



Abordagem crítica no ensino de língua inglesa para a Educação de Jovens e Adultos: análise de um livro didático

Critical approach in teaching English language for the Education of Young people and Adults: analysis of a textbook

César Morais ROSA*^{ID}
Fernanda Costa RIBAS**^{ID}

RESUMO: Neste artigo, embasados nos pressupostos teóricos do Letramento Crítico (LC), analisamos atividades do livro didático *Eja Moderna: Educação de Jovens e Adultos* para o trabalho com a Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e problematizamos se e em que medida essas podem encorajar a criticidade dos sujeitos discentes. Como metodologia para análise do *corpus*, valemo-nos das reflexões teórico-metodológicas foucaultianas (Foucault, 2020) a respeito da noção de enunciado e das quatro características da função enunciativa, as quais são mobilizadas em diálogo com os pressupostos do Letramento Crítico. Os resultados de nossa análise apontam que o material em exame traz poucas possibilidades para o professor trabalhar segundo uma abordagem crítica em aulas de língua inglesa. Por essa razão, sugerimos entradas, por meio do material, para que o professor possa estimular a capacidade dos alunos de se tornarem agentes.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento crítico. Material didático. Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT: In this article, based on the theoretical assumptions of Critical Literacy (CL), we analyze activities for English classes from the textbook "Eja Moderna: Educação de Jovens e Adultos" for the education of young people and adults, and question whether and to what extent these activities can encourage the criticality of students. As a methodology for analyzing the corpus, we rely on Foucauldian theoretical-methodological reflections (Foucault, 2020) regarding the notion of enunciation and the four characteristics of the enunciative function, which are mobilized in dialogue with the assumptions of Critical Literacy. The results of our analysis indicate that the material under examination provides few opportunities for the teacher to work according to a critical approach in English language classes. For this reason, we suggest ways to work with the textbook in order to stimulate the students' ability to become agents.

KEYWORDS: Critical literacy. Instructional materials. Education of young people and adults. English Language Teaching.

* Mestrando no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU). Bolsista CAPES. cesarmoraisrosa@gmail.com

** Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora Associada do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). ribasileel@gmail.com

1 Considerações iniciais

A Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA) apresenta-se como uma modalidade de ensino destinada a jovens e a adultos que não tiveram acesso ao ensino básico ou que não puderam concluí-lo em virtude de algum acontecimento. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.304, de 1996, artigo 37, essa modalidade de ensino pode ser ofertada para pessoas que tenham, no mínimo, 15 anos (Brasil, 1996). A partir do parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), a EJA passa, então, a ter uma função reparadora em nosso país (Brasil, 2000). Como esclarece Landim (2018, p. 515), em artigo em que a pesquisadora traz resultados de sua pesquisa de mestrado na modalidade EJA, trata-se de “um *locus* marcado pela desigualdade de oportunidades de escolarização, em que permanecem as evidências de exclusão social por meio da negação aos recursos simbólicos produzidos não apenas em língua materna, mas também em língua inglesa”.

Esse contexto marcado pela desigualdade é também ressaltado por Joaquim, Vóvio e Pesce (2020), que pontuam que o que geralmente vemos nas salas de EJA são alunos marginalizados e invisibilizados (pobres, negros, migrantes, idosos, desempregados, dentre outros), que não conseguiram concluir adequadamente a escola regular:

Historicamente, as perspectivas pedagógicas presentes nas salas de aula e políticas públicas de EJA vão pouco além de reproduzir práticas tradicionais empregadas na modalidade regular, ou seja, restringem-se a uma perspectiva compensatória (Joaquim; Vóvio; Pesce, 2020, p. 251).

Em se tratando dos materiais didáticos voltados para este público, questionamos: será que eles dão conta dessa diversidade que caracteriza a EJA? E o

que dizer mais especificamente dos livros didáticos de língua inglesa para esse público?

Pensando nesse sistema de ensino¹ e no trabalho com o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (doravante, LI) na EJA, é que propomos este artigo, no qual descrevemos e analisamos uma amostra do livro didático² de LI *Eja Moderna: Educação de Jovens e Adultos*, voltado para os anos finais do Ensino Fundamental II, para verificar se e em que medida o material encoraja a criticidade dos alunos nessa modalidade. Além disso, trazemos sugestões de entradas no material, que possam dar margem para uma abordagem crítica no ensino da língua.

Joaquim, Vóvio e Pesce (2020) sugerem uma pedagogia decolonial³ no desenvolvimento dos letramentos de alunos da EJA, como forma de dar conta da diversidade que caracteriza essa modalidade de ensino e intencionando valorizar as perspectivas desses sujeitos oprimidos e marginalizados, dada à postura transgressora que embasa o movimento decolonial. Acreditamos que o ensino de língua inglesa, amparado nos pressupostos do letramento crítico (LC), pode contribuir com os esforços decoloniais com vistas à transformação social dos alunos da EJA que esses autores almejam.

O que nos une, autores deste artigo, foram as experiências que nós, docente e discente, compartilhamos durante as aulas da disciplina de Estudos dos Letramentos, ofertada no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU).

¹ Goulart (2014) concebe a EJA como uma “correção de fluxo”, isto é, uma estratégia compensatória geradora de mais problemas educacionais. Para uma melhor compreensão, consultar o trabalho.

² Segundo Zabala (1998), o livro didático “é uma ferramenta pedagógica que organiza os conteúdos de ensino, articula os conhecimentos de maneira sistemática e propõe sequências didáticas para facilitar a aprendizagem” (p. 35). Logo, sua função central é mediar o conhecimento de forma acessível, orientando tanto o educador quanto o aprendiz no caminho da construção do saber.

³ Para Joaquim, Vóvio e Pesce (2020, p. 262), a pedagogia decolonial é “uma prática política no âmbito educacional que se propõe a visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas sociais permeadas pela lógica da colonialidade”. Uma prática decolonial é aquela, portanto, que identifica e denuncia a colonialidade tanto no pensamento quanto nas políticas públicas, como aquelas voltadas para a EJA, por exemplo. Uma pedagogia decolonial na EJA tenta superar a ideia de déficit que caracteriza essa modalidade de ensino, a partir de um trabalho que dê voz e atenda às demandas dos sujeitos excluídos.

Além de problematizar diferentes abordagens para a noção de letramento, faz parte do programa dessa disciplina discussões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas segundo uma proposta de letramento crítico. O objetivo geral da disciplina é proporcionar, aos pós-graduandos que, em sua maioria, são docentes nos mais variados contextos de ensino, reflexões e tomadas de posicionamento crítico em relação ao conceito de letramento, letramento crítico e educação linguística. Para isso, uma das atividades da disciplina envolveu a análise de atividades de livros didáticos ou planos de aula disponíveis na Internet, que refletissem uma abordagem crítica no ensino de línguas. As reflexões que propomos no presente artigo são, em parte, resultado dessa atividade desenvolvida na disciplina.

Como recursos metodológicos de análise do *corpus* selecionado, lançaremos mão das reflexões teórico-metodológicas de Foucault (2010) com relação à noção de enunciado e às quatro características da função enunciativa. Esse percurso permitir-nos-á analisar a emergência e a materialização dos enunciados discursivos. Depois, em diálogo com os pressupostos teóricos do Letramento Crítico (doravante, LC), verificamos se o material dá abertura para um ensino crítico de LI. Para nos ensejarmos teoricamente a respeito das orientações numa perspectiva crítica, vamos nos valer de autores como Comber (2001; 2003), Monte Mór (2013; 2015), Rocha (2015), Ribas (2018), entre outros.

Na seção a seguir, o conceito de letramento e, mais especificamente, de letramento crítico são apresentados no intuito de embasar as considerações feitas na análise do *corpus*, o qual é descrito na seção 3 do presente artigo. A análise e a discussão dos dados são apresentadas na seção 4, juntamente com possibilidades de trabalho com o material em análise em uma perspectiva crítica.

2 Breve incursão no conceito de letramento: da emergência à abordagem crítica

Nas últimas décadas, vimos grande polarização com relação aos conceitos de alfabetização e de letramento. Alguns estudiosos, ao delimitá-los, concebem-nos ou

como processos interdependentes, ou como processos de contornos específicos. Em um de seus estudos, Soares (2004) problematiza a cristalização do conceito de letramento em detrimento do de alfabetismo. Nessa direção, ela salienta que, ao contrário do que ocorre com o uso do termo **alfabetismo**, se tornou corrente usar o termo **analfabetismo** – estado daquele que não é alfabetizado, portanto aquele que não aprendeu a ler e a escrever. Acompanhemos com a autora:

Conhecemos bem, e há muito, o “estado ou condição de analfabeto”, que não é apenas o estado ou condição de quem não dispõe da “tecnologia” do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas; porque conhecemos bem, e há muito, esse “estado de analfabeto”, sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente **analfabetismo**. Já o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, esse fenômeno só recentemente se configurou como uma realidade em nosso contexto social (Soares, 2004, p. 19-20).

Vemos, portanto, instaurar-se a emergência de uma nomenclatura para designar o estado de um indivíduo ou grupo social que, por meio da apropriação do sistema alfabético, inscreve-se nas diversas práticas sociais, podendo exercer os seus direitos de cidadão. Nos estudos da linguagem com vistas a uma perspectiva sociointeracionista, “ensinar a ler e a escrever pressupõe a articulação entre a aquisição sistematizada do código escrito com sua efetiva resignificação nas práticas sociais” (Baladeli, 2012, p. 29). Cristaliza-se, nesse sentido, o conceito de letramento⁴, palavra que, em inglês, corresponde à *literacy*.

⁴ Em seu trabalho, Soares (2004) faz um percurso etimológico em torno dos termos letramento e *literacy*, a fim de apresentar como se cunhou o conceito de letramento em português.

Visto isso, Soares (2004) defende a ideia de que “definir letramento é uma tarefa altamente controversa; a formulação de uma definição que possa ser aceita sem restrições parece impossível” (p. 82). Isso porque esse processo cobre uma série de conhecimentos, valores e habilidades. Entretanto, essa autora entende que é necessário haver uma definição geral e amplamente aceita em torno do conceito, uma vez que se precisa avaliar e medir níveis de letramento com o estabelecimento de alguns critérios, para se obter dados sobre esse fenômeno que implicam fins teóricos e práticos.

A partir do conceito de letramento de Scribner (1984), Soares (2004) ressalta as duas principais dimensões do letramento: a individual e a social. Na primeira, ele é tomado como habilidades individuais, atributos do indivíduo; já na segunda, ele é tomado como um fenômeno social. Essas duas possibilidades de leitura subsidiam diferentes definições acerca do letramento. Neste estudo, valemo-nos da acepção social de letramento, entendendo-o como prática que se efetiva nos usos sociais, variando conforme a necessidade de cada grupo e sendo influenciado por questões culturais, portanto (Kleiman 1995, 1998; Street, 1995).

Com a emergência dos Novos Estudos do Letramento⁵ (doravante, NEL), as pesquisas de Street (1995, 2003) indicaram a distinção de dois modelos de letramento, distinção essa que, como ressalta Buzato (2009), podem ser entendidas como marcos conceituais dos NEL: de um lado, um modelo **autônomo** de letramento e, de outro, um modelo **ideológico**. Para Street (2003), letramento não pode ser referenciado como um fenômeno autônomo, já que não está ligado a uma competência neutra e técnica. O modelo autônomo disfarça os pressupostos culturais e ideológicos (pontos de vista, leituras de mundo) que o sustentam, tornando esse processo universal. Dele deriva a

⁵ Os estudos dos novos letramentos focalizam a ideia de letramento enquanto prática social, ressaltando os aspectos socioideológicos envolvidos no fenômeno e objetivando uma abordagem crítica que vá além de uma compreensão teórica e conceitual. Dito de outra forma, essa prática não concebe o processo de letramento como apenas aquisição de habilidades individuais (Street, 2003; Street; Lefstein, 2007).

ideia de que as habilidades de leitura e escrita proporcionariam mobilidade social e progresso⁶. Como ressaltam Mattos, Jucá e Jorge,

o letramento autônomo como prática escolar predominante em nossa sociedade acaba por reproduzir os interesses das classes dominantes, seus valores e seu controle social, em vez de promover o progresso real e a mobilidade social das classes menos privilegiadas (Mattos; Jucá; Jorge, 2019, p. 78).

Já o modelo ideológico trabalha com uma visão culturalmente sensível no que tange às práticas de letramento⁷, questionando a associação entre letramento, mobilidade e progresso.

Desse modo, até a forma como facilitadores/professores e alunos interagem no processo de ensino-aprendizagem representa uma prática social que afeta a natureza do letramento (Street, 2003; Street; Lefstein, 2007). Nas palavras de Street (2003, p. 78), “não é válido sugerir que ‘letramento’ pode ser ‘dado’ de forma neutra e que os efeitos ‘sociais’ dele são apenas experimentados depois”⁸. O próprio termo letramento, portanto, já vem banhado de ideologia, inclusive quando se trata do viés autônomo.

Assim como Kleiman (2007), Rojo e Moura (2019), entendemos que as práticas de letramento são diversas, não se restringindo apenas à leitura e à escrita, o que faz com que seja mais adequado usar o termo no plural: fala-se, então, em **letramentos**⁹. Isto posto, os letramentos variam muito e estão relacionados com contextos específicos, como apontam as pesquisas apresentadas por Kleiman (2010). Vemos que, porque vivemos numa sociedade **grafocêntrica**, privilegamos um tipo específico de

⁶ Estendendo essa ideia para o contexto da EJA, depreendemos que o letramento poderia ter uma função reparadora, visando corrigir déficits na aprendizagem dos sujeitos e promovendo sua inserção na sociedade.

⁷ Para Kleiman (2005, p. 12), essas práticas representam um “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”.

⁸ Tradução nossa de: “It is not valid to suggest that ‘literacy’ can be ‘given’ neutrally and then its ‘social’ effects only experienced afterwards.”

⁹ Nessa perspectiva, Rojo e Moura (2019) colocam-nos em relevo que é possível participar de atividades e práticas de letramento mesmo sem ser alfabetizado.

letramento: o escolar¹⁰. No caso do contexto da EJA, foco deste artigo, Landim (2018) advoga a favor da articulação entre letramento escolar e letramento social, ou seja, entre aprendizagens que ocorrem no contexto escolar com aquelas que são provenientes das experiências de vida dos alunos, como forma de enriquecer as aprendizagens dos sujeitos e de dar significado ao trabalho nas salas de aula de língua inglesa, ao serem colocados em constante diálogo.

Diante das diversas práticas sociais de leitura e de escrita, o termo letramentos no plural “apresenta-se mais apropriado para referir-se aos novos usos da linguagem e às apropriações particulares que cada grupo faz dela” (Baladeli, 2012, p. 36). Esse movimento, na perspectiva dos NEL, objetiva dismantelar as práticas de letramento que são privilegiadas e apresentar como esse processo de valorização atravessa as culturas locais. Para Buzato (2009, p. 11), os estudos dos novos letramentos possibilitaram a problematização das questões “de quem são os letramentos dominantes” e “de quem são os marginalizados ou os que resistem”, uma vez que, para o autor, os NEL “representam uma tradição questionadora das abordagens dominantes de letramento” (Buzato, 2009, p. 11).

Com os NEL, entendemos que os letramentos são múltiplos, variados e estão imbrincados nas relações de poder. Daí instaurar-se o conceito de **multiletramentos**¹¹, que se refere a letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens, por exemplo, representações imagéticas, representações em movimento (Rojo; Moura, 2019; Street, 2010; Cope; Kalantzis, 2000).

2.1 Letramento crítico: uma escolha política do professor

Os NEL apontaram-nos para a necessidade de uma abordagem crítica ao se pensar o letramento, enfocada em aspectos sociais. A esse respeito, Baladeli (2012)

¹⁰ Street (2010) afirma, em uma de suas pesquisas, que o modelo autônomo ainda continua a nortear o letramento escolar.

¹¹ Rojo e Moura (2019) revisitam aspectos histórico-sociais que impactaram o surgimento do termo. Para um melhor entendimento, sugerimos a consulta ao trabalho.

acrescenta que, ao adotarmos essa orientação/visão, deslocamos as análises do plano meramente linguístico, redirecionando-as para um contexto mais abrangente. Assim, a tecnologia de ler e escrever passa a ser concebida como prática marcada pelo seu caráter ideológico, passível de problematização. Constitui-se, nesse sentido, a concepção de **letramento crítico (LC)**, o qual “envolve um exercício dinâmico de questionamento – de práticas e discursos” (Rocha; Maciel; Morgan, 2017, p. 74).

Mais do que uma técnica, o letramento crítico se coloca como uma orientação, uma filosofia de ensino, baseada na premissa de que “a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” (Monte Mór, 2015, p. 42) e através dela é possível desenvolver um posicionamento crítico perante o mundo (Santos; Ifa, 2013).

Para Comber (2001, 2003), o LC¹² representa o uso da linguagem por meio de ininterruptas análises e de uso de práticas sociais, com vistas à atuação no mundo. Essa prática encoraja, portanto, a capacidade de o sujeito ser agente¹³. Rocha, Maciel e Morgan (2017) destacam que o termo **agência** se mostra uma concepção central para as abordagens críticas de letramento. Os autores se apoiam na definição de agência de Mills (2016), para quem a agência está relacionada à participação no trabalho, na comunidade e na família, e à reflexão sobre o mundo. Para Mills (2016), a agência dos sujeitos pode ser possibilitada por meio do letramento quando as crianças, na escola, têm a oportunidade de desafiar e criticar premissas em práticas textuais e se libertar de um currículo oculto que costuma ser opressor (regulador e controlador).

Para Monte Mór (2013)¹⁴ e Ribas (2018), agência representa uma habilidade para resolver as demandas necessárias – de modo que se possa viver em sociedade. Esse

¹² Ver o estudo de Rocha, Maciel e Morgan (2017) acerca da discussão dos conceitos-chave nas perspectivas críticas de letramento.

¹³ Ribas (2018) enfatiza que ser agente ou cidadão ativo é ser capaz de projetar-se no mundo de forma crítica e responsável com relação aos discursos que se produzem socialmente e aos indivíduos que os produzem, provocando mudança.

¹⁴ Monte Mór (2013, p. 127) destaca que ainda precisamos “desenvolver nossas habilidades e agência por meio da educação”, já que, embora se pese nossa capacidade intrínseca de ser agente, algumas convenções deixam um espaço diminuto para esse tipo de prática.

termo, na perspectiva do LC, está relacionado a outros, como crítica, produção de sentidos e cidadania ativa. Em face do exposto, trabalhar num viés crítico em sala de aula significa “encorajar os alunos a analisar profundamente os textos, ou seja, todas as formas de comunicação falada, escrita, eletrônica (...)” (Ribas, 2018, p. 1788). Esse posicionamento crítico implica levar o aluno a perceber os sentidos dentro do texto e entre os textos, considerar o propósito de produção textual, refutar e desafiar as formas como os textos foram escritos/projetados/construídos, trazendo novas leituras (Gregory; Cahill, 2009). Nessa perspectiva, portanto, a leitura não é um processo instrumental de decodificação do sentido de um texto, pois “o sentido não é visto como algo preexistente à leitura” (Barros; Costa, 2017, p. 554). Isso significa que o leitor tem um papel ativo na construção de sentidos, processo esse influenciado pelo contexto histórico, social e cultural do leitor e do autor de um texto.

Concordamos com Kleiman (2007) no que diz respeito à escola oportunizar situações pedagógicas que articulem as diversas práticas de letramento realizadas pelos alunos e favorecer o reconhecimento do letramento. Acreditamos que se deve “abrir a mente dos aprendizes para uma ampla gama de experiências para que se afastem de uma visão analítica restrita, centralizada” (Ribas, 2018, p. 1790). Assim, precisamos levar os alunos a sair da zona de conforto e analisar o mundo sob outros ângulos, como advogam Monte Mór (2013) e Ribas (2018).

Nessa perspectiva, ao se adotar a filosofia do letramento crítico em sala de aula, adotam-se certas posturas. Questionar os sentidos que são construídos socialmente (Monte Mór, 2015) é uma delas, de forma a visar à mudança social. Em outras palavras, na perspectiva crítica de letramento, é importante que analisemos as relações de poder e a opressão e quais são as implicações delas na vida em sociedade; que reflitamos a respeito de verdades absolutas e sentidos únicos, que articulemos a construção e desconstrução da realidade e da expressão de sentidos. Na visão do LC, o processo de

escrita e de leitura em sala de aula objetiva levar o aluno a desenvolver a criticidade¹⁵ (Ribas, 2018). Assumimos, então, a postura de Baladeli (2012), para quem o LC não se apresenta como uma teoria propriamente dita, mas sim como uma escolha política do professor.

3 Metodologia

Nesta seção, destacamos o percurso metodológico que adotamos neste estudo, cuja natureza é qualitativa e documental¹⁶. Em razão dos objetivos deste trabalho, optamos por fazer uma análise e descrição¹⁷ do recorte do material selecionado, valendo-nos das reflexões arqueogenealógicas de Foucault no que se refere ao conceito de enunciado e às quatro características da função enunciativa. Assim, numa relação dialógica com os pressupostos teóricos do LC, analisamos a emergência da discursividade presente no material em questão. Depois, verificamos se e em que medida esse material possibilita uma abordagem crítica para o ensino de LI na EJA. Por fim, sugerimos caminhos para que o professor de língua inglesa possa trabalhar o material em análise de forma a oportunizar a capacidade de seus alunos serem sujeitos agentes.

3.1 Critério de seleção do *corpus*

A seleção do livro didático em análise deu-se a partir da experiência de um dos autores deste artigo enquanto professor de LI numa escola estadual de Minas Gerais – localizada na cidade de Patos de Minas –, da qual este integrava o corpo docente de

¹⁵ É preciso ressaltar que o conceito de criticidade não está ligado com o grau de escolaridade que o indivíduo possui, como atesta Monte Mór (2015). Sugerimos o acesso ao trabalho de Rocha (2015), para um melhor entendimento do sentido crítico para a abordagem de letramento.

¹⁶ Ensejamo-nos em Baladeli (2012) com relação à concepção do livro didático como um documento escolar que reverbera diferentes ideologias e visões de mundo.

¹⁷ Assumimos essa postura metodológica porque as reflexões foucaultianas de que lançaremos mão representam um dispositivo muito potente para a análise e descrição da aparição, da materialização e da mobilização dos discursos articulados (Fernandes Júnior, 2020).

professores contratados temporariamente. Na época em que começou a lecionar em turmas da EJA, não havia livro didático de LI na escola para este público em específico, embora haja, desde 2009, o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD–EJA), cujo objetivo é destinar às escolas e aos sistemas públicos de educação livros de qualidade para a referida modalidade de ensino (Brasil, 2009). Dessa forma, sem um direcionamento para construir a mediação didática, uma colega de área doou um livro de LI para EJA, que passou a ser adotado em algumas turmas e que veio então a se tornar *corpus* desta pesquisa.

A amostra do livro didático analisado neste artigo faz parte de uma obra coletiva, concebida, desenvolvida e organizada pela Editora Moderna, cuja editora responsável é Virginia Aoki. A obra tem como título *EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos* e foi publicada em 2013, em sua primeira edição. É importante explicitar que ela se constitui como um material de divulgação da editora, além de ser um manual do educador, e divide espaço, em sua diagramação, com outro componente curricular: o de Língua Espanhola. Trata-se, também, de uma produção voltada para as séries finais do Ensino Fundamental II (portanto, multiseriada), balizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁸, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNs–EJA) e pela Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (PC–EJA).

3.2 Procedimentos de análise do *corpus*

Em sua obra *Arqueologia do Saber*, Foucault (2010) faz reflexões sobre a função enunciativa, as quais partem do enunciado¹⁹ às condições de possibilidade, aquilo que pode ser dito – regulado pela historicidade. Segundo Fernandes Júnior (2020), essa proposta “abre espaço para análises que podem se orientar por diferentes percursos

¹⁸ Os PCNs são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que norteiam os sistemas educacionais no Brasil e estão separados por disciplina (Brasil, 1998).

¹⁹ Tomemos cautela ao delimitar a noção de enunciado foucaultiano. Para o filósofo, essa noção representa um elemento/átomo do discurso, um objeto do discurso, não podendo ser reduzido à proposição, à frase e ao ato de fala (Foucault, 2010).

de leitura em função do tipo de análise discursiva que dado material possibilita, ou requer, sempre tendo em vista o diálogo constante entre o objeto de estudo, a teoria e as entradas metodológicas específicas” (p. 181-182).

Nessa direção, a descrição e a análise dos “fatos de discurso”²⁰ (cf. Foucault, 2003, p. 9) indicam-nos pistas para como devemos olhar as diferentes discursividades que se mobilizam dispersa e descontinuamente ao longo da história. Esse movimento pode ser colocado em exame sob uma perspectiva macro ou micro, levando-se em consideração as características do material a ser problematizado, sempre com vistas à descrição dos enunciados e da função enunciativa. Vejamos como Fernandes Júnior (2020) explica o conceito de enunciado:

um enunciado tem sempre um sujeito ou posição de sujeito, um suporte, uma data e um lugar. Junto a esses elementos, a condição de ser efetivamente produzido demarca um ponto central e delimita a singularidade histórica do enunciado, ou o encontro do discurso com a história. Nesse ponto, é preciso delimitar que o enunciado tem também uma dimensão semiológica e não se restringe aos fenômenos linguísticos. Portanto, **podemos nos valer de uma imagem, de uma fotografia, de uma tela, ou de um texto propriamente dito, e avançar nas discussões que exploram textos verbovisuais, dentre outros.** Tal abertura analítica se mostra produtiva, demonstra a proficuidade dessa perspectiva metodológica para os estudos do discurso (...) para a análise de diferentes tipos de discurso (Fernandes Júnior, p. 182, grifo nosso).

Para a análise do *corpus*, além do conceito de enunciado, lançamos mão das quatro características da função enunciativa arroladas por Foucault (2010), a fim de analisar o aparecimento e a materialização da discursividade presente no *corpus* selecionado: i) o referencial (refere-se ao **campo de emergência**, às leis de possibilidade para que dado enunciado apareça); ii) a posição-sujeito (refere-se ao **lugar ocupado**

²⁰ Ao delimitar o que é discurso, o filósofo desloca-se dos fatos linguísticos para os fatos de discurso (Foucault, 2003; Fernandes Júnior, 2020). Dito de outra forma, para Foucault (2003), o discurso não pode ser resumido como um ato meramente linguístico, e sim como um conjunto de enunciados discursivos que são implicados por dada regularidade histórica.

por aquele indivíduo ou grupo de indivíduos que enunciam); iii) o domínio associado (refere-se a todos os outros enunciados já realizados que se articulam, **aos enunciados povoados de outros enunciados**); e a materialidade repetível²¹ (refere-se ao **suporte em que o enunciado se materializa** para a sua existência).

4 Análise do *corpus* e sugestões para uma abordagem crítica no ensino de LI

Por ser uma amostra bem representativa no conjunto dos dados e por tratar da função da LI no mercado de trabalho, função essa que dá margem a diversas problematizações, selecionamos para análise e discussão neste artigo o capítulo 1, da primeira unidade do livro didático, cujo eixo temático está intitulado como “Trabalho”. Essa unidade compõe um dos conteúdos propostos para o 9º ano do Ensino Fundamental II. Acompanhem nas figuras 1 e 2.

Diante dessa composição e com base no conceito de enunciado para Foucault (2010), questionamo-nos: por que o enunciado “O inglês e o mercado de trabalho”, que encabeça a primeira parte da unidade, como nos aponta a figura 1, e não outro? Qual é a relação que se pode estabelecer entre esse enunciado e outros que se mobilizam nas figuras apresentadas? Quais as relações que se podem estabelecer entre o ensino de LI e a história e o ensino de LI no Brasil? Quais indivíduos podem ocupar determinadas funções de prestígio no mercado de trabalho por meio da aquisição de LI como língua adicional? São essas questões que nos guiaram na análise da amostra supracitada por meio dos apontamentos teórico-metodológicos de Foucault (2010), no que se refere ao enunciado e à função enunciativa.

²¹ Conforme apregoa Foucault (2010, p. 114), “a enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir”.

Figura 1 – 1ª reprodução da amostra selecionada.

Capítulo 1

TEMAS

- Profissões
- Descrever situações do passado

Leia o texto de abertura e peça aos alunos que o relacionem com a foto de abertura. Espera-se que os alunos infiram que a importância do inglês para a conferência é servir de facilitador das relações sociais e profissionais. Ver mais informações no Guia e Recursos Didáticos.

O inglês e o mercado de trabalho

Para facilitar e ampliar as relações internacionais entre os países, conhecer um idioma estrangeiro tornou-se uma ferramenta indispensável.

O inglês é atualmente a terceira língua mais falada por falantes nativos do idioma, atrás somente do mandarim e do espanhol. Por ser o inglês a língua internacional mais usada em várias áreas, é possível ter acesso a qualquer tipo de informação que circula entre os países do mundo.

Qual é a importância do inglês para a conferência internacional representada na foto? Qual é a vantagem em dominar o inglês para o mercado de trabalho?

▼ Conferência internacional em uma empresa.



254

THINKSTOCKGETTY IMAGES

Fonte: Aoki (2013, p. 354).

Figura 2 – 2ª reprodução da amostra selecionada²².

Antes de apresentar este tópico, peça aos alunos que levantem hipóteses de possíveis situações em que esses profissionais teriam necessidade de se comunicar em outro idioma. Se desejar, sugira que, em dupla, deem sugestões dessas situações em forma de diálogo e escreva-as no quadro de giz. Ajude-os sempre que necessário. Em seguida, acione o conhecimento prévio dos alunos de palavras em inglês relacionadas a profissões.

1 Occupations

Learning English is a great opportunity for those who want to develop their career and raise their chances of getting a promotion or a good job. Speaking English is a very important skill to the professions below.



- ▲ A taxi driver.
- ▲ A chambermaid.
- ▲ A porter.
- ▲ A nurse.
- ▲ A secretary.
- ▲ A receptionist.
- ▲ A waitress.
- ▲ A salesperson.
- ▲ A flight attendant.

Das profissões citadas acima, qual você exerce ou gostaria de exercer? Por quê?

Fonte: Aoki (2013, p. 355).

Partindo da materialidade do enunciado “O inglês no mundo de trabalho”, podemos identificar que o domínio das competências de uma LI e a inserção no mercado de trabalho estão imbrincados numa relação social. O que nos permite depreender essa identificação é a regularidade histórica – uma vez que “a língua

²² Profissões

Aprender inglês é uma ótima oportunidade para aqueles que desejam desenvolver sua carreira e aumentar suas chances de conseguir uma promoção ou um bom emprego. Falar inglês é uma habilidade muito importante para as profissões listadas abaixo.

Um taxista. / Uma camareira. / Um porteiro ou carregador. / Uma enfermeira. / Uma secretária. / Uma recepcionista. / Uma garçonete. / Uma vendedora. / Uma comissária de bordo (tradução nossa).

inglesa se impôs permeada por relações de poder construídas ao longo da história, tornando-se o idioma da contemporaneidade, devido a alguns fatores decisivos” (Magalhães, 2016, p. 43).

Em Foucault (1995; 2004), vemos que as relações de poder implicam as possibilidades de enunciação, normatizando certas práticas e apagando outras. Nesse sentido, Silva (2014) atesta que essas relações não são definidas simplesmente; ao contrário, elas são impostas, são disputadas – não convivem harmoniosamente, portanto. Dessa forma, a relevância da LI é “determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações (...) nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc.”, como apontam os parâmetros curriculares (Brasil, 1998, p. 23).

Interessantemente, os PCNs, ao explicar os critérios para inclusão de línguas estrangeiras no currículo, trazem à baila os fatores históricos que possibilitaram que a LI se tornasse a língua da economia, da pesquisa, das tecnologias, dos negócios. Acompanhem como isso se dá nas diretrizes:

O caso típico é o papel representado pelo inglês, em função do poder e da influência da economia norte-americana. Essa influência cresceu ao longo deste século, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, e atingiu seu apogeu na chamada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, em que alguns indivíduos vivem neste século. O inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios, e em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades (Brasil, 1998, p. 23).

Percebemos que fatores sociais, históricos e políticos, em dada regularidade, representam regras de existência para que a LI seja relevante mundialmente e conseqüentemente se inscreva nos currículos norteadores. Por conseguinte, o enunciado “O inglês e o mercado de trabalho” articula-se ao enunciado imagético da figura 1, que, a título de exemplo, versa a respeito de uma conferência internacional numa empresa.

Esses enunciados discursivos estão em um domínio associado de saberes e são povoados por outros, como os que regem a discursividade capitalista de nossa sociedade ocidental, a qual busca apagar as diferenças, marcadas historicamente, por intermédio da homogeneização. No enunciado da atividade reproduzida na figura 2, conta que “Aprender inglês é uma grande oportunidade para aqueles que querem se desenvolver na carreira e aumentar suas chances de conseguir uma promoção e um bom emprego” (Aoki, 2013, p. 355). Seria essa a única razão de se aprender a língua inglesa no Brasil? Amparados por uma perspectiva crítica de ensino, acreditamos que enunciados como esse precisam ser problematizados pelos professores nas aulas de língua inglesa, ao se trabalhar com o livro didático. Como enfatizam Rocha, Maciel e Morgan (2017, p. 74), o LC “envolve um exercício dinâmico de questionamento – de práticas e discursos”.

Ao discutir o que significa ser letrado e ler na vida, Rojo (2004) entende que se trata de

escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos (Rojo, 2004, p. 12).

O exercício de leitura proposta por Rojo (2004) encontra respaldo em uma perspectiva crítica de ensino de LI. Como exposto anteriormente, trabalhar num viés crítico em sala de aula significa “encorajar os alunos a analisar profundamente os textos, ou seja, todas as formas de comunicação falada, escrita, eletrônica (...)” (Ribas, 2018, p. 1788), de forma a perceberem os sentidos dentro do texto e entre os textos, o propósito da produção textual, refutando leituras e trazendo novas interpretações (Gregory; Cahill, 2009).

A amostra em relevo, à medida que não proporciona aos alunos a problematização do porquê se aprender inglês, trazendo atividades que se reduzem ao ensino de vocabulário ligado a profissões, parece não se atentar para a posição-

sujeito ocupada pelos falantes nativos e, por sua vez, pelos falantes brasileiros de LI como língua adicional, tampouco pelos alunos que compõem as turmas de EJA. Há, assim, uma discursividade hegemônica que atravessa essa amostra, que privilegia certos sujeitos em detrimento de outros. Quando analisamos a atividade reproduzida na figura 2, que abarca vocabulário em língua inglesa sobre profissões, entendemos a afirmação de Joaquim, Vóvio e Pesce (2020) de que “as perspectivas pedagógicas presentes nas salas de aula e políticas públicas de EJA vão pouco além de reproduzir práticas tradicionais empregadas na modalidade regular”. O tema da unidade e o tipo de atividade proposta se assemelha a outras que aparecem em livros estrangeiros dedicados a ensinar inglês para alunos de nível básico.

Por outro lado, os PCNs parecem estar mais esclarecidos da realidade histórico-social no que se refere à aquisição de uma língua estrangeira²³ no Brasil. No texto dos parâmetros, afirma-se que, “mesmos nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno” (Brasil, 1998, p. 20). Qual seria, portanto, o público-alvo desse livro didático? Quem são esses trabalhadores que se beneficiariam em aprender inglês para atuarem profissionalmente?

Embora a LI tenha se tornado uma língua franca, as diferenças e as desigualdades marcam o acesso dos sujeitos à aprendizagem dessa língua. Apenas uma parte minoritária poderá gozar dessa língua para projetar-se e para ascender socialmente no mundo do trabalho. Ou seja, desenvolver o letramento dos aprendizes da EJA na LI (para além da leitura e da escrita) não necessariamente promoverá o progresso e a mobilidade dessas pessoas, em sua maioria, provenientes de classes menos privilegiadas. Precisamos ir além de um letramento autônomo nas aulas de LI.

²³ De acordo com Richards e Schmidt (2010), “uma língua estrangeira é qualquer língua que não é falada no ambiente imediato e, por isso, é ensinada principalmente nas escolas e institutos como uma disciplina acadêmica” (p. 226). O ensino de línguas estrangeiras está, muitas vezes, relacionado a contextos formais de educação, onde o objetivo é desenvolver competências linguísticas para fins de comunicação, estudo ou trabalho em ambientes onde essa língua é utilizada.

Cabe-nos, também, aqui considerar aspectos comumente observados em aulas de LI no contexto público, na maioria das escolas brasileiras, marcado por salas superlotadas, alunos e professores com pouco domínio das habilidades orais da língua inglesa, material didático reduzido a um quadro e a um giz, livros didáticos que dificultam o ensino crítico e que exemplificam as desigualdades mencionadas anteriormente (Brasil, 1998). Acreditamos, entretanto, que esses aspectos podem dificultar o ensino de LE, não impedi-lo. Para além da preocupação em aprender a LI para o mercado de trabalho, entendemos, como Schlatter (2009), que

aprender a ler e escrever (e também ouvir e falar) em determinadas situações de comunicação da LE tem como meta ampliar a participação do educando nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão (Schlatter, 2009, p. 2).

Na reprodução da figura 2, observamos que o livro didático traz a habilidade oral de LI relacionada com o sucesso profissional, listando algumas profissões que o indivíduo pode exercer se dominar essa língua. Questionamos o aparecimento desses enunciados imagéticos, articulados ao enunciado da atividade “Das profissões citadas acima, qual você gostaria de exercer? Por quê?”, e não de outros. Observamos que o referido livro elenca essas ocupações profissionais, relacionando-as a diversos tipos de pessoas: vemos uma mulher negra exercendo a função de comissária de bordo, por exemplo.

Contudo, na composição, esse enunciado aparece avulso, disposto como a última imagem à direita. Majoritariamente, na figura 2, vemos pessoas brancas ocupando os espaços nas representações imagéticas. Também destacamos que todas as figuras femininas mobilizadas estão numa posição de subserviência. Nesse viés, podemos identificar questões que circulam socialmente que permitem a inscrição e a mobilização desses enunciados: o racismo, a sociedade patriarcal e machista, a xenofobia.

Tais análises colocam-nos inquietações que acreditamos que também devem ser problematizadas nas aulas de LI. Dessa forma, é necessário que o professor assuma um posicionamento político: o de encorajar o desvelamento desses sentidos e dessas verdades únicas presentes na memória discursiva da sociedade, de ressignificar os espaços que ocupamos e de levar os alunos a identificar as discursividades que nos atravessam e que, portanto, nos constituem. Ou seja, aos alunos pode ser dada a oportunidade, nas aulas de LI, de refletirem acerca de sua cidadania – da posição que ocupam em sociedade, dos motivos de estarem em tal posição, do desejo de subverter essa posição (ou não), tal como propõem Mattos, Jucá e Jorge (2019).

Pensamos que o primeiro passo é assumir que o livro didático representa um material que reverbera ideologias, posicionamentos e visões de mundo (Baladeli, 2012). Assim, alinhados à perspectiva do LC (Ribas, 2018; Monte Mór, 2013), o professor pode dismantlar essas visões e estimular a reflexão crítica de seus alunos sobre discursos naturalizados. Assim como Baladeli (2012), acreditamos que o docente não deve demonizar o material a ser utilizado, e sim trabalhar com ele por meio de uma abordagem crítica, questionadora dos discursos presentes no LD. Em outras palavras, o professor precisa levar o alunado a compreender o funcionamento da linguagem na sociedade globalizada, com ênfase nos multiletramentos - letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (Rojo; Moura, 2019; Street, 2010; Cope; Kalantzis, 2000) - o que pode ser feito por meio da análise dos textos trazidos no LD (por exemplo, verbal e imagético).

Em que se pese a amostra em exame e o público-alvo para o qual ela é destinada, pensamos que o profissional docente, dando autonomia aos alunos da EJA, pode questionar o fato de, por meio da língua e da linguagem, certos países exercerem dominações de poder. Por intermédio de uma breve trajetória histórica, como delineamos na análise, ele pode recuperar os aspectos que fizeram com que a LI se tornasse relevante e obrigatória nos currículos escolares e no mundo do trabalho. Além disso, problematizando a discursividade hegemônica, ele pode levar a turma a discutir

os próprios papéis que cada aluno ocupa nas relações de poder e como estas fazem com que eles enunciem e sejam controlados por esse processo.

À esteira do que propõe Street (1995; 2003) a respeito dos aspectos socioideológicos imanentes aos letramentos, refletir sobre as desigualdades que nos compõem pode ser bastante significativo para uma abordagem que encoraje a criticidade do alunado. Logo, questões que nos apontem para “Por que o material indica essas profissões como sinônimo de sucesso e não outras que representem espaços de notoriedade e de poder?”, “Qual é o papel das mulheres em nossa sociedade?”, “Por que há somente uma mulher negra representando uma ocupação profissional e qual posição ela ocupa?” e “Por que só uma parcela muitíssimo pequena de brasileiros desenvolve plenamente suas habilidades orais na LI?” podem contribuir para a ativação da agência dos alunos. Como ressalta Mills (2016), a agência dos sujeitos pode ser encorajada quando se têm a oportunidade de desafiar e criticar premissas em práticas textuais, como é o caso dos textos dos livros didáticos.

Nos apêndices do livro, nos guias e recursos didáticos, em orientações específicas de inglês para o 9º ano, notamos que o material alude a uma breve reflexão sobre o processo histórico de relevância da LI. Essa reflexão pode balizar uma abordagem crítica para o ensino da língua – muito embora, nas orientações destacadas em vermelho no livro para o professor (identificamo-las dispostas nas figuras 1 e 2) e na composição da amostra, esse processo não ocorra. O texto do material advoga que “(...) é possível discutir também o motivo de a língua inglesa ser um componente curricular nas escolas (...). Pergunte aos alunos: por que o inglês é incluído nos componentes curriculares da escola?” (Aoki, 2013, p. 329).

Notamos, entretanto, que não há orientações que reflitam sobre as outras problematizações que arrolamos. Logo, acreditamos que a construção do material em relevo colabora para uma política de manutenção de certa discursividade, o que nos leva a pensar que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de

modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo” (Foucault, 2004, p. 43-44).

Alhures, as atividades relacionadas ao capítulo em análise não ensinam o uso da linguagem por meio de análises críticas que primam a atuação do alunado no mundo (Comber, 2001; 2003), de forma que possam fazer a articulação entre letramento escolar e letramento social, tal como proposta por Landim (2018). Vejamos a figura a seguir.

Figura 3 – Atividade da amostra selecionada²⁴.

1 Complete the sentences with some professions mentioned above.
Oriente os alunos a consultar o dicionário, se necessário.

a) A **receptionist** is normally the first person a customer or a client encounters in a company. He or she gives the first impression of a company.

b) A **chambermaid** prepares the room of a hotel for the guests. She cleans the room from top to bottom.

c) A **flight attendant** ensures the comfort and safety of the passengers. He or she must have good manners and sometimes has to know how to deal with people in stressful situations. Após a correção dessa atividade, peça aos alunos que elaborem uma pequena descrição sobre as outras ocupações estudadas anteriormente. Em seguida, proponha a eles que descrevam a própria profissão.

Fonte: Aoki (2013, p. 355).

Como nos mostra a imagem supracitada, o exercício 1 trabalha com a sistematização dos substantivos que se referem a profissões por meio de atividades mecânicas e automatizadas. Neste exercício, o aluno deve simplesmente, com base nas definições apresentadas de cada profissão, completar as lacunas com os nomes das profissões apropriados. Trata-se de uma atividade que visa a reforçar o vocabulário de profissões apresentados anteriormente ao aluno. Trata-se de uma atividade que, a

²⁴ 1. Complete as sentenças com as profissões mencionadas acima.

a) Um(a) *receptionista* é normalmente a primeira pessoa que um cliente encontra em uma empresa. Ele ou ela proporciona a primeira impressão de uma empresa.

b) Uma *camareira* prepara o quarto de um hotel para os hóspedes. Ela limpa o quarto de cima para baixo.

c) Um(a) *comissário(a) de bordo* assegura o conforto e a segurança dos passageiros. Ele ou ela deve ter boas maneiras e, por vezes, precisa saber lidar com pessoas em situações de estresse (tradução nossa).

nosso ver, reforça um letramento escolar em aulas de LI: completar lacunas e associar palavras com sua definição em língua inglesa são práticas de leitura/escrita comumente vistas em atividades didáticas em aulas de LE.

Além disso., observamos que, no referido exercício, as alternativas não promovem uma reflexão acerca do que socialmente representam as funções que devem ser assinaladas nas lacunas. Tal postura do livro didático pode obliterar a ativação da capacidade de agência dos alunos, que representa um ponto nodal para o LC (Rocha; Maciel; Morgan, 2017). Como vimos, a capacidade de agência está relacionada à crítica, à produção de sentidos e ao exercício de cidadania ativa, engajada. A cidadania ativa implica o exercício de questionamento de verdades únicas, naturalizadas, ou seja, do *status quo*. A produção de sentidos, por sua vez, é um processo que é mediado pelas experiências sociais, históricas e culturais dos sujeitos (Ajayi, 2008). O exercício em questão, ao prever uma única resposta como correta, limita, por exemplo, a possibilidade de, em um grupo, se perceber múltiplas visões acerca de uma determinada profissão. Ao contrário, a sugestão de trabalho oferecida no livro ao professor, de propor que os alunos descrevam a própria profissão, abre mais possibilidades de os alunos se expressarem na língua inglesa de forma mais ativa, descrevendo suas atividades profissionais tal como desejam e apresentando, porventura, definições divergentes daquelas trazidas pelo livro.

Interessante observar, por exemplo, que a alternativa b) do exercício destina apenas à figura feminina a ocupação de “ser camareiro”, ao utilizar o pronome pessoal “she” para se referir “à pessoa que prepara o quarto de hotel para os hóspedes”. Salta-nos um incômodo, uma vez que não só mulheres podem desempenhar essa função, mas também homens. Trata-se de uma informação trazida pelo livro didático que convém ser questionada. Concordamos com Sardinha (2018) quando explica que “a leitura que contempla o LC capacita o estudante à tomada de consciência de que algumas práticas de linguagens (textos orais ou escritos) podem não representar determinado grupo social, ou até mesmo excluí-lo”.

Os exercícios subsequentes também não contribuem significativamente para uma abordagem crítica no ensino de LI, tal como são propostos, mas vemos possibilidades de incursões no material por parte do professor e dos alunos que encorajem uma postura problematizadora acerca do tema profissões. Acompanhemos a seguir.

Figura 4 – Atividade da amostra selecionada²⁵.

2 Suppose your classmate is a receptionist or a flight attendant. Ask him/her two questions. If you prefer, you can choose any other profession from activity 1 on page 355. Change roles.

3 Do some research on the internet and write about the tasks of the profession you admire. Use the cues given.

- What's the profession?
- What does this professional do?
- Where does this professional work?
- Is this professional well paid?
- How long does a person have to study to be able to work as it?

Essa atividade poderá ter caráter avaliativo sobre as profissões para que todos os alunos das outras turmas, tenham acesso aos textos. Se não seja possível, compartilhe as informações com a turma por meio de leitura e discussão sobre a importância do inglês no exercício destas.

Fonte: Aoki (2013, p. 356).

Em se tratando da atividade 2, por um lado, esta possibilita o exercício da criatividade, uma vez que os alunos podem, eles mesmos, elaborar as perguntas em inglês que farão aos colegas, sem a necessidade de seguirem um roteiro pré-estabelecido pelo livro, trazendo suas experiências de vida e visões de mundo acerca de tarefas relacionadas a determinadas profissões. Por outro, a atividade restringe as possibilidades de escolha das profissões a serem discutidas, de acordo com o interesse dos alunos, ao estabelecer como foco as profissões elencadas no exercício de vocabulário anteriormente proposto. Além disso, trata-se de uma atividade de

²⁵ 2. Suponha que seu/sua colega de classe seja um(a) recepcionista ou um(a) comissário(a) de bordo. Faça a ele(a) duas perguntas. Se preferir, pode escolher qualquer outra profissão da atividade 1 na página 355. Inverta os papéis.

3. Realize pesquisas na internet e escreva sobre as tarefas da profissão que você admira. Utilize as dicas fornecidas.

° Qual é a profissão?

° O que esse profissional faz?

° Onde esse profissional trabalha?

° Essa profissão é bem remunerada?

° Quanto tempo uma pessoa precisa estudar para poder trabalhar nela? (tradução nossa).

simulação que, a nosso ver, abre poucas oportunidades para o uso da LI de forma mais autêntica. Essa é uma atividade bastante característica de uma abordagem comunicativa em aulas de LE: o role-play. Mais uma vez, vemos a incidência de uma prática muito característica do universo escolar, mais especificamente de aulas de LE, em que se tenta simular situações de diálogo em LI que poderiam (mas dificilmente irão) ocorrer fora da escola.

Já no exercício 3, o aluno é encorajado a pesquisar na Internet, saindo de uma postura meramente passiva de consumidor de informações trazidas pelo livro didático. Nessa pesquisa, ele terá que procurar e selecionar informações dentre tantas disponíveis na Internet, bem como usar seu senso crítico na escolha das fontes de consulta. A atividade extrapola o livro didático e remete à ideia de letramento enquanto uma prática social, por envolver uma prática de leitura comumente realizada na atualidade repleta de sons, imagens, texto verbal, mesmo considerando a dificuldade de acesso de certos grupos às tecnologias digitais. Além disso, ao analisar as perguntas que guiam a pesquisa a ser feita pelos alunos, percebemos a possibilidade de um trabalho que estimule a criticidade dos discentes, principalmente em se tratando da pergunta “Is this professional well paid?”. A pergunta abre espaço para uma discussão a respeito de questões salariais, que pode levar a questionamentos acerca de condições de trabalho e opressão numa sociedade marcadamente capitalista. O aluno pode ser, assim, levado a refletir sobre o lugar que ocupa no mundo e se/como é possível transformá-lo. Ao refletir sobre a pergunta trazida pelo livro didático, o aluno também reflète sobre si. No entanto, entendemos que os exercícios 2 e 3 não questionam as representações sociais que advêm a partir da ocupação de determinadas profissões no mercado de trabalho, cabendo ao professor exercer sua agência e trazer questões de discussão para além daquelas propostas. O LC pode contribuir, assim, para instigar nos alunos e no professor uma postura questionadora de discursividades que nos atravessam. Esse movimento, para nós, constitui-se como uma escolha política.

Nessa perspectiva, o livro didático analisado, voltado para o ensino de LI na EJA, apresenta algumas limitações em termos de promover uma abordagem crítica e inclusiva no processo de ensino-aprendizagem. A análise do material identificou que as atividades propostas, em grande parte, reproduzem práticas tradicionais, com foco excessivo no mercado de trabalho e pouca ênfase na construção da criticidade dos alunos. A fim de tornarmos o material mais adequado às necessidades de um público tão diverso e historicamente marginalizado - como o da EJA, sugerimos ajustes que buscam ampliar a representatividade, estimular reflexões críticas e contextualizar o ensino da língua em questões sociais e culturais mais amplas. Assim, o quadro a seguir sintetiza essas sugestões de melhorias, organizando-as de acordo com os principais aspectos identificados na análise do livro.

Quadro 1 - Quadro sintetizador das sugestões de melhoria/aprofundamento.

Ajuste sugerido	Justificativa
Incluir problematizações sobre a escolha das profissões apresentadas e sua relação com o mercado de trabalho e desigualdades sociais.	As atividades apresentam uma visão limitada das profissões, reforçando estereótipos e não incentivando uma análise crítica.
Encorajar questionamentos sobre o uso da Língua Inglesa além do mercado de trabalho, incluindo aspectos culturais e sociais.	O foco apenas no mercado de trabalho limita a compreensão mais ampla da língua como ferramenta de comunicação e de poder.
Aumentar a representatividade de grupos minoritários (gênero, raça) nas imagens e nos exemplos.	A representação atual reflete desigualdades de gênero e de raça que precisam ser discutidas para uma educação mais inclusiva.
Incluir atividades que estimulem a criticidade dos alunos, questionando as	Atividades mecânicas não incentivam o aluno a desenvolver habilidades

razões de aprender inglês e suas implicações.	críticas essenciais para sua formação cidadã.
Ampliar o foco cultural da língua, discutindo o papel da Língua Inglesa em contextos de poder global e de dominação cultural.	Atualmente, o material reforça a hegemonia da língua inglesa sem discutir suas implicações culturais e históricas.

Fonte: autoria nossa.

Em síntese de linhas, as sugestões apresentadas buscam tornar o material didático mais crítico, inclusivo e alinhado às necessidades dos alunos da EJA. Ao incorporar reflexões sobre diversidade, poder, e o papel cultural da Língua Inglesa, o livro pode não apenas ensinar o idioma, mas também promover uma formação cidadã, estimulando os alunos a questionarem as estruturas sociais e a desenvolverem uma compreensão mais ampla do uso da língua no mundo contemporâneo.

5 Considerações finais

No percurso de elaboração deste artigo, destinamos, primeiramente, nossa atenção à revisão bibliográfica a respeito de letramento, ocupando-nos em fazer uma breve incursão desde a emergência do conceito até as orientações epistemológicas do campo do LC. A partir da emergência dos NEL, assumimos a dimensão social de letramento, valendo-nos das pesquisas de Street (1995; 2003), para quem os letramentos constituem-se nas práticas sociais e focalizam aspectos socioideológicos, portanto. Esses estudos, como apresentamos, possibilitaram o aparecimento de uma abordagem crítica que extrapolasse a aquisição individual de habilidades linguísticas, com vistas a desvelar os sentidos únicos, as visões de mundo e as ideologias, em que estamos imbricados socialmente. Daí erigir-se o campo de estudo do LC, tomado por Baladeli (2012) como um posicionamento político do professor, e não como uma teoria propriamente dita.

Em um segundo momento, para cumprir com o escopo deste trabalho, lançamos mão das reflexões teórico-metodológicas de Foucault (2010) quando da noção de enunciado e das quatro características da função enunciativa como recurso metodológico para a análise e para descrição da amostra extraída de nosso *corpus*: o livro didático *Eja Moderna: Educação de Jovens e Adultos*. Desse modo, dialogando com o LC (Comber, 2001, 2003; Monte Mór, 2013; Ribas, 2018), focalizamos o aparecimento e a materialização de alguns enunciados analisados, a fim de verificar se o material em questão encoraja a agência dos sujeitos discentes. Além disso, sugerimos possibilidades de trabalho com o material em uma abordagem crítica no ensino de Língua Inglesa para a EJA.

Por fim, inferimos que o livro didático em exame representa um dispositivo propagador de uma discursividade hegemônica que apaga as diferenças e desigualdades sociais no que se refere ao ensino de LI. Além disso, percebemos que há poucas entradas, tanto na composição da unidade analisada, quanto nas orientações didáticas em formato de apêndice, para o trabalho do ensino da língua numa perspectiva crítica que pudesse aguçar a criticidade dos alunos da EJA, uma vez que a compreendemos como habilidade intrínseca a todo ser humano.

A fim de romper com um ensino tradicional de LI para a educação de EJA, sugerimos algumas problematizações em que o professor pode ancorar-se no trabalho nas aulas de língua inglesa, como, por exemplo, questionar a inscrição do ensino de LI nos currículos brasileiros e o acesso à aprendizagem dessa língua estrangeira no Brasil. Concordamos com Sardinha (2018) quando a autora ressalta como o professor exerce papel preponderante na formação de sujeitos críticos. Como bem pontua a autora, “o cerne do LC está no diálogo, na compreensão e nos questionamentos” (p. 12), na adoção de uma postura questionadora, problematizadora da realidade. Portanto, acreditamos na importância da mediação do professor ao assumir uma postura política em face das discursividades que nos atravessam, bem como para desmantelá-las, questionando-as e levando os alunos a ativar também sua capacidade de reflexão.

Assim, vemos no LC possibilidades de realização de um trabalho com/na língua inglesa que possa contribuir para uma pedagogia decolonial (Souza; Duboc, 2021) na EJA. Amparados em perspectivas decoloniais, entendemos que um trabalho que enfatize o agir do professor localmente, que considere as subjetividades dos alunos da EJA, de des-universalização de saberes hegemônicos (Menezes de Souza; Martinez; Diniz de Figueiredo, 2019), de submissão a formas outras de ver o mundo e que envolva a identificação, o questionamento e a interrupção das colonialidades que nos constituem (Souza, 2019) podem contribuir para a transformação do aluno da EJA, que geralmente ocupa uma posição marginalizada e subalternizada no universo escolar. A criticidade, nesse sentido, a ser desenvolvida em aulas de língua inglesa na EJA, que pode ocorrer por meio da análise e adaptação de atividades do livro didático, pode se constituir uma ferramenta de questionamento e problematização da realidade, tanto por parte do professor quanto dos aprendizes.

Referências

AJAYI, L. Meaning-making, multimodal representation, and transformative pedagogy: an exploration of meaning construction instructional practices in an ESL high school classroom. **Journal of language, identity and education**, v. 7, p. 206-229, 2008. DOI <https://doi.org/10.1080/15348450802237822>

AOKI, V (ed.). **EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Moderna, 2013. (Anos Finais do Ensino Fundamental – manual do educador).

BALADELLI, A. P. D. **Letramento crítico e questões de identidade em textos digitais no livro didático de língua inglesa**. 122 folhas. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/2368>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. p. 33-44.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros**

curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. **Diretrizes curriculares nacionais para a EJA**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf.

BRASIL. Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA)**. Brasília, DF, 2009.

BUZATO, M.E.K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. *D.E.L.T.A*, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-44502009000100001>

COMBER, B. Negotiating critical literacies. *National Council of Teachers of English*, v.6, n. 3, p. 1-2, 2001. DOI <https://doi.org/10.4324/9781410600288>

COMBER, B. Critical literacy: what does it look like in early years. *In*: HALL, N.; LARSON, J.; MARSH, J. (ed.). **Handbook of early childhood literacy**. Londres: SAGE, 2003. DOI <https://doi.org/10.4135/9781848608207.n29>

COPE, B; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Londres: Routledge, 2000.

FERNANDES JÚNIOR, A. Discurso, poder e resistência em Sangria. *In*: BRAGA, A.; SÁ, I. D. (org.). **Por uma microfísica das resistências: Michel Foucault e as lutas antiautoritárias da contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 179-204.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, dez. 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200004>

GREGORY, A. E.; CAHILL, M. A. Constructing critical literacy: self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. **Critical literacy: theories and practices**, v. 3, n. 2, p. 6-16, 2009.

JOAQUIM, B. S.; VÓVIO, C. L.; PESCE, L. Inclusão e letramento digital na educação de jovens e adultos: uma análise teórica sob a perspectiva decolonial. **Revista Linguagem em foco**, v. 2, n. 2, p. 248-268, 2020. DOI <https://doi.org/10.46230/2674-8266-12-4053>

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. Construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: FAPESP, 1998. p. 267-302.

KLEIMAN, A. B. O que não é letramento. *In*: KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. p. 8-18.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 01-25, 2007.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p375>

LANDIM, D. S. P. Articulando letramentos sociais e escolares no ensino de inglês da EJA. **Entreletras**, Araguaína, v. 9, n. 2, p. 514-541, 2018. DOI <https://doi.org/10.20873/uft.2179-3948.2018v9n2p514>

MAGALHÃES, S. R. G. P. **O ensino de inglês em contexto de globalização: um recorte da realidade do ensino fundamental II em escolas de Caetité, Bahia**. 239 f. Dissertação

(Mestrado) - Curso do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://ppglinc.ufba.br/sites/ppglinc.ufba.br/files/dissertacao.pdf>.

MATTOS, A. M. A.; JUCÁ, L. C. V.; JORGE, M. L. S. Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável. **Pensares em Revista**, n. 15, p. 64-91, 2019.

MILLS, K. A. **Literacy theories for the digital age: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses**. Toronto: Multilingual Matters, 2016. DOI <https://doi.org/10.21832/9781783094639>

MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (org.). **New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School**. Nova Iorque: Peter Lang Publishers, 2013. p. 126-146.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 31-50.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. **Longman dictionary of language teaching and applied linguistics**. 4. ed. Londres: Longman, 2010.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do letramento crítico. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 3, p. 1784-1824, 2018. DOI <https://doi.org/10.14393/DL35-v12n3a2018-15>

ROCHA, C. H. Formação cidadã, tecnologia e ensino de línguas na perspectiva do letramento crítico. In: SANTOS, L. I. S; SILVA, R. R. (ed.). **Multiletramentos: educação, linguagem e sociedade**. Colóquio Nacional de Estudos linguísticos e literários. Unemat Campus Sinop, Faculdade de Educação e Linguagem, Curso de Letras, Sinop: Editora Unemat, 2015. p. 8-18.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F.; MORGAN, B. Critical perspectives in language education and literacies: discussing key concepts. **Revista de Letras Norteamericanas**, Mato Grosso do Sul, v. 10, n. 23, p. 64-81, 2017. DOI <https://doi.org/10.30681/rln.v10i23.7293>

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE CENP,

2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania.

ROJO; R.; MOURA, E. Letramentos. *In*: ROJO; R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019. p. 11-25.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESpecialist**, v. 34, n. 1, p. 1-23, 2013.

SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania [S.l.]**, v. 20, 2018. DOI <https://doi.org/10.5902/1516849232421>

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, v. 7, n.1, p. 11-23, 2009. DOI <https://doi.org/10.4013/cld.2009.71.02>

SCRIBNER, S. Literacy in three metaphors. **American Journal of Education**, v. 93, n. 1, p. 6-21, 1984. DOI <https://doi.org/10.1086/443783>

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.). HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, L.M.T.M. Decolonial Pedagogies, Multilingualism and Literacies. **Multilingual Margins**, Western Cape, ZA, v. 6, n. 1, p. 9-13, 2019. DOI <https://doi.org/10.14426/mm.v6i1.1366>

SOUZA, L. M. M.; MARTINEZ, J. Z.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. "EU SÓ POSSO ME RESPONSABILIZAR PELAS MINHAS LEITURAS, NÃO PELAS TEORIAS QUE EU CITO": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X**, [S. l.], v. 14, n. 5, p. 05-21, nov. 2019. DOI <https://doi.org/10.5380/rvx.v14i5.69230>

SOUZA, L. M. T. M.; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, v. 26, n. 56, p. 876-911, 2021. DOI <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599>

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

STREET, B. V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issue in comparative education**, v.5, n.2, p. 77-91, 2003. DOI <https://doi.org/10.52214/cice.v5i2.11369>

STREET, B. V.; LEFSTEIN, A. **Literacy: an advanced resource book**. Londres: Routledge, 2007. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203463994>

STREET, B. V. Brian Street: "Buscamos um letramento baseado no que as pessoas realmente fazem". Universidade Federal São João Del-Rei, 13 set. 2010. Disponível em: https://ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=1951. Acesso em: 23 nov. 2023.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.