, as frases nominais e as escolhas linguísticas apropriadas para o contexto de produção do gênero abordado.

Em suma, Schneuwly e Dolz (op. cit) consideram que

O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam

têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar delas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 52).

Para os autores, é essencial observar as capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática, haja vista tal procedimento ter a finalidade de delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, op. cit., p. 53).

Para fins de análise do objeto dessa pesquisa, a saber, as produções textuais dos alunos da EJA, nós recorremos às capacidades de linguagem a fim de verificarmos quais capacidades os mesmos mobilizaram para produzir os seus textos tanto em língua materna, quanto as produções em língua inglesa, bem como as capacidades mobilizadas para as leituras dos textos em LI, embora não seja esse o foco principal da nossa pesquisa, porém, como Cristovão (2009, p. 58-59), compreendemos que leitura e escrita são inseparáveis.

2.3 O ISD e a proposta de Sequência Didática

Nos últimos anos, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, particularmente, o ensino de língua inglesa, vem sofrendo influências do Interacionismo Sociodiscursivo. Isto, em parte, deve-se ao fato dos documentos oficiais²² de língua inglesa estarem embasados no sociointeracionismo que, segundo Labella-Sánchez (2008), é uma abordagem bem próxima ao ISD. Entretanto, o ISD difere da abordagem que norteia os documentos oficiais por apresentar uma

[...] proposta de conceituação das capacidades de linguagem, que é uma forma de observar as características formais tanto na produção quanto na compreensão escrita dos textos, e também de observar a forma como cada gênero textual se configura e com quais objetivos comunicativos (LABELLA-SÁNCHEZ, 2008, p. 201).

²² Alguns documentos oficiais que regem o ensino de LEs no Brasil são: os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental (PCN, 1988), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN, 2006) (LABELLA-SÁNCHEZ, 2008, p. 201).

Cristovão (2009) constata que o trabalho dos professores de línguas em sala de aula tem como mediador, os livros didáticos que são disponibilizados para esses profissionais, servindo como uma ferramenta essencial para o ensino. Contudo, sabemos que por trás da forma como um material didático está organizado, dos conteúdos apresentados, das atividades elaboradas e das avaliações propostas, subjaz um aporte teórico-metodológico. Além do mais, nas escolas públicas brasileiras, há certa escassez de material didático para o ensino de LEs, especialmente em algumas modalidades de ensino, principalmente no que concerne o ensino de LEs nas escolas públicas brasileiras onde definitivamente, com raras exceções, não há material didático disponível. Como consequência, resta ao professor utilizar apenas o quadro para desenvolver o seu trabalho, tornando o ensino de línguas monótono. Daí, a necessidade de buscarmos alternativas para um ensino de língua inglesa de qualidade, a partir de uma produção de sequências didáticas de acordo com a proposta do interacionismo sociodiscursivo.

Por entendermos que há um vínculo entre o uso da linguagem e a atividade humana, a pesquisadora e a professora Carol têm buscado trabalhar com gêneros textuais na perspectiva do ISD, através das Sequências Didáticas desenvolvida pelos estudiosos genebrinos na modalidade EJA. Acreditamos que o trabalho com gêneros textuais cumprem funções sociocognitivas, sendo elementos que organizam as atividades humanas, e por essa razão, “[...] orientam a nossa participação em determinada esfera de atividade (eles balizam nosso entendimento das ações dos outros, assim como são referência para nossas ações)” (FARACO, 2009, p.130).

Cristovão (op. cit.) enfatiza que a produção escrita de gêneros é o cerne das sequências didáticas e elas geralmente são organizadas em torno de gêneros que

[...] se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à nossa disposição na sociedade, constituindo como práticas sociais de referência para nosso agir. Entretanto, só poderiam ser considerados como verdadeiros instrumentos, quando nos apropriamos deles, considerando-os úteis para nosso agir com a linguagem (CRISTOVÃO, 2009, p. 306).

Em outras palavras, ao desenvolver atividades com gêneros, os alunos precisam perceber a necessidade do uso de um determinado gênero para o seu agir verbal, caso contrário, eles apresentarão muito mais dificuldade em se apropriar,

justamente por não verem sentido algum no que estão fazendo. Sabemos que os gêneros informais são usados no nosso cotidiano, por essa razão, apropriamos-nos deles inconscientemente. Já os gêneros mais formais, quer sejam orais ou escritos, exigem um ensino formal, ou seja, um aprendizado sistemático, sendo dever da escola auxiliar o alunado a se apropriar dos diversos gêneros que circulam na sociedade.

Ao trabalharmos com produção textual, precisamos ter em mente que o processo de elaboração de textos começa interiormente, embora retrate o mundo exterior, pois a linguagem tem tanto um aspecto individual como social. Individual, no sentido de que cada indivíduo é único e apreende as coisas ao seu redor de maneira ímpar; todavia é social no sentido mais amplo do termo, já que vivemos em sociedade onde a interação é uma constante no nosso viver diário, e é justamente no contato com os outros que os nossos textos e discursos são produzidos e validados. Isto implica dizer que ninguém escreve do nada, nem escreve para si próprio, mas para o outro, logo, todo texto é fruto das atividades sociais humanas que são mediadas pela linguagem.

2.4 (Re) construindo a sua história a partir de um *perfil pessoal*

Objetivamos com essa subseção, dissertar, brevemente, sobre o gênero *perfil pessoal*, uma vez, que este foi o gênero escolhido para iniciar o trabalho com os alunos do Ciclo IV da EJA. Vale salientar que o nosso projeto, a princípio, almejava desenvolver mais de uma SD, logo, o gênero *autobiografia* seria desenvolvido ao longo do ano letivo. Contudo, devido aos atropelos do semestre letivo, entre outros contratempos, aplicamos apenas uma SD, contemplando o gênero *perfil pessoal*. Portanto, discutiremos sucintamente sobre o gênero *autobiografia*, considerando que o gênero *perfil pessoal* se constitui em um texto autobiográfico, porém, mais simples por não envolver memórias, tempo, entre outras características pertinentes a este gênero.

De acordo com Vasconcelos e Cardoso (2009), a *autobiografia* não se constitui num gênero novo, mas graças a recentes pesquisas no campo linguístico, o relato autobiográfico está ganhando o seu espaço, embora ainda não tenha recebido o devido destaque. Para esses autores, o gênero *autobiografia* começa a ser

constituído a partir das *Confissões* de Santo Agostinho, ocupando posição de destaque na sociedade do século XVIII e, por fim, no século XXI, esse gênero passa a ser objeto de estudo linguístico, indo além das esferas literárias e sociológicas.

Em suma, podemos dizer que a *autobiografia* é um gênero cujo autor relata a sua própria história de vida e isto requer que o mesmo reflita internamente, considerando que

[...] o trabalho de produzir textos autonarrativos atribui um lugar privilegiado ao narrador em sua história, a produção de narrativas pode ser vista como uma prática de reflexão do sujeito consigo mesmo (SCHOLZE, 2008, p. 89).

O pensamento de Scholze (op. cit.) se alinha perfeitamente com a prática de Paulo Freire, cujo legado para a educação de jovens e adultos do nosso país é inquestionável. A pedagogia freireana valorizava o gênero *autobiográfico*, dando um lugar especial às histórias de vida dos indivíduos as quais ele considerava de muita importância, haja vista que, quem fala sobre si, torna-se sujeito da história (p. 35). Portanto, o texto *auto(biográfico)* é um elemento de reflexão sobre a própria experiência e essas histórias de vida não podem ficar guardadas, mas devem ser compartilhadas com a comunidade, pois ao interagir com o outro, o locutor imerge em sua vida, buscando dentro de si o significado de fatos vividos que serão traduzidos em palavras, sendo necessário o seu distanciamento para que ele seja capaz de compreendê-la (PINEAU, 1996 *apud* VASCONCELOS; CARDOSO, op. cit., p. 654). Esse processo de interação é o que Paulo Freire chama de *compartilhamento comunitário*.

Discorrendo sobre a escrita de si, Passegi (2008 *apud* VASCONCELOS; CARDOSO, 2009) destaca três momentos primordiais que ocorrem nesse processo: primeiramente, o autor é intimado a se pôr no processo de escrita; em seguida, ocorre o “[...] momento da ação de escrita, de descoberta de possibilidades concretas de auto-relatar-se como autorretratar-se, uma retomada mágica de um autodiscurso que se constrói se construindo”; e o terceiro momento se caracteriza pelo fato de levar o sujeito a se distanciar de seu objeto, a escrita de si, bem como a “[...] estabelecer um reconhecimento do seu papel como interlocutor ativo do

processo de escrita” (PASSEGI 2008 *apud* VASCONCELOS; CARDOSO, op. cit., p. 654-655).

Com certeza, esses momentos ressaltados por Passegi (op. cit. *apud* VASCONCELOS; CARDOSO, op. cit.) estão presentes em uma produção textual desse gênero, pois ao ser *intimado* a escrever a sua *autobiografia*, o indivíduo se posiciona como autor, tomando a iniciativa de narrar fatos da sua vida aos quais ele julga de fundamental importância, anelando, dessa forma, compartilhar com outros.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que Vasconcelos e Cardoso (op. cit.) enfatizam com muita propriedade que o gênero *autobiográfico* não é simplesmente um ato de contar histórias, mas é algo bem mais profundo, oriundo de um desejo que o autor tem de construir sua história de vida, tendo como base sua memória de vida.

Nessa linha de raciocínio, ao iniciarmos a Sequência Didática na turma da EJA, escolhemos o gênero *perfil pessoal* por algumas razões: em primeiro lugar, porque entendemos que trabalhos dessa natureza possibilitam ao aluno dessa modalidade de ensino a re/construir sua identidade tanto oralmente como na forma escrita, a partir de uma gama de informações histórica, sócio-cultural e geográfica. É importante ressaltar que os alunos da EJA trazem consigo culturas e saberes construídos ao longo dos anos a partir das suas experiências de vida. No entanto, carregam consigo sentimentos de fracasso e de incapacidade, resultado de uma baixa auto-estima que os leva a não falar sobre quem eles são, sua origem e o que fazem.

Em segundo lugar, levamos em consideração o conhecimento prévio desses alunos, partindo do pressuposto que isto os motivaria a participar, pois Sousa (2008), discorrendo a respeito dos sujeitos da EJA, enfatiza que:

[...] é primordial a escolha dos conteúdos, buscando aqueles com significado para os alunos e que, dessa forma, sintam-se motivados. É preciso, ainda, que esses conteúdos sejam dinamizados com procedimentos e atividades que possam ser atraentes para eles/as, possibilitando, assim, o desenvolvimento da aprendizagem e de suas potencialidades como um todo (2008, p. 81).

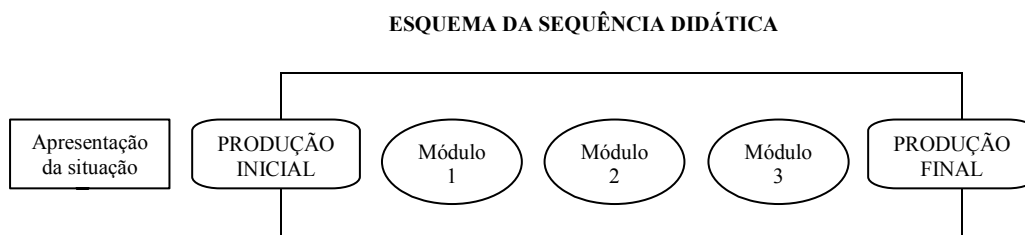
Em terceiro lugar, concordamos com Arnold (2005) que percebe a importância do gênero textual *perfil pessoal* no contexto sócio acadêmico do aluno do Ensino

Fundamental por permitir ao aluno desenvolver atividades de aprendizagem, permitindo-lhe desempenhar as funções sociais de se identificar, bem como identificar o seu interlocutor, entendendo suas características físicas e psicológicas e ainda falar e/ou escrever sobre si próprio.

Finalmente, gostaríamos de enfatizar que escolhemos o gênero *perfil pessoal* para começar as atividades de progressão com a finalidade de ajudar esses indivíduos a se constituírem como pessoas e como alunos de uma língua estrangeira que compreendem a sua história e o seu espaço, ao mesmo tempo em que aprendem uma LE. Enfatizamos que essa concepção está de acordo com a Proposta Curricular para EJA-LE, pois ao trabalharmos com o gênero *perfil pessoal*, estamos propiciando ao aluno a chance de ser participante da elaboração conjunta do conhecimento, permitindo que ele faça uso da “[...] sua própria história como fonte e como objetivo de aprendizagem” (BRASIL, 2002b, p. 68).

2.5 Desenvolvendo atividades de progressão na EJA

A SD é definida como sendo “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Esse conjunto de atividades pode ser desenvolvido em forma de um projeto, em torno de um tema ou ser guiado por um objetivo geral. Contudo, o que caracteriza uma SD é que ela consiste de uma produção inicial, de módulos e de uma produção final. Cada passo nesse processo é de fundamental importância para que os objetivos sejam alcançados. O esquema abaixo representa a estrutura de base de uma SD, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (op.cit., p. 98):



Esquema 2 – Esquema da sequência didática

Antes de mencionarmos os quatro elementos que compõem a sequência didática, gostaríamos de citar os conceitos que subjazem as orientações metodológicas e os princípios norteadores, conforme apresentado por Cristovão (2009), fundamentada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (op. cit.):

- a) O primeiro princípio que devemos levar em consideração ao trabalharmos com sequência didática é o da *construção*, devido o trabalho didático envolvido na aprendizagem ser semelhante a um *espiral*, considerando que “[...] o novo se edifica transformando o que já existe” (CRISTOVÃO, op. cit., p. 307). As implicações disso é que os conhecimentos prévios dos alunos são levados em conta e, conseqüentemente, valorizados a fim de que os mesmos possam expandi-los e transformá-los. Enfatizamos que todas as atividades desenvolvidas durante esse processo partem do que o indivíduo já sabe e são direcionadas para o que o aprendiz pode aprender para aperfeiçoar o seu texto.
- b) O segundo princípio diz respeito à escolha de *textos autênticos*, funcionando como referência do gênero que vai ser trabalhado. A escolha por textos autênticos tem como função primordial nortear o uso de aspectos discursivos e linguísticos de maneira contextualizada.
- c) A terceira noção a ser considerada é a da indissociabilidade entre compreensão e produção, isto é, leitura e escrita, tendo em vista que a leitura proporciona ao aprendiz as informações necessárias, servindo também de modelo para a escrita. Nesse processo de escrita, a refacção é parte constitutiva, levando em consideração que as várias atividades de uma SD “[...] podem dar conta das características que devem ser respeitadas, bem como das dificuldades dos alunos que vão sendo superadas na reescrita” (CRISTOVÃO, 2009, p. 308).

Os princípios norteadores elencados acima precisam ser considerados quando trabalhamos com SDs, pois se assim não procedermos, o desenvolvimento das atividades de progressão pode ser comprometido.

Cristovão (op. cit.) também nos chama a atenção para as contribuições que as Sequências Didáticas podem trazer para o ensino aprendizagem no escolar mais amplo, uma vez que podem desencadear:

- um trabalho integrado;
- uma articulação dos conteúdos e dos objetivos sugeridos por orientações oficiais com os objetivos do contexto específico;
- uma contemplação das atividades e suportes variados;
- uma progressão a partir do trabalho individual e coletivo;
- uma integração das diferentes ações de linguagem, bem como de conhecimento variados;
- uma possível adaptação em virtude da diversidade das situações de comunicação.

Marcuschi (2008) resumidamente assegura que as Sequências Didáticas têm como objetivo principal o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e que estas, por sua vez, encontram-se centradas na aquisição de procedimentos e de práticas.

A seguir, apresentaremos as quatro fases que envolvem as Sequências Didáticas, quais sejam: apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final.

2.5.1 Apresentação da situação

Consiste em fornecer aos alunos as informações necessárias para que os mesmos conheçam o projeto de comunicação (escrito ou oral) que será concretizado apenas na produção final. Essa etapa também tem o objetivo de preparar os alunos para a produção inicial. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) enfatizam que a apresentação da situação de linguagem é o momento em os alunos constroem uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser desenvolvida. Esse é um relevante e difícil estágio no qual se faz necessário atentarmos para duas dimensões essenciais:

- A exposição aos alunos de forma clara da proposta do projeto coletivo de produção de um gênero (oral ou escrito) para que eles compreendam como agir e qual o problema de comunicação que deve ser resolvido. Questões como: *o gênero a ser abordado, a quem a produção é dirigida, que forma a produção deverá assumir e quem efetivamente participará da produção*, deverão ser respondidas;
- A preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos para que os alunos percebam a importância dos mesmos e saibam com quais precisarão trabalhar (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, op. cit., p. 100).

2.5.2 A primeira produção

Nesta etapa, os alunos produzem o seu primeiro texto oral ou escrito, e conseqüentemente, trazem à tona para si e para o professor o que eles apreenderam dessa atividade e como eles constroem as suas representações da situação de comunicação apresentada. Essa primeira tentativa de produção textual, segundo os autores, não causará no aluno uma sensação de fracasso se for bem trabalhada durante a apresentação da situação. A experiência tem mostrado que até mesmos os alunos que demonstram ter mais dificuldades são capazes de produzir um texto que corresponda ao que lhes foi solicitado, embora não atentem para todas as características do gênero abordado. Vale ressaltar que esta fase do projeto tem como objetivo revelar o que eles conhecem sobre o gênero escolhido e não precisa ser uma produção inicial completa, pois a sua função é reguladora, tanto para os alunos quanto para o professor. Através da produção inicial, as capacidades de linguagem já existentes são conhecidas, bem como o potencial dos alunos, resultando na definição do conteúdo que será explorado nos módulos e servindo de motivação para a turma.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que a SD inicia, definindo o que precisa ser trabalhado com a finalidade de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, ao se apoderarem dos instrumentos de linguagem inerentes ao gênero, estarão mais preparados para produzir o texto final.

2.5.3 Os módulos

Os módulos ou oficinas são justamente o momento para se trabalhar os problemas que surgiram na primeira produção, fornecendo aos alunos as condições necessárias para superá-los. Este processo é bem mais denso porque visa a levar os alunos ao confronto com as peculiaridades de textos que pertencem ao gênero visto em sala de aula.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (op. cit.) fazem questão de salientar que

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final (p. 103).

O que implica dizer que os gêneros partem do macro (texto) para o micro (as estruturas linguísticas). No contexto escolar brasileiro, o ensino de LE geralmente parte do *simples* (estruturas linguísticas) para o mais *complexo* (texto), tendo em vista que a ênfase é na gramática. É importante ressaltar que trabalhar com SDs em língua inglesa na escola, em especial, na modalidade EJA, é muito mais difícil porque precisamos fornecer aos alunos as estruturas lingüístico-discursivas a fim de que eles possam desenvolver as suas capacidades de linguagem no momento das produções inicial e final.

Os autores genebrinos ainda enfocam três princípios de fundamental importância que devem ser observados no que diz respeito a como se trabalhar os problemas surgidos na produção inicial:

- 1º *Trabalhar os problemas relativos a diversos níveis* de funcionamento do texto, tendo em vista, que a produção de textos, quer escritos quer orais, consiste em um processo complexo. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os principais níveis apresentados na produção textual são quatro: 1) representação da situação de comunicação; 2) elaboração dos conteúdos; 3) planejamento do texto, e 4) realização do texto;
- 2º *Variar as atividades e exercícios*, alternando as maneiras de trabalho. Desse modo, o aluno terá acesso, através das diversas atividades, às

noções e aos instrumentos, o que aumenta as suas possibilidades de sucesso. Dolz, Noverraz e Schneuwly (op. cit.) destacam três categorias de atividades e exercícios: 1) as atividades de observação e de análise de textos (orais ou escritos); 2) as tarefas simplificadas de produção de textos, e 3) a elaboração de uma linguagem comum;

- 3^o *Capitalizar as aquisições*, ou seja, ao realizar os módulos, os alunos aprendem a falar sobre o gênero estudado, haja vista, que os mesmos adquirem, os que os autores denominam de *linguagem técnica*.

2.5.4 A produção final

A produção final é justamente o encerramento da sequência didática. Nessa última etapa, é hora de o aluno colocar em prática tudo o que ele construiu nos módulos, ou seja, ele vai produzir o seu texto final e poderá compará-lo a sua produção textual inicial, percebendo os progressos que teve durante a atividade desenvolvida. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (op. cit.), essa produção também permite ao professor fazer uso de uma avaliação somativa, alicerçada em critérios estabelecidos, partindo do pressuposto de que a avaliação envolve comunicação e trocas, orientando “[...] os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, op. cit., p. 107). Os autores ainda enfatizam que essa avaliação deve ser realizada sobre a produção final.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (op. cit.) apresentam ainda os princípios teóricos que devem nortear a elaboração da sequência didática, bem como os principais objetivos a serem alcançados com a aplicação das atividades de progressão, a saber:

- As escolhas pedagógicas: Tal procedimento permite regular os processos de ensino e de aprendizagem, motivando o aluno a escrever ou tomar a palavra, de modo que ele se aproprie dos instrumentos e noções propostos.
- As escolhas psicológicas: A atividade de produção de textos (orais ou escritos) deve ser trabalhada, de maneira a considerar toda a sua

complexidade, incluindo a representação da situação de comunicação, os conteúdos e a estruturação dos textos. Esse procedimento tem como objetivo transformar o modo de falar e de escrever dos alunos, conscientizando-os do seu comportamento de linguagem em todos os níveis, por meio dos diversos instrumentos de linguagem que lhes são propostos.

- As escolhas linguísticas: Remete para o uso de instrumentos linguísticos que permitem ao aluno compreender os textos e discursos, tendo em vista que a adaptação da língua às situações de comunicação funciona de modo bastante diversificado por meio dos gêneros de textos que constituem o objeto do procedimento.
- As finalidades gerais: Objetiva preparar o aluno para o domínio da sua língua nas mais variadas situações do cotidiano, fornecendo-lhe instrumentos para aperfeiçoar suas capacidades de fala e a escrita, além de desenvolver no aluno uma consciência do seu comportamento de linguagem, favorecendo os procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação, bem como ajuda os alunos a construir uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como resultado do trabalho.

Por fim, Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) explicam que a modularidade “[...] é um princípio geral no uso das sequências didáticas” (p. 110) cujo procedimento deseja enfatizar os processos de observação e de descoberta. Os autores também ressaltam que o procedimento adotado se insere em uma abordagem construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem ser adaptadas às necessidades individuais dos diferentes grupos de aprendizes (p. 110).

Resumindo, uma atividade de progressão se constitui elaboração de diversas atividades pedagógicas que são essenciais para que no processo ensino e aprendizagem as capacidades de linguagem sejam desenvolvidas, permitindo aos alunos um crescimento progressivo e natural, além de considerar o ritmo da turma.

No próximo capítulo, abordaremos os procedimentos metodológicos que norteiam essa pesquisa.

3 DIALOGANDO COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: NOSSO PERCURSO METODOLÓGICO

Acreditamos na força e na energia transformadora da escola. Mas não qualquer escola. Uma escola que pulse, que tenha vida, que represente vida, que gere vida. Uma escola a que todos têm direito (Equipe da EJA – SEDEC, p. 39).

Após discorrermos sobre os pressupostos teóricos que norteiam este estudo, objetivamos, neste capítulo, conceituar a pesquisa qualitativa, apresentar algumas informações sobre o contexto escolar onde a pesquisa foi realizada e sobre os instrumentos usados para a coleta de dados, descrevendo os participantes, todo o processo de aplicação das atividades em SD, bem como explicar os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

3.1 Natureza da pesquisa

De acordo com Flick (2002), os pesquisadores estão vivenciando novos contextos e novas situações decorrentes das mudanças na nossa sociedade. Diante desse quadro, as metodologias dedutivas tradicionais cedem espaço para pesquisas que utilizam estratégias indutivas, ou seja, a abordagem qualitativa é, então, apontada pelo autor como sendo uma alternativa para se fazer pesquisa, tendo em vista que esta considera o objeto de estudo como fator determinante para a escolha do método. Nessa metodologia, as práticas e interações dos indivíduos no seu dia a dia constituem os campos de estudo, e não as situações artificiais em laboratório (FLICK, op. cit., p. 21).

Conforme Flick (op. cit.) ressalta, os métodos qualitativos também levam em consideração a comunicação entre o pesquisador e o campo/membros da comunidade, como parte do processo de produção de conhecimento. O autor acrescenta que:

As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, sendo documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2002, p. 22).

Lincoln e Denzin (2006) corroboram as ideias de Flick (op. cit.) ao definir a pesquisa qualitativa “[...] como um projeto cívico, participativo, colaborativo, que faz com que o pesquisador e os pesquisados envolvam-se em um diálogo moral contínuo” (p. 391).

Considerando o fato que lidamos com indivíduos no contexto da sala de aula e que a interação com os mesmos se faz necessária a fim de podermos realizar o nosso trabalho de forma eficaz, a nossa pesquisa está embasada na abordagem qualitativa, por entendermos a relevância desse diálogo entre pesquisador-pesquisados.

Rodrigues (2006) pontua, com propriedade, que a abordagem qualitativa é utilizada em pesquisas que necessitam:

[...] investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas podemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias (p. 90).

Por essa razão, Chizzotti (2006) afirma que é crescente a consciência e o compromisso de que a pesquisa é um método válido e essencial na construção solidária da vida social e, ao preferir a pesquisa qualitativa, os pesquisadores fazem uma decisão pela descoberta de novos caminhos de investigação, e de forma alguma, querem furtar-se ao rigor e a objetividade, todavia, “[...] reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la” (p. 58).

Por fim, é mister ressaltar que embora esta pesquisa seja de natureza qualitativa, algumas análises de cunho quantitativo foram utilizadas visando contribuir para o levantamento de dados relevantes para o estudo ora apresentado.

3.2 Contextualizando a pesquisa

A aplicação das Sequências Didáticas ocorreu em uma turma do Ciclo IV numa escola localizada no Altiplano, um dos bairros da Capital, que funciona os três

turnos: pela manhã, as turmas do Fundamental I, à tarde, turmas do Fundamental II e, à noite, as turmas dos Ciclos I, II, III e IV da EJA. Vale ressaltar que, no turno noturno, para as mães que não têm com quem deixar os seus filhos em casa, há uma professora disponível para desenvolver algumas atividades educativas com as crianças que são chamadas *filhos da EJA*. No tempo em que a professora está com eles, ela realiza atividades recreativas com a finalidade de permitir que as mães assistam às suas aulas com tranquilidade. A escola se encontra em bom estado de conservação e ocupa uma área consideravelmente grande e bastante arborizada. As salas de aula têm ventiladores e o colégio também conta com um laboratório de informática que possui treze computadores e ar condicionado.

3.3 Os participantes da pesquisa

O objetivo desta subseção é descrever os participantes dessa pesquisa: a professora Carol, a pesquisadora e os alunos do Ciclo IV.

A professora Carol, que se dispôs a participar desse trabalho, é graduada em Letras, com habilitação em inglês e português pela UFPE e é especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras pela UFPB. A professora Carol lecionou em uma escola pública estadual (Ensino Médio) e na Rede Privada (Fundamental) na cidade de Recife por cerca de quatro anos. Contudo, a sua maior experiência com ensino de língua inglesa aconteceu em escolas particulares de línguas onde ensinou por vários anos, chegando a exercer o cargo de orientadora pedagógica em uma franquia de idiomas em João Pessoa por sete anos. Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING – da UFPB.

Com relação ao seu fazer docente, na turma EJA, a professora Carol segue um conteúdo programático (ver Anexo F) que ela mesma elaborou, por entender que as necessidades dos alunos devem ser consideradas e que os assuntos abordados devem contribuir para o uso em contexto real (trabalho, no cotidiano, entre outros). Ela é dinâmica e busca interagir com os alunos, reconhecendo e explorando os saberes da turma, bem como incentivando-os a participarem.

A professora Carol e a pesquisadora se conheceram enquanto cursavam disciplinas do mestrado em Linguística Aplicada pelo PROLING. Nessa época, ela

ainda não estava em sala de aula da EJA e a pesquisadora estava em busca de um professor que concordasse em abrir um espaço de sala de aula para o desenvolvimento da pesquisa. Em meados de janeiro de 2010, Carol foi nomeada pela Prefeitura de João Pessoa e assumiu turmas da EJA. Como ela nunca havia ensinado a esse público, manifestou preocupação e lembrou-se que na aula de metodologia científica, tinha acompanhado a apresentação do projeto da pesquisadora e resolveu lhe pedir ajuda. A pesquisadora, então, lhe propôs ser a professora participante do projeto, e a professora Carol aceitou de imediato, dando assim, início a todo o trabalho que vai ser descrito mais adiante.

A pesquisadora é graduada em Letras pela UFPB, com habilitação em língua inglesa e atuou na rede pública (estadual e municipal), em turmas do Fundamental II (básico e modalidade EJA) e Ensino Médio, bem como na rede privada, onde lecionou por mais tempo em escolas de línguas. Foi ensinando na modalidade EJA, nas redes públicas, estadual e municipal, que surgiu o seu profundo interesse em desenvolver uma pesquisa na área de língua inglesa, devido às necessidades e dificuldades encontradas em sala de aula. A pesquisadora também teve oportunidade de participar de uma consulta sobre a EJA, promovida pela Rede Municipal de João Pessoa, bem como dos encontros de formação, tanto nas esferas estadual, como municipal. Em 2008, participou da equipe de formadores no projeto²³ *O olhar do docente sobre a sua prática: o ensino de inglês nas escolas municipais da cidade de João Pessoa/PB* voltado apenas para a formação dos professores do Fundamental II, tendo em vista que a equipe de formadores para a EJA era outra.

Os alunos do Ciclo IV que participaram da pesquisa são indivíduos oriundos, em sua maioria, de cidades do interior do Estado da Paraíba ou de estados vizinhos que têm em comum, entre outras coisas, a ausência dos estudos na faixa etária regular, previstos por lei. As idades desses alunos variam entre 15 a 57 anos (ver Quadro 5) e todos residem no bairro onde a escola está localizada. Com relação ao estado civil, há solteiros, casados, e há algumas mães solteiras. A maioria trabalha no mercado informal, como babá, vendedor, diarista ou são donas do lar, como preferem ser chamadas, porém, poucos têm suas carteiras de trabalho assinadas.

²³ Desenvolvido sob a coordenação da Professora MSc Adriana Carla Rolim de Carvalho Leite e do Prof. Dr. Jan Edson Rodrigues Leite.

Vale salientar que com a permissão dos alunos, estaremos usando os seus nomes reais no decorrer desse estudo.

Uma característica interessante desta turma é que todos reconheceram a importância da língua inglesa²⁴, expressando o desejo de aprender a se comunicar nesse idioma. Todavia, eles não conseguem explicar como podem utilizar o inglês no cotidiano, o que possivelmente aponta para o fato de que o objetivo do ensino de línguas não está claro para os alunos na EJA, constatação que se alinha à realidade escolar geral no que concerne o ensino de LEs no Brasil. Acreditamos que esta confusão no ensino de LEs no Brasil pode ser resultante, conforme alerta Celani²⁵ (2009), da falta de uma política nacional para o ensino de um segundo idioma, decorrente da exclusão da Língua Estrangeira do núcleo comum na LDB de 1961.

3.4 A Coleta de Dados

A turma na qual aplicamos as atividades de SD possuía 30 alunos matriculados, porém percebemos a evasão dos mesmos devido a inúmeros fatores, entre os quais destacamos como o principal, a carga horária de trabalho. No período em que desenvolvemos a SD, o número de alunos oscilou entre 13 e 10 alunos presentes em sala. Desses, apenas 7, em média, frequentaram as aulas mais regularmente e raramente se ausentaram das aulas nas quais trabalhamos as atividades de progressão que totalizaram 13 encontros. No entanto, isso não implica dizer que todos participaram efetivamente das produções textuais como demonstra o quadro abaixo:

²⁴ Informações obtidas a partir de questionário aplicado na referida turma em 06.04.2010 pela pesquisadora (ver Apêndice A).

²⁵ Trecho de uma entrevista concedida à Revista Nova Escola, em maio de 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>

Aluno	Idade	Produção em LM	Produção Inicial (LI)	Produção Final (LI)	Nº de faltas	Nº de faltas em %
1. Aretusa	43 anos	✓	-----	✓	2	15.38%
2. Erivânia	21 anos	✓	✓	-----	2	15.38%
3. Fátima	28 anos	✓	✓	✓	1	7.7%
4. Ivanildo	27 anos	✓	✓	✓	1	7.7%
5. Lêda	57 anos	✓	✓	✓	1	7.7%
6. M ^a da Luz	32 anos	✓	-----	✓	4	30.8%
7. Vitória	30 anos	-----	✓	-----	6	46.15%
8. Valmir	27 anos	✓	-----	✓	4	30.8%
9. Edilson	15 anos	✓		-----	5	38.46%
10. Edna	27 anos	✓	✓	-----	6	46.15%
11. Raissa	15 anos	✓	-----	-----	1	7.7%
12. Lourdes	45 anos	✓	✓	-----	5	38.46%
13. Isabel	24 anos	✓	-----	-----	7	53.84%
14. Clebson	18 anos	-----	✓	-----	1	7.7%

Quadro 5 – Frequência e as produções textuais dos alunos

O Quadro 5 revela que a questão das faltas é uma realidade intrínseca à EJA e é uma das dificuldades enfrentadas para a realização de um trabalho contínuo com eficácia. Constatamos que dos catorze alunos listados, apenas três participaram de todas as produções textuais. Faz-se necessário ainda esclarecer que alunos como Edilson e Edna participaram das duas primeiras produções textuais, em língua materna e em língua inglesa (doravante LM e LI²⁶, respectivamente), e não puderam concluir todo o processo. Esses dois alunos estavam participando das aulas e apresentavam um bom desempenho. Alunos como Raissa e Clebson, embora estivessem presentes em quase todas as aulas, participavam oralmente, embora de forma tímida, mas se recusavam a fazer a atividade escrita. Outros, devido ao trabalho ou por questões pessoais, acabaram por desistir de estudar. A questão das faltas dificultou o andamento da pesquisa,

²⁶ O termo Língua Estrangeira é usado porque nos documentos oficiais como a LDB N° 9.394/1996, a Proposta Curricular para a EJA, entre outros, regem que uma língua estrangeira deve ser ofertada na grade curricular do ensino fundamental e médio, cabendo ao aluno escolher qual idioma deseja aprender. No entanto, esta não é realidade nas escolas da Rede Municipal de João Pessoa onde a única língua ofertada é o inglês, contrariando o que prescrevem os documentos oficiais. Por isso mesmo, ora usamos LE (quando nos referimos à línguas de um modo geral) e LI (quando nos referimos especificamente ao contexto de ensino de língua inglesa na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa).

tendo em vista que nós tínhamos apenas dois encontros semanais, e a professora e os alunos não dispunham de outro horário para repor a aula perdida.

Destacamos ainda outro obstáculo enfrentado que foi o tempo de duração das aulas que deveria ser de quarenta minutos, de acordo com o estabelecido pela Secretaria de Educação do Município, mas na prática, comprovamos que isto não acontece. No primeiro horário, a aula está prevista para começar às dezenove horas, mas os alunos chegam atrasados e a aula só conta com um bom número de alunos presente às dezenove e trinta; ou seja, dez minutos antes de tocar para o segundo horário.

Considerando que as aulas de inglês eram no primeiro e no segundo horário, nas terças e quintas, o grupo escolhido para se trabalhar foi o Ciclo IV, já que neste grupo a aula iniciava às dezenove horas e quarenta minutos e todos já estavam em sala de aula. Vale salientar que algumas dificuldades de ordem pedagógica interferiam no andamento das aulas, reduzindo ainda mais o nosso tempo, como colegas que se empolgavam tanto com suas aulas que mesmo ouvindo o toque para mudar de sala, passavam 10 a 15 minutos além do horário previsto. Consequentemente, as aulas duravam em média 30 minutos, sendo muitas vezes reduzidas para 20 minutos, pois era comum tocar para o intervalo às vinte e quinze, ou seja, cinco minutos antes do horário previsto. Isto reflete, com certeza, no trabalho do docente de língua inglesa, levando-se em consideração que a carga horária desta disciplina é de duas horas semanais, como ressaltamos anteriormente.

Importante frisar que as aulas na Rede Municipal de João Pessoa iniciaram em fevereiro/2010, e nós começamos a pesquisa em abril. Por conseguinte, os dados foram coletados entre os meses de abril a julho de 2010, durante o segundo bimestre e início do terceiro bimestre, conforme sistematizamos a seguir:

Período de coleta	Abril – julho/2010 Aulas com a SD
Nº de aulas nas quais foram aplicadas atividades de progressão	13
Duração (em média)	35 minutos cada
Frequência das aulas	2 vezes por semana
Dias da semana	Terças e quintas
Horário	19:40 – 20:20

Quadro 6 – Informações sobre a coleta de dados

Destacamos que a professora Carol precisou ministrar o mesmo conteúdo programático (ver Anexo F) nas turmas dos Ciclos III e IV devido à dificuldade apresentada pelos alunos nas aulas de inglês. Segundo alguns alunos, o professor anterior faltava muito e quando estava em sala, limitava-se a ensinar apenas cores, números etc., restringindo, em nossa opinião, a visão de mundo e de língua dos alunos.

Essas informações são necessárias para que possamos entender o contexto escolar onde a pesquisa foi realizada, compreendendo um pouco às nossas limitações no que diz respeito às aplicações das atividades de SDs, mas ao mesmo tempo, revelando o cenário da EJA em nosso Município.

3.5 Metodologia da SD

Nesta subseção, descreveremos as aulas a fim de compreendermos como ocorreu o processo da aplicação de uma SD em uma turma da EJA. Salientamos que para que o trabalho fosse desenvolvido de forma a alcançar os objetivos propostos, a pesquisadora e a professora Carol precisaram se reunir para juntas planejarem as aulas. Levando em consideração que a professora nunca havia trabalhado com SDs na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), fez-se necessária a leitura de texto desses estudiosos, contando, algumas vezes, com a presença da orientadora desta pesquisa, a fim de que a professora pudesse compreender o seu papel na pesquisa, podendo agir com autonomia e segurança nas ministrações das aulas. Após o término de cada aula, a pesquisadora e a professora se reuniam na própria escola para avaliação do trabalho e planejamento da aula seguinte.

É de suma importância enfatizar que as aulas foram observadas pela pesquisadora que tomou notas de campo, bem como registrou algumas aulas com o uso do gravador, porém, devido às interferências na própria sala de aula (choro de criança, ventiladores barulhentos etc.) e externas (conversas no corredor interferindo na acústica da sala), optamos por recorrer apenas às notas de campo.

Esclarecemos que a pesquisadora estava em sala observando e tomando notas, e às vezes, quando necessário, participava, quer seja entregando atividades ou trocando ideias com a professora, que foi de fato, a professora regente dessa

turma durante todo o processo de coleta. Essas informações são necessárias, uma vez que justifica o porquê de, muitas vezes, a descrição das atividades realizadas em sala está na 3ª pessoa do singular (quando nos referimos apenas àquelas ações desenvolvidas pela professora). Outras vezes, pareceu-nos inevitável não nos incluirmos, haja vista que foi necessária a participação da pesquisadora. Por essa razão, usamos em outros momentos, a 1ª pessoa do plural.

1ª aula – Apresentação da situação e Produção em LM

Data	Duração	Conteúdo	Atividade desenvolvida	Capacidade de Linguagem trabalhada
27/04	35 min.	Apresentação da SD	Produção em língua materna	CA+CLD

A professora Carol iniciou a aula fazendo algumas considerações acerca do encerramento do primeiro bimestre e enfatizando que o segundo bimestre estava começando naquele dia com um projeto diferente do que eles tinham feito até então. Em seguida, a professora apresentou a pesquisadora à turma e lhes disse que a partir daquela data, eles contariam com a presença de outra professora de inglês que estaria desenvolvendo o seu projeto de pesquisa. A professora então falou do Projeto *Building Identities*, enfatizando a importância da turma não faltar às aulas já que o projeto seria construído a cada encontro. Após as explicações, ela perguntou se o grupo concordava com a nova proposta de trabalho e os onze alunos presentes aceitaram unanimemente. Todos também concordaram com a gravação em áudio e permitiram que fotos da turma fossem tiradas. A professora Carol ainda solicitou que a pesquisadora falasse um pouco mais sobre quem ela era, bem como esclarecesse mais a respeito do projeto. Vale ressaltar que os alunos receberam muito bem a pesquisadora e, conseqüentemente, a partir daquele momento, ela se tornou parte do grupo.

Após as apresentações e informações sobre o projeto, a professora Carol introduziu a sequência didática, perguntando se o grupo já tinha trabalhado com leitura e produção de textos em língua inglesa. Todos afirmaram que não tinham tido contato com esse tipo de atividade. Ela, então, continuou indagando a turma sobre os gêneros *email*, *poesia*, *carta* e *currículo* e, ao perceber que a turma nunca tinha

trabalhado com textos em inglês, instigou-os a citar alguma experiência que tivessem tido em LI ou em LM. Alguns disseram que uma professora de língua portuguesa havia trabalhado *carta* e outros afirmaram que haviam trabalhado o *currículo* em sala de aula. Dessa forma, constatamos que a maioria nunca tinha sido exposta ao trabalho com gêneros textuais.

Em seguida, a professora apresentou o gênero *biografia* e perguntou se o grupo reconhecia esse gênero e se podiam citar exemplos. Lêda, de 57 anos, falou da biografia de Pedro I e de Tiradentes e a professora Carol aproveitou para perguntar se os alunos já tinham lido a *biografia* de alguma celebridade. Todos disseram que não. Em seguida, ela falou um pouco sobre esse gênero e escreveu a palavra no quadro explicando o que significava “bio” e “grafia”. Após esta explicação, a professora escreveu a palavra “auto” e os indagou sobre o que seria uma *autobiografia*. De imediato, alguns responderam que seria falar sobre si mesmo. Então, ela perguntou o que os alunos consideravam de suma importância ao falar sobre si mesmo. Com algumas filipetas dispostas no quadro, a professora pediu para a turma eleger o que deveria compor uma *autobiografia* e o que não deveria compor. Para esta atividade, a professora desenhou (no quadro) uma carinha feliz para representar o que deveria entrar neste gênero e outra carinha triste, representando os elementos que não eram constitutivos do gênero *autobiografia*. As filipetas continham as seguintes palavras e expressões:

Conteúdo das filipetas	
Nome	De onde sou
Onde moro	O que faço
Idade	O que gosto
Estado civil	Nº de tios
Altura	Cor dos olhos
Apelido	Nome dos primos
Peso	Cor da casa

Quadro 7 – Conteúdo das filipetas

Este momento de construção foi muito importante e todos participaram atentamente, manifestando sua opinião e argumentando para fazer valer a sua escolha. Os alunos estavam tão desejosos de participar que, por várias vezes, todos falaram ao mesmo tempo. Em algumas ocasiões, eles concordaram de forma

unânime no que deveria compor uma *autobiografia*, elencando as seguintes palavras e expressões: *nome, idade, de onde sou, onde moro, o que faço, o que gosto, estado civil*. Outros elementos foram descartados de imediato: *número de tios, cor da casa, nome dos primos, cor dos olhos*. Em outros casos, houve negociação, como em: *altura, peso, apelido*. A discussão gerou polêmica e após ouvir algumas argumentações por parte de quem era contra ou a favor, a professora decidiu colocar em votação: altura/peso/apelido. Por apenas um voto de vantagem, estes itens foram descartados. Os alunos que eram a favor de incluir essas características na sua *autobiografia* justificaram a escolha, alegando que o leitor poderia querer conhecê-los ou lhe dar um presente, necessitando, desse modo, conhecer os seus aspectos físicos (altura, peso).

Em seguida, a professora Carol e a pesquisadora entregaram uma folha com o nome do projeto a cada aluno e pediram para que escrevessem uma pequena *autobiografia* em LM, levando em consideração o que eles tinham elegido como importante e acrescentando o que desejassem dizer a seu respeito.

Ressaltamos que os textos foram coletados para posterior análise e planejamento dos módulos que viriam a seguir.

2ª aula – Ativação em LI

Data	Duração	Conteúdo	Atividades desenvolvidas	Capacidade de linguagem trabalhada
29/04	35 min.	Texto do site <i>Interpals</i>	Leitura e compreensão do texto Visualização do site <i>Interpals</i>	CA+CD+CLD

Na segunda aula, sentimos a ausência de alguns alunos, mas a maioria estava presente e os ausentes na aula anterior, estavam em sala.

A professora iniciou retomando o que havia sido feito na primeira aula, perguntando aos alunos o que era uma *autobiografia* e se eles lembraram o que tinham elegido como importante para compor o texto deles. A turma começou a relembrar e com a ajuda das filipetas, foram reconstruindo o que tinham feito na aula anterior, e após essa atividade, entregamos ao grupo um texto retirado de um *site* de

amizades chamado *Interpals*²⁷ (cf. Anexo G), introduzindo, dessa forma, o gênero *perfil pessoal* que seria trabalhado durante o projeto.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa etapa é muito importante, uma vez que os alunos entram em contato com o modelo de gênero que está sendo trabalhado. Foi solicitado que os alunos lessem o texto e, depois de algum tempo, a professora Carol perguntou o que haviam compreendido, pedindo para o grupo identificar, no texto, os itens que eles haviam elegido como importantes, construindo conjuntamente este momento e recorrendo às filipetas mais uma vez. A turma começou a participar sem haver a necessidade de a professora traduzir o texto, tendo em vista que os alunos reconheceram algumas palavras e construíram o sentido do verbo “like” na expressão: *I like to dance*. Eles se mostraram confiantes na leitura, não reclamaram da atividade e pareciam estar lendo um texto em português. Percebemos que as capacidades de linguagem foram mobilizadas na leitura do texto em inglês.

Como o texto foi retirado da internet, achamos que seria interessante levar um notebook para a sala para mostrar aos alunos o espaço onde circula o texto. Foi explicado que o texto era *autêntico* e sua autora, Monika, real. Ressaltamos que embora a escola tenha um laboratório de informática, não foi possível utilizá-lo, pois o mesmo estava interditado por questões administrativas. A turma prestou atenção nas explicações da professora, mas não esboçou muita reação. Perguntamos se já tinham acessado a internet alguma vez e boa parte respondeu que não. No entanto, todos sabiam o que significava estar *on line*, comprovando o que dissemos anteriormente que os jovens e adultos trazem uma bagagem de saberes e conhecimentos prévios que precisam ser levados em consideração e explorados durante o processo ensino aprendizagem.

Ao ouvirem a sirene anunciando o intervalo, alguns alunos reclamaram sobre a questão do tempo da aula de inglês que, para eles, era muito boa e que deveria ter mais encontros semanais. Para esses alunos, a aula não é apenas um momento de aprendizagem, mas de descontração e de interação, já que a professora “brinca” com eles, permitindo-lhes interagir uns com os outros.

²⁷ O Interpals é um site de relacionamentos (<http://www.interpals.net/>) que conta com um bom número de participantes de diversos países.

3ª aula – Ativação em LI

Data	Duração	Conteúdo	Atividades desenvolvidas	Capacidade de linguagem trabalhada
04/05	35 min.	I'm from... but I live in... I'm... years old. Numbers: 1-10	Exercícios escritos e orais	CA+CLD

Esta aula contou com a presença de doze alunos que participaram ativamente. A professora Carol lembrou o que tinha sido feito na aula anterior e comentou sobre os textos produzidos em LM. A partir da análise da produção deles, ela começou a explicar algumas estruturas que os alunos não haviam aprendido ainda em LI, mas que tinham sido recorrentes no texto em LM. O nosso objetivo ao trabalhar as estruturas recorrentes na produção em LM era fornecer os elementos necessários para que a turma pudesse produzir o primeiro texto em inglês. Salientamos que a SD foi desenvolvida para ser trabalhada inicialmente em LM, contudo, como o grupo não dominava a estrutura da LI, fez-se necessário uma primeira ativação na própria língua, tendo em vista que eles não foram habituados e incentivados à produção textual. Essa adaptação foi necessária, mas é algo já previsto nessa abordagem, como bem ressalta Cristovão (2009), ao afirmar que as sequências didáticas devem ser adequadas às capacidades dos alunos, considerando suas necessidades, interesses e objetivos. A autora percebe tanto a LM como a LE como recursos de mútua ajuda quando se trata de ensinar e aprender língua e conclui seu pensamento assegurando que

Isso se deve ao fato de que há semelhanças entre os conhecimentos necessários para as diferentes aprendizagens do aluno. Visto dessa forma, o trabalho com textos de um gênero em LM para um reconhecimento inicial de seu funcionamento para posterior comparação com textos do mesmo gênero em LE pode beneficiar a aprendizagem (CRISTOVÃO, op. cit., p. 324).

É importante destacar que a decisão de incluir uma produção em LM fez com que esta pesquisadora fizesse uma adaptação do modelo de Sequência Didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como será discutido no capítulo de análise.

A professora Carol copiou algumas frases recorrentes no quadro em LI e explicou, dando exemplos e pedindo para que o grupo as repetisse oralmente. Todos estavam atentos e participavam quando solicitados, mas estavam bem passivos. cremos que foram muitas informações em uma única aula e é possível que as novas estruturas os tenham deixado confusos e, aparentemente, cansados.

Quando introduzimos os números de 1 a 10, a turma participou com entusiasmo, lembrando o que tinham estudado no ano anterior. Para os alunos, foi um momento de descontração, pois eles se lembraram dos números em inglês. Percebemos que há uma maior participação quando eles se sentem seguros e conseguem se expressar de forma independente. É importante salientar que foi necessário retomar os números porque o gênero abordado em sala exigia.

4ª aula – Ativação em LI

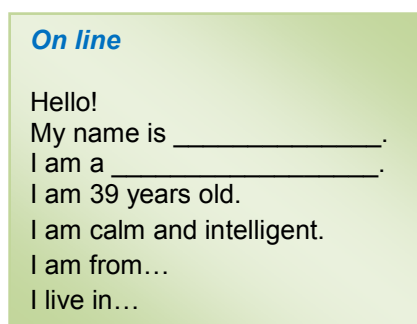
Data	Duração	Conteúdo	Atividades desenvolvidas	Capacidades de linguagem trabalhada
06/05	30 min.	Texto do site <i>Interpals</i>	Construção oral e escrita	CA+CLD

Para esta aula, tínhamos planejado pedir aos alunos para escreverem a sua primeira produção em língua inglesa, todavia, muitos aproveitaram para viajar por ocasião do Dia das Mães. Decidimos, então, retomar o texto visto na aula anterior, levando em consideração que alguns estavam ausentes. Foi um momento para avaliar o que vinha sendo feito e desacelerar um pouco, sentindo o ritmo da turma, pois tínhamos tido apenas três encontros e percebemos que o processo estava um pouco rápido.

A professora Carol e a pesquisadora distribuíram o texto com os alunos que haviam faltado e constataram que alguns, a quem o texto tinha sido entregue, esqueceram a atividade em casa. Aprendemos com isso que o material não poderia ficar com os alunos, pois eles esquecem as atividades extras, porém não esquecem o caderno. Na percepção da professora Carol, os alunos da EJA são verdadeiros *copistas*, uma vez que estão acostumados a sempre copiarem do quadro, por essa razão, valorizam tanto o caderno, por ser o único material que eles possuem.

Esse momento foi bastante proveitoso porque permitiu que os alunos revisassem o que haviam estudado, e é premente observar que a turma não se queixou por estar revendo o texto, uma vez que a maioria dos alunos tendem a esquecer o que viram na aula anterior. Isso se explica pelo fato de eles só usarem o material em sala de aula. Durante a leitura silenciosa, ouvimos alguns tentando pronunciar frases do texto em inglês.

Ainda na quarta aula, a professora Carol criou uma situação fictícia em língua inglesa e construiu com a turma um texto no quadro. Cada um deu a sua contribuição, até mesmo os mais tímidos. A aula foi bem descontraída e eles riam quando falavam as palavras em inglês. Aos poucos, eles foram se soltando e perdendo o medo de errar. Abaixo, as estruturas que foram trabalhadas na situação fictícia (a frase *on line* foi enfatizada para dizer que a pessoa estava conectada):



Como percebemos, foi um texto simples, mas ressaltamos que as frases foram ditas pelos alunos, ou seja, foi uma produção coletiva. Desta vez, o conhecimento foi construído sem o auxílio das filipetas e eles puderam resgatar o que haviam aprendido. É importante destacar que a professora Carol instiga os alunos a participarem com frases do tipo: “Como vocês provam o que disseram?” ou “Vocês agora vão me provar no texto...”. O resultado é a participação de todos.

No final da aula, aproveitamos para fazer uma avaliação do trabalho, perguntando ao grupo qual era a dificuldade encontrada na disciplina e se fazia sentido para eles as atividades que estavam sendo desenvolvidas. Os alunos disseram que a maior dificuldade era pronunciar as palavras em inglês. Com relação ao ensino e à aprendizagem, todos foram unânimes em dizer que fazia sentido e uma aluna compartilhou que era a primeira vez que ela estava aprendendo “um

pouco de inglês”. Durante essa conversa informal, os alunos tiveram a curiosidade de perguntar à pesquisadora se ela havia conversado com *Monika*, autora do texto retirado do site *Interpals*. Nós, então, explicamos que não havia sido possível, pois quando o texto foi impresso, ela estava *on line*, mas a pesquisadora não tinha se cadastrado no *site* ainda.

5ª aula – Produção inicial em LI

Data	Duração	Conteúdo	Atividades desenvolvidas	Capacidade de linguagem trabalhada
11/05	35 min.	Produção em LI	Escrita	CA+CD+CLD

Nessa aula foi realizada a primeira tentativa de se produzir um texto em língua inglesa e contamos com a presença de nove alunos. Eles fizeram a atividade olhando para o caderno e para o texto sobre *Monika*, retirado do site *Interpals*. Enquanto o grupo produzia o seu texto, algumas dúvidas de como escrever certas palavras em inglês surgiram. Por exemplo: Laura quis saber como se dizia “Eu gosto de dançar”, e Fabiana como se dizia “Eu tenho dois filhos”. Percebemos certa insegurança e medo de errar. Por essa razão, os alunos pediam auxílio à professora Carol, mesmo ela tendo enfatizado que o texto lhes pertencia e que eles poderiam escrever o que quisessem. Eles também recorriam à pesquisadora, pois como dissemos, na visão deles, a professora e a pesquisadora eram as professoras da turma o que demonstra a sintonia e a seriedade com que ambas estavam desenvolvendo as atividades.

6ª aula – Módulo 1

Data	Duração	Conteúdo	Atividades desenvolvidas	Capacidades de linguagem trabalhadas
13/05	30 min.	I am / I'm I, He, She I'm from... Numbers: 1-100	Atividades escritas e orais	CA+CLD

Essa aula foi a primeira depois da produção inicial em LI, portanto, aproveitamos para começar a trabalhar as dificuldades de ordem linguístico-discursiva apresentadas durante a escrita em inglês. Contamos com a presença de

nove alunos. A professora Carol deu atenção especial ao uso de *I am* e *I'm*, tendo em vista que nos textos dos alunos, este foi um dos problemas com bastante ocorrência porque a professora tinha ensinado apenas *I am* e no texto lido em sala, Monika usou *I'm*.

Outra estrutura também trabalhada foi *I am*, *He is* e *She is*, dando ênfase principalmente aos pronomes e fazendo perguntas aos alunos para que os mesmos pudessem distinguir o uso dessas três pessoas. Foi revisado também o *I'm from..* e, eles foram falando sobre suas origens e onde nasceram. Por fim, foi entregue ao grupo uma folha com os números cardinais (1-100), contendo espaços para eles preencherem. O resultado é que tivemos uma aula bastante proveitosa e eles se mostraram interessados.

Para descontrair os alunos, tivemos a ideia de entregar balinhas para o grupo no final da aula, e para a nossa surpresa, os bombons surtiram um efeito muito bom e todos ficaram bastante animados. Percebemos a importância desse ato para eles, cujo comportamento naquele momento trouxe à tona o seu lado lúdico.

7ª aula – Módulo 2

Data	Duração	Conteúdo	Atividades desenvolvidas	Capacidades de linguagem trabalhadas
18/05	35 min.	Numbers: 1-100 I am... years old I'm from...	Atividades escritas e orais	CA+ CLD

Este encontro foi bem inusitado, pois dos 16 alunos em sala, apenas 6 tinham estado presentes na aula anterior e alguns não apareciam há um bom tempo. A professora Carol continuou trabalhando as ocorrências apresentadas durante a produção em LI e iniciou a aula revisando os números e aproveitando para ensinar como dizer a idade em inglês. Os alunos tiveram a oportunidade de falar a sua idade usando a estrutura em LI.

A professora incentivou os alunos a participarem, fazendo perguntas sobre ela, tais como, a sua idade e há quanto tempo ela residia em João Pessoa. Após trabalhar a estrutura oralmente, Carol escreveu no quadro: *I am _____ years old*, e pediu para o grupo completar usando suas próprias informações.

8ª aula – Módulo 3

Data	Duração	Conteúdo	Atividades desenvolvidas	Capacidade de linguagem trabalhada
20/05	25 min.	I am... My name is... I like...	Atividades escritas e orais	CA+CD+CLD

A aula foi iniciada, como sempre, revisando as estruturas da aula anterior, dando ênfase a *I am (I'm)* e *My name is...* Essas estruturas foram trabalhadas oralmente e escritas no quadro, pois percebemos que os alunos as fixam melhor quando copiam no caderno. Eles sempre pedem um tempo para copiar. A professora Carol chamou novamente atenção para a forma contracta *I'm* e em seguida, introduziu a frase *I like...*, partindo do texto que a turma tinha lido, perguntando-lhes como ela diria: *Eu gosto de...* em inglês. Uma aluna respondeu: *I am like*, demonstrando o mesmo desvio apresentado na produção textual. A professora Carol aproveitou a oportunidade para trabalhar essa questão, incentivando cada um a participar, dizendo o que eles gostavam de fazer. Todos contribuíram e o vocabulário foi sendo ampliado, tanto oralmente, como na escrita. A seguir, as frases em inglês, resultado da contribuição deles:

I like to spend money.
I like to dance.
I like to listen to music.
I like to sleep.
I like to go to the beach.
I like to eat.
I like to study.

9ª aula – Módulo 4

Data	Duração	Conteúdo	Atividades desenvolvidas	Capacidade de linguagem trabalhada
25/05	15 min.	I like... I don't like... I have...	Atividades escritas e orais	CA+ CLD

Neste dia, tivemos apenas 15 minutos de aula devido à falta de um professor e a merenda teve que ser antecipada, resultando em uma alteração dos horários, e consequentemente, no tempo da aula. A frase *I like...* foi revisada, para explicar *I do not like (I don't like)*. A professora Carol solicitou a contribuição do grupo dizendo o que os mesmos não gostavam. É importante ressaltar que alguns alunos disseram que não gostavam de barulho porque tinha um grupo conversando e o filho de uma aluna, presente em sala, estava chorando. Enfim, a turma estava bem dispersa.

Para finalizar, a professora Carol introduziu *I have...* que foi uma das perguntas feitas por uma aluna durante a produção quando ela quis dizer que tinha dois filhos. Esse enunciado foi trabalhado com a ajuda dos alunos, dizendo o que tinham. O vocabulário foi ampliado em palavras como: *car/money/job/babies/kids*.

10ª aula – Módulo 5

Data	Duração	Conteúdo	Atividades desenvolvidas	Capacidade de linguagem trabalhada
27/05	1h	Texto do site <i>Interpals</i> And e but	Leitura e compreensão do texto Paragrafação	CA+CD+CLD

Mais uma vez, devido à falta de um professor, a teve merenda antecipada, a aula durou 1 hora. Apesar dos imprevistos, esse momento foi proveitoso, pois os alunos puderam ler o segundo texto (ver Anexo H), retirado do mesmo site do primeiro. Este texto, porém, era de um brasileiro, o que chamou ainda mais a atenção deles. O objetivo ao trazermos outro texto foi trabalhar com a turma a paragrafação, outra dificuldade apresentada na produção inicial em LI. Após trabalhar o texto, a professora Carol começou a construir com o grupo um texto no quadro. Foi criado, desse modo, um personagem cujo nome os alunos escolheram e eles mesmos foram dizendo as frases em inglês. Abaixo, a produção textual coletiva:

My name is Antônio. I am from Brasília, but I live in João Pessoa. I am twenty-five years old. I like to dance. I love my job. I like money, I like to sleep, I like to study, I like to travel and I like to listen to music.

11ª aula – Módulo 6

Data	Duração	Conteúdo	Atividades desenvolvidas	Capacidade de linguagem trabalhada
01/06	20 min.	Textos do site <i>Interpals</i>	Releitura	CA+CD

A professora precisou dar algumas informações com respeito às avaliações, recuperações e atividades gerais do bimestre. Por isso, tivemos pouco tempo de aula e a professora Carol entregou aos alunos os dois textos, do *site Interpals* para que os mesmos pudessem observar as diferentes formas de produção textual, enfatizando que as diferenças se dão porque cada autor tem o seu modo de escrever.

12ª aula – Produção final em LI

Data	Duração	Conteúdo	Atividades desenvolvidas	Capacidade de linguagem trabalhada
08/06	35 min.	Produção final	Escrita	CA+CD+ CLD

Este foi o dia da produção final. Lêda fez questão de fazer o seu texto sem olhar o caderno, mas a maioria recorreu aos textos e às anotações de sala. Como na produção inicial, os alunos tiveram dúvidas e perguntaram a professora Carol e a pesquisadora. Neste dia também foram tiradas as fotos para o blog (ver Anexos I e J), tendo em vista que foi acordado com eles que a produção final iria ser postada no blog da escola que estava sendo criado, mas nem todos quiseram tirar fotos, revelando mais uma vez, a sua timidez.

13ª aula – Digitação da produção final

Data	Duração	Conteúdo	Atividades desenvolvidas	Capacidade de linguagem trabalhada
15/07	35 min.	Produção final	Ida ao laboratório de informática para digitar a produção final	CA+CD+CLD

A professora e a pesquisadora entregaram a cada aluno um portfólio, contendo todas as produções, inclusive a final com as devidas correções e levou- os

ao laboratório de informática onde, com a ajuda da professora, da pesquisadora e do monitor de informática, o grupo digitou os seus textos para, posteriormente, serem postados no blog da escola. Foi um momento muito especial, pois alguns alunos nunca tinham digitado nada antes e eles ficaram bastante empolgados. Vale salientar que alguns alunos têm acesso à internet e, portanto, sabem como lidar com o computador.

A ida ao laboratório de informática impactou os alunos, resultando na participação de todos os presentes, até mesmo dos que se recusavam a produzir seus textos escritos. Outro aspecto que merece destaque é o fato de a entrega do portfólio ter surpreendido o grupo. Todos demonstraram alegria por ter um material de estudo, contendo as atividades por eles realizadas em sala, considerando que até então, os alunos não tinham recebido o livro didático. Observamos que, com este ato, eles se sentiram valorizados e respeitados.

3.6 Procedimentos de análise dos dados

Como dissemos anteriormente, o *corpus* desse trabalho consiste nas produções textuais em LM e LI do gênero *autobiografia* dos alunos em uma turma do Ciclo IV da EJA, objetivando responder as seguintes questões:

- Quais capacidades de linguagem os alunos do Ciclo IV da EJA mobilizaram para produzirem o seu *perfil pessoal*?
- Até que ponto a aplicação das SDs em um grupo de EJA é viável para o ensino aprendizagem de língua inglesa nessa modalidade?
- Qual o impacto da aplicação de uma SD na prática docente de uma professora da EJA?

Labella-Sánchez (2008) assegura que a definição das capacidades de linguagem permitiu a Dolz e Schneuwly (1998) organizar de forma sistemática o trabalho com os gêneros textuais ao proporem atividades com SDs, proporcionando aos alunos um desenvolvimento crescente no domínio e no uso dos gêneros orais e escritos. Lembramos que as capacidades de linguagem (cf. p. 64-67) são de três

tipos: 1) capacidades de ação; 2) capacidades discursivas; e as 3) capacidades linguístico-discursivas.

Por isso mesmo, entendemos que dentro dos pressupostos teóricos adotados nesta pesquisa, as capacidades de linguagem são um instrumento de análise que estão em conformidade com os objetivos propostos nesse trabalho, sendo, desse modo, utilizados como categorias de análise das produções textuais em LM e em LI, a fim de observarmos quais capacidades os alunos mobilizaram para produzir os seus textos, bem como se houve desenvolvimento progressivo no uso dos gêneros por parte dos alunos.

Sintetizando, primeiro analisaremos as produções iniciais em língua materna, agrupando as produções que possuem características semelhantes para, em seguida, analisar as produções em língua inglesa e, posteriormente, as produções finais.

No capítulo seguinte, apresentaremos a análise dos dados da SD que aplicamos com os alunos da EJA.

4 TORNANDO-SE SUJEITO DA SUA HISTÓRIA

Ah, eu me sinto bem... Se a gente tivesse aprendido inglês como tá aprendendo hoje em dia, na sexta série, na quinta, há tempos atrás, eu acho que eu tava bem. Eu sempre achei inglês muito difícil, complicado, mas da maneira que vocês tão pondo pra gente, o inglês fica... não é difícil (Lêda, aluna EJA).

Retomando os objetivos desse estudo que são: 1) Elaborar e aplicar atividades de progressão para o trabalho com o gênero *perfil pessoal*, na disciplina de língua inglesa em uma turma do Ciclo IV da modalidade EJA; 2) Analisar as produções textuais dos alunos, observando o desenvolvimento das capacidades de linguagem e 3) Discutir a validade didática das atividades de progressão na EJA, pretendemos, neste capítulo, analisar os textos produzidos pelos participantes da pesquisa ao longo do trabalho realizado com as atividades de progressão. Iniciamos analisando a produção em língua materna, em seguida, as produções iniciais e finais em língua inglesa, salientando que as capacidades de linguagem são utilizadas como categorias de análise das produções textuais. Finalizamos, analisando o relato de experiência da professora Carol a partir das suas escolhas lexicais e do seu posicionamento face ao trabalho realizado.

4.1 Re(construindo) a identidade através do gênero *perfil pessoal*

Antes de começarmos a análise propriamente dita, acreditamos ser de suma importância tecer alguns comentários sobre os princípios que nortearam a aplicação de uma SD em uma turma da EJA, de acordo com o que foi discutido no capítulo 2.

Em primeiro lugar, concordamos com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) no que concerne à complexidade do processo de produção de textos cuja aprendizagem é lenta e longa (p. 125). De acordo com essa premissa, entendemos que os alunos deveriam ter sido expostos ao trabalho com gêneros em língua materna desde os ciclos iniciais com a finalidade de garantir que esses indivíduos tivessem o domínio dos principais gêneros ao concluir os ciclos nesta modalidade. Entretanto, vemos que isso não aconteceu e, em virtude dessa lacuna no ensino aprendizagem dos participantes dessa pesquisa, foi necessário começar as

atividades de progressão em língua materna, tomando como base o gênero *perfil pessoal* que se insere no relato de experiência. Importante frisar que, embora os alunos estivessem no Ciclo IV (correspondente ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental), não tinham desenvolvido atividades com gêneros textuais, até então, e seu conhecimento das estruturas lexicais e linguísticas do inglês era praticamente nulo. Desse modo, a professora regente precisou ministrar o conteúdo programático correspondente ao Ciclo III (correspondente ao 6º e 7º anos) no Ciclo IV.

As nossas pretensões ao abordarmos o gênero *perfil pessoal* não estavam voltadas para que o grupo fosse capaz de escrever uma ou mais páginas, pois estávamos conscientes de que eles poderiam não ter vocabulário suficiente nem tão pouco ter o domínio da língua inglesa para tanto, mas ao final da SD, esperávamos que os alunos fossem capazes de: 1) reconhecer o gênero *perfil pessoal*; 2) escrever um parágrafo sobre si; 3) fazer uso de capacidades de linguagem já adquiridas e desenvolver outras ao falar e escrever sobre si, em língua inglesa; 4) desenvolver outro tipo de relação com a aprendizagem de língua inglesa; e 5) despertar o seu interesse pelo estudo de uma língua estrangeira.

Salientamos que ao planejarmos o início das atividades de SDs, receamos que o grupo pudesse apresentar dificuldades com as capacidades de linguagem no que se refere à leitura e escrita em LI o que demandou algumas reflexões entre a pesquisadora, a orientadora e a professora Carol. Por fim, conscientes das possíveis dificuldades (escrita e oral) que os alunos da EJA pudessem demonstrar, decidimos apresentar a situação de comunicação em língua materna. Iniciamos desse modo, uma adaptação da SD à realidade da EJA, uma vez que, após a apresentação, introduzimos uma produção em LM, para que eles pudessem reconhecer o gênero abordado e para que pudessem avaliar como eles estavam compreendendo o gênero que seria trabalhado em outro idioma. Enfatizamos que a opção por trabalhar o gênero *perfil pessoal* justifica-se pelo contexto de ensino no qual estávamos inseridos, considerando as capacidades de linguagem que os alunos dominavam e, conseqüentemente, o conteúdo programático para o Ciclo IV, haja vista que “[...] essa escolha não deve menosprezar o caráter mais ou menos motivante que um gênero pode ter para os alunos de uma turma em particular” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 127).

A adaptação ao contexto do grupo é algo previsto nessa proposta. Logo, não estávamos criando algo novo, mas adequando o modelo à realidade da EJA, alinhando-nos a Dolz, Noverraz e Schneuwly (op. cit.) quando afirmam que a escolha do gênero e das situações de comunicação deve ser adaptada às capacidades de linguagem dos alunos. Em decorrência dos ajustes que julgamos serem necessários, foi preciso formular um novo esquema que representasse como as atividades de progressão foram desenvolvidas nessa modalidade de ensino. Enfatizamos que esse novo esquema, que será apresentado posteriormente, está baseado naquele proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (op. cit., p. 98).

Em segundo lugar, o conhecimento prévio dos alunos foi considerado, como podemos constatar em tudo o que já foi discutido até então. Procuramos desenvolver atividades seguindo o princípio da *construção*, partindo do que o grupo já sabia e direcionando tal conhecimento para que os alunos pudessem aperfeiçoar o seu texto. É de suma relevância destacar que quando começamos a pesquisa com SDs, os alunos já haviam estudado algumas estruturas da língua inglesa, pois já estavam terminando o 1º bimestre. Por conseguinte, esperávamos que os alunos dominassem as seguintes capacidades de linguagem:

Capacidades de linguagem	Prática pedagógica	Capacidades de linguagem esperada que os alunos dominassem
Capacidades de ação	Reproduz-se uma situação na qual os tópicos e suas funções correlatas podem ser usados.	Os alunos são capazes de compreender itens lexicais de conteúdos já trabalhados em sala, a saber: apresentações, cumprimentos e despedidas, profissões, adjetivos que expressem emoções, estado civil.
Capacidade discursiva	Apresenta-se o formato do texto estudado e sua organização.	Os alunos conseguem identificar o formato dos textos mais comuns, por exemplo: diálogos, cartas, cartões postais, anúncios.
Capacidade linguístico-discursiva	Propõe-se a prática de funções e estruturas gramaticais.	Os alunos são capazes de reconhecer as estruturas gramaticais estudadas e o seu vocabulário está restrito ao que foi estudado em sala.

Quadro²⁸ 8 – Perfil do alunado do Ciclo IV da EJA em relação às capacidades de linguagem que eles dominam

²⁸ Quadro adaptado daquele originalmente proposto por Cristovão et al. (2006).

O terceiro princípio, que norteou a aplicação da SD com este grupo, foi o uso de dois textos autênticos para que os alunos tivessem um modelo do gênero a ser trabalhado. O uso de textos autênticos, retirados de um *site* de relacionamentos, foi bastante positivo. De fato, comprovamos o domínio das capacidades de linguagem descritas no quadro acima, no momento em que os alunos leram o texto. A leitura foi além das nossas expectativas, pois os alunos identificaram os autores (*Monika* e *Lucas*), de imediato, em ambos os textos lidos em sala de aula, suas nacionalidades, o contexto de produção (estavam escrevendo para um site de relacionamento e que o texto tinha sido retirado da internet), o estado civil de *Monika* e *Lucas*, bem como outras informações extraídas do texto. O grupo conseguiu ainda identificar o propósito da produção, reconheceu as estruturas gramaticais e o vocabulário estudados, bem como, foi capaz de inferir, a partir do contexto, o significado de palavras que eles não conheciam. Os alunos também mobilizaram o seu conhecimento de mundo ao ler palavras como: *on line*, *sociologist*, entre outras. Enfim, eles acionaram as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva a partir do que já conheciam da língua inglesa.

A leitura dos textos pelos alunos nos surpreendeu porque em momento algum foi necessário recorrer a dicionários e traduções para que o grupo pudesse ler e compreender os textos. O grupo também ficou empolgado e motivado com a leitura, considerando o fato de eles terem dito que não conseguiriam ler o texto em inglês. Isso sinaliza para a necessidade de os docentes de LEs desenvolverem atividades com gêneros também em turmas da EJA, usando textos *autênticos* que considerem as especificidades desse grupo que é formado por

[...] pessoas com culturas e saberes construídos a partir da sua vivência. Porém, quando chegam à escola, trazem consigo sentimentos de fracasso e não pertencimento. Fragilizados, muitas vezes guardam consigo uma grande culpa por não terem conseguido aprender a ler e escrever na idade preconizada por Lei, colocando-se como único responsável por tal fracasso (SOUSA, 2008, p. 77).

Brasileiro e Carvalho (2008), ao falar sobre o letramento em LM, asseveram que a escola de jovens e adultos não deve se preocupar meramente com a alfabetização, mas, sobretudo, criar um ambiente propício para desenvolver um processo efetivo de letramento que proporcione a reflexão e a conscientização para:

[...] a reivindicação de uma educação comprometida não apenas como uma qualificação para a vida, mas como uma oportunidade para que os educandos desenvolvam seu potencial; recuperem a auto-estima; socializem seu saber e promovam mudanças no seu contexto de vida pessoal e social (BRASILEIRO; CARVALHO, 2008, 30, 31).

Refletindo sobre esta prática no ensino de LEs na EJA, acreditamos que é possível criar um ambiente nas aulas de línguas, seja materna ou estrangeira, de maneira a alargar a visão de mundo desses indivíduos, contribuindo para a construção da cidadania e da participação deles na sociedade em que vivem, conforme assinala o Parâmetro Curricular para EJA-LE (cf. p. 34-38).

O último princípio encontra-se intrinsecamente ligado ao terceiro, pois considera que leitura e escrita são indissociáveis, uma vez que a leitura fornece ao aluno as ferramentas necessárias, servindo de modelo para a sua produção textual. Frisamos ainda o importante papel constitutivo da refacção, tendo em vista que as diversas atividades de progressão enfocavam as características do gênero que deveriam ser mantidas, bem como desempenhavam a função de ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades na reescrita.

Na próxima subseção, iniciaremos a análise dos textos em língua materna.

4.1.1 *Eu gosto assim quando a professora ensina, tipo, a escrita*²⁹

- Apresentação da situação e produção em LM

No dia 27/04/2010, iniciamos a atividade de progressão do gênero *perfil pessoal*, apresentando aos alunos a situação de comunicação, fornecendo-lhes as informações necessárias para que o grupo conhecesse o projeto de comunicação a ser realizado de fato, na produção final (cf. p. 126-128). Atentando para as duas dimensões essenciais nessa primeira fase da SD, explicamos para os alunos o gênero abordado, e em seguida, perguntamos a eles quem seria o destinatário e qual seria a forma que a produção deveria assumir. A seguir, um quadro representando essa primeira etapa:

²⁹ Neste capítulo, os subtítulos estão em itálicos porque são excertos das produções ou frases ditas pelos alunos do Ciclo IV.

Gênero trabalhado	Perfil pessoal
Destinatário	Não conseguiram identificar
Forma da produção	Não conseguiram definir
Participante da produção	Individual

Quadro 9 – Contexto de produção em LM

Percebemos que os alunos compreenderam que escreveriam um ou mais parágrafos sobre si, mas não conseguiram definir para quem eles estavam escrevendo, por conseguinte, tiveram dificuldades em definir a forma de produção. Na verdade, eles não construíram uma representação da situação de comunicação e, dessa forma, constatamos a ausência da prática de escrita, ou melhor, do letramento e o nosso receio em iniciar a atividade de progressão em LI foi confirmado. Os alunos não conseguiram ver o propósito do seu texto, já que as atividades que são desenvolvidas em sala são sempre destinadas ao professor para obtenção de notas. Esse é o objetivo final. Diversas vezes, eles foram indagados sobre o receptor, mas como a resposta era o silêncio, decidimos deixar essa definição para outro momento e solicitamos que eles escrevessem um texto falando sobre si, passando, desse modo, para uma segunda etapa: a produção em língua materna que serviu como “termômetro” para diagnosticar os aspectos que os alunos apresentavam mais dificuldades, bem como para compreender as suas representações do gênero *perfil pessoal*, de forma que pudéssemos desenvolver atividades em língua inglesa que os possibilitassem produzir o primeiro texto em LI.

Ao analisarmos as produções dos alunos em língua materna, observamos a falta de práticas de leitura e escrita no próprio idioma. Vimos que a sua escrita traz à tona a inexistência do letramento nas etapas iniciais dos seus estudos. Isto ficou evidente quando aplicamos com o grupo um questionário (ver Apêndice A) para levantarmos o perfil dos participantes da pesquisa. Embora o questionário fosse de fácil compreensão, alguns alunos necessitaram da nossa ajuda e tivemos que, literalmente, soletrar algumas palavras que eles queriam usar. Essa experiência vivenciada em sala de aula revelou que o grupo não é capaz de se engajar em atividades que demandem práticas reais de leitura e escrita, ou seja, são analfabetos funcionais. Consequentemente, estas questões refletem nas aulas de

inglês, principalmente, na produção de textos, tendo em vista que as dificuldades apresentadas na escrita revelam que os alunos não têm sido expostos a trabalhos que contemplem textos e os incentivem a produzi-los em língua materna.

Por isso mesmo, acreditamos que atividades voltadas para o letramento em língua portuguesa devem ser desenvolvidas paralelamente ao ensino da língua estrangeira, principalmente o trabalho com gêneros textuais, incentivando os alunos a produzirem textos, de modo a auxiliá-los a escrever ou falar de maneira mais adequada a uma dada situação de comunicação, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97). Salientamos que não foi possível desenvolver a pesquisa em um trabalho conjunto com o professor de língua portuguesa, devido ao tempo que tínhamos para realizar o projeto e porque os horários e dias de aulas de ambas as disciplinas não coincidiam.

Observamos ainda que oralmente os alunos do Ciclo IV da EJA participam e se expressam muito bem, porém demonstram insegurança para estruturar as suas ideias em um parágrafo, revelando as suas deficiências na escrita devido à falta desta prática durante o processo de ensino aprendizagem desde o início da sua “alfabetização”. Durante o período da produção textual em LM, o grupo sempre se dirigia à professora Carol para perguntar se lhes era permitido escrever algo ou não, revelando a sua hesitação, embora a professora tivesse enfatizado que o texto lhes pertencia e que poderiam escrever o que quisessem. Esclarecemos que nesse primeiro momento, não usamos nenhum texto do gênero *perfil pessoal* em LM, ao apresentarmos a situação de comunicação. Toda a ativação foi realizada com a ajuda das filipetas e oralmente (cf. p. 90).

Ao longo da produção em LM, constatamos também as dificuldades dos alunos para escolher o conteúdo que deveriam colocar no seu texto e qual seria a organização textual que deveriam dar a sua produção escrita. Deduzimos, desse modo, que a turma não conseguiu mobilizar as capacidades de linguagem de maneira que pudesse produzir o texto satisfatoriamente.

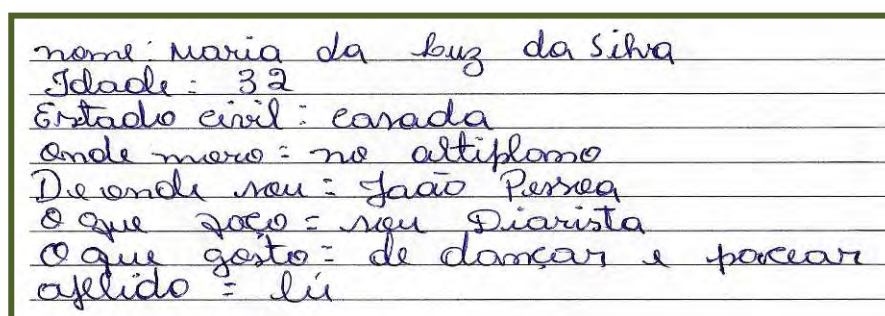
Analisando os textos, vemos que, de uma forma geral, os alunos se detiveram a repetir, ou *copiar* o que havia sido discutido em sala. Na verdade, eles ficaram *presos* ao que tinham, com a ajuda da professora, elencado como importante para constar em um *perfil pessoal*, limitando assim, a sua produção. Apenas duas alunas foram além, fugindo da cópia e ousaram produzir um texto mais livre, embora

observemos que as suas produções apresentem lacunas de ordem discursiva e linguístico-discursiva.

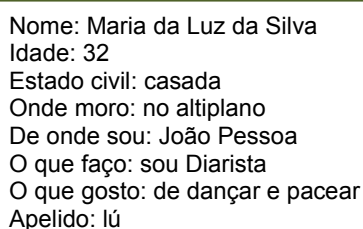
Vejamos agora alguns exemplos das produções³⁰ em LM que ilustram o que vimos discutindo até aqui:

Texto 1

Aluna: M^a da Luz



nome: maria da luz da Silva
 Idade: 32
 Estado civil: casada
 Onde moro: no altiplano
 De onde sou: João Pessoa
 O que faço: sou Diarista
 O que gosto: de dançar e pazeir
 apelido: lú



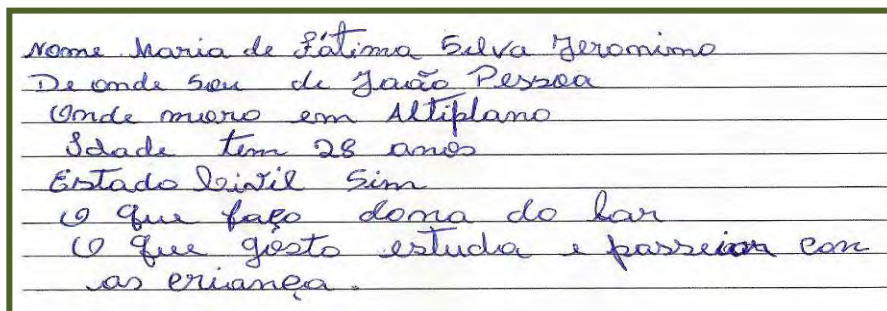
Nome: Maria da Luz da Silva
 Idade: 32
 Estado civil: casada
 Onde moro: no altiplano
 De onde sou: João Pessoa
 O que faço: sou Diarista
 O que gosto: de dançar e pazeir
 Apelido: lú

A produção de M^a da Luz é topicalizada, como se ela estivesse preenchendo um formulário. A aluna segue a estrutura das filipetas (ver Quadro 7), repetindo o que havia escrito nelas e apenas acrescenta as informações sobre si mesma. O seu texto não segue a estrutura de um parágrafo, porém, observamos que a aluna entendeu que deveria escrever sobre sua pessoa, informando o seu nome, a sua idade, o seu estado civil, o bairro onde mora, a sua origem, ocupação, o que gosta de fazer e o seu apelido que ela julgou ser importante. M^a da Luz, a exemplo de outros alunos, faz questão de escrever o seu nome completo. Percebemos que isto é uma prática recorrente na produção em LM, que vai ser praticamente eliminada nas produções em LI, como veremos mais adiante.

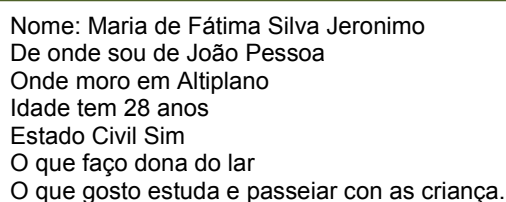
³⁰ As produções em LM e LI dos alunos, na íntegra, encontram-se em anexo.

Texto 2

Aluna: Fátima



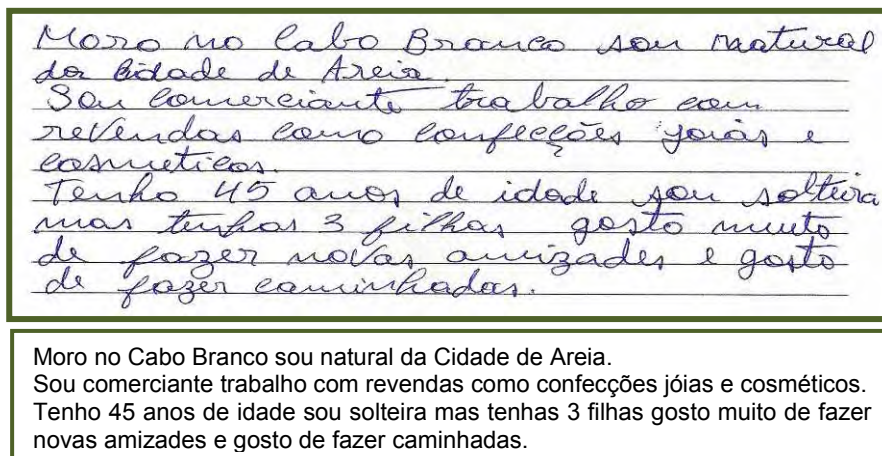
Nome Maria de Fátima Silva Jeronimo
 De onde sou de João Pessoa
 Onde moro em Altiplano
 Idade tem 28 anos
 Estado Civil Sim
 O que faço dona do lar
 O que gosto estuda e passeia com as criança.



Nome: Maria de Fátima Silva Jeronimo
 De onde sou de João Pessoa
 Onde moro em Altiplano
 Idade tem 28 anos
 Estado Civil Sim
 O que faço dona do lar
 O que gosto estuda e passeiar com as criança.

A produção de Fátima não difere muito da produção de Maria da Luz, pois também é organizada em tópicos. Percebemos que as dificuldades da aluna estão mais relacionadas à capacidade discursiva, que tem a ver com a infraestrutura textual, a saber, os tipos de discursos a serem usados, como articulá-los e como desenvolver as ideias de forma sequenciada. O texto de Fátima ainda revela que a capacidade linguístico-discursiva é pouco acionada e por essa razão, percebemos que as operações de textualização inexistem. É evidente a ausência de conectivos nas produções de Fátima, apenas a conjunção “e” é usada uma única vez. O texto mostra-nos ainda que as frases não estão organizadas de forma coerente. Exemplificando, vemos que em uma simples oração, há sérios problemas na esfera linguístico-discursiva: *O que gosto estuda e passeiar com as criança*. Apesar de a aluna conseguir dar informações sobre si, observamos que ela não compreendeu o gênero abordado.

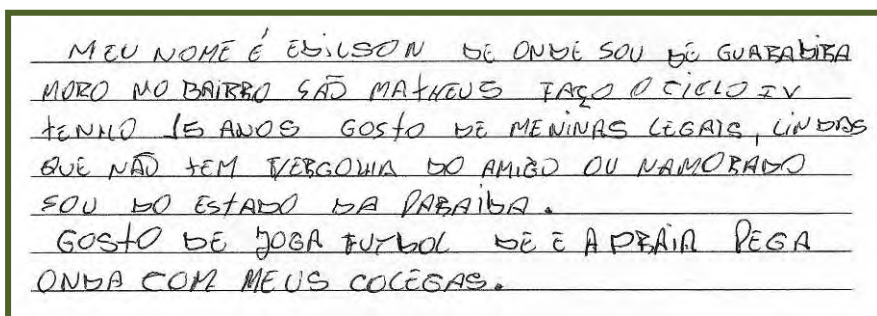
Vejamos mais algumas produções em LM dos alunos:

Texto 3**Aluna: M^a de Lourdes**

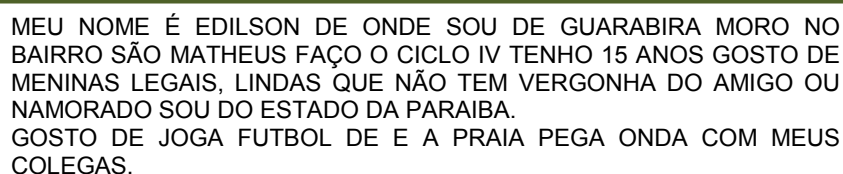
Analisando esta outra produção textual, verificamos que M^a de Lourdes diferentemente dos textos 1 e 2, discorre bem mais a respeito de si, contudo não foge do que foi construído em sala. Embora a aluna tenha estruturado o seu texto em forma de parágrafo, percebemos as dificuldades na organização textual, relacionadas principalmente à capacidade discursiva. Ela informa a sua origem, onde reside, o que faz, além de outras informações pessoais, contudo não escreve o seu nome no corpo do texto, fato comum em outras produções. Essa reincidência na omissão do nome aponta para as dificuldades que alguns alunos apresentaram na hora de definir quem seria o emissor e quem seria o receptor, como já foi ressaltado, sendo necessário entrarmos em comum acordo que a produção seria postada no *blog* da escola.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a definição do destinatário, o propósito da escrita e a própria posição que o autor assume são fundamentais para que tenhamos uma representação clara da situação de comunicação e os alunos da EJA ficaram desorientados nesses aspectos. Eles não conseguiram definir o destinatário, não obtendo êxito em compreender a finalidade da escrita, e o seu posicionamento como autor.

Vale salientar que os alunos justificaram a ausência dos nomes no corpo do texto, afirmando que eles já haviam se identificado no cabeçalho.

Texto 4**Aluno: Edilson**


MEU NOME É EDILSON DE ONDE SOU DE GUARABIRA
MORO NO BAIRRO SÃO MATHEUS FAÇO O CICLO IV
TENHO 15 ANOS GOSTO DE MENINAS LEGAIS, LINDAS
QUE NÃO TEM VERGONHA DO AMIGO OU NAMORADO
SOU DO ESTADO DA PARAIBA.
GOSTO DE JOGA FUTBOL DE E A PRAIA PEGA
ONDA COM MEUS COLEGAS.



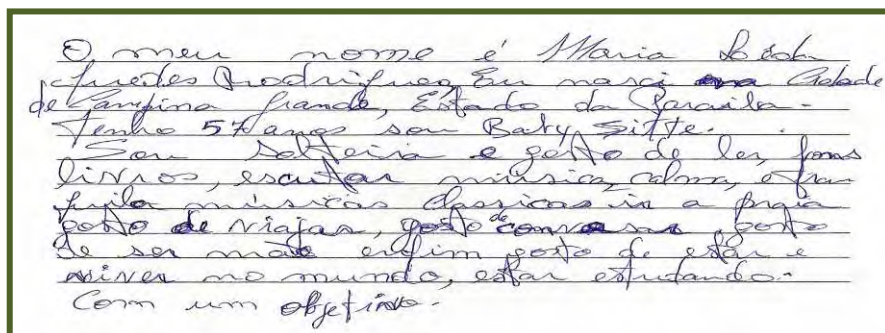
MEU NOME É EDILSON DE ONDE SOU DE GUARABIRA MORO NO
BAIRRO SÃO MATHEUS FAÇO O CICLO IV TENHO 15 ANOS GOSTO DE
MENINAS LEGAIS, LINDAS QUE NÃO TEM VERGONHA DO AMIGO OU
NAMORADO SOU DO ESTADO DA PARAIBA.
GOSTO DE JOGA FUTBOL DE E A PRAIA PEGA ONDA COM MEUS
COLEGAS.

Edilson desenvolve sua produção em forma de parágrafo, informando quem ele é, a sua origem e onde mora. O seu texto apresenta problemas recorrentes com a construção de orações e com a infraestrutura do texto, como no exemplo anterior. Uma característica da sua escrita é que ele escreve com letras maiúsculas. O seu texto diz bem mais sobre quem ele é e o que gosta: *Gosto de meninas legais, lindas que não tem vergonha do amigo ou namorado e Gosto de joga futebol de e a praia pega onda com meus colegas*. Nessa produção, o aluno aciona a capacidade de ação ao fornecer informações sobre os seus gostos, apresentando maiores dificuldades nas capacidades: discursiva (dificuldades na organização geral do texto) e linguístico-discursiva (problemas de coesão, ortografia, pontuação, etc.).

As análises das produções de Laura e de Eduarda revelam o desejo que elas têm de expressar quem são a partir dos seus textos. Vejamos abaixo:

Texto 5

Aluna: Lêda



O meu nome é Maria Lêda Guedes Rodrigues. Eu nasci na Cidade de Campina Grande, Estado da Paraíba. Tenho 57 anos sou Baby Sitte. Sou solteira e gosto de ler, bons livros, escutar música, calma, e tranquila músicas clássicas ir a praia gosto de viajar, gosto de conversar, gosto de ser mãe enfim gosto de estar e viver no mundo, estar estudando. Com um objetivo.

O meu nome é Maria Lêda Guedes Rodrigues, Eu nasci na Cidade de Campina Grande, Estado da Paraíba. Tenho 57 anos sou Baby Sitte. Sou solteira e gosto de ler, bons livros, escutar música, calma, e tranquila músicas clássicas ir a praia gosto de viajar, gosto de conversar, gosto de ser mãe enfim gosto de estar e viver no mundo, estar estudando. Com um objetivo.

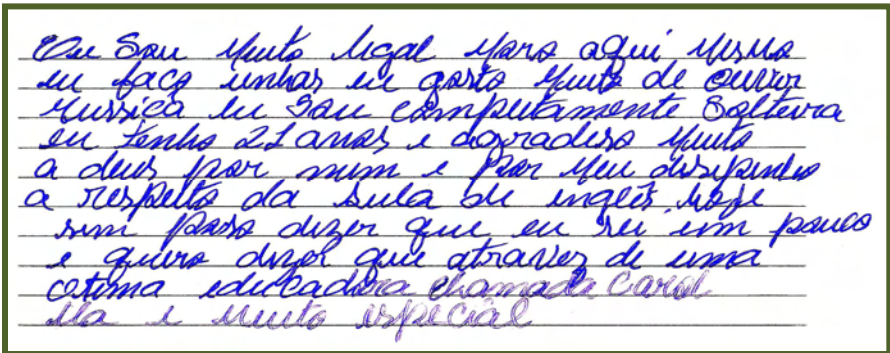
Lêda desenvolveu o seu texto, dizendo quem ela é, a sua origem, idade, bem como enfatiza o que gosta de fazer. Observamos que a relação de “posse” que a aluna manteve com o texto, imprimindo uma atitude autônoma, não ficando “presa” às filipetas. Pelo contrário, percebemos que Lêda buscou informar o máximo sobre si: o gosto pela música clássica e a leitura de bons livros, fazendo questão de mencionar que ela está estudando com um objetivo. Observamos que as capacidades de ação e discursiva são um pouco mobilizadas e que a aluna revela na sua escrita, dificuldades linguístico-discursivas.

No término dessa atividade, Lêda se aproximou da professora Carol e da pesquisadora e disse que havia gostado muito da aula e que sabia o que estávamos fazendo ao buscar mais informações sobre eles. A atitude da aluna coaduna-se com a afirmação de Sousa (2008) quando ressalta que a escolha dos conteúdos deve priorizar aquilo que faz sentido para os alunos, pois, dessa forma, eles se sentirão motivados. Não somente isso, mas a construção do conhecimento desses conteúdos precisa ser dinamizada com procedimentos e atividades que os atraiam, permitindo, desse modo, o desenvolvimento da aprendizagem e de suas potencialidades como um todo (SOUSA, op. cit., p. 81). Na prática, vimos isso acontecer ao constatar que os alunos estavam interessados, pois as suas histórias de vida estavam sendo valorizadas e resgatadas em sala de aula e, acreditamos

que, pela primeira vez, eles estavam tendo oportunidade de se expressar de maneira espontânea, como os alunos afirmaram diversas vezes.

Texto 6

Aluna: Erivânia



Eu Sou Muito legal Moro aqui Mesmo eu faço unhas eu gosto Muito de ouvir
Mussica eu Sou completamente Solteira eu tenho 21 anos e agradeço muito
a deus por mim e por Meu desempenho a respeito da aula de inglês hoje
sim posso dizer que eu sei um pouco
e quero dizer que através de uma
ótima educadora chamada Carol
ela é muito especial

Eu Sou Muito legal Moro aqui Mesmo eu faço unhas eu gosto Muito de ouvir
Mussica eu Sou completamente Solteira eu tenho 21 anos e agradeço Muito a
deus por mim e por Meu desempenho a respeito da aula de inglês hoje sim
posso dizer que sei um pouco e quero dizer que através de uma Ótima
educadora chamada Carol ela é Muito especial

Erivânia, a exemplo de Lêda, buscou construir um texto que expressasse quem ela era de fato, extrapolando o que havia sido discutido em sala. A aluna fala da sua profissão, do seu gosto em ouvir música, sua idade e acrescenta informações que julga serem relevantes, como: o agradecimento a Deus pelo seu desempenho em língua inglesa e reconhecimento do trabalho da professora Carol. Entretanto, Erivânia não escreve o seu nome no texto e identifica-se no cabeçalho ao usar o seu nome completo. Observamos que as capacidades de linguagem estão sempre sendo mobilizadas em níveis distintos e em momentos distintos, revelando que o grupo não está acostumado com a produção textual.

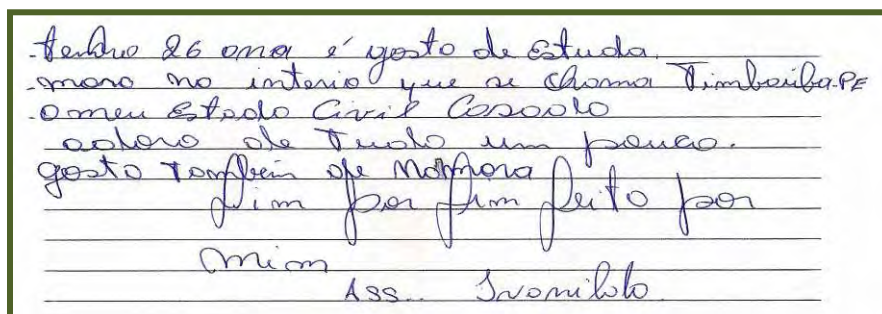
Por fim, apresentamos mais uma produção textual em língua materna. Nesse texto, Ivan fala de forma bem resumida sobre quem sua pessoa, enfatizando sua origem e o seu estado civil e o que gosta de fazer. As suas frases não estão organizadas em um parágrafo e as ideias não são desenvolvidas com profundidade, apenas frases curtas. O seu texto assemelha-se ao gênero *bilhete*, visto que ele encerra a produção com a sua assinatura. Enfatizamos o final bem inusitado, haja

vista que o aluno recorre a uma frase popular, comum entre os adolescentes em contexto escolar: *Fim por fim feito por mim*.

A seguir, sua produção textual:

Texto 7

Aluno: Ivanildo



Tenho 26 anos é gosto de Estuda.
Moro no interior que se chama Timbaúba - PE
O meu Estado Civil Casado
adoro de tudo um pouco.
gosto também de namora
Fim por fim feito por
Mim
Ass.. Ivanildo

Segundo Labella-Sánchez (2008), Dolz e Schneuwly (1998 *apud* LABELLA-SÁNCHEZ, op. cit., p. 205) afirmam que a primeira capacidade desenvolvida pelo indivíduo ao nascer é a capacidade de ação, representando a base de orientação que vai direcionar todo o processo de produção textual, exercendo importância de decisão como pré-requisito de todas as demais operações que serão mobilizadas posteriormente (BRONCKART, 1999 *apud* LEITE; PEREIRA R., 2009, p. 47). Contudo, esta premissa não se aplica ao contexto da produção em LM dos alunos da EJA por todas as questões que foram levantadas na outra seção. O grupo conseguiu mobilizar essa capacidade em partes, considerando que para se escrever um *perfil pessoal*, faz-se necessário mobilizar o contexto sócio-histórico-cultural do autor e o lugar social da produção. Portanto, o aluno precisa resgatar o seu conhecimento de mundo, e, neste caso específico, a sua própria história.

Quanto à capacidade discursiva, percebemos que os alunos mobilizaram-na com dificuldades e isto é perceptível na maneira como o grupo estrutura o texto, levando em consideração que alguns tiveram a tendência de escrever em forma de

tópicos, não escolhendo a infraestrutura geral esperada para o gênero *perfil pessoal*. Salientamos que nesse primeiro momento, não utilizamos nenhum texto e que a ativação foi realizada nos níveis oral e escrito, como foi relatado anteriormente. Observamos que eles não estão habituados a nenhum tipo de trabalho com leitura e produção de textos, da forma como nós propusemos, mesmo em LM. Para os alunos, essa atividade soou como algo inédito. Comprovamos, dessa maneira, uma disparidade entre o que está prescrito nos documentos oficiais, como a Proposta Curricular para EJA (2002a, 2002b) e o trabalho que é realmente realizado pelo professor em sala de aula.

Com relação à capacidade discursiva, constatamos nas produções em LM que os alunos têm dificuldades de mobilizá-la e isto pode ser visto na organização geral do texto, ou melhor, na forma como eles organizam o conteúdo: as produções, salvo raras exceções, são topicalizadas.

A capacidade linguístico-discursiva também é pouco mobilizada pelos alunos. Os textos apresentam uma carência de coesão, imperando as frases soltas. Os conectivos são usados raramente em todos os textos, predominando o uso do “e”, sendo o “mas”, utilizado uma única vez por uma aluna (cf. Texto 3). Problemas de ordem linguística estão presentes em todas as produções, entre elas, destacamos a pontuação, a ortografia, bem como de ordem discursiva, como a paragrafação, entre outras.

Finalmente, a análise dos dados em LM revela que os alunos não conseguem mobilizar as capacidades de linguagem como deveriam porque não são incentivados a trabalharem com atividades que os levem a acioná-las. Defendemos que os professores de línguas da EJA precisam desenvolver atividades de leitura e escrita a fim de que os alunos se apropriem das capacidades de linguagem.

Como Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), acreditamos que é dever da escola ensinar a modalidade escrita aos alunos, tendo em vista, que o indivíduo já domina uma língua antes de entrar na escola. No entanto, constatamos que essa prática não está sendo observada na EJA, pelo menos na escola onde a pesquisa foi desenvolvida, salientando que a turma está no Ciclo IV, isto é, já está concluindo o ensino fundamental.

Marcuschi (2008) defende que a missão primária da escola

[...] é levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados, isto não deve servir de motivo para ignorar os processos da comunicação oral. A razão é simples, pois desenvolver um texto escrito é fazer as vezes do falante e do ouvinte simuladamente. Mesmo que o texto escrito desenvolva um uso lingüístico interativo não do tipo de comunicação face a face, deve, contudo, preservar os papéis que cabem ao escritor e ao leitor para cumprir a função, sob pena de não ser comunicativo (MARCUSCHI (2008, p. 53).

Constatamos nessa análise que aos alunos, participantes dessa pesquisa, não foram expostos a atividades que os permitissem desempenhar bem a sua escrita, havendo, por conseguinte, uma disjunção entre a oralidade e a escrita. O nosso pensamento coaduna-se ao de Cristovão et. al. (2006) quando ela assevera que “Não há trabalho didático voltado para a aprendizagem do funcionamento da linguagem em gêneros textuais específicos” (p. 57). Tal afirmação aplica-se ao contexto da EJA e reconhecer essa deficiência nessa modalidade de ensino é essencial, levando em consideração que toda a análise em LI será em função do que vimos até agora.

Feitas essas considerações, passemos para a análise das produções inicial e final em língua inglesa.

4.1.2 *Inglês, eu quero praticar mais, tentar melhorar, né?*

Nessa subseção, analisaremos a produção inicial e a produção final em língua inglesa do gênero *perfil pessoal*. Salientamos que para essa análise, apenas seis produções serão consideradas, a saber, três da produção inicial e três da produção final. A decisão em analisar o trabalho de apenas três alunos se deve ao fato de eles serem os únicos a participar de todas as atividades realizadas em sala (cf. Quadro 5). Os outros faltaram à primeira, a última produção, ou ambas. Por essa razão, julgamos melhor não incluí-los na análise.

- Ativação em LI

Após a apresentação da situação e da produção em LM, iniciamos a ativação em LI³¹ que ocorreu em três encontros. A finalidade dessa ativação era fornecer as ferramentas necessárias em inglês para que os alunos pudessem escrever o seu texto inicial em língua inglesa.

No primeiro momento (Ativação 1), introduzimos, um texto que continha um vocabulário acessível e orações curtas, contemplando, basicamente, a estrutura já estudada pelos alunos, de acordo com o plano de curso da professora Carol (cf. Anexo F). O texto utilizado, como já mencionamos, foi retirado de um *site* de relacionamento, portanto, *autêntico*, servindo como modelo do gênero que estávamos trabalhando, conforme recomendam os princípios norteadores da Sequência Didática.

No segundo momento (Ativação 2), trabalhamos algumas estruturas e conteúdo que constavam no texto lido em sala e que os alunos não haviam estudado, tais como:

- ✓ *I'm from ... but I live in...*
- ✓ *I'm ... years old.*
- ✓ *Numbers (1-10)*

No terceiro momento (Ativação 3), retomamos o texto de *Monika*, com o objetivo de revisar o que tínhamos ensinado até então, considerando que alguns alunos haviam faltado aula e os presentes em sala, estavam ausentes na Ativação 1. A professora Carol e a pesquisadora aproveitaram para solicitar, mais uma vez, que o grupo decidisse quem seria o destinatário da produção textual. No entanto, a turma não conseguiu verbalizar quem seria o possível receptor, embora a professora e a pesquisadora tivessem insistido. Observamos que essa dificuldade em conceber quem é o receptor de sua produção textual está geralmente relacionada ao fato de os alunos terem em mente o professor como sendo o único leitor, e como os alunos não estão acostumados a produzirem textos em LM, não conseguem, portanto, perceber a finalidade de uma produção textual, ou seja, de uma escrita como prática social.

Vale ressaltar que a definição do destinatário em uma produção textual se faz necessária, levando-se em consideração que a nossa escrita é para o outro e isto

³¹ Cf. Cap. II.

implica dizer que a palavra tem uma orientação social. Nas palavras de Bakhtin (1988),

A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação (BAKHTIN, 1998, p. 125).

Como os alunos não decidiam para quem escrever os seus textos, e levando em conta que estávamos lidando com um texto retirado de um blog, em comum acordo com o grupo, decidimos que a produção final seria postada no blog da escola (ver Anexos I e J). A ideia agradou a todos e, finalmente, os alunos tinham em mente para quem escrever os seus textos em LI, definindo assim, o contexto de produção:

Contexto de produção	Gênero Perfil Pessoal
Autor	Jovens e adultos
Destinatário	Leitores do blog da escola
Objetivo	Apresentação em língua inglesa
Conteúdo	Informações pessoais (nome, idade, origem, etc.)
Espaço social de produção	Sala de aula
Momento histórico de produção	Data em que os textos foram escritos
Meio de veiculação	Internet (blog da escola)

Quadro 10³² - Contexto de produção do gênero *perfil pessoal* em LI

Aqui cabe um esclarecimento a respeito do blog, pois quando a turma decidiu que a produção final circularia na internet, a professora Carol e a pesquisadora cogitaram a possibilidade de criar um blog para que eles pudessem ter um espaço só deles no qual eles poderiam acessar, postar informações sobre si etc. No entanto, em conversa com o monitor do laboratório, fomos informadas sobre um projeto já existente na escola para a criação de um *blog* onde professores e a comunidade escolar pudessem postar atividades e divulgar os trabalhos que estavam desenvolvendo. Contudo, ele não havia posto a sua ideia em prática porque não tinha encontrado um professor que pudesse se unir a ele para iniciar o

³² Baseado no quadro proposto por Cristovão (2006, p. 62).

seu planejamento. A pesquisadora e a professora Carol ao tomar ciência da ideia de criação de um blog escolar, acharam mais sensato se unirem ao projeto existente e ajudar o monitor nessa iniciativa por acreditarem que cabe à escola letrar os alunos digitalmente também.

Esses momentos de ativação foram de suma importância para observarmos o ritmo da turma e como os alunos estavam compreendendo o que lhes era ensinado, considerando que era uma experiência nova tanto para eles como para a professora Carol e para a pesquisadora. A ideia era ir construindo com os alunos a cada aula. Depois desse período que denominamos de *ativação*, solicitamos que os alunos produzissem o seu texto inicial em LI o qual seria trabalhado nas aulas posteriores até chegar à produção final.

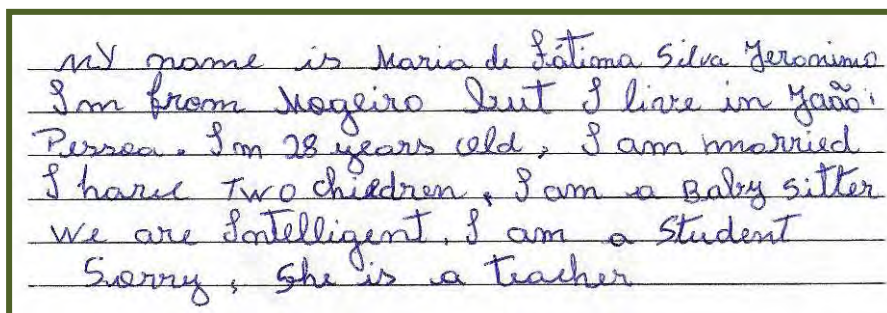
Como na análise das produções em LM, apresentaremos as nossas impressões dos textos de cada aluno, e em seguida, abordaremos de forma geral as capacidades de linguagem por eles mobilizadas de modo mais específico. É de suma relevância esclarecer que a nossa análise parte do pressuposto que esses jovens e adultos, em sua maioria, analfabetos funcionais, estão sendo expostos ao trabalho com gêneros, na perspectiva do ISD, pela primeira vez. Além disso, a vivência está sendo em língua inglesa, idioma que eles não dominam. Por conseguinte, todo o contexto de produção deverá ser levado em consideração, ao analisarmos as produções textuais do grupo uma língua estrangeira.

▪ Produção Inicial em LI

A produção inicial em língua inglesa foi realizada no dia 11/05/2010, ou seja, no quinto encontro com a turma, depois das três etapas de ativação. Mais uma vez, conversamos com os alunos, tentando tranquilizá-los, haja vista que alguns demonstravam ansiedade e receio de errar, ou manifestavam insegurança de produzir um texto em língua inglesa. Enfatizamos que produzissem o seu texto usando as estruturas que já tinham estudado, bem como dissemos que poderiam usar os seus cadernos e o texto. Informamos ainda que a produção inicial não era a definitiva e que teríamos a oportunidade, de juntos, trabalharmos as dificuldades apresentadas nos módulos. Em seguida, solicitamos que eles escrevessem um parágrafo sobre si. Vejamos as produções iniciais em LI.

Texto 8

Aluna: Fátima



My name is Maria de Fátima Silva Jeronimo
I'm from Mogeiro but I live in João
Pessoa. I'm 28 years old, I am married
I have two children, I am a Baby sitter
We are intelligent, I am a Student
Sorry, she is a teacher

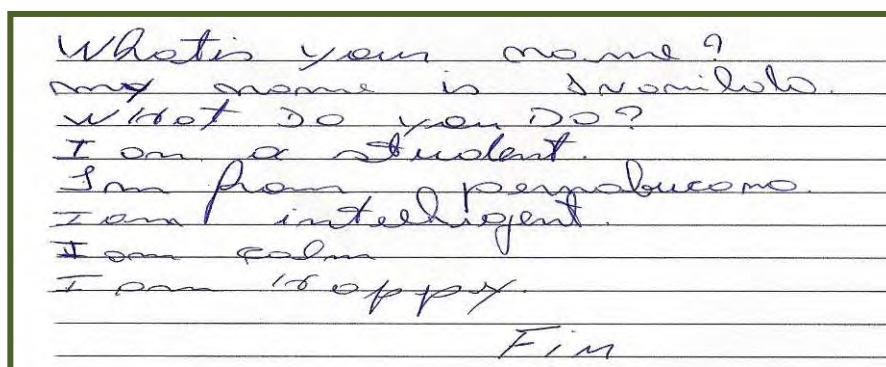
My name is Maria de Fátima Silva Jeronimo I'm from Mogeiro but I live in João Pessoa. I'm 28 years old, I am married I have two children, I am a Baby sitter We are intelligent. I am a student Sorry, She is a teacher

Fátima inicia o seu texto, fazendo uso de *my*, *I*, mas logo depois faz uso dos pronomes *we* e *she*, demonstrando que ainda não está claro para a aluna o uso dos pronomes. Percebemos que houve certa progressão, no que diz respeito à infraestrutura do texto da aluna, principalmente quando comparamos a produção inicial em LI com a produção em LM (cf. Texto 2) quando ela produziu um texto topicalizado com diversos desvios de ortografia e de pontuação. A sua produção inicial em LI revela que Fátima conseguiu fazer uso das capacidades de linguagem. Vemos que Fátima reconheceu a situação de comunicação proposta, escrevendo em forma de parágrafo e fez uso das estruturas gramaticais e do vocabulário corretamente (capacidade linguístico-discursiva), exceto em alguns casos como: a) o uso do “she e we”; b) o uso de letras maiúsculas, a exemplo da palavra “Baby”; c) problemas de pontuação; d) a omissão do apóstrofo na forma contrata (I’m) e por fim, d) o uso inadequado da palavra “sorry”. É relevante enfatizarmos que em comparação com o seu texto em LM, percebemos que outras operações de linguagem foram desenvolvidas e mobilizadas na sua produção inicial em LI. Acreditamos que isto se deve ao fato de a aluna se mostrar interessada em aprender e fazer todas as atividades com atenção e, principalmente, a leitura do texto que serviu como modelo para a sua escrita. Ressaltamos ainda a ausência de erros ortográficos em um texto em inglês e que a aluna parece começar a se apropriar do gênero.

Vejamos abaixo outro texto de autoria de Ivanildo:

Texto 9

Aluno: Ivanildo



What is your name?
My name is Ivanildo.
What do you do?
I am a student.
Im from pernambuco.
I am calm
I am Happy.
FIM

A produção de Ivanildo revela que ele ainda não dominou o gênero *perfil pessoal*, no que diz respeito à infraestrutura do texto, construindo o seu texto em forma de diálogo. Isso demonstra que o aluno se apropriou e internalizou o gênero *diálogo* que foi bastante trabalhado³³, no bimestre anterior. Acreditamos que em decorrência do exercício do diálogo, tão recorrente no primeiro bimestre, Ivanildo transferiu a infraestrutura textual do gênero *diálogo* para a produção do gênero *perfil pessoal*. Todavia, Ivanildo demonstra que entendeu a proposta ao dar informações sobre sua pessoa: nome, profissão, origem, bem como sobre as características da sua capacidade intelectual e de comportamento: *intelligent*, *calm* e *happy*, ou seja, ele fala quem ele é na verdade.

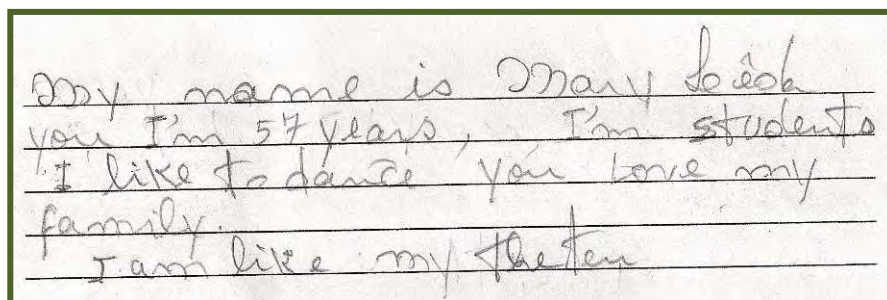
Comparando o texto em LI, com a produção em LM, percebemos que Ivanildo escreve, mas não segue a estrutura do gênero proposto, limitando-se a fazer a tarefa proposta e isto em um breve período de tempo: ele foi o primeiro a entregar as atividades e quando lhe pedimos para rever as suas produções (LM e LI), ele afirmou que já estavam “boas”. O interessante é que oralmente, ele sempre

³³ A parte oral e escrita, inclusive os alunos encenaram os seus textos em sala

contribuía, enriquecendo as aulas, pois é uma característica da sua personalidade ser falante e alegre, como ele mesmo enfatizou. Nas aulas de língua inglesa era um aluno dedicado e seu desempenho era satisfatório.

Texto 10

Aluna: Lêda



My name is Mary Lêda you I'm 57 years, I'm students I like to dance you Love my family.
I am like my theten

Lêda escreve as suas informações em LI de forma bem resumida, ao contrário da sua produção em LM na qual ela se expressou de forma mais livre. Embora a aluna tenha reconhecido a situação de comunicação proposta, percebemos que ela limitou a sua escrita ao que havia estudado em sala. Pudemos constatar isto durante a sua produção quando ela chamava a professora Carol o tempo todo, demonstrando certo nervosismo e insegurança, recorrendo às anotações no caderno e ao texto visto. O resultado é uma escrita na qual vemos pronomes e verbos usados de maneira inadequada, bem como desvios ortográficos e problemas de paragrafação. Chamamos a atenção para a escrita do nome da aluna: *Mary*, ao invés de *Maria*, o que pode indicar que ela, a exemplo de outros alunos, entende que nomes próprios podem ser traduzidos.

Essas produções iniciais nos mostraram que por mais dificuldades que Fátima, Lêda e Ivanildo tiveram, eles conseguiram produzir um texto que correspondeu, dentro das suas limitações, ao que lhes foi solicitado, ou seja, um *perfil pessoal*, apresentando-se em língua inglesa, corroborando o pensamento de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) quando afirmam que

[...] todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada (p. 101).

A produção inicial também serviu para nos ajudar a moldar e adaptar as atividades de progressão de acordo com as capacidades reais do grupo.

Analisando as três produções com relação à mobilização das capacidades de linguagem, observamos que os alunos apresentam dificuldades em acionar a capacidade de ação, a capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva, no que diz respeito à construção do texto escrito, tanto em LM como em LI. Ressaltamos que, com relação à utilização da capacidade de ação, Dolz e Schneuwly (1998 *apud* LABELLA-SÁNCHEZ, 2008) afirmam que esta se faz presente em todas as produções, pois

[...] por meio dela que a criança vai construir os primeiros significados e o valor dos objetos por meio das observações e interação com o seu entorno social. Quando passa a dominar as estruturas verbais, desenvolve rapidamente a sua capacidade de ação verbal ou ação de linguagem, mas antes disso já é capaz de identificar as situações de interação e sabe como agir com o(s) outro(s). É somente com a apropriação da linguagem que a criança passa a ter condições de mobilizar as outras duas capacidades: a discursiva e a linguístico-discursiva (LABELLA-SÁNCHEZ, op. cit., p. 208).

Compreendemos, desse modo, que a capacidade de ação tem um papel essencial para a interseção com as capacidades discursivas e linguístico-discursivas, tendo em vista que as capacidades de linguagem ocorrem de forma engrenada (cf. p. 65). No entanto, no momento da produção inicial, observamos que os alunos não mobilizaram as capacidades de linguagem satisfatoriamente como o fizeram ao ler o texto em língua inglesa. Vemos que houve uma disparidade entre a mobilização das capacidades no momento leitura e no momento da produção textual. Como eles podem ter acionado as capacidades de linguagem na leitura tão facilmente, mas apresentaram tantas dificuldades em escrever um parágrafo sobre si? Esse fato pode ser explicado, porque como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam, a produção de textos é um processo complexo, soma-se a isto, o fato de que os alunos da EJA não estão sendo envolvidos em práticas de letramento.

Compete à escola desenvolver projetos que contribuam para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos da EJA, visando o aperfeiçoamento de práticas de letramento, para que possam se posicionar com autonomia diante das diferentes situações sociais enfrentadas no cotidiano.

- Trabalhando os módulos

De acordo com a proposta de SDs (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, op. cit.), o momento de trabalho nos módulos é essencial visto que trabalhamos as dificuldades que apareceram na produção, dando aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. No caso dos alunos da EJA, os módulos tiveram um papel bem maior do que foi a princípio idealizado pelos autores genebrinos, haja vista a necessidade de a professora Carol fornecer-lhes as condições mínimas, tais como estruturas lexicais e gramaticais, pois, ao contrário do que acontece numa produção em LM, os alunos não estavam imersos em um contexto sócio cultural da LI.

Procuramos seguir a orientação para o trabalho nos módulos e desenvolver atividades que proporcionassem aos alunos superar os *problemas* que eles apresentaram na produção inicial. Retomamos as informações sobre os módulos apresentadas no capítulo anterior e as sintetizamos em um quadro para que possamos visualizar os procedimentos adotados em cada módulo, destacando também o tempo de cada aula para que entendamos o porquê de tantos módulos em uma sequência didática.

Módulos	Duração da aula	Conteúdo	Atividades desenvolvidas	Capacidade de linguagem trabalhada
1°	30 min.	I am / I'm I, He, She I'm from... Numbers: 1-100	Atividades escritas e orais	CA+CLD
2°	35 min.	Numbers: 1-100 I am... years old I'm from...	Atividades escritas e orais	CA+ CLD
3°	25 min.	I am... My name is... I like...	Atividades escritas e orais	CA+CD+CLD
4°	15 min.	I like... I don't like... I have...	Atividades escritas e orais	CA+ CLD
5°	1h	Texto do <i>site Interpals</i> And e but	Leitura e compreensão do texto Paragrafação	CA+CD+CLD
6°	20 min.	Textos do <i>site Interpals</i>	Releitura	CA+CD

Quadro 11 – Módulos trabalhados na SD *perfil pessoal*

Importante frisar que os módulos não apenas foram construídos de acordo com as dificuldades que os alunos revelaram, mas também consideramos as suas necessidades, isto é, o que eles gostariam de aprender para escrever no texto final o que o que gerou um interesse em participar das aulas.

▪ Produção final

Na perspectiva de trabalho das SDs, a produção final é a última etapa desse processo, sendo realizada após as atividades trabalhada nos módulos.

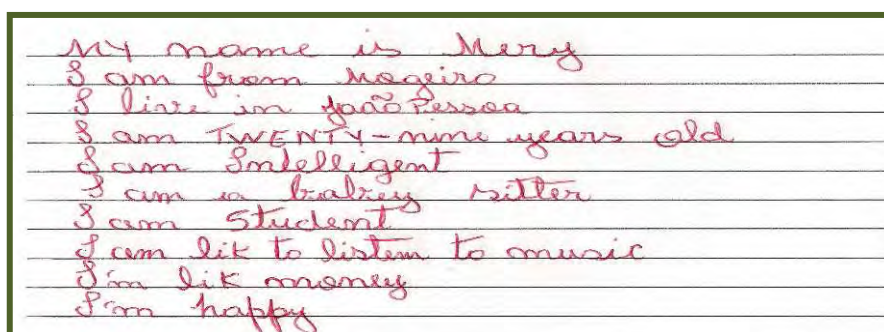
Em geral, as análises das produções finais sinalizam para o fato de que os alunos progrediram em certos aspectos, porém, percebemos que a ausência de trabalhos na perspectiva de gêneros de texto, causou dificuldades na apropriação do gênero *perfil pessoal*, haja vista ser essa a primeira experiência dos alunos. Embora a professora tenha trabalhado dois textos autênticos do *Interpals*, as dificuldades com a paragrafação persistiram em algumas produções, como veremos logo a seguir. Vale salientar que o grupo não teve acesso à produção inicial, embora tenham visto as correções da sua primeira produção em inglês algumas aulas antes, para que eles não fossem tentados a copiar o primeiro texto. Frisamos que os

alunos tiveram acesso às suas anotações do caderno e aos textos trabalhados em sala. Um fato interessante é que Lêda, que se mostrou insegura na PI, não quis usar o caderno e fez questão em dizer isto, o que demonstra que, aos poucos, ela foi se apropriando das estruturas da língua inglesa, do gênero *perfil pessoal* e, por conseguinte, das capacidades de linguagem.

Passemos agora para as produções finais dos alunos.

Texto 11

Aluna: Fátima



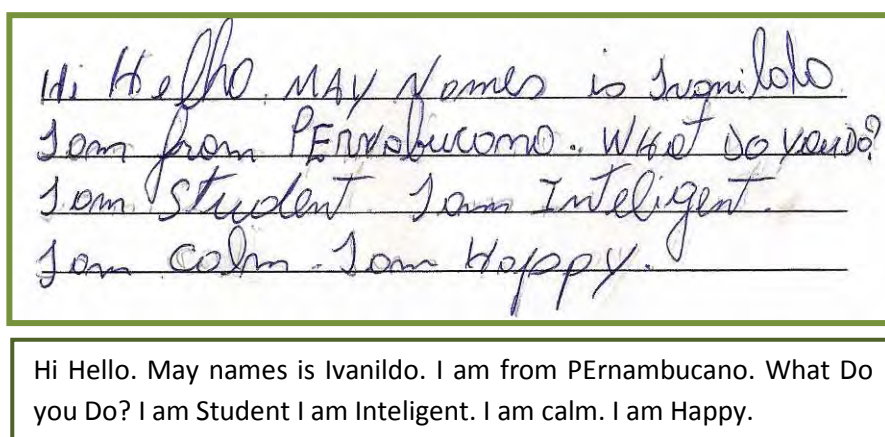
My name is Mery
I am from Mogeiro
I live in João Pessoa
I am TWENTY-nine years
Old
I am Intelligent
I am a baby sitter
I am Student
I'm lik to listen to music
I'm happy

O texto de Fátima, comparado ao primeiro, traz bem mais informações a respeito de quem ela é e do que ela gosta de fazer. Contudo, percebemos que a aluna não progrediu no que diz respeito à organização do seu texto. Na PI, ela escreveu em forma de parágrafo, mas na PF, ela topicalizou a sua escrita. Acreditamos que isso se deve ao fato de a professora Carol ter realizado algumas atividades no quadro em tópicos e mesmo tendo ela enfatizado e trabalhado a paragrafação nos textos, o que ficou registrado na memória da aluna foi a topicalização. É importante destacar o uso de “Mery” ao escrever o seu nome, ao invés de Maria, a exemplo do texto de Lêda (cf. Texto 10). Observamos algumas reincidências na escrita de Fátima, como o uso de maiúsculas, desvios de pontuação e de ortografia, porém, no que diz respeito ao uso dos pronomes, a aluna

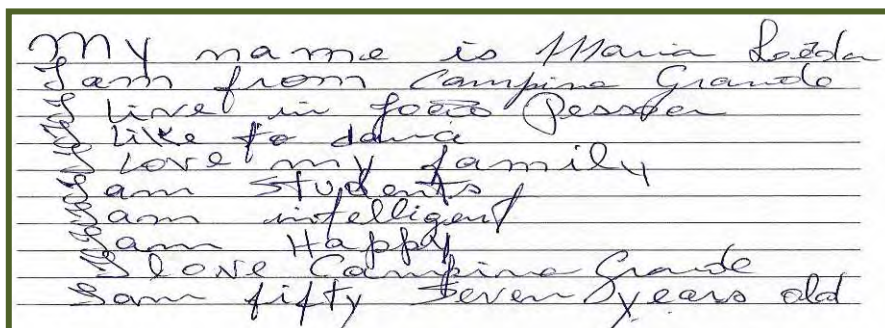
utiliza apenas a primeira pessoa do singular (I) o que indica que Fátima compreendeu e assimilou bem o trabalho dos pronomes em um dos módulos, eliminando com sucesso os pronomes *we* e *she* usados na sua primeira versão (cf. Texto 8). Constatamos que, de um modo geral, houve progresso na sua produção, embora percebamos que as capacidades discursivas e linguístico-discursivas precisem ser mais trabalhadas a fim de que a aluna possa acioná-las com mais propriedade.

Texto 12

Aluno: Ivanildo



O texto de Ivanildo não difere muito do primeiro, salvo ele ter escrito em forma de parágrafo, mas ainda assim, o gênero diálogo foi tão bem assimilado por ele, a ponto de ele repetir a expressão *What do you do?*, seguido da resposta *I am a student*. Mesmo o aluno não tendo tido acesso à PI, ele basicamente repete as mesmas frases, tendo em vista estas estarem registradas no seu caderno. Vemos que ele não demonstrou interesse em desenvolver melhor as suas ideias, a sua preocupação é fazer a tarefa e entregar o mais rápido possível, como dissemos anteriormente. Por essa razão, afirmamos que atividades com gêneros textuais devem embasar o ensino aprendizagem dos sujeitos da EJA desde o Ciclo I para que os alunos ao chegarem aos ciclos finais do Ensino Fundamental tenham aperfeiçoado as suas práticas de escrita e de produção oral. Os alunos dessa modalidade de ensino devem não apenas aprender a decodificar os sinais gráficos da sua língua, mas precisam ser letrados e expostos a eventos de práticas sociais quer seja em LM ou em LE.

Texto 13**Aluna: Lêda**

My name is Maria Lêda
 I am from Campina Grande
 I live in João Pessoa
 I like to dance
 I love my family
 I am students
 I am intelligent
 I am Happy
 I love Campina Grande
 I am fifty seven years old

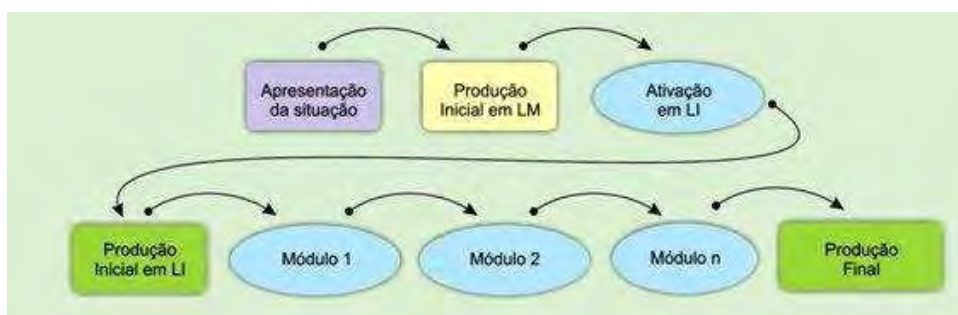
Acreditamos que o fato de Lêda não fazer uso do caderno com as suas anotações demonstra que, de certo modo, ela se apropriou da escrita, pois fez questão de não usar o caderno, como já destacamos. Durante essa atividade, a aluna demonstrou muita segurança no que estava fazendo e confiança em si mesma. Diferentemente da primeira produção em LI (cf. Texto 10), na qual ela recorreu várias vezes à professora para perguntar o que podia ou não fazer, e ficou tão confusa, ao ponto de não concatenar bem as suas ideias. Na PF, ela se mostrou menos dependente. Percebemos que a sua escrita apresenta alguns desvios gramaticais que julgamos serem naturais no processo. Outro fato também é que ela topicaliza as frases e não escreve em forma de parágrafo, entretanto, há bastante coerência no seu texto, haja vista ela mencionar quem ela é, sua origem, o que ela gosta. Vemos que ela faz questão de destacar o seu amor por sua terra natal: Campina Grande.

Semelhante às produções iniciais em LI, os textos finais dos alunos apontam para o fato de que eles tendem a acionar mais a capacidade linguístico-discursiva, levando-se em consideração que eles têm “medo” de errar ao escrever as palavras em inglês, por isso mesmo, ficam bem atentos à escrita. Comparando as produções

em LM com as de LI, vemos claramente os desvios ortográficos na língua portuguesa, o que é praticamente nulo em língua inglesa. Sobretudo, se considerarmos que algumas questões na esfera linguístico-discursiva remetem para lacunas na base da EJA, tais como o uso de maiúsculas quando o certo seria o uso de minúsculas, aspectos que envolvem a pontuação, entre outros.

A capacidade de ação e a capacidade discursiva também são pouco acionadas. Reconhecemos que precisaríamos de mais tempo e para trabalhar com outros gêneros para que os alunos da EJA pudessem aperfeiçoar as suas práticas de escrita e de produção oral, usando os textos (orais e escritos) com propriedade.

Retomando a adaptação da SD ao contexto da turma do Ciclo IV, formulamos o seguinte esquema para representar como as atividades de progressão foram desenvolvidas com esse grupo:



Esquema 3 – Representação da SD adaptada ao contexto da EJA

O esquema, adaptado à realidade EJA, coaduna-se perfeitamente com a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), levando em consideração que para aplicarmos a SD na turma do Ciclo IV, fizemos uma avaliação das capacidades de linguagem dos alunos antes e durante o desenvolvimento da SD. Comparando esse esquema com o de Dolz, Noverraz e Schneuwly (op. cit.) vemos que as mudanças foram poucas, porém necessárias e de suma importância para a realidade EJA. Iniciamos a SD *perfil pessoal*, apresentando a situação aos alunos, porém, diferimos da proposta dos autores genebrinos por realizarmos uma produção inicial em LM porque precisávamos saber como o grupo estava compreendendo o que estava sendo realizado em sala, bem como serviu para construirmos junto com os alunos as ferramentas necessárias para que eles pudessem se expressar em um idioma que pouco conheciam. Sendo assim, tivemos um período de ativação para que

podéssemos fornecer aos alunos os instrumentos que eles precisariam, antes de partirmos para a produção inicial em inglês. Posteriormente, apresentamos os módulos, como no esquema de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e por fim, a produção final em LI.

Na próxima subseção, analisaremos o relato reflexivo da professora Carol, finalizando este capítulo.

4.2 Análise do relato reflexivo da professora Carol

Nesta subseção, analisamos, de forma sucinta, o relato da professora Carol³⁴ sobre a sua participação na pesquisa a fim de observarmos o impacto da aplicação de uma SD em sua prática docente. Durante a análise, investigaremos quais escolhas lexicais foram feitas pela professora regente e sua avaliação do trabalho desenvolvido sob a perspectiva do ISD. Antes de iniciarmos a análise do discurso da professora Carol, apresentamos o contexto da produção do seu texto (BRONCKART, 1999):

Situação da produção	Relato Reflexivo da Profa. Carol
Autor	Professora Carol
Destinatário	Pesquisadora/ Dissertação
Objetivo	Relatar a experiência na pesquisa com SD em uma turma da EJA.
Conteúdo	A sua experiência positiva através da aplicação de uma SD na EJA.
Espaço social de produção	Escreveu as suas impressões em sua residência e enviou por email.
Momento histórico de produção	12/jan./2011
Meio de veiculação	Dissertação
Nº de parágrafos	10 parágrafos

Quadro 12 – Contexto de produção das impressões da Profa. Carol

Feitas essas considerações, analisemos a voz da professora Carol que inicia a sua fala afirmando que *nunca* havia trabalhado com SDs antes, referindo-se à nova experiência que ela estava prestes a vivenciar e que, no início da pesquisa,

³⁴ Ver relato na íntegra em Anexo X.

trouxe-lhe incertezas e hesitação, embora estivesse animada e acreditasse na proposta, como podemos ver nos excertos a seguir:

Fragmento 1

*Eu **nunca** havia trabalhado com sequência didática antes. Pelo menos, não com esse nome.*

Fragmento 2

*No início, foi **muito difícil** para mim, pois eu **precisava** de alguns detalhes para a operacionalização do projeto. **Apesar de** eu estar **muito animada** e de **acreditar** na proposta, algumas **dúvidas** de ordem prática surgiram conforme avançávamos na aplicação do nosso plano.*

A professora Carol faz uso do intensificador *muito* para expressar quão *difícil* foi o começo. Em seguida, ela explica o porquê dessa dificuldade ao fazer uso do modal *precisar*, salientando ser necessário o conhecimento de algumas ações a fim de superar os obstáculos advindos do contexto no qual se encontrava inserida. O uso de *apesar de* introduz a ideia de contraste entre o estar *muito animada* e *acreditar na proposta* e as *dúvidas de ordem prática* que permeavam a sua mente.

Na fala seguinte, o vocábulo *dúvida* é usado mais duas vezes, revelando os temores da professora quanto ao desconhecimento do que seria uma Sequência Didática e qual deveria ser a sua postura em sala. A palavra *estreia* revela como ela estava se sentindo, ou seja, uma professora principiante, entrando em sala de aula pela primeira vez, embora seja uma educadora experiente e já estivesse lecionando a esse grupo há alguns meses. Vejamos o excerto:

Fragmento 3

*Na verdade, uma das primeiras **dúvidas** era se a aplicação da sequência didática se tratava de um método, uma técnica ou de uma abordagem. Disso dependeria o meu modo de atuar em sala de aula. Outras **dúvidas** surgiram, por exemplo, ao colocar o pé na sala de aula, na minha “**estreia**”: é para falar inglês o tempo todo? E isso? Será que pode? Será que não pode? Qual o tratamento dado diante do erro do aluno?*

Em um dado momento, a professora demonstra que a pesquisa foi fonte de *estresse*, tendo em vista a *ausência de respostas*. É interessante observar como a professora Carol vai, aos *poucos* vai tornando-se consciente do seu papel no processo. Os momentos de *reflexão* e *planejamento*, como ela ressalta, foram de suma importância para que ela pudesse desenvolver as atividades da pesquisa com mais confiança e autonomia. Percebemos que a superação dos primeiros temores

levou a professora Carol a compreender a *concepção de língua* que subjaz o ISD, contribuindo para que as *lacunas* fossem preenchidas, a partir da construção com os alunos e com a pesquisadora:

Fragmento 4

*Em minha experiência como professora de idiomas, sempre fiz treinamentos e como não poderia deixar de ser, **senti mais uma vez a necessidade** de trabalhar com parâmetros pré-fixados, ainda mais no caso de um trabalho de pesquisa. A **ausência de respostas** dessa vez foi uma fonte de **estresse** para mim. Claudiane me **ajudou muito** nesse aspecto, me orientando após cada aula, quando tínhamos o **período** para **reflexão e planejamento** da aula seguinte. **Aos poucos**, fui percebendo os **detalhes** sobre o papel do professor, do aluno, do material, a concepção de língua que permeia um trabalho como esse e fui preenchendo as **lacunas construindo** com os alunos e com Claudiane as nossas aulas.*

Mais confiante, a professora Carol passa a descrever a sua experiência com SDs na EJA, como sendo uma das *mais bonitas*. Na percepção da educadora, o trabalho com SDs no ensino de línguas é uma *ferramenta poderosa* para a prática docente, pois elas concedem ao aluno a oportunidade de serem sujeitos do processo. Os verbos *crescendo, avançando, construindo, chegando*, na forma progressiva, demonstram que o aluno é agente dentro do processo ensino aprendizagem.

Fragmento 5

*Posso dizer que foi uma das experiências mais bonitas pelas quais passei até hoje. O ensino de línguas através da aplicação de sequências didáticas na EJA é uma **ferramenta poderosa** para os professores que querem considerar o aluno como pessoa, como ser integral, como aquele que faz parte do processo de aprendizagem **crescendo, avançando, construindo, chegando ao objetivo**.*

A professora também discorre sobre os benefícios do trabalho com SDs que, no seu ponto de vista, motiva os alunos a participarem por compreenderem aonde eles vão chegar com aquelas atividades, estimulando-os a estarem presentes nas aulas, embora reconheça que, por motivos vários, anteriormente elencados, alguns alunos tenham se evadido da escola.

Fragmento 6

*A ideia de compartilhar com os **alunos** os resultados esperados facilita muito o trabalho do professor porque estabelece uma espécie de contrato de aprendizagem. Quando os **alunos compreendem** o objetivo proposto, eles facilmente aderem ao plano e se*

*sentem mais motivados a **participarem** das aulas porque sabem para onde estão **caminhando**. O fato de uma aula depender da outra faz com que eles vejam a **importância** de não quebrarem a sequência, embora, por **forças de ordem externa**, muitos tenham **evadido** da escola durante o ano letivo. Entretanto, os que **frequentaram** todas ou quase todas as fases dos módulos, apresentaram **resultados extremamente positivos**.*

A professora Carol enfatiza quão positivo foi o fato de os conhecimentos prévios dos alunos terem sido levados em conta durante a escolha dos textos a serem trabalhados em sala. Ela destaca a importância dessas ações, pois proporcionou a abertura de um espaço para que o grupo tivesse voz. Na sua percepção, a turma foi vencendo os seus *temores* como o *silêncio* e a *hesitação*, frutos do medo de se expressarem. Constatamos, na voz da professora, a alegria ao poder ouvir a voz dos seus alunos, bem como vê-los *construindo*, de forma tímida, o *conhecimento* ao arriscar dar uma opinião, vencendo a *timidez*. Ressaltamos ainda a sua aprovação em se trabalhar um gênero textual que considerasse o conhecimento dos alunos.

Fragmento 7

*Foi **muito importante** fazer um trabalho com **gênero textual** partindo do que **eles já conheciam** porque facilitou a **participação** durante as aulas, **abriu espaço** para a **voz de cada um**, o que, a meu ver, parece ter sido a primeira vez que experimentaram. O **silêncio** e a **hesitação** aos poucos foram substituídos por algumas **intervenções**. Foi **motivante** para mim ter conseguido ouvir a voz de cada um deles, **construindo timidamente** o **conhecimento**, arriscando uma **opinião**, **enfrentando** a **timidez**. A cada aula, uma **batalha** era **vencida**. O trabalho com **textos autênticos** aproximou os alunos da língua inglesa em uso e não como algo que eles apenas copiavam dos quadros ou dos livros. A **refacção** dos textos, as observações, as comparações que cada um fez de seu trabalho permitiu **ampliar** a **percepção** que cada um teve de sua própria aprendizagem.*

Os excertos seguintes mostram como a percepção da professora Carol com relação aos resultados e progresso dos alunos, não apenas enquanto educandos, mas também como pessoas que puderam construir o seu conhecimento a cada aula, dando ênfase ao quanto a pesquisa e o trabalho com SDs a ajudaram a *entender o aluno da EJA*. Vejamos:

Fragmento 8

*No meu ponto de vista, os **resultados** vão além dos indicados pelas notas obtidas na avaliação tradicional, porque os **alunos cresceram** como **pessoa** e deram um passo em direção à **construção** de uma **autonomia** em relação à própria **aprendizagem**.*

Fragmento 9

*Como **professora**, essa **experiência** me ajudou a **entender** quem é o **aluno** da **EJA**, o que **valoriza**, o que realmente é **necessário** que seja ensinado/construído no pouco tempo que dispomos para os encontros. Foi **muito bom** concluir o ciclo de atividades propostas e observar como o **aluno** se **expressa** diante do seu próprio **sucesso** de **aprendizagem**. Em alguns casos, uma das **poucas experiências** de **sucesso** ao longo da vida.*

Por fim, na voz dessa professora, vemos alguém que foi crescendo durante a pesquisa e tornou-se agente de transformação, ao mesmo tempo em que foi transformada durante o processo. A professora Carol conclui sua fala usando o verbo *dever* como uma recomendação a expansão e aperfeiçoamento das SDs na EJA por ser uma *ferramenta* para os alunos dessa modalidade de ensino que vencem tantos obstáculos, como o cansaço cultivando o *sonho de aprender*.

Fragmento 10

*Por fim, meu **primeiro contato** com as sequências didáticas me mostra que esse foi um **caminho acertado**, no caso, para o público da **EJA**. **Deve**, portanto, **ser expandido** e **aperfeiçoado**. É uma **excelente ferramenta**, especialmente para o um público tão especial, que em sua maioria chega à aula **cansado** e que, ainda assim, **alimenta o sonho de aprender**.*

As palavras da professora Carol corroboram o que comprovamos durante a pesquisa: que o trabalho com SDs se constitui em uma ferramenta útil para os professores de línguas na EJA que veem os seus alunos como pessoas que têm saberes e conhecimentos que não podem ser relegados. Em cada parágrafo, vemos o quanto à pesquisa impactou a professora Carol e o quanto foi positiva essa experiência para a sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] meu primeiro contato com as sequências didáticas me mostra que esse foi um caminho acertado, no caso, para o público da EJA. Deve, portanto, ser expandido e aperfeiçoado. É uma excelente ferramenta, especialmente para o um público tão especial, que em sua maioria chega à aula cansado e que, ainda assim, alimenta o sonho de aprender (Prof^a Carol).

Antes de introduzirmos as atividades de progressão do gênero *perfil pessoal* em uma turma do Ciclo IV, da EJA, incertezas e temores pairavam em nossas mentes. Indagávamos a nós mesmos como poderíamos inserir os alunos em práticas sociais discursivas em uma língua estrangeira, quando eles careciam de letramento em língua materna. Não somente isto, tínhamos dúvidas de como colocar em prática as orientações metodológicas, muito embora estivéssemos embasadas nas Sequências Didáticas dos teóricos genebrinos, não estávamos muito seguras de como adaptá-las ao contexto EJA. Estas questões demandaram encontros e discussões em busca de caminhos que viabilizassem o desenvolvimento do projeto. Afinal, era algo novo, não apenas para a professora Carol, mas também para a pesquisadora e para a orientadora.

Vencidos os primeiros obstáculos, pusemos a pesquisa em prática, e com a aplicação das atividades, as aulas começaram a fluir. Percebemos, então, que não era tão difícil quanto parecia. A cada encontro, era perceptível o progresso dos alunos e sua motivação por compreender que o que lhes era ensinado fazia sentido para eles, pois suas histórias estavam sendo valorizadas e esses indivíduos conseguiam expressar quem eles eram em um parágrafo em língua inglesa, re(construindo) e resgatando assim, a sua identidade de sujeitos que estão na escola para aprender. Atestamos, desse modo, que discursos como “coitadinho, eles não sabem inglês” não cabiam no contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que pudemos comprovar o quanto a pesquisa contribuiu para que os alunos do Ciclo IV desenvolvessem outro tipo de relação com a disciplina de língua inglesa na EJA, mostrando o seu interesse no aprendizado de outros idiomas.

Analizando as produções textuais dos alunos do Ciclo IV da EJA, vemos o quanto é possível que atividades de progressão sejam desenvolvidas com alunos dessa modalidade quer sejam em LM quer sejam em LE. De forma geral, percebemos que o alunado da EJA gosta de estudar línguas e ao se sentir respeitado, corresponde de forma positiva ao que lhe é ensinado. Os alunos conseguiram produzir pequenos textos sobre eles (escritos e orais) em uma língua estrangeira porque levamos em consideração os seus saberes e conhecimentos prévios na hora de escolhermos o gênero textual a ser trabalhado.

Reconhecemos que eles gostariam de escrever muito mais sobre sua vida, seus medos, seus receios, seus projetos... Contudo entendemos que o aprendizado leva tempo, e, sobretudo, precisamos sentir e considerar o ritmo de aprendizado dos alunos da EJA. Não partimos do pressuposto que estávamos naquele contexto escolar como professoras que sabiam de tudo e que o grupo da EJA nada sabia, muito menos, subestimamos suas capacidades, porém procuramos valorizar cada contribuição e intervenção dos alunos, criando um ambiente agradável e oportuno para o diálogo. Também não estávamos preocupadas em simplesmente fazer valer um currículo já pronto, mas flexíveis a moldar os conteúdos em conformidade com a necessidade dos alunos. Esse foi um dos diferenciais na nossa proposta, considerar os saberes prévios dos alunos e construir, de fato, junto com eles, o conhecimento.

Outro aspecto relevante na pesquisa é que a aplicação de uma SD com o gênero *perfil pessoal* só foi concluída de fato quando os alunos foram ao laboratório e digitaram os seus textos. Para alguns, foi o primeiro contato com o computador e foi uma experiência riquíssima não só para os alunos como também para esta pesquisadora e para a professora Carol. Dificilmente poderíamos relatar com detalhes os impactos causados com essa vivência no laboratório na vida escolar e pessoal desses alunos: a experiência de sentar à frente do computador e digitar o seu texto em língua estrangeira.

Retomando as perguntas que norteiam essa pesquisa, a análise dos dados aponta para o fato de que:

- 1) todas as capacidades de linguagem foram mobilizadas pelos alunos na leitura dos textos, bem como na produção textual do gênero *perfil pessoal*, tendo em vista que elas funcionam de forma engrenada. Entretanto, observamos que o grupo as mobilizou com dificuldades na produção textual. Acreditamos que isto se deve ao

fato de que eles estão sendo letrados em um novo gênero e em um idioma que eles não dominavam ainda. Soma-se a isso, a falta de práticas da escrita em LM, ou seja, o pouco incentivo para produção de textos (orais e escritos) nas aulas de língua portuguesa, o que demonstra a necessidade de uma articulação entre as aulas de LM e LI para que possamos obter melhores resultados ao trabalharmos com gêneros nas aulas de inglês.

2) Com relação à viabilidade de desenvolver atividades em turmas de língua inglesa na EJA na perspectiva das SDs, deduzimos que é possível sim, e sugerimos tal proposta como opção para dinamizar o processo ensino aprendizagem de línguas. No nosso ponto de vista, o trabalho com SDs está em consonância com a PC EJA-LE e pode desempenhar um importante papel na formação interdisciplinar dos alunos EJA, contribuindo para a construção da sua cidadania.

3) Quanto ao impacto de uma SD na prática docente de uma professora da EJA, percebemos que o relato de Carol descreve de forma clara o quanto a experiência com a SD contribui para o seu fazer docente, pois a professora conheceu mais os seus alunos e os seus sonhos, sentindo-se motivada a dar o melhor de si a cada aula.

Frisamos ainda que durante todo o processo, percebemos o entusiasmo dos alunos ao poderem ler e produzir textos (orais e escritos) em um idioma que eles praticamente desconheciam. Portanto, a crença de que esses indivíduos não gostam de inglês ou não aprendem uma LE, não condiz com a realidade vista em sala de aula. Reafirmamos que a maior dificuldade que enfrentamos para a realização das atividades reside no fato de que os alunos não foram expostos a trabalhos com gêneros de textos em língua materna. Por essa razão, nossa tarefa foi dupla, pois precisamos trabalhar em sala, aspectos que já deveriam ter sido estudados desde a alfabetização, como a paragrafação, por exemplo. Somos conscientes de que há muito a ser feito em termos do ensino de língua inglesa na EJA e que a aplicação de uma SD é uma amostragem pequena para maiores conclusões, contudo cremos ser o necessário para suscitar reflexões sobre o ensino aprendizagem de língua inglesa na EJA, uma vez que o trabalho com SDs pode ser realizado com o grupo, apresentando-se como uma alternativa para o resgate da importância do ensino de LEs nas escolas públicas, particularmente, nas turmas de EJA.

Procuramos neste estudo, apresentar a Sequência Didática como modelo de ensino de língua inglesa na EJA, em resposta aos desafios e crenças que permeiam as salas de aulas no que dizem respeito ao ensino de línguas. Salientamos que ao propor essa alternativa, não estamos afirmando que todas as questões que perpassam o ensino de língua inglesa nessa modalidade serão resolvidas se todos os professores adotarem a proposta de SD, haja vista, a pesquisa ter sido realizada em um contexto que proporcionou o êxito do estudo, levando-se em conta a formação e a visão de mundo da professora Carol. Possivelmente, não teríamos obtidos os mesmos resultados em outro contexto. Precisamos sair do comodismo e buscarmos outras possibilidades para o ensino de línguas para essa modalidade de ensino, lançando sobre os alunos da EJA um novo olhar que considere as suas especificidades e valorize o seu conhecimento.

Por fim, constatamos o quanto essa modalidade é um campo fértil para pesquisas devido à carência de literatura que aborde essa temática de forma a suscitar reflexões que possam desencadear mudanças na prática docente, resultando em um processo ensino e aprendizagem que valorize os conhecimentos prévios e histórias de vida dos alunos da EJA.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. 2007. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. (org.). 2007. **Material didático: elaboração e avaliação**. Cabral: editora e livraria universitária. Taubaté. Disponível em:

<http://desuzano.edunet.sp.gov.br/oficina/Comun_Oficina/Arquivos/ABREU-TARDELLI_Sequencia_Didatica%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2011.

ALVES, Jamilastreia; OLIVEIRA, João Luiz. **Crescer: interagindo e construindo**. Fortaleza: Littere, 2005, vol. 3, 4.

ARNOLD, Stela Beatris T. **Currículo básico comum: língua estrangeira ensino fundamental**. Centro de Referência Virtual do Professor (SEE), Minas Gerais, 2005. Disponível em:

http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/documentos/op/ef/linguaestrangeira/2010-08/op-ef-le-07.pdf. Acesso em: 10 maio 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em:

< <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm> >. Acesso em: 09 maio 2010.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-30.

BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil: promulgada em: 25 de março de 1824. Artigo 179, item XXXII. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm >. Acesso em: 02 jul. 2010.

_____. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em: 16 de julho de 1934. Artigo 149. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 02 jul. 2010.

_____. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em: 10 de novembro de 1937. Artigo 129. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>>. Acesso em: 02 jul. 2010.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em: 5 de outubro de 1988. Artigo 208. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 02 jul. 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 4/98, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2011.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 22 set. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Proposta curricular para educação de jovens e adultos**: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Brasília: MEC, 2002a. v. 1. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acesso em: 20 maio 2010.

_____. Ministério da Educação. **Proposta curricular para educação de jovens e adultos**: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: língua estrangeira. Brasília: MEC, 2002b. v. 2, p. 67-103. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf>. Acesso em: 20 maio 2010.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2009.

BRASILEIRO, Aldilene C.; CARVALHO, Bernadina S. Os sujeitos da educação de jovens e adultos. In: CARVALHO, Bernadina S. (Org.) **A educação de jovens e adultos no município de João Pessoa**: tecendo reflexões. João Pessoa: UFPB, 2008, p. 25-33.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006a.

_____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - **ReVEL**. v.4, n.6, março de 2006b. Trad. de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em:
<http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/6/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2010.

_____. Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da démarche ISD. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Educação em revista** [online]. Trad. Maria do Carmo Barbosa de Oliveira Salgado e Fabien Pinel 2008, n.47, pp. 273-286. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/15.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2011>.

_____. (Trad. Anna Raquel Machado). A atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, Ana Maria M.; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antonia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 19-42.

BRONCKART, J.P; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. São Paulo: Eduel, 2004, p. 133-163.

CARVALHO, Bernadina S. **Práticas pedagógicas dos alfabetizadores do Programa Alfabetização Solidária: um estudo de caso realizado nos Municípios de Pitimbu e Assunção/PB**. Dissertação (Educação, Estado e Políticas Públicas). Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2003, 139p.

_____. Subjetividade e dialogicidade na educação de jovens e adultos. In: CARVALHO, Bernadina S. de. (Org.) **A educação de jovens e adultos no município de João Pessoa: tecendo reflexões**. João Pessoa: UFPB, 2008, p. 85-93.

CASALI, Alipio. O legado de Paulo Freire para a pesquisa (auto) biográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana M. N. (Orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 25-41.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 33-61.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001, 263 p.

_____. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. In: **Signum**, Londrina, v.8, n.1, p. 173-191, jan./jun. 2005.

_____. et al. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. In: **Linguagem e Ensino.**, v.9, n.1, Pelotas, jan./jun., 2006, p. 41-76. Disponível em: <rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/vera_adj_elvira_simone.pdf>. Acesso em 18 ago., 2010.

_____. Interacionismo sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p. 3-12.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia L.; NASCIMENTO, Elvira L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 27-45.

_____. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.). **O livro didático de línguas estrangeiras: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 305-344.

CRUZ, Marcio Alexandre. A filologia saussuriana: debates contemporâneos. In: Revista **Alfa**. Vol. 53, n.1, UNESP: São Paulo, 2009, p. 107-126. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1680/1361>>. Acesso em: 07 set. 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão e expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Trad. e org.) ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Trad. e org.) ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

EDUCABRASIL. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/>>. Acesso em: 02 set., 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2002, p. 17-29.

GERGEN, Mary M.; GERGEN, Kenneth J. Investigação qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvanna S. (Trad. Sandra Regina). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 367-388.

GONÇALVES, Maria A. Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. In: **Educação e Sociedade**, ano XX, n.66, 1999, p. 125-140.

GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antonia (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; CAMPANI-CASTILHOS; Daiana; DREY, Rafaela Fetzner. **Gêneros de textos no dia-a-dia do ensino fundamental**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

JOÃO PESSOA. Conselho Municipal de Educação – PMJP. Parecer nº 024/2004, de 07 de dezembro de 2004. Regulamentação do Ensino Semestral e Presencial com Avaliação no Processo, no Segundo Segmento do Ensino Fundamental, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. João Pessoa, p. 2, 2004.

_____. Conselho Municipal de Educação – PMJP. Resolução nº 005/2006, de 18 de julho de 2006. Regulamenta a Organização de Jovens e Adultos, equivalente as quatro últimas séries do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino. João Pessoa, p. 3, 2006.

_____. Conselho Municipal de Educação – PMJP. Resolução nº 015/2007, de 20 de novembro de 2007. Regulamenta a organização da Educação de jovens e Adultos na Rede de Ensino do Município de João Pessoa, e dá outras providências. João Pessoa, p. 5, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Histórico da proposta de (auto) formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 17-39.

LABELLA-SÁNCHEZ, Natália. **As provas de espanhol dos vestibulares da UEL, da UEM e da UFPR: capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2007. 217f. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000119781>>. Acesso em: 27 ago. 2010.

_____. Natália. Capacidades de linguagem: um meio para avaliação da leitura em língua espanhola. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia L.(org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p. 201-220.

LEITE, Evandro G.; PEREIRA, Regina M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, Adair V.; BAZARIM, Milene (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 35-62.

LINCOLN, Yvanna S.; DENZIN, Norman K. O sétimo momento. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvanna S. (Trad. Sandra Regina). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 399-406.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia? **Alfabetização Solidária (Alfasol)**, Volume V, setembro, 2005. Disponível em: <www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf>. Acesso em 10 maio 2010.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, Lília S.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.) **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 123-151.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, Ana Maria Mattos. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, Lília S.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.) **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 17-42.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 146-225.

MARTELOTTA, Mário Eduardo & CEZARIO, Maria Maura. Aquisição da linguagem. In: Martelotta, Mário Eduardo. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MEDRADO, Betânia P. *Dimensões do agir representado em autobiografias docentes*. In: ROMERO, Tania Regina. **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico**. Campinas: Pontes, 2010, p. 243-260.

MOLLICA, Maria Cecilia; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

MOITA LOPES, L. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 37-80.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1999, 189f.

PEREIRA, Marina Lúcia de C. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 13-26; 157-161.

PEREIRA, Regina Celi. A constituição social e psicológica do texto escrito. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Maria del Pilar (Orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 113-142.

PETRECHE, Célia R. Capellini. **A seqüência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem.**

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2008a. 227f. Disponível em:

<www.uel.br/portal/frmOpcao.php?opcao=http://www.bibliotecadigital.uel.br/teses_dissertacoes.php>. Acesso em: 15 maio 2010.

_____. Célia R. Capellini. A seqüência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia L.(Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008b, p. 239-257.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2009, p. 24-44. 153f.

PINTO, Abuêndia P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 47-57.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica**. São Paulo: Avercamp, 2006, p. 88-91.

RODRIGUES, Maria Anunciada N. **A prática de escrita na escola: uma análise do processo ao produto**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal da Paraíba: João pessoa, 2008, 116p.

SANTIAGO, C. A. B. **Uma situação de aprendizagem de língua inglesa com alunos da EJA: percepções sobre uma unidade didática e a aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/CeliaSantiago-ME-08-LAEL.pdf>. Acesso em: 01 out. 09.

SCHOLZE, Lia. Narrativas de si e a possibilidade de resignificação da existência. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana M. N. (Orgs.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 25-41.

SEDEC. Rebuscando memórias: a educação de jovens e adultos em João Pessoa. In: SILVA, José Barbosa da Silva (Org.). **Retratos na parede: saberes docentes em educação de jovens e adultos**. João Pessoa: Textoarte, 2004, p. 25-39.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Trad. e org.) ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 21-39.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Trad. e org.) ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 71-91.

SILVA, Fábio Pessoa da. **Letramento escolar**: atividades de escrita na aula de língua materna e suas relações com a formação docente. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2008, 121p.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUSA, Ednalva F. de. A auto-estima e o processo de aprendizagem dos educandos da educação de jovens e adultos. In: CARVALHO, Bernadina S. (Org.) **A educação de jovens e adultos no município de João Pessoa**: tecendo reflexões. João Pessoa: UFPB, 2008, p. 77-82.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias e CARDOSO, Maria Neurielli Figueiredo. Novas fronteiras linguísticas: um estudo sobre o gênero autobiográfico. In: Revista **Eutomia**, vol. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.eutomia.com.br/volumes/Ano2-Volume1/linguistica-artigos/Novas-Fronteiras-Linguisticas-um-Estudo-sobre-o-Genero-Autobiografico_Sandra-Maia-Farias-e-Maria-Neurielli-Figueiredo.pdf>. Acesso em: 27 ago., 2010.

VOLOSHINOV, V. N. (Trad. Ana Vaz, para fins didáticos) **Estrutura do Enunciado**. 1930. (mimeo)

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, Antonio C. dos Santos. **Letramento digital e ensino**. 2002. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 26 out., 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário do aluno



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Caro aluno (a),

Este questionário visa levantar o perfil do alunado da EJA da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa para a pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal da Paraíba. Desde já agradeço a sua colaboração.

Não precisa se identificar.

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade:
3. Trabalha? () Sim () Não
4. Profissão?
5. Há quanto tempo não estudava?
6. Sente alguma dificuldade? () Sim () Não
Em caso afirmativo, em quais matérias?
7. Acha que inglês é importante? () Sim () Não
Por quê?
8. Como você acha que pode utilizar o inglês na sua vida diária?
.....
9. O que você gostaria de estudar em inglês?
.....
10. Você gostaria de ter um material didático de inglês? () Sim () Não
Por quê?

ANEXOS

ANEXO A – Apresentação do Livro Didático**APRESENTAÇÃO**

Caro aluno(a),

A constatação de um índice elevado de Jovens e Adultos marginalizados por possuírem pouca ou nenhuma escolaridade é uma marca dolorosa em nossa história requerendo atenção especial visando dar oportunidades educacionais a estes cidadãos impossibilitados ao acesso ou conclusão do Ensino Fundamental.

Tendo em vista a especificidade do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois os mesmos diferenciam-se das crianças e adolescentes por contarem com experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas próprias, faz-se necessária a utilização de material didático apropriado que possibilite o desenvolvimento de habilidades e competências dos educandos.

A produção de um livro para o 2º Segmento da EJA vem de encontro às expectativas de educadores da referida modalidade que, ao analisarem a obra anterior: Crescer, Vivendo e Construindo, 1º Segmento (1ª a 4ª série), solicitaram a continuidade da coleção por a considerarem valioso instrumento de auxílio pedagógico.

A coleção Crescer, interagindo e construindo, 2º Segmento encontra-se organizada a partir de Eixos Temáticos e seus conteúdos são selecionados de acordo com Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos formulada pelo Mec.

Encontra-se dividida em dois volumes:

Crescer Volume 3 – Livro integrado correspondente ao nível – 5ª e 6ª séries- Ensino Fundamental- 2º Segmento EJA;

Crescer Volume 4 – Livro integrado correspondente ao nível – 7ª e 8ª séries- Ensino Fundamental- 2º Segmento EJA.

Ambos os volumes contêm as seguintes disciplinas:

- Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Inglês, Educação Física e Artes.

Esperamos que essa obra possa garantir aos educandos e educadores espaços para reflexão e construção de conhecimentos pautados no diálogo e valorização do educando enquanto portador de saberes historicamente construídos e, portanto inacabados.

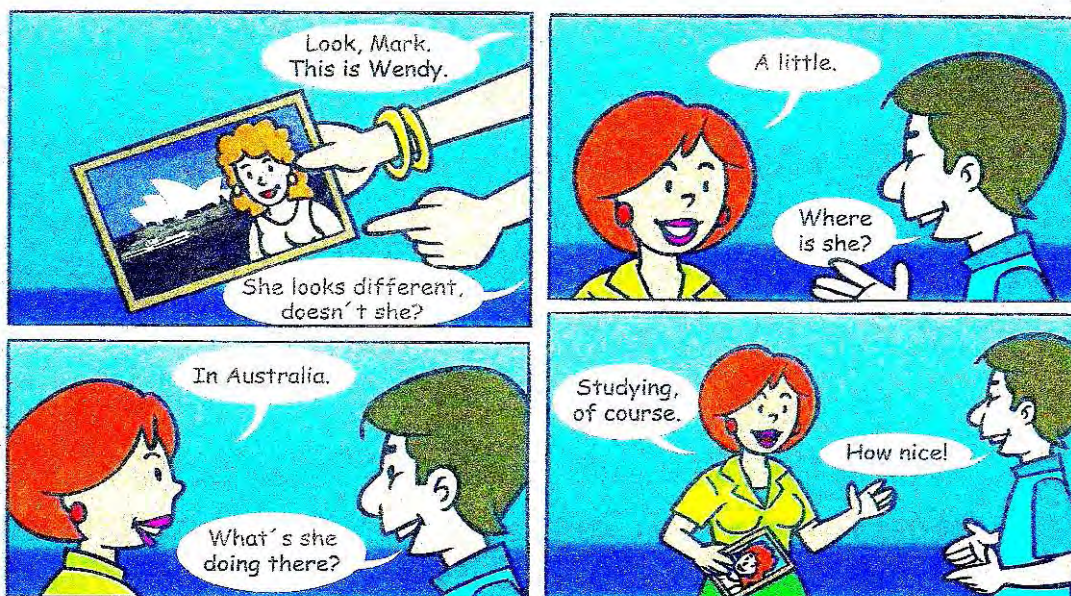
Boa caminhada pelo Crescer.

Os autores

ANEXO B – Unidade 3 do Livro Didático

UNIDADE

3

**FUTURO FAN TO, WILL E IMPERATUR RESPOSTAS CURTAS
PRESENTES MODELS, CONDINAL****VISÃO CRÍTICA**
REFLEXÃO, LEITURA E ESCRITA**QUESTION-TAG**

Simple present	They study in Australia, don't they?
	They don't study in London, do they?
	She lives in Brazil, doesn't she?
	She doesn't live in Argentina, does she?
Future tense with going to	We are going to study here, aren't we?
	We aren't going to study here, are we?
Past tense of To Be	John was in your house last week, wasn't he?
	John wasn't in your house last week, was he?
There was / There were	There were two dogs in his house, weren't there?
	There weren't two cats in his house, were there?
Can	Bill can speak Portuguese, can't he?
	Bill can't speak Portuguese, can he?

Interrogative Words – who / why / what / which / where**Who** does he see every day? His girlfriend.**Why** is she studying now? Because she wants to pass her tests.**What** is that? It's my new motorcycle.**Which** do you prefer, an apple or a pear? An apple.**Where** are you going to stay? At that house.

ANEXO C – Sumário do Livro Didático

SUMÁRIO

Apresentação	3
Conhecendo os Autores	4

MÓDULO I LÍNGUA PORTUGUESA

EIXO TEMÁTICO: História de vida, gêneros textuais literários e uso social	
UNIDADE I – Revista em Quadrinhos	9
UNIDADE II – Charge, Cartum	17
UNIDADE III – Fábula	24
UNIDADE IV – Conto Popular Literário - Cordel	30
UNIDADE V – Artigo Científico	35

MÓDULO II LÍNGUA ESTRANGEIRA

EIXO TEMÁTICO: Consciência crítica em relação a linguagem, meio ambiente e saúde	
UNIDADE I – To Be: Formas, Verbo, Sujeitos, Pronomes Pessoais, Interrogativos e artigos	53
UNIDADE II – Conjugações To Be, There To Be	60
UNIDADE III – Futuro Fan To, Will e Imperatur Respostas Curtas Presentes Models, Condinal	67

MÓDULO III ARTE

EIXO TEMÁTICO: Produzir, apreciar e contextualizar a arte	
UNIDADE I – Reconhecer o Teatro Como Instrumento de Comunicação social e Linguagem Artística	87
UNIDADE II – A Arte Você e o Artista	95

MÓDULO IV MATEMÁTICA

EIXO TEMÁTICO: Proporcionalidade, álgebra e combinatório estatístico	
UNIDADE I – Raciocínio e Proporcionalidade	105
UNIDADE II – Pensamento Algébrico	114
UNIDADE III – Coordenadas Cartesianas, Média Aritmética, Estatística e Gráficos	125

ANEXO D – Gramática e exercícios do Livro Didático – 1ª parte

PAY ATTENTION!

Para a forma interrogativa do verbo **to have** vamos precisar de dois auxiliares. **Do** e **Does**. Estes auxiliares não têm tradução; apenas indicam que se trata de uma pergunta.

Na pergunta só usamos **have** para todas as pessoas nominais.

Examples: I have a car. (affirmative)
Do I have a car? (interrogative)

He has a car. (affirmative)
↓
Does he have a car? (interrogative)

Obtemos a forma negativa do verbo **to have** no presente simples acrescentando **don't** ou **doesn't** após o sujeito.

Examples: I have a car. (affirmative)
I **don't have** a car. (negative)

He has a car. (affirmative)
He **doesn't have** a car. (negative)

ACTIVITIES (ATIVIDADE)

1. Complete these spaces below using the simple present tense – “verb to have”.

- I _____ a map.
- She _____ .
- Lucas _____ a new motorcycle.
- Sally _____ a nice sister.
- They _____ good teachers.
- The girls _____ new dresses.
- John _____ a big house.
- That man _____ a moustache.
- Mrs _____ a beautiful garden.
- We _____ good friends.
- Susie _____ a telephone.
- Tom and Bob _____ four dictionaries.

2. Rewrite these sentences using the interrogative and negative forms:

- a) We have nice friends.

Int.: _____
Neg.: _____

- b) Andy has a beautiful pet.

Int.: _____
Neg.: _____

ANEXO E – Gramática e exercícios do Livro Didático – 2ª parte

c) Jim has good books.

Int.: _____

Neg.: _____

d) They have beautiful boats.

Int.: _____

Neg.: _____

e) I have only pen on the table.

Int.: _____

Neg.: _____

VOCABULARY

Nouns:

Biological: *biológico*

Descage: *dança*

Passion: *paixão*

Research: *recente*

Verbs:

To arrive: *chegar*

To can: *poder*

To check: *checar*

To make: *fazer*

To set: *pegar*

To suggest: *sugerir*

To think: *acreditar, pensar, julgar*

Numbers:

First: 1º

Second: 2º

Expression:

Can I help you?: *Posso ajudar?*

Thanks a lot: *Muito obrigado(a)*

Very good: *Muito bem*

Well: *Bem*



PROCEDIMENTOS ATITUDINAIS AÇÃO CRÍTICA-REFLEXIVA

NEAR - Significa PERTO. Ex.: — Where is Cindy? — She's near the table.					FAR - Significa LONGE. Ex.: — Where is Peter? — He's far from the door.							
VERB TO BE PRESENT CONTINUOUS — QUESTION-TAG												
I	AM	eating,	AM	I	NOT?	I	AM	NOT	eating,	AM	I?	
YOU	ARE		AREN'T	YOU?	YOU	AREN'T	ARE	YOU?				
HE	IS		ISN'T	{	HE?	{	HE	ISN'T		IS	{	HE?
SHE					SHE?		SHE					SHE?
IT					IT?		IT					IT?
WE	ARE	AREN'T	{	WE?	{	WE	ARENT	ARE	{	WE?		
YOU				YOU?		YOU				YOU?		
THEY				THEY?		THEY				THEY?		

Você faz amizade com um menino americano. Ele quer conhecer você melhor. Faz pergunta a respeito de sua pessoa. Você é capaz de responder às suas perguntas? Vamos lá!

- 1 - What is your name?
- 2 - Where are you from?
- 3 - What are you?
- 4 - What is your address?
- 5 - How old are you?

- 6 - Are you Brazilian?
- 7 - What is your father's name?
- 8 - What is your mother's name?
- 9 - Are you a student?
- 10 - See you tonight.

Anexo F – Plano de Curso da Profa. Carol

Escola Municipal Anita Trigueiro Valle
Plano de curso 2010
Disciplina: Língua Inglesa – Ciclos III e IV – EJA
Professora: Carol

1º Bimestre: 03 de fevereiro a 16 de abril

Objetivos	Conteúdo	Procedimento Metodológico	Avaliação
Entender a rotina da EJA, conhecer a comunidade e os alunos, seus estilos de aprendizagem, sondar o conhecimento do grupo, levantar as necessidades, interesses. A partir dessa interação, lançar a proposta de uma abordagem comunicativa para habilitá-los ao uso da língua inglesa a partir de diálogos e assim acrescentar, a cada bimestre, o conteúdo a ser trabalhado.	História pessoal, social que cada aluno traz; características da comunidade apresentadas pelos próprios alunos; palavras que já conhecem em inglês; o tipo de contato que já ocorreu com a língua; a importância do inglês para a formação; o papel do inglês na comunidade no futuro próximo.	Conversas formais com os alunos em sala de aula, debates, discussões, conversas informais. Contatos com os alunos que evadiram no ano anterior e que se matricularam novamente, para coletar o conteúdo trabalhado, avaliações realizadas por outros professores e exercícios.	Observação e registro no caderno de anotações.
Construir uma identidade do aluno com a língua inglesa, para fazê-lo perceber a língua em funcionamento e para que possa prestar algumas informações sobre si mesmo através do uso dos pronomes interrogativos ao longo de todo o ano.	Produção oral e escrita de um diálogo simples, a partir das seguintes funções: Cumprimentar as pessoas Perguntar o nome e responder Dizer que é um prazer conhecer Perguntar como se escreve o nome (link para o alfabeto) Perguntar e dizer a profissão Vocabulário (profissões)	Contextualização a partir do carnaval e a facilidade para se fazer novas amizades Repetição em grupo Repetição em pequenos grupos Interação em pares (pair work) Games: tic-tac-toe e hangman	Avaliação oral. Observação do grau de conforto dos alunos ao falarem inglês em grandes grupos, grupos menores, em pares. Exercícios de fixação (no caderno), revisão em folha de papel ofício (correção feita pelo colega) Correção em grupo (no quadro) Verificação de aprendizagem (escrita – segue arquivo anexo)
Fornecer instrumentos para que o aluno possa falar/escrever sobre si através do verbo TO BE	Verbo to be no presente simples – afirmativa Pronomes pessoais do caso reto Adjetivos que expressem emoções, estado civil. Pronomes pessoais do caso reto	Contextualização partindo-se da ampliação do diálogo (conhecer alguém) Repetição em grupo Repetição em pequenos grupos Interação em pares (pair work)	Observação dos exercícios dos alunos, participação das interações
Fazer o aluno compreender o uso dos artigos A / AN	Artigo A / AN	Retomada da atividade sobre profissões Retomada do trabalho realizado com os sons do alfabeto. Exemplo: (I am A / AN fisherman) Utilização de slips	Exercícios no caderno Revisão oral e escrita Apresentação de diálogos feitos pelas duplas Avaliação escrita

2º Bimestre: 19 de abril a 22 de junho

Objetivos	Conteúdo	Procedimento Metodológico	Avaliação
Retomar o conteúdo trabalhado anteriormente para consolidá-lo e ampliá-lo. A partir do fio condutor "Fazer novos amigos" aliado à proximidade dos jogos da copa do mundo, preparar o aluno para falar e escrever os números, fazer e responder perguntas que necessitem do conteúdo números	Números de 01 a 100 Perguntar e responder a idade Perguntar e dizer o preço de mercadorias (link para vocabulário de produtos, de estabelecimentos comerciais existentes na comunidade: padaria, peixaria, igreja, etc...)	Utilização de slips para apresentação, a devida correspondência entre a representação e o número por extenso. Contextualização, a partir da copa do mundo, de simulação de situações de compra e venda com interações em pares e em trios.	Avaliação oral, observação do grau de conforto dos alunos ao falarem inglês em grandes grupos, grupos menores, em pares. Exercícios de fixação (no caderno), revisão em folha de papel ofício (correção feita pelo colega) Correção em grupo (no quadro) Verificação de aprendizagem

3º Bimestre: 07 de julho a 27 de setembro

Objetivos	Conteúdo	Procedimento Metodológico	Avaliação
Instrumentalizar o aluno para que possa usar adequadamente o verbo to be para fazer perguntas e negar informações.	Verbo to be (forma interrogativa e negativa) Vocabulário sobre membros da família	Repetição em grupo Repetição em pequenos grupos Interação em pares (pair work)	Observação das apresentações das duplas
Levar os alunos a produzirem textos simples sobre sua comunidade, descrevendo-a brevemente.	There is / there are Vocabulário sobre estabelecimentos comerciais e adjetivos que expressam opinião sobre a comunidade.	Produção de mapa da região do Altiplano e produção de texto Escritura e reescritura de textos	Análise da produção textual ao final do processo
Utilizar o gênero música para fazer os alunos perceberem que são capazes de reconhecerem alguns dos conteúdos já trabalhados, ampliação do vocabulário e para fixação desse conteúdo.	Cores Música: "What a wonderful world" - Louis Armstrong	Levantamento do vocabulário a ser apresentado na música Ouvir a música, apreciá-la, discutir, emitir opinião, classificá-la usando adjetivos	Observação da reação dos alunos ao reconhecerem o que já estudaram, ao cantarem a música, se gostaram da atividade, se foi produtiva

4º Bimestre: 28 de setembro a 21 de dezembro

Objetivos	Conteúdo	Procedimento Metodológico	Avaliação
Guiar os alunos a lerem e produzirem um texto sobre si mesmos ou sobre a família ou sua comunidade utilizando os conteúdos dos bimestres anteriores adicionando-se o conteúdo do 4º bimestre.	Presente contínuo Pronomes demonstrativos Pronomes possessivos	Apresentação de textos retirados da internet que trazem o conteúdo. Reconhecimento do conteúdo/ funções já trabalhadas nos bimestres anteriores. Produção, a partir desses textos, de novos textos de acordo com a realidade de cada aluno (adaptação) Troca de textos produzidos para leitura dos colegas e para sugestões de melhoria / correção.	Observação do processo de produção textual até a entrega do trabalho final em meio a ser escolhido pelo aluno: cartaz, folder, papel ofício, e-mail, blog, etc...

ANEXO G – Primeiro texto usado no gênero *perfil pessoal*

SCHOOL: _____

DATE: ____/____/2010

STUDENT: _____

Building Identities



🟢Online!

[View full profile](#)

Last modified 1 day ago

Last login 1 minute ago

Joined on April 22, 2010

[Monika406](#) 🐼32 from [Wrocław](#), [Poland](#) 🇵🇱

My name is Monika. I'm from Poland. I'm 32 years old. I am a sociologist. I'm working in social assistance and with students at University. I am interested in other countries, culture, people. I am interested in the scientific literature, interaction, identity. I'm married. I have one child. I like to dance, laugh and spend free time with my family.
NO LOVE, no MONEY transactions.

Disponível em: <http://www.interpals.net>

Acesso em: 26/04/2010 às 14h56min

ANEXO H – Segundo texto usado no gênero *perfil pessoal*

SCHOOL: _____

DATE: ____/____/2010

STUDENT: _____

Building Identities



 Online!

[View full profile](#)

Last modified 5 months ago

Last login 3 minutes ago

Joined on November 30, 2009

Yestter 🇧🇷 21 from [Cassilândia, Brazil](#) 🇧🇷

My name is Lucas Yestter. I live in a small city of Mato Grosso do Sul- BRAZIL.

I am a friendly person and I am looking for new friends here.

I like cooking, dancing, singing, acting and learning about new cultures...

If you like me, you can add me!!!

Disponível em: <http://www.interpals.net>

Acesso em: 26/05/2010 às 21h10min

ANEXO I – Blog com as produções finais dos alunos 1

E. M. Anita Trigueiro do Valle

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. — Paulo Freire

Produções Textuais Corpo Docente

QUINTA-FEIRA, 17 DE FEVEREIRO DE 2011

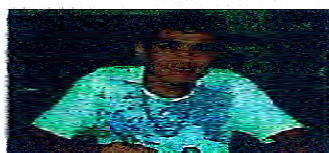
Erivânia



My name is Erivânia. I'm from João Pessoa. I'm twenty-one years old. I am a student. I am intelligent. I am beautiful. I am happy. I like to dance. I am a friendly person.

Postado por E.M. Anita Trigueiro do Valle às 04:46 [0 comentários](#)
Marcadores: [Aluno](#)

Thiago



My name is Thiago Santos. I live in João Pessoa, Brazil. I'm eighteen years old. I am a student. I am happy. I am intelligent. I like to dance, I like my job and I like to study.

Postado por E.M. Anita Trigueiro do Valle às 04:41 [0 comentários](#)
Marcadores: [Aluno](#)

SÁBADO, 12 DE FEVEREIRO DE 2011

Clebson



My name is Clebson. I am nineteen years old. I'm a student. I'm from João Pessoa. I am intelligent. I like to play soccer.

QUEM SOMOS

E.M. Anita Trigueiro do Valle

A Escola Municipal Anita Trigueiro do Valle oferece os seguintes cursos: Educação Infantil, Série Inicial, Mais Educação, Se Liga Brasil, Ensino Fundamental I e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

[Visualizar meu perfil completo](#)

SEGUIDORES

[Seguir](#)
Google Friend Connect

Seguidores (1)



Já é um membro? [Faça login](#)

ARQUIVO DO BLOG

▼ 2011 (3)
▼ Fevereiro (3)
[Erivânia](#)
[Thiago](#)
[Clebson](#)

► 2010 (3)

MARCADORES

• [Aluno](#) (6)

SITES EDUCATIVOS

- [Atividades Educativas](#)
- [Discovery Channel](#)
- [Seninha](#)
- [Smartkids](#)

ANEXO J – Blog com as produções finais dos alunos 2

Postado por E.M. Anita Trigueiro do Valle às 11:02 [0 comentários](#)

Marcadores: [Aluno](#)

TERÇA-FEIRA, 31 DE AGOSTO DE 2010

Lêda



My name is Maria Lêda. I am from Campina Grande. I live in João Pessoa. I like to dance. I love my family. I am a student. I am intelligent. I am happy. I love Campina Grande. I am fifty-seven years old.

Postado por E.M. Anita Trigueiro do Valle às 17:11 [0 comentários](#)

Marcadores: [Aluno](#)

Ivanildo



Hello, my name is Ivanildo. I am from Pernambuco. I am a student. I am intelligent. I am calm. I am happy.

Postado por E.M. Anita Trigueiro do Valle às 17:08 [0 comentários](#)

Marcadores: [Aluno](#)

Fátima



My name is Maria de Fátima Silva Jerônimo. I am from Mogeiro. I live in João Pessoa. I am twenty-nine years old. I am intelligent. I am a baby sitter. I am a student. I like to listen to music. I like money. I am happy.

Postado por E.M. Anita Trigueiro do Valle às 16:51 [0 comentários](#)

Marcadores: [Aluno](#)

[Início](#)

Assinar: [Postagens \(Atom\)](#)

CONTATO

Rua Prof. Emílio de Araújo Chaves, 118
Altiplano/ João Pessoa-PB

TOTAL DE VISUALIZAÇÕES DE PÁGINA

ANEXO K – Produção em LM – Texto 1

SCHOOL: Anita Trigueiro do Vale

DATE: 27 / 04 / 2010STUDENT: Maria da Luz*Building Identities*

nome: Maria da Luz da Silva
Idade: 32
Estado civil: casada
Onde mora: no apartamento
De onde sou: João Pessoa
O que faço: sou Diarista
O que gosto: de dançar e passear
apêlido: Lú

ANEXO L – Produção em LM – Texto 2

SCHOOL: Anita Trigueiro do Vale

DATE: 04 / 27 /2010

STUDENT: Maria de Fátima Silva Geronimo

*Building Identities*

Nome Maria de Fátima Silva Geronimo
De onde sou de João Pessoa
Onde moro em Altiplano
Idade tem 28 anos
Estado civil Sim
O que faço dona do bar
O que gosto estudar e passear com
as crianças.

ANEXO M – Produção em LM – Texto 3

SCHOOL: Anita Trigueiro do Vale

DATE: 27/04 /2010STUDENT: Maria de Lourdes de Oliveira*Building Identities*

Moro no Lago Branco sou natural da cidade de Areia.

Sou comerciante trabalho com revendas como confecções, joias e cosméticos.

Tenho 45 anos de idade sou solteira mas tenho 3 filhas gosto muito de fazer novas amizades e gosto de fazer comidinhas.

ANEXO N – Produção em LM – Texto 4

SCHOOL: Anita Trigueiro do Vale

DATE: 27 / 10 / 2010

STUDENT: JOSÉ EDILSON DA SILVA

*Building Identities*

MEU NOME É EDILSON DE ONDE SOU DE GUARABIRA
MORO NO BAIRRO SÃO MATEUS FAÇO O CÍCLO IV
TENHO 15 ANOS GOSTO DE MENINAS LEGAIS, LINDAS
QUE NÃO TEM VERGONHA DO AMIGO OU NAMORADO
SOU DO ESTADO DA PARAIBA.

GOSTO DE JOGAR FUTBOL DE É A PRIMA PEGA
ONDA COM MEUS COLEGAS.

ANEXO O – Produção em LM – Texto 5

SCHOOL: Anita Trigueiro do Vale

DATE: 27 / 04 / 2010

STUDENT: Maria Bêda Guedes Rodrigues

*Building Identities*

O meu nome é Maria Bêda Guedes Rodrigues. Eu nasci ~~na~~ Cidade de Campina Grande, Estado da Paraíba. Tenho 57 anos sou Baby Sitte. Sou Solteira e gosto de ler bons livros, escutar música calma, e ouvir música clássica. Gosto de viajar, gosto de conversar, gosto de ser mãe enfim gosto de estar e viver no mundo, estar estudando. Com um objetivo.

ANEXO P – Produção em LM – Texto 6

SCHOOL: Anita Trigueiro do Vale

DATE: 27 / 04 /2010STUDENT: Paulina da Silva*Building Identities*

Eu sou muito legal mas aqui mesmo
 eu faço umhas eu gosto muito de ouvir
 musica eu sou completamente bolterica
 eu tenho 21 anos e adorados muito
 a dançar por mim e por meu dispendio
 a respeito da aula de inglês. hoje
 sou para dizer que eu sei um pouco
 e quero dizer que através de uma
 ótima educadora chamada Carol
 ela é muito especial

ANEXO Q – Produção em LM – Texto 7

SCHOOL: Anita Trigueiro do Vale

DATE: 27 / 04 / 2010

STUDENT: Ivomilolo S da Silva

*Building Identities*

tenho 26 anos e gosto de estudar,
 moro no interior que se chama Timbóia, PE
 sou casado com a minha esposa
 e temos um filho.
 gosto também de jogar futebol
 e de ler livros.
 Ass. Ivomilolo

ANEXO R – Produção inicial em LI – Texto 8

SCHOOL: Anita Trigueiro do Vale

DATE: 05 / 11 /2010

STUDENT: Maria de Fátima Silva Geronimo*Building Identities*

my name is Maria de Fátima Silva Geronimo
I'm from Mogiçiro but I live in Yagô,
Persea. I'm 28 years old, I am married
I have two children, I am a Baby sitter
we are Intelligent, I am a Student
Sorry, she is a Teacher

ANEXO S – Produção inicial em LI – Texto 9

SCHOOL: Anita Trigueiro do Vale

DATE: 11 / 05 /2010STUDENT: Isomilob 3 da Silva*Building Identities*

What is your name?
 my name is Isomilob.
 What do you do?
 I am a student.
 I am from Pernambuco.
 I am intelligent.
 I am calm.
 I am happy.
 FIM

ANEXO T – Produção inicial em LI – Texto 10

SCHOOL: Anita Trigueiro do Vale

DATE: 11 / 05 /2010STUDENT: Mary Leôda Soares Rodrigues*Building Identities*

My name is Mary Leôda
you I'm 57 years, I'm student
I like to dance you love my
family.
I am like my father

ANEXO U – Produção final em LI – Texto 11

SCHOOL: Anita Trigueiro do Vale

DATE: 06 / 08 /2010STUDENT: Maria de Fátima Silva Germinio*Building Identities*

My name is Mary
I am from Magiro
I live in São Pessoa
I am TWENTY-nine years old
I am Intelligent
I am a bakery seller
I am Student
I am like to listen to music
I like money
I am happy

ANEXO V – Produção final em LI – Texto 12

SCHOOL: Anita Trigueiro do Vale

DATE: 08/06/2010

STUDENT: Sugniloko S da Silva



Building Identities

Hi Hello my names is Sugniloko
 I am from Pernambuco. What do you do?
 I am student I am Intelligent.
 I am calm I am happy.

ANEXO W – Produção final em LI – Texto 13

SCHOOL: Anita Trigueiro do Vale

DATE: 8 / 06 / 2010

STUDENT: Maria Leda Fredes Redrighi

*Building Identities*

My name is Maria Leda
 I am from Campine Grande
 I live in fozes Jessor
 I like to dance
 Love my family
 I am students
 I am intelligent
 I am Happy
 I love Campine Grande
 I am fifty seven years old

ANEXO X – Impressões da Profa. Carol

Impressões sobre a aplicação da Sequência Didática

Eu nunca havia trabalhado com sequência didática antes. Pelo menos, não com esse nome.

No início, foi muito difícil para mim, pois eu precisava de alguns detalhes para operacionalização do projeto. Apesar de eu estar muito animada e de acreditar na proposta, algumas dúvidas de ordem prática surgiram conforme avançávamos na aplicação do nosso plano.

Na verdade, uma das primeiras dúvidas era se a aplicação da sequência didática se tratava de um método, uma técnica ou de uma abordagem. Disso dependeria o meu modo de atuar em sala de aula. Outras dúvidas surgiram, por exemplo, ao colocar o pé na sala de aula, na minha “estreia”: é para falar inglês o tempo todo? E isso? Será que pode? Será que não pode? Qual o tratamento dado diante do erro do aluno?

Em minha experiência como professora de idiomas, sempre fiz treinamentos e como não poderia deixar de ser, senti mais uma vez a necessidade de trabalhar com parâmetros pré-fixados, ainda mais no caso de um trabalho de pesquisa. A ausência de respostas dessa vez foi uma fonte de estresse para mim. Claudiane me ajudou muito nesse aspecto, me orientando após cada aula, quando tínhamos o período para reflexão e planejamento da aula seguinte. Aos poucos, fui percebendo os detalhes sobre o papel do professor, do aluno, do material, a concepção de língua que permeia um trabalho como esse e fui preenchendo as lacunas construindo com os alunos e com Claudiane as nossas aulas.

Posso dizer que foi uma das experiências mais bonitas pelas quais passei até hoje. O ensino de línguas através da aplicação de sequências didáticas na EJA é uma ferramenta poderosa para os professores que querem considerar o aluno como pessoa, como ser integral, como aquele que faz parte do processo de aprendizagem crescendo, avançando, construindo, chegando ao objetivo.

A ideia de compartilhar com os alunos os resultados esperados facilita muito o trabalho do professor porque estabelece uma espécie de contrato de aprendizagem. Quando os alunos compreendem o objetivo proposto, eles facilmente aderem ao plano e se sentem mais

motivados a participarem das aulas porque sabem para onde estão caminhando. O fato de uma aula depender da outra faz com que eles vejam a importância de não quebrarem a sequência, embora, por forças de ordem externa, muitos tenham evadido da escola durante o ano letivo. Entretanto, os que frequentaram todas ou quase todas as fases dos módulos, apresentaram resultados extremamente positivos.

Foi muito importante fazer um trabalho com gênero textual partindo do que eles já conheciam porque facilitou a participação durante as aulas, abriu espaço para a voz de cada um, o que, a meu ver, parece ter sido a primeira vez que experimentaram. O silêncio e a hesitação aos poucos foram substituídos por algumas intervenções. Foi motivante para mim ter conseguido ouvir a voz de cada um deles, construindo timidamente o conhecimento, arriscando uma opinião, enfrentando a timidez. A cada aula, uma batalha era vencida. O trabalho com textos autênticos aproximou os alunos da língua inglesa em uso e não como algo que eles apenas copiavam dos quadros ou dos livros. A refacção dos textos, as observações, as comparações que cada um fez de seu trabalho permitiu ampliar a percepção que cada um teve de sua própria aprendizagem.

No meu ponto de vista, os resultados vão além dos indicados pelas notas obtidas na avaliação tradicional, porque os alunos cresceram como pessoa e deram um passo em direção à construção de uma autonomia em relação à própria aprendizagem.

Como professora, essa experiência me ajudou a entender quem é o aluno da EJA, o que valoriza, o que realmente é necessário que seja ensinado/construído no pouco tempo que dispomos para os encontros. Foi muito bom concluir o ciclo de atividades propostas e observar como o aluno se expressa diante do seu próprio sucesso de aprendizagem. Em alguns casos, uma das poucas experiências de sucesso ao longo da vida.

Por fim, meu primeiro contato com as sequências didáticas me mostra que esse foi um caminho acertado, no caso, para o público da EJA. Deve, portanto, ser expandido e aperfeiçoado. É uma excelente ferramenta, especialmente para o um público tão especial, que em sua maioria chega à aula cansado e que, ainda assim, alimenta o sonho de aprender.

Carol

A282t Aguiar, Claudiane Costa.

*Tornando-se sujeito da sua história de aprendiz de
língua inglesa: uma experiência com sequências didáticas
na EJA / Claudiane Costa Aguiar. – João Pessoa, 2011.*

171f.

Orientadora: Betânia Passos Medrado

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Linguística aplicada. 3. Sequência