



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Jéssica Gonçalves da Silva

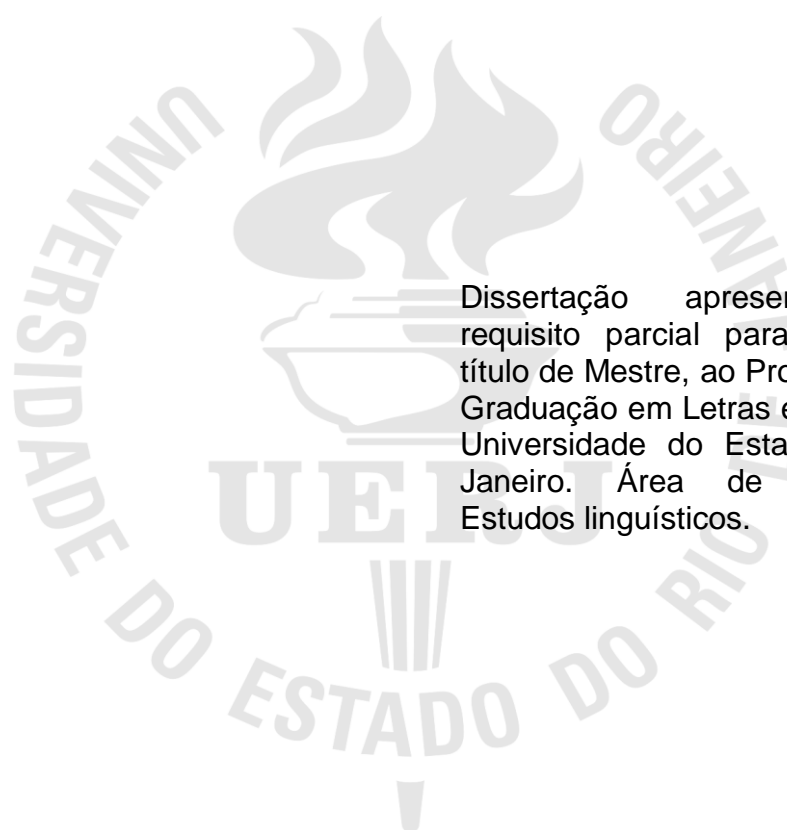
**“My dream is one day pode viajar o world”: letramento crítico,
translinguismo e ensino de língua inglesa em uma classe de
aceleração**

São Gonçalo

2019

Jéssica Gonçalves da Silva

“My dream is one day pode viajar o world”: letramento crítico, translinguismo e ensino de língua inglesa em uma classe de aceleração



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos linguísticos.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S586
TESE

Silva, Jéssica Gonçalves da.
“My dream is one day poder viajar o world” : letramento crítico, translinguismo e ensino de língua inglesa em uma classe de aceleração / Jéssica Gonçalves da Silva. – 2019. 110f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) –
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de
Formação de Professores.

1. Letramento – Teses. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. I. Oliveira, Marcia Lisbôa Costa de.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título

CRB/7 – 6150

CDU 372.41

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Jéssica Gonçalves da Silva

“My dream is one day pode viajar o world”: letramento crítico, translinguismo e ensino de língua inglesa em uma classe de aceleração

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos linguísticos.

Aprovada em 21 de outubro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Kátia Nazareth Moura de Abreu
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Walkyria Maria Monte Mór
Universidade de São Paulo

São Gonçalo
2019

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço primeiramente a Deus por sempre me abençoar em toda a minha trajetória profissional e pessoal.

Agradeço aos meus queridos pais, Liamar e José Eudes, que sempre me ajudaram e apoiaram. Mesmo em meio às dificuldades eles sempre estiveram comigo ao meu lado me dando amor, atenção, carinho e respeito.

À minha irmã Priscila Marchand, que mesmo morando distante, sempre me ajudou e incentivou a prosseguir estudando em meio às lutas.

À toda minha família, meu carinho e agradecimento.

À minha orientadora, a professora Dr^a. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira que sempre foi paciente comigo, contribuindo significativamente para a minha formação continuada através do ensino democrático e à minha banca examinadora.

A todos os professores do meu curso. Aos meus amigos da turma de mestrado, em especial ao Ricardo Benevides, que está no céu.

Por fim, agradeço a todos.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (1987, p.78).

Paulo Freire

RESUMO

SILVA, Jéssica Gonçalves da. “My dream is one day pode viajar o world”: *Letramento crítico, translanguismo e ensino de língua inglesa em uma classe de aceleração*. 2019. 110f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar de que forma práticas contextualizadas de leitura e escrita que articulem letramento crítico e translanguagem podem contribuir para a ressignificação do ensino de língua inglesa com estudantes em situação de distorção idade-série e foi realizada em uma turma com o projeto de correção de fluxo escolar chamado “Hora da Virada”, implantado desde 2014 no município de São Gonçalo. Os objetivos específicos do estudo foram: (1) Investigar políticas de correção de fluxo escolar desenvolvidas nos níveis nacional e municipal; (2) Discutir pressupostos das abordagens do letramento crítico do translanguismo, enfocando relações entre discurso e poder. (3) Analisar a implementação e os resultados de um projeto de ensino de língua inglesa embasado nos pressupostos do Letramento Crítico e do translanguismo. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública de São Gonçalo, município situado na região leste fluminense do estado do Rio de Janeiro, com uma turma do grupo GII, que reúne alunos de 8º e 9º anos em situação de distorção idade/série. Tendo em vista a complexidade do problema pesquisado, conjugamos pesquisa-ação, pesquisa bibliográfica e estudo de caso (Minayo,1994). As análises dos dados gerados foram realizadas de forma interpretativista e qualitativa, a partir de critérios alinhados aos pressupostos teóricos da pesquisa. A proposta de ensino realizada baseou-se no desenvolvimento de projetos temáticos de leitura e escrita em língua inglesa. Os resultados indicam que o letramento crítico contribui para o desenvolvimento da reflexividade e da emancipação de estudantes e professores e que o translanguismo, ao desfazer barreiras linguísticas, possibilita a expressão dos alunos e pode contribuir para o aumento de sua autoestima.

Palavras-chave: Letramento crítico. Língua inglesa. Translanguismo.

ABSTRACT

SILVA, Jéssica Gonçalves da. "My dream is one day pode viajar o world": *critical literacy, translanguaje and english teaching in accelerated class*. 2019. 110f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

This research has as general objective to investigate how contextualised practices of reading and writing that articulate critical literacy and translanguaje can contribute to the resignification of the English teaching with students in a situation of distortion age-series and it was held in a class of school correction flow project called "Hora da Virada", deployed since 2014 in São Gonçalo municipality. The specific objectives of the study were: (1) investigate policies for school correction of flow developed in national and municipal levels; (2) Discuss assumptions of critical literacy approaches of translanguaje, focusing on relations between discourse and power. (3) Analyze the implementation and results of a project of English teaching based on assumptions of critical literacy and translanguaje. The research was developed in a public school in São Gonçalo, municipality located in the eastern region of Rio de Janeiro State, with a class of group GII, which brings together students from 8th and 9th grades in a situation of distortion age/grade. Bearing in mind of the complexity of the problem researched, we combine action research, literature research and case study (Minayo,1994). The analysis of data generated were conducted in a qualitative and interpretative manner, according to criteria aligned to the theoretical assumptions of the research. The proposal of teaching performed was based on the development of thematic projects in reading and writing in the english language. The results indicate that the critical literacy contributes to the development of reflexivity and the emancipation of students and teachers and that the translanguaje, to undo linguistic barriers, it can allow the expression of students and it can contribute to the increase of their self-esteem.

Keywords: Critical literacy. English language. Translanguaje.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Representação da investigação-ação.....	18
Figura 2 –	Taxa de Escolarização.....	20
Figura 3 –	Lócus da Pesquisa.....	20
Figura 4 –	Distorção idade-série 2018.....	21
Figura 5 –	Matriz Curricular - Rede Municipal de São Gonçalo.....	25
Figura 6 –	Porcentagem de alunos com 2 ou mais anos de distorção idade-série.....	32
Figura 7 –	Índice de repetência por tipo de escola.....	35
Figura 8 –	Índice de defasagem idade-série por país.....	36
Figura 9 –	Índice de defasagem idade-série dos estudantes brasileiros por tipo de escola.....	37
Figura 10 –	Metas para o Ideb - 2015 a 2021.....	40
Figura 11 –	Distorção ano de escolaridade-idade - São Gonçalo- RJ.....	46
Figura 12 –	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	46
Figura 13 –	Anos Finais (6º ao 9º ano)	46
Figura 14 –	Anos iniciais - Ideb 2013 - São Gonçalo.....	47
Figura 15 –	Anos finais.....	47
Figura 16 –	Breve histórico.....	48
Figura 17 –	Distritos de São Gonçalo.....	50
Figura 18 –	Mapeamento da Hora da virada.....	51
Figura 19 –	Aluno João.....	74
Figura 20 –	Aluna Alice.....	75
Figura 21 –	Aluna Ágata.....	76
Figura 22 –	Aluna Caroline.....	77
Figura 23 –	Aluna Talita.....	77
Figura 24 –	Aluna Greice.....	78
Figura 25 –	Aluno João.....	79
Figura 26 –	Quem sou eu?	102

Figura 27 –	Who am I?	102
Figura 28 –	Quem sou eu?	103
Figura 29 –	Who am I?	103
Figura 30 –	Quem sou eu?	104
Figura 31 –	Suo Black e tall.....	105
Figura 32 –	Discription.....	105
Figura 33 –	A.C.....	105
Figura 34 –	A.B.....	106
Figura 35 –	T.....	106
Figura 36 –	G.....	106
Figura 37 –	J.V.....	107

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	METODOLOGIA, CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA	15
1.1	O desenho da pesquisa	15
1.2	O campo e os sujeitos da pesquisa	19
1.3	Proposta Curricular e Matriz Curricular de Língua Inglesa da rede municipal de São Gonçalo: aproximações e divergências...	23
2	ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM NOS ÂMBITOS NACIONAL E MUNICIPAL: TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES...	28
2.1	Repetência e exclusão: a construção escolar do fracasso	28
2.2	Correção de fluxo e aceleração de aprendizagem em nível nacional	30
2.2.1	<u>Índices brasileiros de repetência e defasagem idade-série segundo o Pisa 2015</u>	35
2.2.2	<u>Plano Nacional de Educação (PNE): Correção de Fluxo Escolar e Ideb</u>	38
2.3	Aceleração de aprendizagem em âmbito municipal: Projeto “A Hora da Virada” da rede pública de São Gonçalo (RJ)	41
2.3.1	<u>O Plano Municipal de Educação de São Gonçalo e o Projeto “Hora da Virada”</u>	44
2.3.2	<u>Breve Histórico do Projeto “A Hora da Virada” e metodologia</u>	47
2.3.3	<u>Escolas que oferecem o projeto “A Hora da Virada”</u>	49
3	LETRAMENTO CRÍTICO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ATITUDE/POSTURA FILOSÓFICA (RE)CONSTRUÍDA COM UMA TURMA DE ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM	53
3.1	Gênese teórica dos estudos de Letramento Crítico	53
3.2	Estudos contemporâneos dos letramentos: relações de poder, discurso e problematização	55
3.3	Letramento crítico e translinguismo no ensino de línguas	58

4	LETRAMENTO CRÍTICO E TRANSLINGUISTO EM PROJETOS SOBRE IDENTIDADE E CONSCIÊNCIA NEGRA EM UMA TURMA DE ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM.....	64
4.1	Questionário diagnóstico.....	65
4.2	Projeto Identidade: Who am I? e Self-Portrait.....	70
4.3	Projeto “Consciência Negra” do 4º bimestre de 2018.....	80
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
	REFERÊNCIAS.....	90
	APÊNDICE – Escola lócus da pesquisa: histórias, memórias e autobiografia.....	93
	ANEXO A – Atividade 1 – <i>Who am I</i>.....	102
	ANEXO B – Atividade 2 – Self-Portrait.....	105
	ANEXO C – Sequência didática de leitura: racism, de Caniz Fatema.....	108

INTRODUÇÃO

Eu ingressei no curso de Letras Português/Inglês na UERJ-FFP no período de 2010.2, durante a minha trajetória acadêmica eu participei como bolsista de Iniciação à Docência e como bolsista de Iniciação Científica nos projetos “Produção de sentidos sobre políticas de formação de professores de jovens e adultos em escolas públicas de periferias urbanas” e “Linguagens e experiências na Educação de Jovens e Adultos”, realizados desde 2013 até o início de 2016, financiados pela FAPERJ e coordenados pela Prof.^a Dr.^a Marcia Soares de Alvarenga. Essas pesquisas me proporcionaram o aprofundamento dos estudos da linguagem como processo formativo, pela investigação de sentidos produzidos pelos alunos jovens e adultos, pelas observações dos tensionamentos entre a linguagem escrita e oral, assim como pelas possibilidades recíprocas entre linguagem verbal e linguagem imagética, mobilizadas pelas experiências em contexto escolar, tendo como embasamento teórico autores como Mikhail Bakhtin, Maurizio Gnerre, Edward Thompson, Eni Orlandi, Miguel Arroyo, Jane Paiva e Paulo Freire. Também tive a oportunidade de colaborar para o fortalecimento do intercâmbio entre a Faculdade de Formação de Professores/UERJ e as escolas públicas do município de São Gonçalo, contribuindo para a formulação de políticas públicas de formação de professores com vista à melhoria da qualidade de ensino da escola no qual o projeto foi desenvolvido.

Minha participação se deu através da realização de oficinas pedagógicas sobre temas transversais, tratando o gênero discursivo como prática sócio histórica e partindo de palavras-geradores para estimular a criticidade, a reflexão e a produção dos alunos com autonomia. Atualmente, participo do grupo de pesquisa “Linguagem e Sociedade” da FFP-UERJ e do grupo de pesquisa “Formação de Professores, linguagens e justiça social” (FFP/UERJ -CNPQ), que desenvolve estudos e projetos em integração com escolas do município de São Gonçalo-RJ)

Terminei a faculdade em 2015.2 e ingressei na especialização em Educação Básica na modalidade de Ensino de Língua Inglesa em 2016.1, com o objetivo de me aprofundar nos estudos de pesquisa dos processos de ensino-aprendizagem e expandir a minha formação continuada. Terminei a minha pós-graduação lato sensu em 2017.2 e escrevi a monografia intitulada “Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos de Língua Inglesa (2002): Reflexões sobre Educação, Currículo e

Ensino-aprendizagem” que teve como objetivo geral tecer reflexões sobre as propostas pedagógicas e curriculares para os estudantes jovens e adultos. Os objetivos específicos foram refletir, em especial, o ensino de língua inglesa como língua estrangeira, assim como os seus conceitos, perspectivas e propostas elaboradas pelo documento.

Atualmente, sou professora efetiva do município de São Gonçalo e leciono língua inglesa no ensino fundamental II e em uma turma do Programa de correção de fluxo escolar desenvolvido no município, chamado de “Hora da Virada” em duas escolas municipais, uma localizada no bairro Santa Isabel e a outra no bairro São Miguel. Eu leciono aulas extras de inglês nas turmas de aceleração da “Hora da Virada” na escola em que cursei o ensino fundamental II, portanto estou de volta a esse lócus escolar como docente. Esse é um privilégio para mim, porque sou fruto do ensino público e na época em que estudei não havia aulas de língua estrangeiras, então fico feliz em poder retornar como educadora ao espaço esse que me formou como educanda.

Os motivos que me levaram a desenvolver a pesquisa cujos resultados apresento nessa dissertação, no âmbito do Programa de Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos, na Linha de pesquisa “Linguagem e Sociedade” foram o meu interesse em investigar as condições sócio-histórico-ideológicas das práticas de letramento e o desejo de desenvolver atividades de ensino e pesquisa sobre a linguagem na perspectiva ideológica e dialógica de Bakhtin, articulada à abordagem do letramento crítico fundada nas concepções de Hillary Janks, Paulo Freire e Clarissa Jordão, entre outros pesquisadores.

Assim, essa pesquisa teve como objeto de estudo a investigação das práticas sociais de leitura e escrita em língua inglesa em uma turma de aceleração do programa Hora da Virada, em uma perspectiva emancipatória e reflexiva, promovendo a autonomia dos sujeitos.

Como vivemos em uma sociedade letrada e grafocêntrica, a qual valoriza os sujeitos que sabem ler, escrever e interpretar o mundo, é relevante proporcionarmos o acesso à educação e às culturas letradas aos estudantes que se encontram em situação de desigualdade educacional e de “distorção idade-série”. Sendo a escola um lócus de formação humana, entendemos que é preciso também incentivar a autoestima desses alunos.

Portanto, levando-se em consideração o contexto da modalidade educacional dessa pesquisa, o objetivo geral é investigar de que forma práticas contextualizadas de leitura e escrita que articulem letramento crítico e translinguagem podem contribuir para a ressignificação do ensino de língua inglesa com estudantes em situação de distorção idade-série.

Em relação à questão da pesquisa a ser investigada, durante a minha trajetória acadêmica e pessoal surgiram os seguintes questionamentos, tais como: levando em consideração o contexto de pesquisa, dos participantes e as dificuldades de acesso/permanência no contexto escolar, de que forma o ensino-aprendizagem social de leitura e escrita abrange os estudantes de uma turma de aceleração? De que forma as práticas sociais da escrita e leitura podem estimular a emancipação dos estudantes? Por que é importante formar sujeitos escritores e leitores críticos de Língua Inglesa? Qual é a importância da leitura e escrita de Língua Inglesa na formação do cidadão crítico-reflexivo? O entendimento a ser explorado por esses questionamentos pode contribuir significativamente para os estudos de linguagem e sociedade como fenômenos históricos-sociais interligados as práticas dos seres sociais, históricos e cognoscentes que somos. Procurarei responder a essas questões nas considerações finais dessa dissertação.

No que concerne ao embasamento teórico, alinho-me a Jordão (2013) que defende o letramento crítico como problematização dos sentidos do texto, assim como os seus desvelamentos, considerando as particularidades do sujeito-leitor sob o viés sociocultural. Coaduno-me também ao conceito de ensino de Paulo Freire (1996) e de língua e linguagem de acordo com Bakhtin (2006).

Segundo Paulo Freire (1996, p.12), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Ou seja, a conscientização e a construção do conhecimento, notadamente no que tange à aprendizagem da leitura, são mediadas pelas concepções e percepções que os sujeitos desenvolvem no contexto social. Para Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Portanto, a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (1992, 11-12)

Entendemos que essa compreensão crítica pode e dever ser articulada ao ensino de inglês e percebemos que, articulada ao translanguismo, ou seja à hibridização de idiomas como recurso para a ampliação das possibilidades de construção de sentidos para a expressão dos estudantes, trouxe para essa pesquisa um viés transformador.

De acordo com Bakhtin (2006), a evolução semântica da língua está inteiramente determinada pela expansão da infraestrutura econômica. Portanto, à medida que a sociedade sofre transformações, a língua se transforma e nada pode permanecer estável nesse processo. Para Bakhtin (2006), “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam”. Portanto, através dessa comunicação é que se constitui “o verdadeiro campo da vida da linguagem”. O ensino de língua inglesa para estudantes em situação de desigualdade escolar precisa também contemplar esse aspecto.

No caso da língua inglesa, múltiplas formas de uso da língua podem ser encontradas em filmes, letras de músicas, canais de notícias, livros, no contexto escolar, inclusive variações da língua como o Black English (Inglês das comunidades negras) e Spanglish, que é a mistura de palavras em espanhol com o inglês, por exemplos, as quais também são empregadas em filmes, letras de música e séries de televisão.

Por isso, em lugar de uma visão monolítica do inglês, centrada em uma forma padrão idealizada, optamos por pensar a pluralidade das línguas, com ênfase na “translinguagem”.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro apresento a metodologia, o campo e os sujeitos da pesquisa, no segundo, abordo a aceleração de aprendizagem nos âmbitos nacional e municipal: trajetórias, desafios e possibilidades, o terceiro capítulo é sobre o letramento crítico e o ensino de língua inglesa: uma atitude/postura filosófica (re)construída com uma turma de aceleração de aprendizagem, o quarto é sobre Letramento crítico e translanguismo em projetos sobre identidade e consciência negra em uma turma de aceleração de aprendizagem e depois tem as considerações finais da pesquisa.

1 METODOLOGIA, CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

Antes de estabelecer o percurso metodológico, faz-se necessário conceituar o que é uma pesquisa com o propósito de nortear o pressuposto teórico da investigação.

De acordo com Fonseca (2002), “a pesquisa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado”. Esse autor afirma que a pesquisa “se processa através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real”.

Segundo Pedro Demo (1990, p. 10):

Pesquisa pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória. Para não ser mero objeto de pressões alheias, é mister encarar a realidade com espírito crítico, tornando-a palco de possível construção social alternativa. Aí, já não se trata de copiar a realidade, mas de construí-la conforme os nossos interesses e esperanças. É preciso construir a necessidade de construir caminhos, não receitas que tendem a destruir o desafio de construção.

Com base nas citações acima, alinho-me ao conceito de pesquisa definido por Demo (1990) e Fonseca (2002). Porque considero a pesquisa como uma investigação inacabada, a qual pode construir caminhos emancipatórios e críticos em face a aproximação com a realidade e em sua intervenção.

1.1 O desenho da pesquisa

Em relação ao método de pesquisa, conjuguei três metodologias. Alinho-me com a modalidade estudo de caso, que pode ser caracterizado como um estudo de uma unidade social a qual visa conhecer “como”, e “por que”.

De acordo com Fonseca (2002, p. 33 apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2008, p. 39),

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser

estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 17), o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular, podendo ser simples e específico ou complexo e abstrato, como, por exemplo, estudos sobre classes de alfabetização ou ensino noturno. De acordo com as autoras, o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.

Em relação ao paradigma da pesquisa, coaduno-me com a pesquisa interpretativista, visto que, de acordo com Saccol (2009), “existe uma interação entre as características de um determinado objeto e entre a compreensão que os seres humanos criam a respeito desse objeto, socialmente, por meio da intersubjetividade”.

De acordo com Tartuce, (2006, p. 12, apud GERHARDT; SOUZA,2009), “paradigmas constituem-se em referenciais teóricos que servirão de orientação para a opção metodológica de investigação. Mesmo que os paradigmas sejam constituídos por construções teóricas, não há cisão entre a teoria e a prática”.

De acordo com Crotty (1998, apud SACCOL, 2009), “um paradigma é a instância filosófica que irá informar o método de pesquisa”. Em consonância com essa definição, de acordo com Walsham (1993, p. 5, apud SACCOL, 2009) afirma que “os métodos interpretativos de pesquisa partem do princípio que o nosso conhecimento da realidade, incluindo o domínio da ação humana, é uma construção social por atores humanos e que isso se aplica também aos pesquisadores”. Desta forma, não há uma realidade objetiva, há formas de significar o mundo, compartilhando formas de intersubjetividade.

A pesquisa é qualitativa e segundo Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa não se atenta com representatividade numérica, ou seja, a quantidade. Esse tipo de pesquisa busca compreender organizações, grupos sociais, entre outros.

Geralmente, buscando o porquê das questões, sem quantificar valores ou trocas simbólicas, já que os dados analisados são não-métricos. Logo, a pesquisa qualitativa preocupa-se com determinadas particularidades da realidade, as quais não podem ser quantificadas, centrando-se na compreensão e percepção da prática das relações sociais. De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Deste modo, compartilho dos conceitos da pesquisa qualitativa para a investigação do trabalho de pesquisa que foi realizado, por notabilizar os aspectos das experiências sociais, assim como o entendimento dos fenômenos não-mensuráveis. Essa pesquisa está alinhada ao viés qualitativo porque busca compreender as relações das práticas de letramento crítico e o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

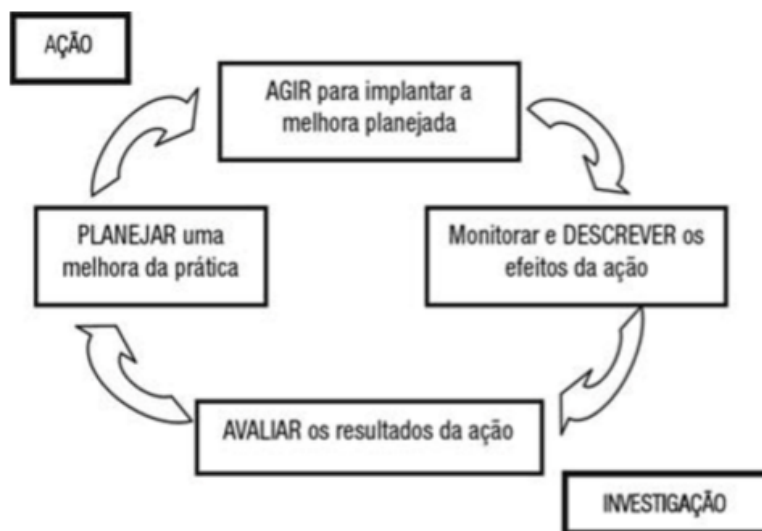
Tendo em vista a complexidade do tema pesquisa, conjugamos pesquisa-ação, pesquisa bibliográfica e estudo de caso, sendo esta última a metodologia predominante.

No que concerne à pesquisa ação, os dados que analisamos no capítulo foram gerados através de projetos didáticos desenvolvidos ao longo do ano letivo de 2018, os temas desses projetos foram propostos pela unidade escolar em que trabalho, na seguinte sequência: no 1º bimestre foi realizado o Café Literário, como entrei em exercício no 2º bimestre, realizei o projeto sobre a Copa do Mundo, no 3º Bimestre o tema foi Soletrando e no 4º Bimestre foi sobre a Consciência Negra. Esses projetos foram elaborados e realizados de forma a promover a educação para a formação humana, cidadã, estimulando a formação crítica, a autonomia desses alunos e as práticas sociais da leitura e escrita no viés emancipatório.

Nesse momento, empregamos o ciclo básico da pesquisa-ação, já que partimos da contatação do problema, que era a dificuldade dos alunos em relação à leitura e à escrita em língua portuguesa, que se refletia em suas dificuldades com relação à língua inglesa, sobretudo porque nunca a haviam estudado de forma sistemática. Conforme Tripp (2005), assim se pode representar o ciclo da pesquisa-ação:

Figura 1 - Representação da investigação-ação

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: TRIPP, 2005.

A pesquisa bibliográfica foi empregada para a construção dos capítulos sobre a correção de fluxo escolar em nível nacional e municipal, além de ter sido fundamental na organização da fundamentação teórica.

Quanto aos objetivos, Gil (2008), classifica as pesquisas em três grandes grupos com base em seus objetivos, as exploratórias, descritivas e explicativas. Alinho-me na pesquisa exploratória, porque de acordo com as palavras desse autor, essa pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Identifico que o objetivo da pesquisa que desenvolvi, é exploratório, por estar relacionado à investigação acerca da contribuição que práticas contextualizadas de leitura e escrita que articulem letramento crítico e translinguagem podem trazer para a ressignificação do ensino de língua inglesa com estudantes em situação de distorção idade-série.

No que se refere à análise e interpretação de conteúdo, Gil (2008, p.177-179) afirma que “a interpretação dos dados é entendida como um processo que sucede à sua análise”. Conforme esse autor, para interpretar os resultados o pesquisador “precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido”. Esse universo se constitui da fundamentação teórica da pesquisa e dos conhecimentos sobre o problema.

Na análise dos dados gerados nos projetos temáticos desenvolvidos, procurei articular concepções relacionadas ao letramento crítico e ao tranlinguismo às produções dos estudantes que selecionei como exemplos.

Antes de elaborar as considerações finais do estudo de pesquisa, realizei um *feedback* com os alunos da turma, a fim de dialogar sobre as minhas questões iniciais e verificar se estão de acordo com as perspectivas e expectativas desses sujeitos. Respeitando-os e buscando dialogar democraticamente.

1.2 O campo e os sujeitos da pesquisa

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019), São Gonçalo tem uma população estimada em 1.084.839 de pessoas. O município é um dos mais populosos do Estado do Rio de Janeiro e um dos maiores em extensão territorial.

De acordo com o site oficial da prefeitura de São Gonçalo, o município de São tem investido na mudança socioeconômica da região e por isso é hoje considerado uma das principais cidades do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo é considerado um ponto estratégico já que liga diversos municípios considerados como áreas turísticas, portanto, é passagem para áreas como a Região dos Lagos, Niterói e distam apenas 20 km para a cidade do Rio de Janeiro.

São Gonçalo é uma cidade grande, com uma área total de 248,4 km² (correspondentes a 5% da área da Região Metropolitana do Rio de Janeiro) e com uma população de mais de um milhão. A cidade de São Gonçalo é dividida por cinco distritos, que totalizam uma área de 248km².

De acordo com os dados do IBGE de 2018, o município de São Gonçalo tem 407 escolas de ensino fundamental. Em relação a taxa de escolarização, 96,7% da população gonçalense tem escolarização de 6 anos a 14 anos de idade, ocupando a posição de 8^o lugar dentro de 16 cidades na Microrregião e 72^o lugar dentro de 92 cidades do Estado do Rio de Janeiro, conforme a figura abaixo:

Figura 2 - Taxa de Escolarização

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade

96,7 %

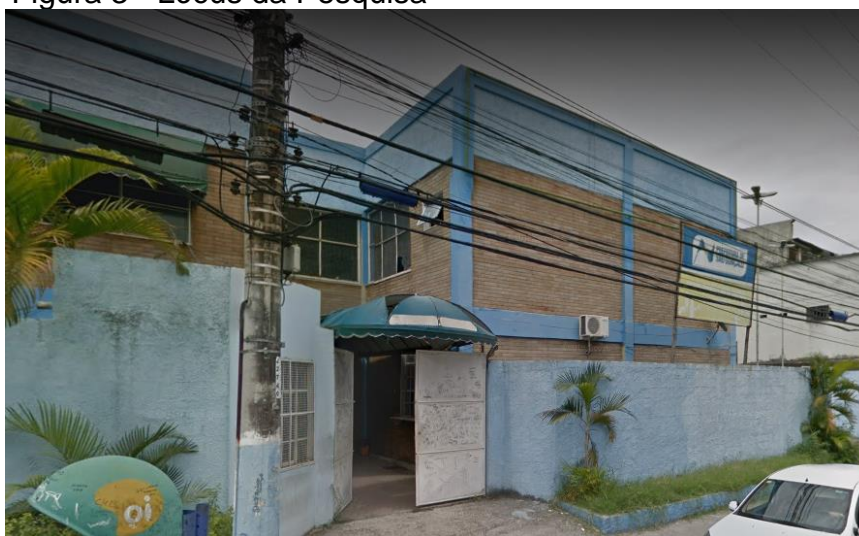
Comparando a outros municípios



Fonte: IBGE, 2018.

A escola que foi realizado o projeto de pesquisa está localizada em São Gonçalo, no apêndice tem minha autobiografia e a minha relação com esse lócus, já que estudei nesse lugar durante o meu ensino fundamental I, realizei o meu estágio docente nessa escola, no período da faculdade, e agora leciono língua inglesa nessa escola. Segue abaixo uma foto atual da escola:

Figura 3 - Lócus da Pesquisa

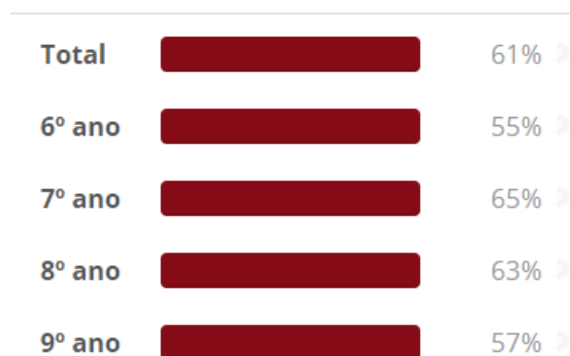


Fonte: Google maps.

Durante o ano de 2018, eu lecionei língua inglesa no projeto de aceleração idade/série do projeto a Hora da Virada nos grupos II, 6º e 7º e II 8º e 9º.

De acordo com os dados do INEP (2018), organizado pelo QEdU (2018), nos anos finais do ensino fundamental, compreendidos pelo 6º ao 9º ano, há uma porcentagem de 55% a 65% de distorção idade-série de 2 anos ou mais, na escola em que leciono.

Figura 4 - Distorção idade-série 2018
ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)



Fonte: QEdU, 2018.

A menor porcentagem de distorção, na figura acima, é no 9º ano e a maior se encontra no 6º ano.

Durante o meu contato com a turma, algumas questões iniciais desta pesquisa foram discutidas com a turma do Grupo III, ou seja, 8º e 9º anos, durante as aulas percebi algumas inquietações que gostaria de refletir, tais foram: Por que esses alunos estão no GIII? Quais foram os eventos que os trouxeram a esse contexto? Por que alguns alunos têm baixa autoestima e se chamam de burro ou pensam que não irão aprender inglês? Através de uma construção de uma relação de respeito mútuo, eu os indaguei por que eles estavam no GIII? Em conversa com os alunos, escutei as seguintes respostas aleatórias “porque somos burros”, “porque repetimos” e “porque não estudamos”. Perguntei o que aconteceu de fato para estarem naquele contexto, alguns alunos responderam, outros não, um aluno me disse que se mudava muitas vezes durante o ano letivo, perdia provas e aulas por isso repetiu, outro afirmou que não gostava de estudar, queria ficar brincando na aula, outro falou que nunca repetiu, mas estava atrasado porque demorou a entrar na escola. Cada aluno tem uma história de vida e eventos que trouxeram a estarem em uma turma de aceleração, o que tem em comum é a vontade de finalizar os estudos e prosseguir para o ensino médio. Em relação ao meu questionamento sobre por que alguns alunos tinham baixa

autoestima, não foi fácil saber a resposta e não tinha o porquê de perguntá-la a eles, mas através da convivência no cotidiano escolar e ao longo do tempo, escutando algumas falas, posso afirmar que uma das respostas poderia ser devido ao fato de terem passado pela experiência da repetência, da reprovação, pode não ter alcançado por diversas razões a nota mínima em determinadas matérias, talvez por serem taxados por alguns profissionais como alunos que não querem nada e entre outros. A questão da autoestima reflete na forma como se veem, portando não aceitava quando algum aluno dizia que era burro ou que não conseguiria aprender inglês, todos podem aprender, cada um em seu tempo, ritmo e forma. Um educando me disse: “Professora, eu não vou conseguir aprender inglês”, a partir desse enunciado comecei a refletir. A disciplina de língua inglesa no município de São Gonçalo não reprova, portanto nenhum daqueles alunos eram repetentes em inglês. O que ecoa nessa afirmação é a insegurança de aprender essa língua estrangeira que muitos tiveram o contato pela primeira vez naquele ano, fruto do reflexo da falta de profissionais do idioma para suprir as necessidades das escolas do município. Esse pensamento que não irá conseguir demonstra uma dificuldade inicial do aluno ao ter contato com o idioma, às vezes diziam que era por conta da pronúncia, devido a grafia ser complicada ou por outros motivos, essa questão foi trabalhada ao longo dos bimestres e cada vez que conseguiam entender uma palavra ou ler algumas frases, os alunos ficavam felizes e diziam: “eu consegui entender tudo”.

De acordo com Gee (2004), só aprendemos algo novo, como uma palavra em nossa própria língua, ou até uma língua estrangeira, quando sentimos que o contexto ou situação a que essa palavra ou língua se aplica, nos é relevante, atraente ou motivador. É uma reflexão que deveria ser realizada dia após dia e que não temos uma fórmula mágica, mas pode ser entendida e o aluno ao ter mais contato com a língua e aprender mais sobre ela pode perceber que não é tão difícil como imaginava ou achava.

Os desafios foram surgindo ao longo do trabalho anual e tivemos uma greve no 3º bimestre, devido à falta de professores tive que revezar um tempo de 40 min em duas turmas ao mesmo tempo, horários reduzidos prejudicam o trabalho para uma disciplina que é dada apenas em 2 tempos semanais neste município. Além disso teve dias que saíram mais cedo por falta de merendas e entre outros problemas. Essas questões afetam diretamente no trabalho docente e faz com que o trabalho de aceleração que tem como pressuposto em 2 bimestres cumprir os conteúdos de 1 ano

letivos ser mais acelerado, por saber que não daria conta de cumprir em 2 bimestre todo o conteúdo de 4 bimestres optei por trabalhar com projetos temáticos no viés do letramento crítico, a fim de mediar os conteúdos com propostas que instigassem a criticidade e reflexão dos estudantes.

Apresentamos a seguir uma breve análise sobre a proposta curricular de Língua Inglesa do segundo segmento do ensino fundamental, âmbito nacional municipal, a fim de discutir as concepções de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, de linguagem, de currículo, de escolas e outras temáticas relacionadas ao âmbito pedagógico e curricular.

1.3 Proposta Curricular e Matriz Curricular de Língua Inglesa da rede municipal de São Gonçalo: aproximações e divergências

A construção da Proposta Curricular do Município de São Gonçalo foi elaborada a partir de encontros que foram realizados no Centro de Referência em Educação e Formação Continuada (CREFCON) e está em processo de revisão. Porém, até o momento não foi divulgado quem participou desses encontros, se foram professores de língua inglesa da rede pública do município ou professores de outras disciplinas e outras redes de ensino. A Proposta é intitulada “Língua Portuguesa e Língua Estrangeira: algumas considerações”. A proposta apresenta, inicialmente, três concepções que têm influenciado o processo ensino-aprendizagem da língua, assim como os conceitos o que é ensinar, aprender e saber a Língua Estrangeira (LE).

Essas concepções são a língua como instrumento para o pensamento, língua como sistema de sinais e Língua na perspectiva sociointeracional. A língua como instrumento para o pensamento leva em consideração a linguagem oriunda da capacidade de os indivíduos expressarem seus pensamentos de forma lógica e organizada, sendo assim, a língua é uma estrutura abstrata pronta. Os estudos tradicionais da Gramática Normativa agregam-se a esta concepção e privilegiam o padrão culto, construído a partir da variante usada pela classe social dominante. Geralmente é abordado a gramática normativa na língua portuguesa e não na língua inglesa.

A língua como sistema de sinais considera que a partir da combinação de certas regras, transmite-se mensagens como um processo de codificação e de decodificação. Portanto, o estudante ao entrar em contato com a LE elabora hipóteses sobre a nova língua a partir dos conhecimentos sobre as regras de sua língua materna.

A língua na visão sociointeracionista concebe a linguagem como uma atividade humana, histórica e social. Essa visão considera que a produção de sentidos ocorre por meio do discurso de sua manifestação material. O sujeito é ativo em sua produção linguística, atribuindo sentido aos elementos linguísticos, dentro de uma situação comunicativa, abrangendo os códigos conversacionais, os quadros culturais da representação da realidade, os objetivos da interlocução e as imagens que os interlocutores fazem uns dos outros. Nesta perspectiva, qualquer ato de linguagem que objetive o seu uso efetivo é interacional e intersubjetivo, tendo caráter histórico e social e contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, interação cooperativa e capacidade de exercício crítico e criativo através do uso e conhecimento da linguagem.

A Proposta Curricular cita que os Parâmetros Curriculares enfatizam a relação professor-aluno em uma perspectiva sociointeracional e o ato de ensinar como função social da aprendizagem de LE, na comunidade onde está inserido. Outro aspecto que a proposta curricular aborda é a heterogeneidade linguística e o uso da língua pelos diferentes grupos sociais como indicador da estratificação social. Dessa forma, o ensino de língua na perspectiva impositiva através da política certo e errado, não respeita os antecedentes culturais e linguísticos dos educandos. Logo, a escola não pode ignorar essas diferenças sociolinguísticas.

Em relação aos componentes curriculares da matriz curricular do ensino fundamental dos anos finais da prefeitura de São Gonçalo, a matriz contempla duas categorias, a da **Base Nacional Comum** e da **Parte Diversificada**. Aquela apresenta a área de Linguagens com as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual, Educação Física e Arte. Esta apresenta Orientação de Estudos e Língua Estrangeira Moderna (Inglês), como pode-se observar no anexo abaixo, retirado da Portaria SEMED Nº 66/2016:

Figura 5 - Matriz Curricular - Rede Municipal de São Gonçalo

Componentes Curriculares			ANOS FINAIS			
			6º	7º	8º	9º
Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	4	4	4	4
		Literatura e Produção Textual	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2
		Arte	2	2	2	2
	Ciências Humanas	História	3	3	3	3
		Geografia	3	3	3	3
		Ensino Religioso	x	x	x	X
	Ciências da Natureza	Ciências	3	3	3	3
	Matemática	Matemática - Álgebra	4	4	4	4
		Estudos Geométricos	2	2	2	2
Parte Diversificada	Orientação de Estudos **	3	3	3	3	
	Inglês	2	2	2	2	
CH Semanal			30h	30h	30h	30h
CH Anual			1200h	1200h	1200h	1200h

Legenda:**1 – Sempre Presente(X)****2 – Ensino Religioso é facultativo ao estudante****3 – **Atividades lúdicas e práticas de Matemática com professor habilitado em Matemática****4 – Ano letivo com 40 semanas**

Fonte: Prefeitura Municipal de São Gonçalo.

De acordo com o Parecer/ CME/004/04, que aprova o Regimento Escolar Básico da Rede Pública Municipal de Ensino de São Gonçalo, em seu Artigo 69: o conteúdo curricular do Ensino Fundamental de 2º Segmento são decorrentes das matérias previstas pela Base Nacional Comum, distribuídas nas áreas de Códigos e Linguagens, de Ciência e Tecnologia e de Sociedade e Cultura, definidas pelo Conselho Nacional de Educação e das matérias da parte diversificada, escolhidas em

conformidade com a legislação vigente, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. O § 1º deste artigo afirma que as matérias da parte diversificada do currículo, por seu aspecto enriquecedor e complementar, não possuem caráter reprobatório. Ou seja, as disciplinas de Língua Estrangeira são complementares, não seriam disciplinas obrigatórias da Base Nacional Comum.

O British Council elaborou um estudo sobre “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, elaborado pelo Plano CDE, a fim de compreender o contexto do ensino de inglês no Brasil. Em relação à disciplina Língua Inglesa como disciplina complementar, o estudo aponta:

O ensino da língua estrangeira pertence à parte diversificada da Base Curricular Comum, o que significa que deve ser adaptado às realidades regionais, sendo que algumas redes optam por não oferecer língua inglesa (optando, ao invés disso, por oferecer o ensino de outras línguas). O fato de pertencer à parte diversificada faz com que a língua estrangeira seja menos regulamentada e muitas vezes considerada complementar dentro do currículo escolar. Esta situação confere ao inglês, quando é oferecido, um papel marginal na grade curricular, o que pode ser percebido pela carga horária menor da língua estrangeira, quando comparada à de outras disciplinas. (British Council, 2015, p. 7)

O papel marginalizado da disciplina LI na grade curricular pode ocorrer por não ter caráter reprobatório, ter carga horária pequena comparada à Língua Portuguesa e por ser concebida como matéria complementar, logo, pode-se afirmar que é não regulamenta como as outras disciplinas são.

A matriz Curricular de Língua Inglesa do Segundo Segmento traz três tópicos: Conteúdo, Objetivos e Contextualização. Neste caso, esboço apenas alguns conteúdos do 8º e 9º anos que são de interesse para esta pesquisa.

No 8º ano tem como objetivo dos aspectos linguísticos revisar os conteúdos estudados nas séries anteriores, reconhecer nomes de atividades esportivas, identificar partes do corpo, relacionar partes do corpo com esporte, reconhecer enfermidade e remédios, identificar animais, usar corretamente o imperativo afirmativo e negativo; contextualização: “como a língua de um país influencia e é influenciada pela cultura local, torna-se relevante conhecermos aspectos das tradições dos países que falam inglês como língua oficial. Uma maneira de se fazer isto é através de comemorações típicas, programas de televisão e entre outros, pesquisar lendas e celebrações de países de inglesa e suas origens e entre outros.

No 9º ano tem como objetivo revisar de forma geral os anos anteriores, Presente, passado e futuro: mudanças de vida. Os aspectos linguísticos são trocar informações pessoais, descrever mudanças, planejar usando o tempo futuro; os objetivos são entender o conceito de tempo verbal, usar textos de diferentes assuntos a fim de recordar as diversas estratégias de leitura já estudadas em anos anteriores, descrever planos futuros, descrever eventos passados; na contextualização é sugerida uma atividades sobre as férias e atividades de lazer trazendo foto, trabalhar com pequenos diálogos a fim de praticarem expressões lexicais e gramaticais já estudadas.

De forma geral, podemos perceber que esses conteúdos e objetivos de aspectos linguísticos não trazem sugestões de atividade que tenham um ensino baseado no desenvolvimento da reflexão crítica dos alunos, há sugestões sobre pesquisa cultural que é importante, porém nada além disso. Essa matriz curricular adota o conceito de linguagem como meio de comunicação, portanto, cabe ao professor usar esses conteúdos linguísticos em uma perspectiva do letramento crítico ou não.

A mediação do docente é o que faz diferença e não o conteúdo linguístico em si, esses assuntos podem ser lecionados de uma forma que promova o empoderamento, a pró-atividade e a criticidade ou não. Lima (2006) afirma que linguagem e realidade se constroem mutuamente, é através da negociação que se constrói a comunicação. Ela cria valores e ideais. Nesta perceptiva a linguagem é culturalmente “tendenciosa” e nunca é neutra. Logo, o Letramento Crítico pode ser uma postura filosófica adotada a fim de promover o pensamento independente e crítico. Segundo Souza (p. 125-p.126), do ponto de vista do letramento crítico, as questões voltadas especificamente para os aspectos linguísticos devem ser abordadas, porém há um foco nas práticas sociais em que a linguagem é construída (KELLNER, LUKE, FREEBODY; LANKSHEAR, KNOBEL; LANKSHEAR, SNYDER, GREEN, 2000).

2 ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM NOS ÂMBITOS NACIONAL E MUNICIPAL: TRAJETÓRIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Dois fenômenos que contribuem para a distorção idade/ano são a repetência e evasão escolar. Arroyo (2009) escreveu sobre a cultura da repetência para uma edição da Carta na Escola e iniciou assim:

Começamos com uma indagação: por que está tão arraigada em nosso sistema educacional e em nossa sociedade a cultura da repetência e da reprovação? Por que um ritual tão persistente se incorporou em nossa cultura social, docente e escolar? As escolas, por décadas, têm insistido em reprovar altas porcentagens de crianças, adolescentes, jovens e adultos até da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O que é mais instigante é que a mídia, a sociedade e até as famílias exigem dos docentes e das escolas que reprovem. Por quê? Porque a reprovação e a seleção viraram um traço cultural incorporado em nossa tradição e nos valores sociais, daí a dificuldade de superá-la. As mudanças das culturas e dos valores coletivos são lentas, exigem tempo e determinação política.

Essas indagações nos permitem compreender que a cultura da repetência está presente em todos os setores da nossa sociedade, tanto na instituição escola quando na instituição midiática e familiar. Por estar enraizada na nossa cultura é difícil superá-la, mas não é impossível.

2.1 Repetência e exclusão: a construção escolar do fracasso

Para Arroyo (2009), a cultura da repetência e da reprovação tem raízes profundas na nossa cultura política, está arraigada em nossa formação social. O autor também afirma que os dados mostram que os reprovados e segregados são em sua maioria os filhos e as filhas dos setores populares. Os índices de reprovação e repetência concentram-se entre crianças, adolescentes e jovens pobres e negros das periferias urbanas e dos campos, os mesmos coletivos reprovados na sociedade ao longo de nossa formação socioeconômica, política e cultural. Arroyo indaga: “Por que esse apego à cultura da reprovação escolar?”

O argumento é que se as escolas não reprovarem, a qualidade do ensino cai e os alunos não estudam”. Ou seja, nessa lógica, se todos os alunos forem aprovados,

o ensino pode ser considerado como fácil ou fraco, mas se tiver reprovações essa escola seria exigente e teria um ensino com alta qualidade. Esse mito permite-se a propagação da cultura da reprovação. Outra questão que Arroyo aponta é a reprovação como instrumento disciplinador quando o professor ameaça reprovar os alunos com a finalidade deles estudarem e serem mais disciplinados.

Arroyo (2009) defende um caminho para superar a cultura de reprovação-repetência através do aprofundamento dos estudos das teorias da aprendizagem por parte dos docentes. Ao entender como ocorre os processos de aprendizagens, o professor acompanharia esses alunos, ao invés de reprová-los, retê-los e truncar esses processos.

O autor também defende que os professores respeitem “os tempos de aprender, os tempos culturais, mentais, socializadores, os tempos de formação dos educandos”. Como cada mente humana é diferente, teríamos que respeitar cada tempo humano. Logo, para Arroyo (2009), defender a cultura da repetência e reprovação é, além de antidemocrático, anticientífico e antipedagógico.

Outro grande motivo para superar a prática e cultura de reprovação-repetência seria “os custos humanos pagos pelos educandos reprovados e retidos”. Como os alunos são seres sociais que interagem com os demais participantes da comunidade escolas, ao serem reprovados, os estudantes são separados de seus colegas de classe, dessa forma suas amizades são truncadas.

Arroyo (2009) afirma que “quebram-se sua auto-imagem e sua auto-estima, sentem-se humilhados”. Portanto, esses custos humanos não contribuem para facilitar e estimular o ato de aprender, socializar e nem para a formação humana e cidadã dos educandos. O autor defende que esses processos de rupturas afetam suas identidades na sociedade, por causa de suas “identidades quebradas”, suas mentes poderiam se tornar bloqueadas para aprender.

A reprovação e evasão são parte da produção institucional do fracasso escolar. De acordo com Patto (1987, p. 59):

A **reprovação** e a **evasão** escolar são: um fracasso produzido no dia-a-dia, da vida na escola e na produção deste fracasso estão envolvidos aspectos estruturais e funcionais do sistema educacional, concepções de ensino e de trabalho e preconceitos e estereótipos sobre a sua clientela mais pobre. Estes preconceitos, no entanto, longe de serem uma característica apenas dos educadores que se encontram nas escolas, estão disseminados na literatura educacional há muitas décadas, enquanto discurso ideológico, ao se pretender neutro e objetivo, participa de forma decisiva na produção das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares.

Para Patto, tanto a reprovação quanto a evasão são frutos do fracasso escolar produzido no cotidiano de forma estrutural e funcional, são formas que excluem os mais pobres através de preconceitos e estereótipos. Segundo Patto (1997 p.238), “(...) não se pode deixar de enfrentar que o fracasso escolar, bem como a evasão, constitui um problema pedagógico. Para Patto, é no estudo do cotidiano da escola que temos possibilidades concretas de transformação das práticas e para enfrentar esse problema. Alinhado a Patto (1987;1997), Arroyo (1992) aponta algumas hipóteses sobre o fracasso e sucesso escolar. Para Arroyo (1992, p. 46):

A **cultura da exclusão** está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir. A **cultura do fracasso**, tão presente em nosso sistema escolar, não está apenas no elitismo de alguns diretores, especialistas ou professores, nem sequer na rigidez das avaliações. Assim como uma contra-cultura do sucesso não será construída com a boa vontade de superar o elitismo ou a rigidez. Estamos sugerindo que essa cultura se materializou ao longo de décadas na própria organização da escola e do processo de ensino. No próprio sistema. Aí radica sua força e sua persistência, desafiando a competência dos mestres e das administrações mais progressistas.

A cultura da exclusão está diretamente ligada com a cultura do fracasso, ambos presentes no sistema escolar e materializados em sua organização e sistema de ensino. Dessa forma, a contracultura do sucesso também se encontra no sistema da escola, tanto o sucesso quanto fracasso escolar “são produzidos deliberadamente pelo sistema de ensino”, Arroyo (1992, p. 51).

2.2 Correção de fluxo e aceleração de aprendizagem em nível nacional

Destaco nesse item a emergência das políticas de correção de fluxo do final da década de 90 e suas relações com os fenômenos da repetência e evasão escolar, bem como seus elos com a criação de programas de aceleração.

De acordo com Arroyo (1986), nas últimas décadas há uma grande ênfase dada ao fracasso escolar do aluno, dessa forma, esquece-se da dimensão política e social e passa-se a buscar soluções na aceleração do aluno. Passando-se a ser importante a diminuição dos índices de fracasso e evasões, mesmo que o aluno não aprenda nada, passando a permanecer mais um tempo na escola que não tem nada a oferecer, além da merenda escolar.

Segundo Castro e Calafate (2017):

As **políticas de correção de fluxo** ganharam força no final da década de 1990 no Brasil. Suas transformações ao longo dos anos devem ser compreendidas a partir da conjuntura específica dos sistemas educacionais brasileiros. Como qualquer fenômeno educacional, não podemos identificar um único fator que explica a criação dos programas de correção de fluxo. No entanto, parece ser claro que a criação desses programas está intimamente ligada a dois outros fenômenos observados no Brasil ao longo de todo o século XX, a saber, **repetência** e **evasão escolar**. As duas situações comprometem a escolaridade da população brasileira e afetam a sua produtividade como atestam diversos estudos nacionais.

Lüke e Parente (2007) discutem os resultados dos estudos desenvolvidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre o Programa de Aceleração de Aprendizagem criado em 1995 pelo Ministério da Educação (MEC). Segundo as autoras, essa foi uma medida para tentar corrigir o fluxo escolar de alunos matriculados em escolas públicas brasileiras. Essa proposta alternativa visava atender aqueles alunos que estavam dois ou mais anos atrasados em sua escolaridade. Dessa forma, o MEC propôs que os estados brasileiros implementassem esse programa e o Ministério da Educação ofereceu assistência técnica e recursos financeiros para a realização de capacitação profissional para o corpo docente.

Lüke e Parente (2007, p. 8-9) afirmam que o programa Aceleração da Aprendizagem ofertava um ensino por meio de uma pedagogia alternativa à normalmente aplicada aos demais colegas. Essa pedagogia era composta por uma metodologia dinâmica, materiais pedagógicos especiais e condições de ensino adequadas, a fim de permitir o aprendizado através de uma experiência exitosa e de avançar tantas séries quantas possíveis em um ano letivo. As autoras afirmam que esta estratégia foi disseminada no Brasil, em 1992, por Henry Levin, um dos criadores do Programa de Aceleração Escolar da Universidade de Stanford (PRADO, 2000; SOLER, 2004).

Para Lüke e Parente (2007), através desse programa, os alunos teriam mais autoestima, senso de responsabilidade e respeito, por meio de seu sucesso na aprendizagem e na socialização. A proposta enfatizou quatro características particulares:

- a) Os alunos como o foco do programa;
- b) O seu sucesso na escola;
- c) O processo de aprender a aprender;

d) Um novo papel do professor como mentor e líder da aprendizagem.

Através dessas características enfatizadas pelo programa Aceleração da Aprendizagem, podemos observar a concepção de ensino, aluno e professor. O aluno seria o centro do programa, mas não colocou a centralidade no aluno no processo de aprendizagem, o sucesso escolar em detrimento do fracasso escolar, o processo de aprender a aprender como uma metodologia de ensino e um “novo” papel do professor como o líder da aprendizagem e mentor, mas não enfatiza o professor como mediador do conhecimento.

De acordo com Lüke e Parente (2007, p.10), para entender os resultados nacionais do programa e os seus impactos, foram analisados dados, produzidos pelo Inep/MEC, referentes aos alunos matriculados regularmente no ensino fundamental que apresentam dois ou mais anos de distorção, no período 1998-2003, apresentados na figura 6:

Figura 6 - Porcentagem de alunos com 2 ou mais anos de distorção idade-série

TABELA 1
Porcentagem de alunos com dois ou mais anos de distorção idade-série no ensino fundamental regular das escolas estaduais no período de 1998 a 2003

Série/ano	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	Média
1998	29,6	35,6	39,3	43	56,2	55,3	55,7	54,9	46,2
1999	23,6	30,2	38	37,9	52,9	50,9	53,6	53,3	42,6
2000	21,1	26,1	33,9	36,2	49,3	47,6	50,5	50,9	39,5
2001	19,1	23	31,2	32,2	48,2	43,9	46	47	36,3
2002	17,3	21,2	28,6	29,4	44,6	42,5	43,5	44,3	33,9
2003	13,7	19,6	23,7	26,3	39,2	38,9	40,3	40,7	30,3
1998 – 2003 Diferença	-15,9	-16	-15,6	-16,7	-17	-16,4	-15,4	-14,2	-15,9

Fonte: Inep/MEC.

Fonte: Inep/MEC.

Podemos observar que as taxas de repetências continuam quando analisados os dados referentes a apenas um ano letivo, por exemplo, no ano 2000 na 1^a série 21,1% dos alunos possuem dois ou mais anos de distorção idade-série e na 8^a série 50,5%. Porém, quando analisadas ao longo dos anos as mesmas séries, há uma redução do número das taxas de repetência, ou seja, do percentual dos alunos com distorção idade-série. Por exemplo, a 7^a série em 1998 tinha o índice de 55,7% e em 2003 abaixou para 40,3%, ou seja, um declínio de 15,4%. Essa diminuição ocorre em todas as séries, variando uma diminuição de 14,2% a 17%.

Lüke e Parente (2007, p.10-11) apontam que ao ler esses dados, podemos observar que a “produção da repetência decresce somente nas 4^a, 6^a, 7^a e 8^a séries, embora registre-se uma tendência de crescimento nas 1^a, 2^a, 3^a e 5^a séries”. Portanto, as dificuldades de aprendizagem nas três primeiras séries foram mantidas. As autoras concluem que:

É possível sugerir, portanto, que enquanto bons resultados foram obtidos pelos programas de classes de aceleração, as classes regulares continuaram produzindo resultados ainda insatisfatórios, com novos casos de repetência, criando assim a necessidade de mais classes de aceleração no futuro.

Ou seja, essas turmas de aceleração atingiram os objetivos propostos, porém as turmas das classes regulares ainda enfrentem problemas de repetência criando a necessidades de futuras turmas de aceleração, tornando-se, assim, um ciclo vicioso.

Denise Crescêncio (2017), do Todos Pela Educação, escreveu no Blog do Jornal Estadão que em 1995, o Brasil tinha cerca de 44% de alunos da rede pública no Ensino Fundamental com dois anos de atraso na escolaridade. Em vista desses altos índices de defasagem, o MEC criou o Programa Aceleração de Aprendizagem, que existe até hoje. Porém, no final da década de 1990, os recursos federais foram cancelados pelo governo e atualmente quem financia a implementação do programa são os próprios entes federados, dessa forma, houve uma diminuição do programa em algumas redes, já que muitas redes não têm recursos financeiros para manter tal proposta. Por questões de falta de investimento do governo federal, o programa fez convênio com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), o qual desenvolve medidas para a correção da defasagem idade-série de estudantes multirrepetentes do 2^o ao 4^o ano do Ensino Fundamental, disponibilizando material didático-pedagógico a professores e alunos, com o objetivo de barrar ciclos de reprovação e exclusão escolar. De acordo com Maria Amábile Mansutti, coordenadora técnica do Cenpec, “a metodologia aplicada é muito dinâmica, diferente do habitual das classes regulares, pois o cerne do projeto não é apenas corrigir o fluxo, mas garantir a aprendizagem”.

Em relação à repetência, segundo Castro e Calafate (2017), esse fenômeno ocorre quando o aluno não é promovido para o ano escolar subsequente, dessa forma tem que cursar novamente o mesmo ano. No Brasil isso ocorre quando o estudante não frequenta às aulas igual ou superior a 75% ou quando não atingi a nota mínima de desempenho escolar.

No Brasil, as taxas de repetência escolar são grandes como podemos observar nos indicativos do PISA 2015, *Programme for International Student Assessment*. De acordo com o Inep, o PISA é um Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, é uma iniciativa de avaliação comparada, essa avaliação ocorre de forma amostral a alunos matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. De acordo com o Inep, o objetivo do PISA é:

Produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

Os indicadores do PISA podem contribuir para subsidiar políticas de melhoria na educação básica, dessa forma, pode ser usado como um instrumento de trabalho para (re)definir as políticas educacionais, visando à formação dos jovens e sua participação plena na sociedade. As avaliações do PISA ocorrem a cada 3 anos e abrangem as seguintes áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. Sendo que cada edição do programa, há uma maior ênfase em uma dessas 3 áreas.

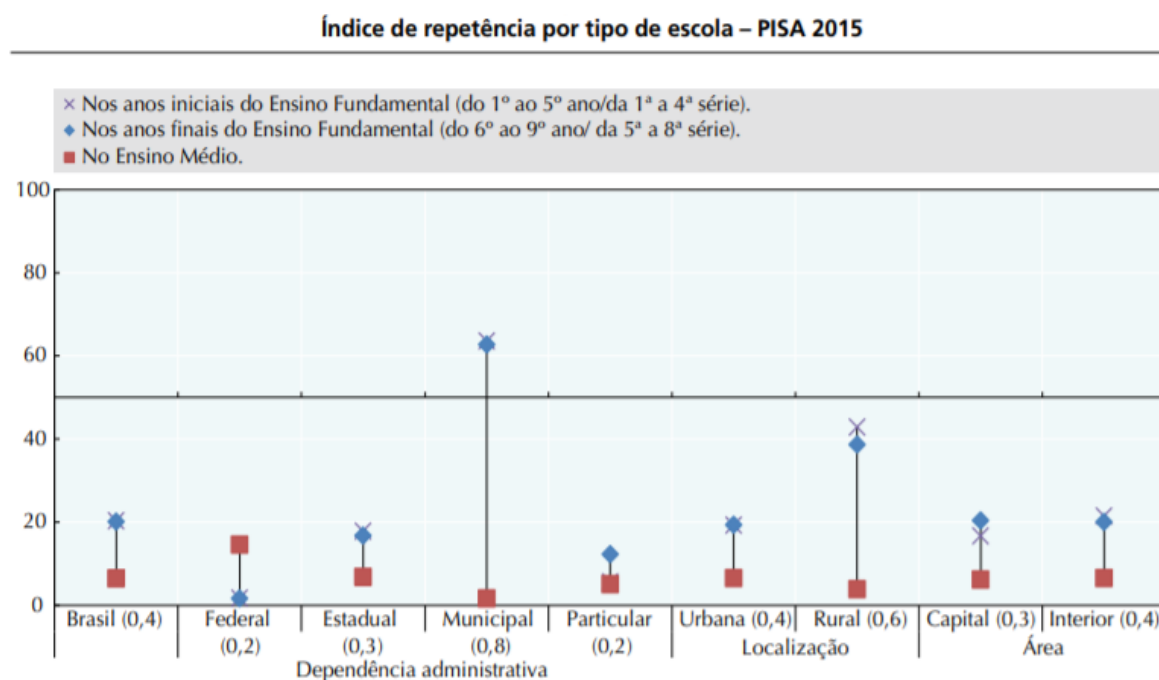
De acordo com o PISA 2015 (p. 270), a repetência dos estudantes no contexto escolar é um assunto frequentemente discutido à luz dos dados do PISA (OCDE, 2016; Bachetto, 2016) e apresenta-se ainda como um grande desafio nas unidades federativas brasileiras. Em média, 20,3% dos estudantes afirmaram terem repetido pelo menos uma vez nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e praticamente o mesmo percentual indicou ter repetido pelo menos uma vez nos anos finais do Ensino Fundamental. Já nos países como Finlândia, Canadá, Estados Unidos ou Coreia do Sul, esse percentual é inferior a 5%.

Portanto, os dados apresentados no cenário brasileiro e mundial nos mostra que o Brasil possui um grande desafio e precisa criar políticas educacionais que visem reduzir o número de repetências de forma a contribuir para um ensino de qualidade que forme cidadãos plenos em nossa sociedade.

2.2.1 Índices brasileiros de repetência e defasagem idade-série segundo o Pisa 2015

A repetência no sistema educativo está associada à defasagem idade-série. No PISA 2015, foi realizado um questionário com três questões sobre essa temática. Os estudantes indicaram a frequência de repetência nas seguintes categorias: “Sim, duas vezes ou mais”, “Sim, uma vez” ou “Não, nunca”. Na figura abaixo, os dados estão divididos em anos iniciais, finais e Ensino Médio nas redes Estadual, Municipal e Particular, nas áreas urbana e rural assim como na capital e interior:

Figura 7 - Índice de repetência por tipo de escola



Fonte: OCDE, INEP.

Fonte: OCDE, INEP.

Podemos observar que os maiores índices de repetência se concentram nas escolas municipais e nas escolas rurais, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais e os menores índices são na esfera federal e na área urbana.

No quesito defasagem, o índice é calculado da seguinte forma (p. 209):

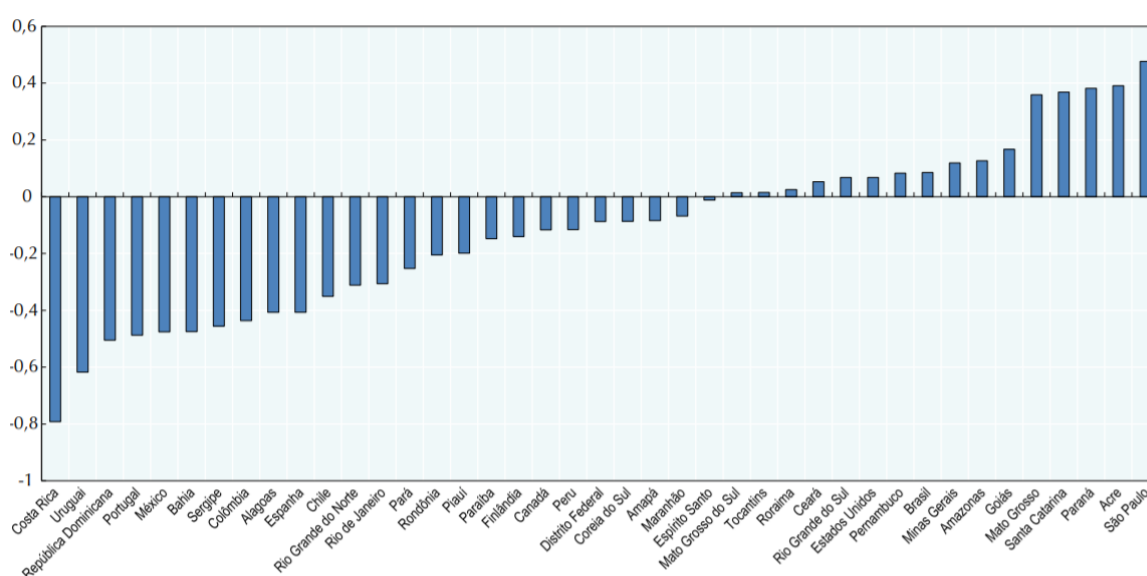
- “Se todos os estudantes de 15 anos do país estão em um único ano/série, o valor desse **índice é 0**.”

- Se uma grande parcela deles ainda está abaixo do ano/série modal, o **índice é negativo** (-x anos);
- Se está acima, o **índice é positivo** (+x anos).

A figura abaixo apresenta os índices de defasagem idade-série de 13 países, além do Brasil e seus estados:

Figura 8 - Índice de defasagem idade-série por país

Índice de defasagem idade-série por país e unidade da Federação – PISA 2015



Fonte: OCDE, INEP.

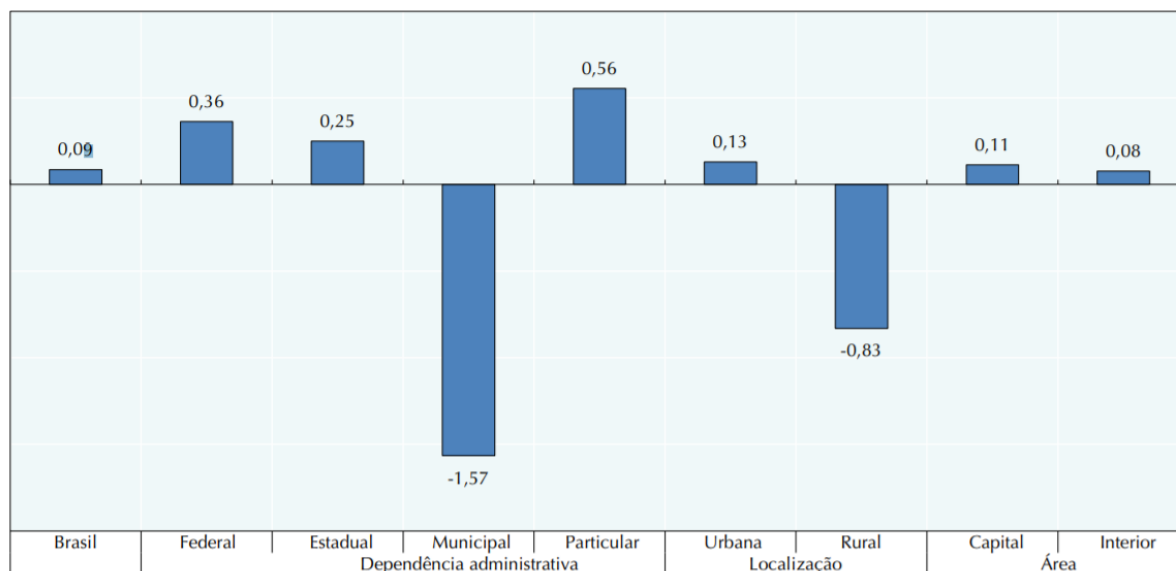
Fonte: OCDE, INEP.

Conforme os dados apresentados acima, São Paulo apresenta o maior índice positivo (+0,4 anos) e a Costa Rica apresenta o maior índice negativo (-0,8 anos). Em relação ao índice de defasagem idade-série por país, precisamos ter cautela ao analisarmos esses dados do Pisa 2015, já que cada país tem sua própria história, cultura, políticas educacionais e economia diferentes. Dentro do nosso próprio país, já temos diferenças regionais e diferentes projetos educacionais existentes, portanto, não seria justo comparar os países ou estados de uma singular e de forma homogênea, devido à grande diversidade que existe no mundo.

Outro índice apontado é sobre o tipo de escola que apresenta as maiores taxas de defasagem idade-série:

Figura 9 - Índice de defasagem idade-série dos estudantes brasileiros por tipo de escola

Índice de defasagem idade-série dos estudantes brasileiros por tipo de escola – PISA 2015



Fonte: OCDE, INEP.

Fonte: OCDE, INEP.

A figura mostra que os estudantes de 15 anos das escolas municipais estão com quase 2 anos de defasagem quando comparados com as redes particular, estadual e federal. Os alunos oriundos de escolas rurais apresentam maior índice de defasagem se comparadas com as de áreas urbanas.

Através desses índices coletados do PISA 2015, podemos afirmar que as escolas municipais do Brasil têm altas taxas de repetência escolar, conseqüentemente possuem altos índices de defasagem ano-série. De acordo com Castro e Calafate (2017), é nesse contexto que as políticas de correção de fluxo foram implementadas em muitos sistemas municipais de educação. Segundo esses autores, nos últimos 15 anos as principais políticas adotadas foram:

- a) Progressão continuada ou “aprovação automática”
- b) Modelo de ciclos
- c) **Turmas de aceleração de aprendizagem ou correção de fluxo.**

Essas medidas para diminuir as taxas de reprovação e evasão escolar na educação básica são importantes, esta pesquisa tem como contexto uma turma de

aceleração, sendo assim, a política educacional de aceleração de turma está em destaque. Logo, não será abordada a aprovação automática e nem o modelo de ciclos por não ser a temática da investigação.

2.2.2 Plano Nacional de Educação (PNE): Correção de Fluxo Escolar e Ideb

O Projeto de Lei nº de 2010 estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. No Art. 1º aborda o objetivo do PNE que é de:

[...] articular nacionalmente os sistemas de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e suas respectivas estratégias de implementação, de forma a assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas(...) PNE (2010, p. 1).

Essa articulação em nível nacional tem regime de colaboração ao definir suas diretrizes, objetivos, estratégias e metas. São 20 metas estabelecidas no PNE, destaco as metas que abordam a correção de fluxo, defasagem idade-série e melhoria de fluxo. A **Meta 3** aborda a universalização do ensino até 2016 de toda a população de 15 a 17 anos e a elevação das taxas líquidas das matrículas do Ensino Médio, dentre as estratégias para essa meta podemos destacar as seguintes a estratégia 3.2 e a estratégia 3.10. Ambas abordam a ampliação e manutenção de programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental e a fomentação de programas educativos voltados para o público jovem e adulto tanto para as áreas urbanas como em áreas rurais, conforme podemos identificar a seguir:

Estratégia 3.2	Estratégia 3.10
<p>Manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental por meio do acompanhamento individualizado do estudante com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade.</p>	<p>Fomentar programas de educação de jovens e adultos para a população urbana e do campo na faixa etária de 15 a 17 anos, com qualificação social e profissional para jovens que estejam fora da escola e com defasagem idade-série.</p>

Essas duas estratégias visam manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental assim como fomentar programas na EJA para alunos com defasagem idade-série os qualificando socialmente e profissionalmente.

A **Meta 5** aborda a alfabetização universal de todas as crianças até 8 anos de idade. A estratégia 7.7 propõe “o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, que assegurem a **melhoria do fluxo escolar** e a aprendizagem dos estudantes”.

A **Meta 8** é sobre a elevação média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo. Apresentando as seguintes estratégias:

Estratégia 8.1	Estratégia 8.2
<p>Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão parcial bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado</p>	<p>Fomentar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados que estejam fora da escola e com defasagem idade-série.</p>

considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados	
--	--

Podemos concluir que essas metas e estratégicas têm em comum a melhoria e correção de fluxo escolar tanto de crianças e jovens quanto de adultos. Desenvolvendo tecnologias, fomentando programas, mantendo e aumentando programas para os estudantes com defasagem idade-série.

Já no Plano Nacional de Educação (2014-2024), destaco a **Meta 7** que visa: “**fomentar a qualidade da educação básica** em todas as etapas e modalidades, **com melhoria do fluxo escolar** e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio”, conforme a figura apresentada:

Figura 10 - Metas para o Ideb - 2015 a 2021

Ideb	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: PNE, 2014-2024.

Na **Meta 7**, a qualidade da Educação Básica está relacionada com a melhoria do fluxo escolar, para isso, o Ministério da Educação traça metas a serem atingidas como os índices do Ideb apresentados na figura 5. Portanto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador criado pelo INEP, a partir de dados do Censo Escolar, SAEB e Prova Brasil, leva em consideração o fluxo escolar e o desempenho nos exames, ou seja, o fluxo e desempenho.

2.3 Aceleração de aprendizagem em âmbito municipal: Projeto “A Hora da Virada” da rede pública de São Gonçalo (RJ)

O Parecer Nº 004 CME/2014 intitulado Projeto A Hora Da Virada foi aprovado em plenária do CME em 01 de agosto de 2014. O Colegiado do Conselho Municipal de Educação considerou a análise dos dados obtidos através do censo escolar relativo ao Município de São Gonçalo e no uso de suas atribuições legais que lhe são conferidas a necessidade de emissão desse Parecer.

O Parecer Nº 004 CME/2014 está de acordo com o Artigo 206, inciso I, da Constituição Federal de 1988, que estabelece a necessidade de o Poder Público proporcionar igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; está amparado no disposto no Artigo 4º, inciso I, da LDB nº 9.394/96, que estabelece como dever do Estado a garantia de Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; assim como no disposto no Artigo 24, inciso V, alínea b, da LDB nº 9.394/96, que prevê a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; e no disposto no Artigo 72, do parecer CME-SG Nº 004/2004, que estabelece a possibilidade de o currículo do Ensino Fundamental ser trabalhado de forma diferenciada em **projetos e programas da aprendizagem**, com objetivo de atender às necessidades dos alunos que estejam em situação de distorção idade/ano escolar. Logo, o Parecer do Projeto A Hora da Virada está amparado legalmente tanto pela Constituição Federal de 88 quanto da LDB de 96 e do Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo. Destaco a forma diferenciada em projetos e programas de aprendizagem a fim de atender os alunos em situação de distorção idade/ano escolar, mencionados nesse projeto. Questiono-me: Que ensino diferenciado por projetos e programas de aprendizagem conseguem atender aos alunos nesse contexto? Que tipos de projetos de Língua Inglesa poderiam ser (re)construídos com os estudantes à luz do letramento crítico? Esses questionamentos nos leva a reflexão da construção de uma metodologia diferenciada para atender às necessidades dos alunos de distorção idade/ano da rede pública de São Gonçalo.

O Conselho Municipal de Educação (CME) de São Gonçalo faz as seguintes recomendações referentes ao Projeto “A Hora da Virada”:

Que as turmas tenham no máximo 15 alunos;
Que haja espaço físico adequado para a execução adequada do projeto;
Que haja profissional suficiente, fortalecendo assim a qualidade do projeto;
Que haja recursos materiais e didáticos elaborados para atender às demandas específicas de cada turma;
Que a adesão ao projeto seja opcional ;
Que haja formação continuada e capacitação específica para os professores;
Que o projeto seja monitorado e os resultados sejam divulgados.

Essas recomendações são propostas para serem implantadas nas escolas que têm o projeto implementado. Porém, no meu contexto profissional, observo que algumas dessas recomendações não estão sendo aplicadas, tais como: minhas duas turmas, de GII (6º e 7º) e GIII (8º e 9º) possuem mais de 15 alunos, os meus alunos estão no 2º bimestre e ainda não receberam os livros didáticos, há faltas de professores de outras disciplinas no projeto (exemplo: ainda não tem professor de Geografia) e ainda não tive a oferta de cursos com capacitação específica para atender alunos nesse contexto.

A adesão do projeto é opcional, os alunos têm a livre escolha de querer participar ou não desse projeto. Essa recomendação é interessante porque proporciona uma educação em um viés democrático Segundo a Portaria Nº 124 /SEMED/2016 No §5º. Nos primeiros 45 dias do ano letivo, a equipe técnico-pedagógica deverá identificar os alunos que se encontram em distorção idade/ano de escolaridade e enturmá-los nas classes do Projeto Hora da Virada, em conformidade com a Portaria nº 48/SEMED/2014, §6º. As unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino deverão prever na organização de seu espaço físico sala adequada para o funcionamento do Projeto Hora da Virada.

Após três meses da implementação desse projeto, o site da prefeitura de São Gonçalo lançou a reportagem intitulada “Hora da Virada modifica vida de alunos Gonçalenses”, escrita por Roberta Trindade no dia 04 de novembro de 2014. Essa reportagem afirma que “Modificar a vida dos alunos” é o objetivo do Programa de Articulação para o Desenvolvimento da Aprendizagem, implantado pela secretaria de

Educação de São Gonçalo na rede municipal de ensino, na qual o projeto "Hora da Virada" faz parte assim como outros projetos como: "De Olho no Futuro", "Aprendendo pra Valer", "Matemática em Dobro" e "Palavra Viva". No projeto "Hora da Virada", segundo a reportagem, os "estudantes repetentes têm a oportunidade de recuperar o tempo perdido".

Através desse enunciado, podemos problematizar o sentido do conceito "A Hora da Virada", como um projeto educacional de aceleração de idade/ano, pode nos levar a construir. De acordo com (Bakhtin, 1999, p. 36), "A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. [...] A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social". Nessa perspectiva, "A Hora da Virada" é um fenômeno ideológico que através das relações sociais e nossa relação com o mundo podemos construir sentidos, no enunciado da reportagem o sentido construído é que a Hora da Virada seria uma oportunidade ou momento dos repetentes de recuperarem o "tempo perdido", esse tempo perdido que ocorreu através das repetências agora poderia ser recuperado através da "Hora da Virada", agora eles teriam um novo tempo e uma nova oportunidade. Pode ser concebido como um tempo cronológico em que há aceleração ou a hora da virada, como é conhecida a passagem do ano velho para o ano novo, que pode ser representada como a hora em temos a oportunidade de renovar nosso planos e desejos, um tempo de novas esperanças e aprendizados. O título atribuído ao projeto de aceleração evoca essa ideia mágica, como se a transformação da situação de exclusão vivenciada pelos alunos em situação de distorção idade-série pudesse ser resolvida com a passagem do tempo, de forma acelerada e até instantânea.

Podemos observar essa associação na afirmação da professora Daniele Pizetta, professora de uma turma no C.M. Castello Branco no Boaçú: "É um projeto que modifica vidas. Ele consegue transformar o que era negativo em esperança. Já ouvi jovens dizendo que iriam entrar para o crime e que mudaram de ideia e resolveram voltar para a sala de aula". As palavras "negativo" e "esperança" criam uma oposição com termos como "repetente", indicando, mais uma vez, uma associação "mágica" do projeto com a ideia de "Hora da Virada" que mencionamos acima.

A reportagem também aborda a baixa autoestima dos alunos que é sempre mencionada pela coordenação pedagógica de minha escola, a baixa autoestima está

relacionada pelo fato de terem passado pela experiência de repetir, alguns repetiram mais de uma vez, causando frustração.

Há um relato de um aluno de 14 anos que frequentava o 5^o ano e por desânimo acabou se afastando da escola e resolveu voltar depois que soube da existência da “Hora da Virada”, esse aluno disse que “Vieram me dizer que era um projeto que ia me ajudar a acabar os estudos mais rápido e eu me animei”. Outras colegas de turmas também tinham a mesma dificuldade de dar continuidade aos estudos, elas afirmaram que "As pessoas da minha idade estavam indo para turmas mais avançadas e eu ficando na sala de crianças três anos mais novas que eu. Eu não prestava muita atenção nas aulas e acabava fazendo bagunça porque achava que não ia passar". Após entrar no projeto ela afirma “Agora me sinto mais segura para recuperar o tempo perdido e quero entrar para a Marinha ou Exército”. A outra aluna afirma que "Valeu muito a pena ter aderido ao projeto e aconselho a todos que forem repetentes a fazer o mesmo", contou também que “Queria avançar de série e agora sinto que vou conseguir”.

Na data da reportagem, 04 de novembro de 2014, havia 425 alunos que participavam do projeto distribuídos em 18 unidades de ensino do município de São Gonçalo.

Podemos inferir que o site da prefeitura tenha a tendência de promover reportagens mostrando que os seus projetos estão dando resultados de forma satisfatória, porém ao ler esses dados devemos observar que essas entrevistas foram feitas com alunos em apenas 3 meses de implementação do projeto. Geralmente os resultados em políticas educacionais são a longo prazo.

2.3.1 O Plano Municipal de Educação de São Gonçalo e o Projeto “Hora da Virada”

Em 9 de dezembro de 2015 a Lei Nº 658/2015 Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de São Gonçalo, com vigência de 2015 a 2024, ou seja, 9 anos. O Plano Municipal traça metas e estratégias. A Meta 2 é sobre o Ensino Fundamental e mostra uma análise situacional do número de reprovação. O Plano Municipal de Educação afirma que “alguns anos de escolaridade apresentam uma

situação mais delicada, indicando a necessidade de ações para mudança desse quadro”, como apontam os dados a seguir:

Quadro 1 - Município de São Gonçalo: Número de reprovação Ensino fundamental – Anos Iniciais, segundo a dependência administrativa – 2010-2013

Anos	Estadual	Municipal	Privada	Total
2010	16,1%	17,7%	2,8%	36,6%
2011	15,7%	15,5%	3,2%	34,4%
2012	13,8%	13,3%	3,5%	30,6%
2013	12,2%	17,2%	4,1%	33,5%

Fonte: QEDu.

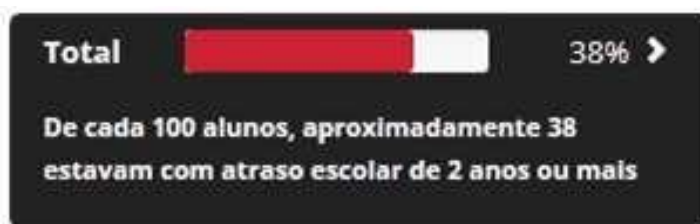
Quadro 2 - Município de São Gonçalo: Número de reprovação Ensino Fundamental – Anos Finais, segundo a dependência administrativa – 2010-2013

Anos	Estadual	Municipal	Privada	Total
2010	25,6%	32,5%	8,1%	66,2%
2011	24,4%	32,1%	8,3%	64,8%
2012	22,4%	33,6%	10,1%	64,1%
2013	18,0%	33,0%	10,2%	61,2%

Fonte: Qedu.

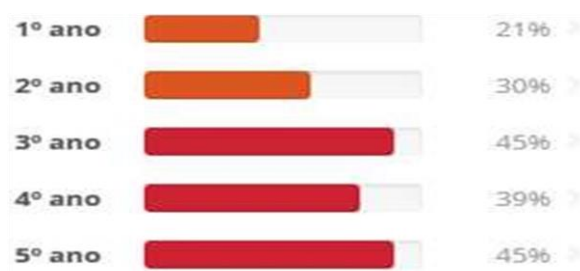
Ao ler esses dados sobre o número de reprovação do Ensino Fundamental podemos observar que nos anos iniciais, houve uma diminuição em 2011 e 2012 em relação à 2010, mas um aumento significativo em 2013 de 4,1% em relação ao seu ano anterior, o maior número de reprovação foi na rede pública; nos anos finais, o maior número também foi na rede pública e teve um aumento em 2012 e 2013 e em comparação ao ano de 2013 e o ano anterior, houve uma diminuição de apenas 0,6%. Logo, essas taxas de reprovação expostas são elevadas. Segundo Plano Municipal de Educação de São Gonçalo, de cada 100 alunos matriculados no Ensino Fundamental, 38 estavam com atraso escolar de dois ou mais anos. Portanto, são necessárias medidas para reduzir os índices mostrados nas figuras a seguir:

Figura 11 - Distorção ano de escolaridade-idade - São Gonçalo- RJ



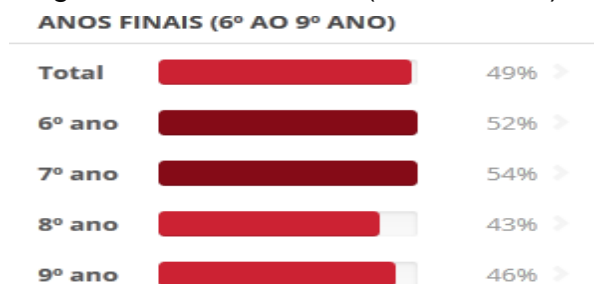
Fonte: PME de São Gonçalo.

Figura 12 - Anos Iniciais (1º ao 5º ano)



Fonte: Censo Escolar/INEP 2013

Figura 13 - Anos Finais (6º ao 9º ano)



Fonte Censo Escolar/INEP 2013

Tendo em vista os altos índices de reprovação e conseqüentemente a distorção idade/ano, registrados nos resultados do Censo Escolar que apresentamos acima, o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo propôs que “uma das ações para garantir a qualidade do trabalho realizado nas escolas foi a implementação do Projeto “A Hora da Virada” que é uma estratégia pedagógica adotada para correção do fluxo escolar dos anos de escolaridade do Ensino Fundamental”.

Quando o projeto foi implementado, as turmas de Aceleração da Aprendizagem foram organizadas da seguinte forma: Grupo I: 1ª e 2ª etapas do 2º ciclo (4º/5º ano); Grupo II: 6º e 7º anos do Ensino fundamental; Grupo III: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. De acordo com a Portaria Nº 048/SEMED/2014, as classes de Aceleração da Aprendizagem deveriam ter, no máximo, 20 alunos.

Em relação aos dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) sobre a qualidade de ensino, em 2013, foi divulgado que dentre os 65 países comparados, o Brasil ficou 55º em Leitura. Em São Gonçalo, esses dados podem ser confirmados através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), de 2013, que estão abaixo das metas de 2005:

Figura 14 - Anos iniciais - Ideb 2013 - São Gonçalo

Anos iniciais – Ideb 2013		
Aprendizado	Fluxo	Ideb
5,01	0,81	4,1

Fonte: Ideb, SG.

A composição do Ideb leva em conta a nota da Prova Brasil (aprendizado), os índices de aprovação/reprovação/evasão (fluxo), a meta esperada para 2013 de 4,9 que não foi alcançada. Nos anos finais do Ensino Fundamental, os índices são ainda piores:

Figura 15 - Anos finais

Anos finais – Ideb 2013		
Aprendizado	Fluxo	Ideb
4,28	0,76	3,2

Fonte: Ideb de SG, 2013.

A média prevista para 2013 era de 3,9, mas não foram obtidos esses resultados. Isso demonstra a necessidade de viabilizar estratégias para a melhoria da qualidade de ensino da rede pública de São Gonçalo.

2.3.2 Breve Histórico do Projeto “A Hora da Virada” e metodologia

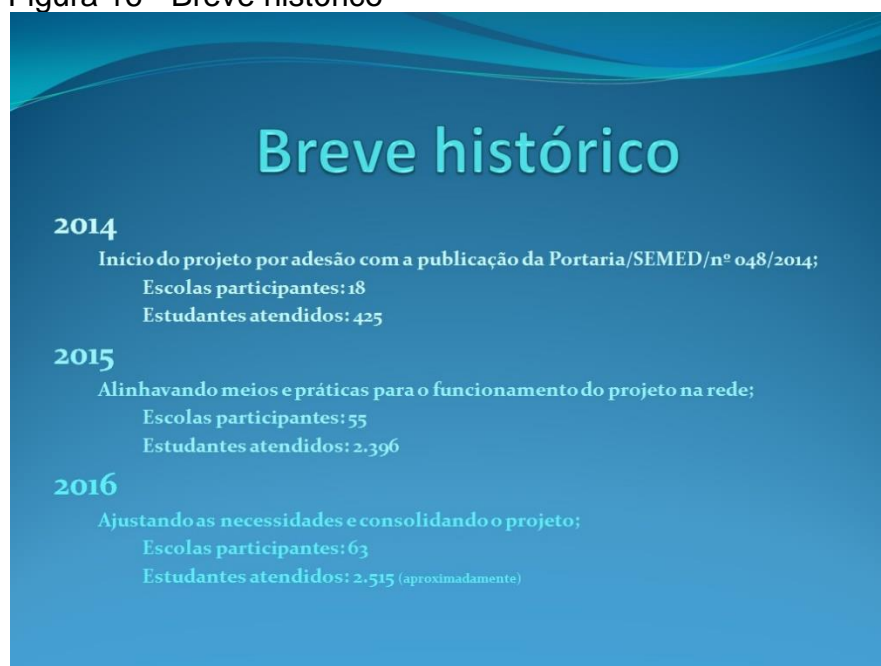
Na página eletrônica da prefeitura municipal de São Gonçalo, encontram-se mais informações sobre o percurso histórico do projeto desde 2014 até 2016. Segundo a Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo, a partir da análise das

grandes quantidades de estudantes com distorção entre a idade e o ano de escolaridade cursado, foi elaborado o projeto de aceleração da aprendizagem “A Hora da Virada” que tem por objetivo corrigir o atraso escolar, garantir a transmissão de valores e conteúdos necessários para a conclusão do Ensino Fundamental completo, transformando os resultados escolares negativos alcançados até então, em trajetórias escolares de sucesso e superação.

De acordo com a ex-subsecretária de Ensino e Apoio Pedagógico do município, Graciane Volotão (2016): "O grande desafio da escola é assumir o compromisso e a responsabilidade de promover a inclusão socioeducativa destes alunos, garantindo-lhes o direito de aprender, para resgatar a autoestima e a confiança em si e em suas potencialidades".

A seguir apresentamos o breve histórico, disponível no site da prefeitura de SG:

Figura 16 - Breve histórico



Fonte: PMSG.

Podemos observar nesse histórico que entre os anos de 2014 a 2016 há um grande aumento de escolas participantes assim como o de número de estudantes atendidos. Esse aumento foi significativo, totalizando um aumento de 45 escolas e de aproximadamente de 2.088 estudantes.

Segundo o site da PMSG, algumas ações da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo foram realizadas como: reuniões com professores que integram o

projeto (formação continuada); visitas in loco para conhecer a realidade de cada unidade escolar envolvida; reuniões na unidade escolar com professores, orientadores pedagógicos, orientadores educacionais e direção escolar a fim de nortear o trabalho desenvolvido; participação em reuniões integradas entre orientadores pedagógicos e orientadores educacionais dos anos iniciais/ finais do ensino fundamental; aplicação de duas avaliações externas padrões, denominadas AHOVIR (Avaliação do projeto Hora da Virada) uma por semestre; análise dos resultados das AHOVIR e redirecionamento de ações de intervenção e ações articuladas entre as coordenações da Secretaria de Educação e as equipes pedagógicas, gestores e professores das unidades escolares.

Em relação à Metodologia Pedagógica do projeto de aceleração da aprendizagem "A Hora da Virada", segundo a SMESG, "entendemos a necessidade de oportunizar a estes jovens e adolescentes uma metodologia diferenciada, que eleve sua autoestima e que esteja voltada a problemas reais que eles sentem na pele, no seu cotidiano, considerando suas idades e características". Sendo assim, o trabalho desenvolvido pelos professores segue a Pedagogia de Projetos.

Os projetos realizados pelos educandos, mediados pelo(s) educador(es), em busca de soluções para problemáticas reais e apresentação das conclusões e criações realizadas em grupo. Desta forma, os conteúdos são desenvolvidos naturalmente, de forma interdisciplinar e os estudantes têm a oportunidade de, além de interagirem com os demais, também serem responsáveis e autores da própria aprendizagem, o que vai para além de ser educado para saber conteúdo e dar sentido ao fazer pedagógico da escola. Porém, o que faria a diferença na vida dos alunos não seria a metodologia diferencia, mas sim a visão filosófica que fundamenta o projeto, ou seja, na concepção epistemológica do sujeito e sociedade.

2.3.3 Escolas que oferecem o projeto "A Hora da Virada"

No site da Prefeitura de São Gonçalo, há uma lista de todas as escolas que ofertam o Projeto "A Hora da Virada" em sua unidade. A fim de mostrar a distribuição do projeto no território da cidade de São Gonçalo, fiz um mapeamento de acordo com os bairros que possuem escolas com o projeto. Esse mapa não está atualizado, pois

não está datado no site da prefeitura, inclusive a escola em que leciono para as turmas de aceleração não está na lista das escolas que oferecem “A Hora da Virada”. O município de São Gonçalo é dividido em 5 distritos como podemos observar na figura a seguir:

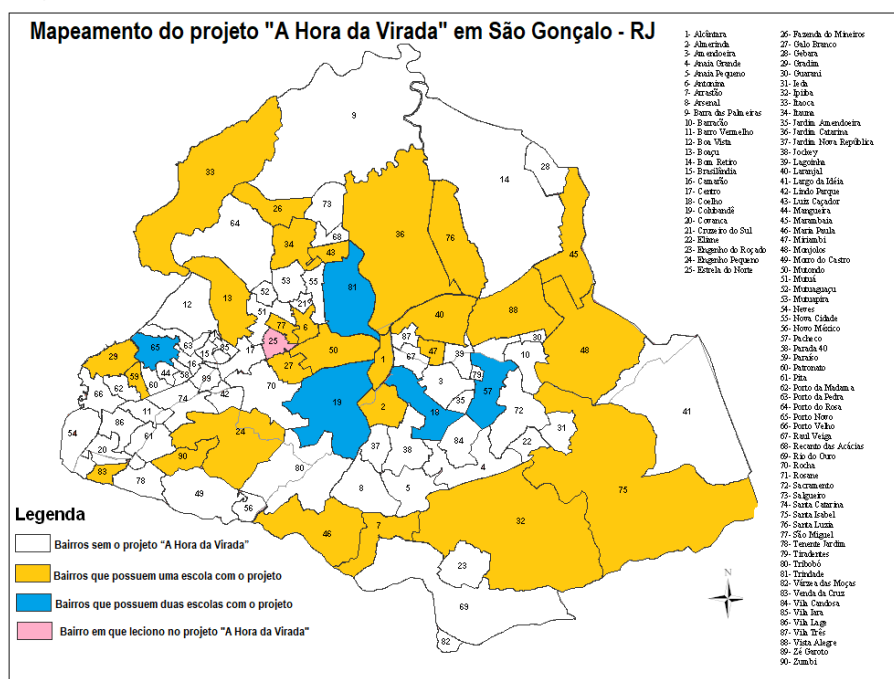
Figura 17 - Distritos de São Gonçalo



Fonte: PMSG.

Ao realizar o mapeamento dos bairros que ofertam ou não o projeto “A Hora da Virada”, não localizei o bairro Guaximdiba, que oferta o projeto, no mapa de “Bairros e Distritos” de 2005 no site da prefeitura. Na figura a seguir podemos observar que o projeto foi distribuído em todos os distritos de São Gonçalo, sendo que a concentração do projeto está situada no 1º Distrito, ou seja, nos bairros localizados no centro da cidade:

Figura 18 - Mapeamento da Hora da virada



Fonte: Mapeado por Jéssica G. da Silva.

Ao analisar esse mapeamento, podemos concluir que há 27 bairros mais o bairro de Guaxindiba, totalizando 28 bairros que possuem uma escola municipal que oferece o Projeto “A Hora da Virada” e 5 bairros que possuem 2 escolas que não ofertam o projeto.

Essa concentração socioespacial do Projeto “A Hora da Virada” no primeiro distrito do município de São Gonçalo, RJ, pode ser por conta do eixo histórico de urbanização e distribuição equitativa de renda. Segundo Britto. et al. (2017):

O eixo histórico de urbanização - compreendido entre os bairros de Neves (distrito de Neves), Centro (distrito São Gonçalo) e Alcântara (distrito São Gonçalo), e, de certa forma, englobando o eixo entre o bairro do Alcântara e o bairro do Colubandê (distrito São Gonçalo) - concentra os melhores indicadores em termos de infraestrutura urbana, além de uma concentração relativamente alta de população com alto poder aquisitivo.

No primeiro distrito, apresentam-se os maiores níveis de desenvolvimento comercial e residencial, já os bairros mais afastados do eixo central tradicional, ou seja, quanto mais distante do eixo urbano tradicional, tem a tendência de concentrar indicadores mais precários em termos de infraestrutura urbana e menores rendas per capita. Dessa forma, podemos perceber um maior investimento no projeto educacional “Hora da Virada” em áreas urbanas e no distrito que abrange bairros do centro que

possuem maiores polos comerciais e melhores infraestruturas, concentrando também uma maior renda salarial. Nos bairros mais afastados dessa localidade e em áreas mais rurais, não há o mesmo investimento, como podemos observar no mapa.

3 LETRAMENTO CRÍTICO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ATITUDE/POSTURA FILOSÓFICA (RE)CONSTRUÍDA COM UMA TURMA DE ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM

O emprego do termo Letramento Crítico (LC) é relativamente recente e é concebido de diversas formas no campo educacional. Neste subtítulo, será realizado um breve percurso, não linear, do Letramento Crítico. Segundo Jobim e Souza (1994), Walter Benjamin defende que a história “não é um movimento contínuo e linear, mas marcada por rupturas que apontam sempre para a possibilidade de tudo ser diferente do que efetivamente é” (p. 154-155). Portanto, esse percurso histórico não segue estritamente uma sequência cronológica e nem contínua.

3.1 Gênese teórica dos estudos de letramento crítico

Kato (apud DUBOC, 2016), relata que a palavra “letramento” surgiu pela primeira vez no Brasil na década de 80 como forma de romper com a noção de alfabetismo, entendida como prática de leitura individual e de maneira mecânica, sem considerar os aspectos socioculturais. Dessa forma, surge “letramento” em oposição ao conceito à noção de língua como mero código de escrita. Sendo assim, o “letramento” entende a linguagem como prática social, considerando o contexto sociocultural do sujeito-leitor e concebendo a leitura como atividade social.

Reis (apud DUBOC, 2008), afirma que o termo Letramento Crítico surgiu pela primeira vez no Brasil no ano de 1991, ainda de maneira muito tímida. A partir de 1999, o termo começa a ser expandido, tornando-se, de fato, significativo somente após 2004. De acordo com Duboc (2016, p. 60), sob a influência da teoria crítica de educação e da pedagogia crítica de Paulo Freire, alguns teóricos (Giroux, 1992, Shor, 1999 e entre outros), acrescentaram o uso de *crítico* para enfatizar a leitura de textos de modo a desvelar apagamentos e privilégios a fim de proporcionar que o leitor perceba a construção socioideológica do texto ao compreender criticamente suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção. Logo, o entendimento de LC ecoa os preceitos da pedagogia crítica freireana, reconhecendo a relação das práticas

discursivas e a cultura, poder, empoderamento e emancipação. O termo tem, assim, origem na tradução para o inglês da expressão freireana Alfabetização crítica (critical literacy).

Segundo Duboc (2016, p. 61), “o conceito de letramento crítico posto na atualidade já revisou as ideias de Freire”. A principal diferença seria em relação ao conceito de problematização, já que a LC propõe ao aluno problematizar a sua própria compreensão sobre o texto, seus valores, pontos de vista, percepções e entre outros, e não apenas o discurso presente no texto. Sendo assim, Duboc afirma que, em termos práticos, o trabalho de LC em sala de aula de línguas poderia contemplar questões como:

- a) O que estou fazendo aqui, lendo este texto?
- b) De onde o texto fala?
- c) Da perspectiva de quem é construída?
- d) Como EU leio este texto?
- e) Por que EU leio assim?
- f) O que o texto deixa de dizer?
- g) O que o texto desconsidera ou considera irrelevante?
- h) O que coloca no centro? O que deixa às margens?
- i) Essa versão responde aos interesses de quem?

A problematização da própria compreensão do texto seria a partir do EU, de como EU leio, por que EU leio dessa forma, por que EU (não) entendi dessa forma e não apenas a problematização do texto. Em relação ao conceito texto, Duboc (2016) considera que tudo na sala de aula é texto: uma imagem, uma atividade de *listening*, uma música, um filme, uma notícia e entre outros. Por não considerar o LC um método, esses questionamentos não são fixos e as suas respostas não são homogêneas. Portanto, alinhada a este conceito, discordo com a docente que afirmou que o sucesso do projeto “Hora da Virada” se deve à metodologia, não é o método e sim a postura filosófica que pode ter trazido o sucesso e mudança na vida dos alunos. Logo, o enunciado da professora “a mudança na vida do aluno se deve à metodologia”, essa mudança não poderia ser por conta exclusivamente de uma determinada metodologia, poderia ser por conta de uma atitude ou postura filosófica por parte do educando.

Segundo Zacchi (2017, 64-65), o letramento crítico diferencia-se da leitura crítica, que tem como objetivo auxiliar as pessoas a identificar as intenções do autor, medir a validade da informação veiculada e obter conhecimento sobre o mundo. O letramento crítico, por sua vez, considera o conhecimento como sendo construído, de modo que o sentido do texto seja sempre múltiplo e dependa do contexto em que ele é veiculado e interpretado.

3.2 Estudos contemporâneos dos letramentos: relações de poder, discurso e problematização

Nos últimos anos, a noção de letramento vem sendo entendida como prática social plural e situada que reflete valores culturais, políticos, ideológicos e linguísticos de determinado grupo social, sendo relacionada, na escola, à ampliação de perspectivas acerca da construção de sentidos e da criação de textos. Essa pluralidade de sentidos conclama os professores ao desenvolvimento de propostas de ensino que coloquem em discussão em questões de alteridade, de heterogeneidade e da problematização das relações de poder. De acordo com Jesus (2016,13):

[...] Sob esse viés, a instituição escolar, além de desenvolver práticas letradas no âmbito da leitura e da escrita, deve oferecer lentes para que os discentes possam relacioná-los com outras linguagens – visuais, sonoras, gráficas – e que possam, a partir delas criar significados, além de agasalhar um compromisso social de ação no mundo contemporâneo.

Dessa forma, surge a necessidade de um letramento crítico que observe a linguagem no seu processo social e cultural, ampliando o exercício de cidadania (JESUS; CARBONIERI, 2016 p. 13)

Segundo Hilary Janks (2016, p.21), os textos não são neutros e têm efeitos sociais. Sendo assim, o trabalho do ouvinte ou leitor é entender a posição de quem fala ou escreve. Para isso, a autoria exemplifica algumas perguntas-chave para o letramento crítico como:

- a) Quem se beneficia e para quem esta posição ofertada é desvantajosa?

- b) Quem inclui? Quem exclui?
- c) Como essa situação, pessoa ou ação são construídas?
- d) Há outras possibilidades de caminhos de interpretar o que acontece?
- e) Quais são as possíveis consequências sociais dessa visão de mundo?
- f) Quais interesses estão sendo atendidos?

Essas perguntas-chave podem contribuir para a reflexão das escolhas lexicais, a forma pelo qual o texto foi construído, assim como os efeitos de sentidos produzidos. Se o texto foi construído, ele também pode ser desconstruído, esse processo pode instigar a reflexão e consciência das escolhas que o enunciador faz, já que nenhum texto é neutro.

Segundo Janks (2016, p.22), “a língua e as formas como ela é usada estão no centro do que significa *fazer* letramento crítico. Para a autora, essas formas de como a língua é usada obedece a regras sociais que “controlam quem deve falar, para quem, durante quanto tempo, quando, onde e em qual língua” (p. 26). Essas regras sociais estão diretamente ligadas às relações de poder já que nem todos os grupos sociais possuem os mesmos direitos linguísticos. Por exemplo, o inglês falado na Índia não tem o mesmo prestígio social do que o inglês falada na Inglaterra. Neste caso, as relações de poder estão em constante disputa entre o colonizado (Índia) e o colonizador (Inglaterra). Logo, através do letramento crítico os discentes podem refletir o porquê dessa construção social de prestígio.

O modelo de letramento crítico desenvolvido por Hilary Janks pode ser resumido pelos seguintes pilares, em que estão imbricadas relações entre língua, texto e discurso:

Poder	Diversidade	Acesso
“Em qualquer relação desigual, há opressores e oprimidos” (p.29)	“Pessoas que crescem em comunidades diferentes aprendem línguas distintas e convenções sociais e linguísticas” (p.32)	(...) quem consegue acesso fácil a esse conhecimento escolar de alto <i>status</i> e quem acha difícil ter esse acesso e por quê.

Outros conceitos importantes para Janks é o *Design* e *Redesign*. Design é a palavra e os signos que a pessoa utiliza para fazer e moldar textos, por exemplo, imagens, cores, fonte e entre outros; “Redesign é um ato de transformação” (p. 36), ou seja, reconstruir como um processo contínuo de transformação.

Segundo Jordão (2016), o letramento crítico não é uma metodologia de ensino voltada para resultados mensuráveis, o LC é uma filosofia de vida, não podendo ser restrito a um método ou metodologia, pois o docente incorpora pressupostos ontológicos e uma epistemologia democrática não somente como proposta de ensino, mas como abordagem que se estende a sua vida. Portanto, o método não determina o sucesso de aprendizagem do aluno, o processo de ensino vai além de técnicas fixas, sendo assim, o Letramento Crítico, como postura filosófica, permite que abrangemos questões do mundo e no mundo.

Alinhada a Jordão, Duboc também sinaliza que o LC não é um novo método nem uma abordagem de ensino, mas sim uma perspectiva educacional ou atitude/postura filosófica. “O LC concebe língua como discurso, concebendo-a como uma prática social de construção de sentidos, sentidos que são *atribuídos* aos textos pelos sujeitos” (Jordão, 2016, p.44). Ou seja, “o leitor mobiliza recursos interpretativos para conferir sentidos ao que lê. Esses recursos, ele o constrói nas práticas de letramento com que tem contato, desenvolvidas e modificadas desde a mais tenra idade e ao longo de toda a sua vida” (Jordão, 2016, p.44). Portanto, o leitor é quem produz sentidos ao texto, acionando recursos de interpretação e construindo práticas de letramento. Dessa forma, a metodologia desta pesquisa está alinhada ao conceito de Letramento crítico como uma filosofia, na qual o docente faz a mediação na sua ação pedagógica.

Segundo Jordão (2016, p. 46), no Letramento Crítico, ser crítico significa buscar constantemente entender as suas e construir outras formas de ver, de fazer, de ser e de estar no mundo; significa viver em movimento e perceber-se como agente na construção de sentidos. Dessa forma, os conflitos são percebidos como espaços produtivos, a partir dos quais se pode aprender novos conhecimentos e novas formas de relação com o diferente. Segundo a autora (p. 45), ensinar a conviver com as diferenças e fazer delas algo produtivo é o desafio oferecido ao professor no LC. Logo, os conflitos e as diferenças, as diferentes formas de ver, fazer e de estar no mundo podem ser situações produtivas para novas (re)construções de sentidos.

No LC, para que as relações de poder que instauram os conflitos sejam produtivas, elas devem ser entendidas como “naturais”, como fazendo parte de qualquer relação, e caracterizadas enquanto espaços sem os quais não existe movimento nem aprendizagem” (Jordão, 2016, p. 47-48). As relações de poder legitimam certos discursos e desautorizam outros, o poder hegemônico e legitimado oprime o poder contra hegemônico. Segundo Jordão, o entendimento de língua no LC está situado na esfera da prática social, das formas de organizar, hierarquizar, categorizar os sentidos e as realidades de que fazem parte – construir o mundo, portanto, para compreender as relações de poder, precisamos pensar em dialogia (BAKHTIN, 2000), ou seja, precisamos conceituar as relações entre as pessoas e delas com o mundo como relações de embate nas quais forças centrífugas e centrípetas encontram-se em constante jogo de forças (2016, p. 48).

3.3 Letramento crítico e translinguismo no ensino de línguas

Silva (p. 139) apud LUKE e FREEBODY (1999, p.192-195) apresentam quatro proposições iniciais sobre o Letramento Crítico:

- 1) A leitura e a escrita são atividades sociais: sempre vamos ler o que alguém escreveu e vai-se escrever para que outra pessoa leia, logo, essa relação de interação é intrínseca ao letramento, e toda interação tem relação de poder, confronto de identidades;
- 2) Nenhum texto é neutro: todo texto traz em si discursos, relações de poder, identidades, sempre há uma motivação, um reflexo de identidade e interesses dos autores;
- 3) Aprendemos os efeitos e as consequências de leitura nas relações sociais iniciais que estabelecemos: ou seja, pais, professores, mídia, aprendemos que código usar de acordo com o contexto social a que nos submetemos.
- 4) As identidades são representadas explícita ou implicitamente em todos os textos que lemos ou escrevemos, e estão conectadas a interesses políticos e culturais.

Essas proposições acima apresentam a leitura como atividade social e mostra que o texto tem suas relações de poder, identidade e a não possui neutralidade.

Segundo Menezes de Souza (2011, p.132), o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Para o autor, ao mesmo tempo se aprende a escutar, é preciso *ouvir escutando* para então desempenhar dois atos simultâneos e inseparáveis que são o de perceber que não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio históricos, mas ao mesmo tempo, perceber, como leitores, a nossa percepção de significados e seus contextos sócio históricos e os significados que dele adquirimos. Em consonância com o autor, Takaki (2011) defende que “ler criticamente” significa compreender os efeitos de realidades construídos no texto em um momento histórico. Logo, a partir do contexto social e histórico é que o leitor consegue compreender como o texto foi construído.

Segundo Festino, Mattos e Mizan (2008), o letramento crítico significa que o que está sendo lido, visto ou ouvido foi produzido de acordo com valores e normas de contexto sócio histórico da comunidade à qual o autor pertence. Além disso, o leitor, ouvinte ou espectador também está inserido em um contexto sócio histórico e cultural que define a forma como o sentido é construído. O ato de ler torna-se crítico no momento em que a “diferença” é percebida estabelecida entre o autor e o leitor que constroem significados de acordo com os valores de seus próprios contextos e, assim, tornam-se críticos não só do contexto do Outro, mas também de seu próprio contexto de produção. Dessa forma o objetivo final do letramento crítico é de desafiar as relações de poder existentes e provocar mudança social.

Em relação ao sujeito leitor-autor, Mattos (2017) afirma que o letramento crítico permite que o leitor assuma um papel mais ativo na relação leitor-autor e atinja níveis mais profundos de compreensão a partir de uma perspectiva crítica que “questiona, examina e contesta as relações de poder que existem entre leitores e autores” (McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004, p.14). Em consonância com esses autores, Morgan (1997) diz que a prática do letramento crítico leva os leitores a questionar as representações presentes nos textos. Como os leitores passam a ser coniventes com as ideologias dominantes representadas nos textos, as injustiças que tais textos e leituras levam a cabo e, por fim, como esses textos poderiam ser construídos de forma diferente.

Esse papel proativo em que o sujeito assume proporciona uma compreensão crítica, no qual o leitor questiona, examina e analisa as relações de poder e as

ideologias dominantes presentes no texto, promovendo novas construções de formas diferentes.

Além dessas questões levantadas, os aspectos culturais e críticos também são importantes. Segundo Souza (2017), é preciso considerar os aspectos culturais e críticos, pois estes influenciam o processo de construção de sentido. Sendo assim, ler, que frequentemente está relacionado a conceitos cognitivos, envolve também aspectos sociológicos, ou seja, ler significa não apenas codificar e decodificar, mas está inserido, além da capacidade de criar, adequar e transformar tais práticas sociais de significados, visto que as pessoas podem entender que dos objetivos do letramento crítico é o de desenvolver a reflexividade, o questionamento, perceber como as crenças são construídas e entender como as próprias crenças foram sendo assumidas e quais consequências adotá-las.

De acordo com Mattos (p.175), Cervetti, Pardales e Damico (2001) acreditam que o letramento crítico promove a transformação, reflexão e ação, conforme a visão freiriana de transformação social, e Morgan (1997) explica ainda que a prática do letramento crítico leva os leitores a questionar as representações presentes nos textos, como os leitores passam a ser coniventes com as ideologias dominantes representadas nos textos, que interesses estão sendo privilegiados através desses textos, as injustiças que tais textos e leituras levam a cabo e, por fim, como esses textos poderiam ser construídos de forma diferente.

Segundo Shor (1999, p.1), o letramento crítico “ conecta o político e o pessoal, o público e o privado, o global e o local, o econômico e pedagógico”, ou seja, lida com as complexidades, com as relações éticas que favorece a educação para a cidadania.

Em relação ao processo de leitura, Jordão (2017, p.200) afirma que a ideia de que os sentidos são atribuídos aos textos pelos leitores confere ao processo da leitura uma importância crucial para o desenvolvimento dos sentidos: os textos, nessa perspectiva, adquirem sentido durante o processo de leitura e não anteriormente ao contato com seus leitores, como entendido na perspectiva anterior. É a leitura que constrói o texto, e não vice-versa; é a prática de letramento que estabelece normas e autoriza os sentidos produzidos, e não uma suposta essência de sentido dos textos que circulam nessas práticas. Segundo a autora (2017, p.200), como leitores não estamos sozinhos no mundo, o processo de leitura é um processo coletivo, social, construímos sentidos juntos a nossas comunidades interpretativas, com as quais compartilhamos procedimentos de construção e atribuição de certos sentidos a

determinados elementos discursivos, o que faz com que muitas vezes tenhamos a nítida impressão de estarmos interpretando os textos da mesma maneira entre nós. Segundo Jordão (2017), nossas leituras podem ser semelhantes justamente porque acionamos procedimentos de leitura semelhantes, e não porque os textos trazem dentro de si sentidos. Ou seja, ao invés de extrairmos sentidos do texto, estamos conferindo sentidos ao que lemos, o que faz com que possamos ser mais criativos e livres no processo de criação.

Em suma, o sujeito leitor-escritor quando pratica a ação de ler e escrever está realizando um ato social coletivo em que estão presentes diversas questões como identidade, contexto sócio histórico, as relações de poder, ideologias dominantes, representações e entre outros que permeiam o texto e podem ser (des)construídas através do Letramento Crítico.

No processo de construção social da escrita em língua inglesa, como os alunos afirmaram durante as aulas que não se sentiam confortáveis em escrever os textos totalmente em língua estrangeira e perguntaram-me se poderiam escrever as palavras em língua portuguesa. Permiti, então, o uso de enunciados na língua inglesa e na língua materna a fim de proporcionar mais qualidade de vida para os discentes. Essa prática é chamada de translíngue e pode ser considerada uma possibilidade de expressão linguística para os alunos que ainda não possuem segurança em escrever em LI. Os estudantes não possuem dicionário de língua inglesa e nem a biblioteca da escola possui dicionário para o uso em aula, sendo assim, se traduzisse todas as palavras desejadas o texto não seria construído de forma livre ou com fluidez neste contexto.

Segundo Rocha e Maciel (2015), o translanguismo é um conceito que tem ganhado força nos campos de estudos da linguagem e dos letramentos, enfatizando a ideia de zonas de contato e uma orientação mais aberta e dinâmica em relação às línguas, às linguagens e a outros recursos semióticos.

Segundo Saito (2017), Canagarajah (2013) afirma que somos todos sujeitos translíngues, e não "falantes nativos" de uma língua, individualmente isolada em um ambiente homogêneo. Apesar do surgimento de novas teorias que abarcam tais práticas, de fato, as práticas translíngues sempre estiveram presentes. Portanto, a prática de translanguismo pode ser uma estratégia de construção de sentidos de forma plural e heterogênea, assim, a escrita pode ser concebida como práxis libertadora.

Os termos translinguismo e translíngues são equivalentes no contexto da presente pesquisa.

Zolin-Vesz (2016), afirma que essa prática nem sempre é aceita pela comunidade docente, trazendo estranhezas ao se deparar com textos que começam em língua portuguesa, passa para o inglês e termina em português. Essas estranhezas ou até rejeição podem estar configurados no paradigma monolíngue, que considera como desvio outra possibilidade de prática linguística que divirja das normas rígidas e fixas e de suas hierarquias. O autor também declara que a mistura entre as línguas como português e inglês, ou seja, o portinglês, é usualmente associada ao “domínio insuficiente” de um sujeito que se encontra em “processo de aquisição” de uma das línguas (ou ambas)” (p. 144). Logo, falar ou escrever “portinglês” na sala de aula seria uma forma “errada” por ser associado à insuficiência ou a não progressão do discente a proficiência da língua inglesa. Zolin-Vesz (2016) afirma que essas características contribuem para uma epistemologia monológica ao considerar a língua como códigos autônomos que devem ser mantidos de forma separadas, como fronteiras.

O autor defende uma pedagogia translíngue pautada na equidade entre os alunos, com oportunidades iguais para participar de forma a desenvolver a consciência multilíngue, reconhecendo as múltiplas vozes e múltiplas línguas e tolerando à diversidade linguística. Zolin-Vesz (2016) concebe o conceito de pedagogia não como um método, mas sim como um conjunto de enunciados e formação discursiva.

Segundo Marlene de Souza (p. 18), orientar a formação de cidadãos, éticos e autônomos é um dos objetivos primordiais da escola. Oferecendo oportunidades aos alunos para participarem de diversas práticas sociais de leitura e de escrita em meio social. De acordo com Kress (2007), “aula é um ato social”.

Para Tagata (2017), refletir sobre como o aprendizado de LE pode se transformar em uma experiência marcante e significativa, sobretudo se se configurar como uma experiência de “aprendizagem situada” (GEE, 2004) em que o aprendiz se identifica como a língua-alvo por reconhecer sua relevância dentro do universo de interesses e referências que lhe dizem respeito. O engajamento com a língua, corrobora excertos e questões pertinentes à realidade sociocultural dos alunos.

Segundo Canagarajah (2013, p.11), a ideia de prática translíngue emergiu em contraposição a orientação monolíngue. Para o autor, a orientação monolíngue impõe

a visão de que o ato comunicativo efetivo e bem-sucedido é aquele que se sustentada por uma língua que seja comum a todos os participantes desse ato, com regras sistêmicas compartilhadas, sem misturar com outras línguas, já que essa interferência seria prejudicial à comunicação e representaria um déficit na competência comunicativa do falante. Já a orientação translíngue acata a hibridação de línguas, dando vazão a uma prática significativa em termos de “valores, vozes e identidades”. De acordo com Canagarajah (2013, p. 191), práticas educacionais translíngues não implicam, necessária e exclusivamente, o rompimento com “normas todo o tempo”. A orientação translíngue, no campo educacional, incide, principalmente, em desenvolvermos uma **postura crítica** frente ao modo como as normas se constituem, para que possam ser desenvolvidas, ao longo do processo educativo. Essa postura crítica pode ocorrer através da negociação de sentidos e escolhas das palavras por parte do sujeito, valorizando as diversas vozes e identidades.

As atividades propostas, a seguir, envolveram leitura de textos autênticos aliada ao letramento crítico para a cidadania participativa, abrindo possibilidades para que os alunos desenvolvessem noções de pensamento crítico, empoderando-os para além dos bancos escolares, com recurso ao translanguismo para ampliar suas possibilidades de expressão

4 LETRAMENTO CRÍTICO E TRANSLINGUISTO EM PROJETOS SOBRE IDENTIDADE E CONSCIÊNCIA NEGRA EM UMA TURMA DE ACELERAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Segundo Carbonieri (2016, p. 133), o letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula ou fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-la, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso. Segundo Silva (2017) os autores que defendem os letramentos críticos na contemporaneidade concebem que ensinar língua inclui a compreensão de como os sentidos são construídos nos textos em suas mais diversificadas modalidades, e significa também ampliar o foco, antes voltado para conteúdo, legitimação do autor, do texto, do contexto e das intenções, para focar também nos caminhos da produção do texto, nas representações, nas implicações e nas relações de poder estabelecidas. Lima (2006, p.2) discute o uso do letramento crítico no ensino de inglês como língua estrangeira e destaca sua natureza interdisciplinar. Segundo a autora, o letramento crítico surgiu a partir de “teorias recentes sobre globalização, movimentos sociais e a relação entre língua, conhecimento e poder”. Lima também afirma que “a principal diferença entre letramento crítico e outras práticas educacionais no ensino de língua é a maneira como a linguagem é concebida”.

Segundo Mattos (p.188-189), a aprendizagem da língua inglesa, especialmente quando aliada ao letramento crítico para a cidadania participativa, abre a possibilidade para que os alunos adquiram novas identidades, pensamento crítico e uma consciência global, empoderando-os para a vida, além dos contextos escolares. Embasado nesta perspectiva, foi realizado ao longo do 3º bimestre o projeto sobre “Identidade”, a fim dos estudantes repensarem sua realidade, quem são eles, o que

querem para o futuro, quais são suas expectativas ao terminar o ensino fundamental II, qual é o seu lugar no mundo e entre outros. No 4º bimestre, o projeto foi sobre a “Consciência Negra”, como os estudantes se autodeclaram étnico-racial, questionar se os estudantes se identificam diante da concepção hegemônica do lápis cor de pele, se essa cor os representam, o porquê dessa cor ser considerada cor de pele.

4.1 Questionário diagnóstico

A ideia de construir um questionário com a turma surgiu a partir de algumas inquietações, como nunca tinha lecionado para uma classe de aceleração gostaria de saber quais seriam as expectativas desses alunos ao aprenderem naquele ano o inglês, além disso, gostaria de saber por que seria importante aprender essa língua no contexto escolar, o que seria aprender inglês para eles, o que eles gostariam de aprender naquele ano, em que local ou meio eles tinham contato com o inglês, além disso, questionei para que aprendemos inglês, considerando a nossa identidade, local onde vivemos, língua que falamos e entre outros. Por fim, os indaguei sobre o contato que tinham com a escrita e leitura da língua inglesa. Esse questionário foi construído a partir das minhas indagações a fim de conhecer um pouco mais a turma que estava começando o ano letivo comigo. Porém, sabemos que as leituras das respostas foram também observadas pelo comportamento, participação e diálogos ao longo do ano letivo, em sala de aula. Conforme o tempo, pude conhecê-los melhor através da convivência escolar e diálogo com os estudantes.

Em relação a proposta da Avaliação da Hora da Virada (AHOVIR), em conversa com a minha coordenadora pedagógica, na escola em que atuo não é feita essa avaliação externa, que seria realizada pela secretária de educação. Portanto, apenas elaborava as avaliações internas, trabalhos com projetos temáticos e provas como avaliação escolar.

Este questionário foi realizado durante o início das aulas com a turma a fim de conhecer melhor as expectativas dos alunos ao aprenderem inglês na escola, a importância que eles acham que tem em aprender este idioma, o que gostariam de aprender em inglês a fim de construir as propostas de atividades em consonância aos

interesses desses alunos. Os nomes dos alunos são fictícios e foram criados a fim de preservar a privacidade dos participantes dessa pesquisa.

1) Quais são suas expectativas em aprender língua inglesa?
--

Viajar e ter uma boa comunicação com os gringos. (Alpha, feminino, 17 anos)

Viajar, saber me comunicar. (G, feminino, 14 anos)

Para visitar outro país (H, feminino, 16 anos)

Para poder conhecer um país. (P, feminino, 15 anos)

Conseguir conversa inglês fluente com alguém. (H, masculino, 15 anos)

Para fazer concurso público. (L, masculino, ?)

De arrumar um trabalho bom pra pode ajuda minha família. (R, masculino, 15 anos)

São positivas em aprender língua inglesa, ajuda em muito você aprender inglês fluente. (J, masculino, 16 anos)

Ao lermos as respostas dos alunos neste questionário, podemos observar que muitas respostas ecoam mitos, por exemplo, em relação às expectativas em aprender língua inglesa, os estudantes responderam que queriam aprender inglês para viajar para outro país, para se comunicarem com os gringos, para conversarem fluentemente com alguém, para fazerem concurso público e para conseguirem um emprego melhor para ajudar a família. De modo geral, as expectativas gerais ao aprenderem inglês poderiam ser divididos em dois blocos: um pessoal e outro profissional. O pessoal atenderia as viagens ao exterior e comunicação com estrangeiros e outras pessoas; o profissional seria para conseguir um emprego com um salário melhor, para ajudar a família e para fazer um concurso público, já que alguns concursos pedem como para os cargos de professor do idioma, para a carreira militar e diplomáticas, por exemplos. Segundo Barcelos (1995, p.40), “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível socioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes”. Os mitos que foram debatidos em aula com os alunos foram que não é necessário saber falar inglês para viajar para o exterior, já que nem todos os países tem uma população que sabe se comunicar em inglesa com os turistas e nem sempre se recebe um salário melhor por saber falar inglês, é claro que alguns cargos bem remunerados podem fazer a exigência do idioma como pré-requisito, mas por exemplo, na carreira pública em um emprego com a mesma carga horária, o professor de inglês recebe o mesmo

salário que o professor de matemática. Portanto, fez-se necessário conversar com os alunos sobre essas questões levantadas por eles.

2) Qual é a importância de estudar inglês na escola?

Para ter uma noção do inglês básico. (Alice., feminino, 17 anos)
 Ter conhecimentos amplos. (Greice, feminino, 14 anos)
 Por que inglês é uma língua universal. (Helena, feminino, 16 anos)
 E poder saber de algumas coisas. (Patrícia, feminino, 15 anos)
 Para ter uma ideia melhor pra quando fazer um curso de inglês. (Helder, masculino, 15 anos)
 Para falar uma língua diferente do nosso país. (Luciano, masculino, 15 anos)
 A importância de estudar inglês e por que no futuro eu arrume um trabalho melhor. (Ronaldo, masculino, 15 anos)
 Uma oportunidade de ter uma professora para da aula de inglês pra nos, e aprender cada vez mais no dia dia. (João, masculino, 16 anos)

Em relação à importância de estudar inglês na escola, os estudantes afirmaram que é importante para ter uma noção básica do idioma para ter mais conhecimento, um aluno apontou o conhecimento amplo da língua, para ter uma base ao entrar em um curso de inglês, porque inglês é uma língua universal e para que no futuro consiga um trabalho melhor. Ao escutar essas vozes polifônicas, percebemos que cada aprendiz tem um desejo, mas todos compartilham algo em comum que é o de construir conhecimento. Ou seja, a importância seria de aprender o básico de um novo idioma, de ter mais conhecimento e por outro lado os ajudariam a conseguir um emprego melhor, já exposto nas respostas anteriores.

3) Complete: Aprender inglês é...

Importante, sem saber inglês não podemos nos comunicar com gringos. (Alice., feminino, 17 anos)
 Cansativo. (Greice, feminino, 14 anos)
 Importante. (Helena, feminino, 16 anos)
 Interessante. (Patrícia, feminino, 15 anos)
 Bom porquê melhora a vaga de trabalho também. (Helder, masculino, 15 anos)
 Bom. (Luciano, masculino, 15 anos)
 Uma coisa muito boa e minha segunda matéria favorita. (Ronaldo, masculino, 15 anos)
 É importante para abrir portas de emprego e trabalho, ajuda no seu currículo. (João, masculino, 16 anos)

Ao completarem a seguinte frase “Aprender inglês é...”, os alunos responderam, em sua maioria, que é importante e bom principalmente para a carreira profissional e para se comunicar com os gringos. Respostas já registradas anteriormente e um aluno respondeu que é cansativo. Eu o indaguei o porquê seria

cansativo, ele me respondeu que é cansativo escrever em inglês porque é bem diferente da nossa língua materna, sendo assim é mais difícil de se copiar as palavras do quadro e de escrever frases em inglês.

4) O que gostaria de aprender neste ano?

Falar inglês fluentemente. (Alice, feminino, 17 anos)
 Falar fluentemente inglês. (Greice, feminino, 14 anos)
 Os números. (Helena, feminino, 16 anos)
 Os números. (Patrícia, feminino, 15 anos)
 Xingar em inglês. (Helder, masculino, 15 anos)
 Falar inglês fluente. (Luciano, masculino, 15 anos)
 As palavras dos esportes. (Ronaldo, masculino, 15 anos)
 Falar um pouco, pra mim poder me divertir com minha vó, pois ela já fez curso de lingua inglesa.
 (João, masculino, 16 anos)

Os estudantes disseram que gostariam de aprender a falar fluentemente em inglês, aprender os números, a xingar em inglês, aprender as palavras dos esportes e de falar um pouco. Ou seja, gostariam de aprender a falar e escrever, de ter a prática oral e da escrita, não mencionaram sobre a prática da leitura. A questão é que ser fluente em uma língua demanda anos de estudos e diversos fatores, em apenas 3 bimestres não teria como cumprir esse pedido.

5) Onde você tem o contato com a língua inglesa?

Internet – Músicas. (Alice, feminino, 17 anos)
 No celular e nas músicas. (Greice, feminino, 14 anos)
 Na escola. (Helena, feminino, 16 anos)
 Na escola. (Patrícia, feminino, 15 anos)
 Na escola (Helder, masculino, 15 anos)
 Só na escola. (Luciano, masculino, 15 anos)
 Na escola por que tem aula de inglês. (Ronaldo, masculino, 15 anos)
 Na escola, mais queria fazer um curso. (João, masculino, 16 anos)

Em relação ao contato com a língua inglesa, a maior parte dos estudantes afirmaram que tem o contato na escola e a minoria afirmou que tem contato através da internet, celular e música, isto é, através dos aparelhos eletrônicos. Debates muitas vezes temos o contato com o idioma em nosso cotidiano e nem percebemos, quantas vezes os alunos já leram placas ou slogans de restaurantes de fast food em inglês, já tiveram contato com o estrangeirismo em nosso idioma como: Black Friday, hot dog, shopping center, site, internet, designer, ok e entre outros.

Nesse caso, esses alunos têm o contato maior com o ensino-aprendizagem da língua no ambiente escolar.

6) Para que aprendemos inglês?

Para ter uma boa comunicação. (Alice, feminino, 17 anos)
 Para viajar e saber falar língua que eles falam em Orlando. (Greice, feminino, 14 anos)
 Eu quero aprender para ir em outro país. (Helena, feminino, 16 anos)
 Para poder sair para um país e não fica por fora da língua deles. (Patrícia, feminino, 15 anos)
 Para podermos ir para fora do Brasil. (Helder, masculino, 15 anos)
 Para quando sair do país falar outras língua. (Luciano, masculino, 15 anos)
 Para que no futuro arrumo um trabalho melhor por que com inglês fica mais fácil. (Ronaldo, masculino, 15 anos)
 Você pode ler um livro, ver um filme em inglês, viajar para outros países. etc, ajuda na sua carteira de trabalho. (João, masculino, 16 anos)

Os alunos responderam que aprendem inglês para viajar para outro país, para saber falar a língua que falam em Orlando. Ou seja, a língua inglesa associada ao Estados Unidos da América, essa associação com a língua inglesa e Orlando – EUA ecoa um discurso imperialista e a hegemonia norte-americana. Para arrumar um emprego melhor e ajudar na carteira de trabalho, de novo a questão do mito de quem sabe inglês tem emprego bom, melhor e ganha mais. Além disso falaram que aprendem inglês para ler um livro e assistir a um filme em inglês, esta resposta mostra o uso do inglês para suas atividades cotidianas, para um uso da língua em seu dia-a-dia.

7) Você lê ou escreve em inglês fora do ambiente escolar?

Não. (Alice, feminino, 17 anos)
 Sim. Nos jogos de celular. (Greice, feminino, 14 anos)
 Não. (Helena, feminino, 16 anos)
 As vezes. (Patrícia, feminino, 15 anos)
 Não. (Helder, masculino, 15 anos)
 Não. (Luciano, masculino, 15 anos)
 Não, mais estava pensando em fazer um curso. (Ronaldo, masculino, 15 anos)
 Ainda não, mais pretendo entra em um curso. (João, masculino, 16 anos)

Por último, a grande parte dos estudantes disseram que não leem e nem escrevem fora do ambiente escolar, um aluno afirmou que escreve e lê através dos jogos online e uma aluna disse que às vezes. Eu perguntei a esta aluna por quê lê às vezes, ela disse que como faz curso de inglês às vezes ela precisar ler livros para

fazer a prova oral. O ambiente escolar para a grande parte desses alunos ainda é o único contexto que eles têm acesso a leitura e escrita da língua inglesa.

4.2 Projeto Identidade: *Who am I?* e *Self-Portrait*

Este projeto sobre Identidade foi realizado no 3º bimestre, nos meses de Agosto e Setembro de 2018. Realizamos duas atividades de escrita e debate sobre a temática, a primeira é sobre *Who am I?*, quem sou Eu?. Nesta atividade os alunos puderam desenvolver a escrita em inglês falando sobre si, quais eram os sonhos deles, o que gostam de fazer, de onde são, quais são os interesses e hobbies e entre outros. Já na segunda atividade desenvolvida, os alunos desenharam um autorretrato e fizeram uma breve autodescrição.

Na atividade 1, a proposta da atividade foi de elaborar um texto sobre os sonhos dos alunos, o que (não) gostam de fazer, de onde são, como se sentem na escola e entre outros. Pedi que usassem as palavras que já sabiam em inglês, porém ficaram inseguros por não dominar o idioma a ponto de escrever totalmente na língua inglesa. Então, a fim de possibilitar uma escrita mais livre eu os permiti que usassem palavras em língua materna para dar suporte no texto como podemos observar a seguir. Vetter (2008, p. 110) argumenta que para tornarem-se cidadãos globais, os jovens de hoje precisam ser empoderados para uma atitude crítica através de iniciativas que cuidadosamente facilitem a educação para a cidadania. Os alunos precisam saber e compreender essas questões, valorizar a diversidade dos outros, e empoderar-se para desafiar os discursos que tentam subjugar ou silenciar qualquer voz.

- **Atividade 1: *Who am I?***

a) I am H., my dream is terminar meus estudos e fazer minha faculdade. My interests is ser fotografa, my hobby is to sleep. My family is my base, my school is o my Segundo lar, a onde a cada dia I am aprendendo. I like de fotografar momentos especiais da minha vida. I don't like to eat vegetables. I am branca dos olhos castanhos, cabelos curto is castanho. I live no Rio de Janeiro na cidade de São Gonçalo.

(Helena, feminino, 16 anos)

Tradução: Eu sou Helena, meu sonho é terminar meus estudos e fazer minha faculdade. Meus interesses são ser fotógrafa, meu passatempo é dormir. Minha família é a minha base, a minha escola é o meu segundo lar, aonde a cada dia eu estou aprendendo. Eu gosto de fotografar momentos especiais da minha vida. Eu não gosto de comer vegetais. Eu sou branca dos olhos castanhos, tenho cabelos curtos castanhos. Eu moro no Rio de Janeiro na cidade de São Gonçalo.

A aluna Helena inicia o texto escrevendo sobre o seu sonho que é de terminar os estudos e prosseguir estudando realizando a faculdade, além disso ela escreve sobre seus interesses o que gosta de fazer, escreve sobre o que é a escola para ela, no caso, a escola é o seu segundo lar onde está sempre aprendendo. Em seguida, diz o que não gosta, faz uma breve autodescrição e diz onde mora. O texto não tem coesão porque eles ainda não tinham aprendido os elementos coesivos. No quesito elementos linguísticos, a aluna demonstra conhecimento do presente simples e do verbo do to be.

b) My name is Vinícius, o que eu tenho interesse e jogar games, gosto de dormir, ver netflix, comer, minha família são muito gente boa, meus amigos são gente boa, alguns são meio doidos, sou catolico, minha escola não e muito boa pois tem muitas greves.
I like ver filmes e jogar games, I don't like sair sozinho, meu sonho e ir ao Estados Unidos, meu Robbie e sair com meus amigos nas horas vagas.

(Vinícius, masculino, idade?)

Tradução: My name is= meu nome é, I like= eu gosto, I don't like= eu não gosto de

O estudante Vinícius escreveu sobre seus interesses, o que gosta de fazer, falou um pouco sobre sua família e amigos, sobre sua religião, quando falou sobre sua escola disse que não era boa porque tinha muitas greves. Mas as greves são reivindicações para melhorar os salários, as merendas, melhores estruturas e outras pautas importantes. O sonho desse aluno é de ir aos Estados Unidos, sonho comum a muitos deles, em conversa com a turma muitos relataram que tinham o sonho de visitar a Disney.

c) Quem eu sou?

I am Joyce. have 15 my dream and to be massage therapist family ver important to me my friends also my religion Christian raça negra sou uma negra muito bonita

Eu gosto de fazer dance cantar que não gosto de fazer não sei escola L.G (escreveu o nome da escola de forma não-padrão) melhor escola fiz amizades Boas amos todos eles tiram três pessoas tudo bem

(Joyce, feminino, 15 anos)

Tradução: I am=sou Joyce., tenho 15 anos, meu sonho é ser massoterapeuta, minha família e amigos são muito importantes para mim, sou cristã...

A aluna Joyce em seu processo de escrita apresenta dificuldades tanto na língua materna quanto na inglesa, a estrutura “I have 15” (eu tenho 15 anos) é um erro comum dos brasileiros já que traduzem ao pé da letra, a aluna também escreveu o nome da escola errada. Em relação ao texto, ela escreveu sobre o seu sonho de ser massoterapeuta, falou sobre sua religião, etnia, o que gosta de fazer e o que não gosta de fazer, sobre a importância de sua família e amigos.

Who am I?

I am Mateus. is my interest is one day viajar para fora do pais is conhecer varios paises, is one dos my hobby is play\ video game, is my family is my base para tudo is my friends are os my companheiro pra me ajudar. I don't have any religion afirmado ainda, sobre a school I like acho importante pro life. I like de play video game is the play soccer is as coisas que I don't like de fazer is ir play soccer is tirar o tampão do dedo. My dream is one day pode viajar o world. I don't have any work ainda. I am negro de family negro. I live in Rio de Janeiro – São Gonçalo.

(Mateus, masculino,)

Tradução: Eu sou Mateus, meu interesse é de um dia viajar para fora do país e conhecer vários países. Um dos meus passatempos é jogar vídeo game, a minha família é a minha base para tudo, meus amigos são meus companheiros que me ajudam. Eu não tenho nenhuma religião firmada ainda, sobre a escola eu acho importante para a vida. Eu gosto de jogar vídeo game, jogar futebol, as coisas que eu não gosto de fazer é de tirar o tampão do dedo quando jogo futebol. Meu sonho é de um dia poder viajar o mundo. Eu não tenho emprego ainda. Eu sou negro de família negra. Eu moro em Rio de Janeiro – São Gonçalo.

Este texto tem poucas palavras em língua materna e essas palavras em português funcionam como âncoras do texto, ou seja, para dar suporte na sequência das palavras. O aluno escreveu que eu sonho é viajar pelo mundo, escreveu sobre a importância de sua família e amigos, de sua etnia, da importância da escola para a vida, dos seus interesses, do que gosta e do que não gosta de fazer.

Quem sou eu?

I am Patrícia., I like de to sleep my dream is ser barbeira profissional, a minha family não é muito unida, I love joga vídeo game, I live no morro bairro antonina, I like hobby futebol
 I am da school de L.G.
 I dont' like de comer abobrinha, I am 15 years old, a my religion é evangélica
 I don't tenho friends, a my race é negra
 I don't work, a my school is um lugar que cada um pode aprender sobre as coisas que se passa nesse mundo.

(Patrícia, feminino, 15 anos)

Tradução: Eu sou Patrícia., eu gosto de dormir. Meu sonho é ser barbeira profissional, a minha família não é muito unida, eu amo jogar vídeo game, Eu moro no Bairro Antonina, Eu gosto de futebol. Eu sou da escola L.G, eu não gosto de comer abobrinha. Eu tenho 15 anos de idade, a minha religião é evangélica. Eu não tenho amigos, a minha raça é negra, eu não trabalho, a minha escola é um lugar que cada um pode aprender sobre as coisas que se passa nesse mundo.

A aluna Patrícia escreveu sobre o que gosta de fazer, o que não gosta de comer, sobre o seu sonho de ser barbeira profissional, falou sobre sua família, sobre a escola que é um lugar de aprendizado, sobre sua etnia, onde mora, religião e interesses.

Nessa atividade, alguns alunos escreveram que tinham o sonho de terminar os estudos e fazer uma faculdade, alguns têm o sonho de ir aos Estados Unidos ou de viajar para vários países. Em relação à profissão que querem seguir, uma aluna tem o sonho de ser massoterapeuta e uma outra tem o sonho de ser barbeira profissional.

Os *hobbies* descritos pelos alunos foram o de dormir, jogar games, jogar futebol, ver Netflix, comer e sair com os amigos.

Em relação à família, alguns falaram que é a base deles, são gente boa, são importantes, porém, um aluno relatou que sua família não é muito unida.

Os estudantes apontaram que gostam de fotografar momentos especiais, assistir a filmes, jogar games, cantar, dançar, outros escreveram que não gostam.

Sobre a escola, os alunos falaram que é o segundo lar deles, onde a cada dia estão aprendendo e que cada um pode aprender sobre as coisas que se passa nesse mundo. Uma aluna disse que acha esse espaço importante para a vida, outra estudante afirmou que esta é a melhor escola e que fez boas amizades. Porém, um aluno disse que a escola não é muito boa porque tem muitas greves.

Tivemos que debater esse assunto, já que a greve não é um problema local da escola, mas sim municipal, pois, infelizmente, a gestão não cumpria com o piso nacional de educação, o valor do reembolso da passagem de transporte estava congelado há anos. Além disso, as escolas apresentam vários problemas causados pelo atraso nos repasses de verbas para a compra de diários escolares, uniformes escolares e merenda, falta de climatização nas salas, entre outras questões. Como estávamos em período de greve durante essa atividade, fez-se necessário todo esse contexto.

- **Atividade 2: Self-portrait**

Nesta atividade os estudantes refletiram sobre a temática identidade. A proposta foi de debater sobre os conceitos de padrões de beleza, os conceitos de bonito e feio, levantados por eles durante a aula, debatemos como eles se autodescrevem e etc. Nos quesitos de conhecimento sistêmico, os alunos conseguiram utilizar os adjetivos e fazer a autodescrição em inglês. Seguem abaixo as atividades, a autodescrição e a transcrição. Os textos originais estão nos anexos.

Nesta proposta, primeiramente os alunos desenharam um autorretrato deles, após desenharem, eles fizeram uma autodescrição, os estudantes escreveram o texto em inglês e português, como já tinham aprendidos os adjetivos, a maioria escreveu as suas características físicas e qualidade.

Na análise, comparei as imagens com o texto elaborado por eles, a seguir tem o autorretrato, a autodescrição, a tradução e uma breve análise.

Figura 19 - Aluno João



Fonte: Autorretrato do João

<p>1)Eu suo Blaek e tall sou skinng e slim sol rappy e shy e funny so sincere sou uygly”.</p> <p>(Jeferson, masculino)</p>	<p>Tradução livre: Eu sou negro e alto, sou magro, feliz, engraçado, muito sincero e feio.</p>	<p>Neste retrato o aluno se desenhou com os cabelos lisos, mas identifica como negro.</p>
--	--	---

Figura 20 - Aluna Alice



Fonte: Autorretrato da Alice.

<p>2) Discription</p> <p>I am Alice, I am 17 years old, I am a student, I am from São Gonçalo City, I am white, I am medium height, I am weight overweight, I am happy, anxious, shy, funny, boring, outgoing, beautiful, I have black hair, I have curly.</p> <p>(Alice, feminine, 17 anos)</p>	<p>Tradução livre: Descrição</p> <p>Eu sou Alice, eu tenho 17 anos de idade, eu sou estudante, sou da cidade de São Gonçalo. Eu sou branca, tenho estatura mediana, estou acima do peso, eu sou feliz, ansiosa, tímida, engraçada, tenho cabelos pretos e cacheados.</p>	<p>Neste retrato a aluna se descreveu como uma pessoa feliz, tímida, engraçadas e a descrição combina com a imagem feita.</p>
--	--	---

Figura 21 - Aluna Ágata



Fonte: Autorretrato da Ágata.

<p>3) Skin tone – Brown Height – I am tall Weight – I am fat Adjectives – I am happy, anxious, funny, sincere, ugly I'm Ágata., 17 years old I'm a seller I'm from São Gonçalo City (Ágata, feminino, 17 anos)</p>	<p>Tradução livre: Eu sou parda, alta e gorda. As minhas qualidades são: sou feliz, ansiosa, engraçada, sincera e feia. Eu sou A.C, eu tenho 17 anos de idade, sou vendedora e sou de São Gonçalo.</p>	<p>Nesta atividade a aluna se descreveu como feia, demonstrando a baixa autoestima, apesar do adjetivo “ungly-ugly” (feia), ela diz que é feliz, engraçada e sincera.</p>
---	--	---

Figura 22 - Aluna Caroline



Fonte: Autorretrato da Caroline.

<p>4)“I am black I am medium height I am overweight I am sincere I am a student I am from São Gonçalo I have light brown hair I have curly”</p> <p>(Caroline, feminino)</p>	<p>Tradução livre: Eu sou negra, tenho estatura mediana, estou acima do peso, sou sincera, sou de São Gonçalo, tenho os cabelos castanhos claros e ondulados.</p>	<p>Novamente a descrição de “Curly”, cacheada, não é retratada na autoimagem.</p>
---	---	---

Figura 23- Aluna Talita



Fonte: Autorretrato da Talita.

<p>5) "I am, brown, medium height, slim. I have, dark blond hair. I have wavy hair. I am: Talita (nome fictício). I am 15 year old. Student. Adjectives: anxious, talkative, shy, outgoing, boring, sincere." (Talita, feminino, 15 anos)</p>	<p>Tradução livre: Eu sou parda, tenho estatura mediana, sou magra. Tenho o cabelo loiro escuro e ondulado. Sou a Talita, tenho 15 anos, sou estudante. Minhas qualidades são: ansiosa, falante, tímida, extrovertida, chata e sincera.</p>	<p>Esta aluna também não desenhou o "Wavy hair", os cabelos ondulados em seu autorretrato, mostrando um fenômeno recorrente.</p>
--	---	--

Figura 24 - Aluna Greice

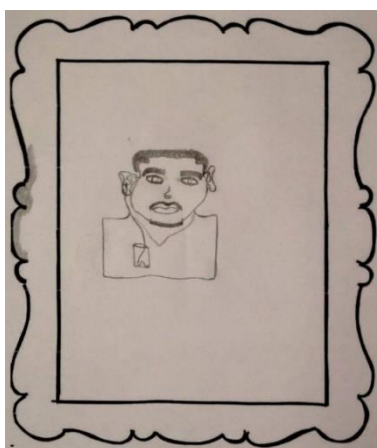


Fonte: Autorretrato da Greice.

<p>4) I am Greice I am 14 years old. I am black I am short I am fat I am a student I have black power hair I am from Niterói City</p>	<p>Tradução livre: Eu sou Greice eu tenho 14 anos de idade, sou negra, sou baixa, sou gorda, eu sou estudante, eu tenho cabelo Black Power. Eu sou de Niterói. Eu</p>	<p>Esta aluna escreveu dizendo que tem Black (power) hair, mas desenhou com os cabelos cacheados.</p>
---	---	---

<p>I am anxious, talkative, funny, outgoing, boring, messy, sincere.</p> <p>(Greice, feminino, 14 anos)</p>	<p>sou ansiosa, falante, engraçada, extrovertida, chata, bagunceira e sincera.</p>	
---	--	--

Figura 25 - Aluno João



Fonte: Autorretrato do João.

<p>7) am João, I am 16 I am from São Gonçalo City I am student, I have wavy and dark brown hair Skin tone brown, I am height medium I am weight overweight= sobrepeso Fat= gordo, I am adjectives handsome, happy, funny. outgoing</p> <p>(João, masculino, 16 anos)</p>	<p>Tradução livre: Eu sou João, eu tenho 16 anos e sou da cidade de São Gonçalo. Eu sou estudante, tenho os cabelos ondulados e castanhos escuros. O meu tom de pele é pardo, tenho estatura mediana, sou gordo/estou sobrepeso. As minhas qualidades são: lindo, feliz, engraçado e extrovertido.</p>	<p>Neste autorretrato, o fone de ouvido faz parte de sua identidade, já que gosta de escutar música.</p>
--	--	--

Nessa atividade, podemos destacar como os alunos Jeferson, Caroline, Talita e Greice retratam os seus cabelos. O Jeferson é negro e tem o cabelo crespo, mas na imagem de autorretrato está liso, Caroline e Talita descrevem que têm cabelos ondulados, mas também desenharam cabelos lisos em seus autorretratos. Já a aluna Greice tem cabelo Black Power, mas em seu autorretrato se desenharam com cabelos cacheados e com volume para baixo. Esse fenômeno ocorreu e ocorre também com outros alunos por diversos fatores, podemos destacar a questão do cabelo liso como um padrão de beleza a ser seguido, padrão este incentivado através das indústrias de produtos capilares, cinema e televisão, os quais influenciam as pessoas a acharem que tipo de cabelo seria o ideal ou belo.

Outra questão a ser destacada é o autorretrato do João, o celular com o fone de ouvido faz parte de sua identidade e seria uma extensão de seu corpo. Este aparelho eletrônico se encontra bastante presente no cotidiano escolar e nem sempre é usado como ferramenta pedagógica. Como realmente este aluno sempre escutava música no fone de ouvido de seu celular, provavelmente também em outros espaços, o celular faz parte então de seu autorretrato.

Em relação à escrita em língua inglesa, de forma geral, os alunos não conseguiram escrever de forma coesiva, utilizando os conectores em inglês. Dessa forma, o texto não apresenta fluidez, parecendo um texto escrito em um formato de uma lista. O Jeferson, apresentou uma escrita com erros gramaticais nas duas línguas, a materna e a inglesa, apresentando uma escrita não legitimada. Porém, conseguiram escrever os adjetivos em inglês e colocaram em prática o que aprenderam em aula.

4.3 Projeto “Consciência Negra” do 4º bimestre de 2018

Este projeto sobre a Consciência Negra foi elaborado no 4º bimestre de 2018, foi um projeto multidisciplinar no qual cada professor trabalhou a temática em sua disciplina. O aspecto social e étnico-racial sobre a Consciência Negra levou a elaboração deste projeto a fim dos aprendizes aprenderem, refletirem e problematizarem questões pertinentes como o racismo, a importância do movimento

negro, líderes mundiais importantes como Nina Simone, Nelson Mandela, Martin Luther King Junior.

De acordo com Janks (2017, p.22), a concepção de letramento crítico como meio de compreender as relações entre linguagem e poder. Nesta relação, o poder opera no nível micro da interação (política com p). Esta por sua vez influencia e é influenciada por relações de Poder no contexto macro (Política com P).

A proposta de atividade foi realizada através de debates em sala de aula e esta atividade descrita se encontra em anexos. A temática Consciência Negra foi trabalhada durante várias aulas ao longo do bimestre. A seguir, podemos observar as respostas dos alunos para as questões levantadas.

1) O que é racismo?

“Preconceito de raça ou cor de pele.” (Alice, feminino, 15 anos)
 “Preconceito raça ou cor de pele.” (Vinicius., masculino)
 “Preconceito da raça e da cor de pele.” (Helena, feminino, 16 anos)
 “Racismo é o preconceito que envolve a raça”. (Talita, feminino,)

A fim de contextualizar essa atividade, indaguei-os o que é racismo e em sua maioria respondeu que é o “preconceito de raça ou cor da pele”.

2) Você já sofreu racismo ou presenciou alguma situação de discriminação?
 Como foi? Como se sentiu?

Eu nunca, sofri mais eu tenho uma amiga que já presenciou e ela falo que foi a pior coisa que ela já viu. (Alice, feminino, 15 anos)
 Sim, já fui chamado de macaco, de preto. (Vinicius, masculino)
 Não. (Helena, feminino, 16 anos)
 Nunca sofri. Já presenciei: Eu e um amigo estávamos no shopping, quando gritam “macaco”, sabíamos que era com ele e eu fiquei sem reação. (Talita, feminino,)

Nessas respostas, podemos perceber que apenas uma aluna não sofreu racismo e nem presenciou uma situação de discriminação. Um aluno já passou por essa situação sendo chamado de macaco, a estudante Alice tem uma amiga que já presenciou esse ato discriminatório e uma aluna já presenciou uma situação de discriminação contra o amigo. Essa temática é importante de ser discutida em aula,

porque infelizmente faz parte ou já parte da vida desses sujeitos em algum momento de suas vidas. A partir de suas experiências e vivências os estudantes foram conversando sobre os impactos que o racismo pode gerar nas pessoas, muitos apontaram o racismo cometido pelos próprios colegas de turma e em outros ambientes como shopping, por exemplo. Em conversa com esses aprendizes, um aluno também disse o segurança de uma loja já o seguiu e ele teve a impressão que estaria sendo vigiado para não roubar alguma mercadoria. Infelizmente aconteceu com esses alunos esses atos de racismos e é necessário debater medidas a serem feitas caso ocorra novamente, visto que é crime e estão amparados pela lei. Outras medidas também sobre como combater o racismo foram discutidas ao longo das aulas.

3) a) Circule as palavras que você compreende.

Racism, you, human, and, knife, play, life, cruel, colour, admit, power. (Alice, feminino, 15 anos)

You, human, and, what, knife, play, life, colour, horrendously, admit, polite, wanted. (Vinicius., masculino)

Racism, you, human, knife, play, life. (Helena, feminino, 16 anos)

Não circulou. Disse que sabia todas as palavras porque faz curso de inglês. (Talita, feminino,)

Nesta atividade, os estudantes realizaram uma leitura do texto a fim de circular as palavras que já sabiam ou que conseguiam entender. Ou seja, as palavras cognatas como Racism pode ser compreendida pelos alunos já que é parecido com a palavra Racismo. De modo geral, os estudantes conseguiram compreender essas palavras e o sentido que elas produzem no contexto do poema. Apenas uma aluna conseguiu entender todas as palavras, justificando que sabia porque faz curso de inglês. Ou seja, ela aciona os seus conhecimentos prévios já construídos em outros espaços para a sala de aula. Assim como os outros alunos que já aprenderam as palavras circuladas no contexto escolar ou entre outros espaços e meios.

b) Por que nesse poema "Racism" está escrito com letra maiúscula? Porque esta palavra se repete por três vezes em seguida em cada estrofe?

Por que e racismo como se fosse um nome proprio. Por causa do tema. (Alice, feminino, 15 anos)
"Racismo e como se fosse uma pessoa. (Vinicius., masculino)

Porque ele é tratado como se fosse uma pessoa. Porque é como se esse nome estivesse sendo chamado. (Helena, feminino, 16 anos)
 O racismo é um nome próprio, por isso a letra maiúscula. Para enfatizar o tema "Racism". (Talita, feminino,)

Nesta atividade, os alunos tiveram dificuldades em compreender o que se pedia. A maioria não conseguia explicar porque a palavra Racism estava com letra maiúscula e nem qual o efeito era produzido quando se pronunciava essa palavra três vezes em seguida. Portanto, dei algumas pistas, perguntando quando usamos palavras com letras maiúsculas, eles responderam que era nome de pessoas, de cidades, etc. Depois li o texto em voz alta reproduzindo a repetição inicial em cada estrofe, e perguntei qual era o efeito produzido. Mediando essa atividade, os alunos conseguiram responder que o Racismo é tratado de forma personificada e a repetição era para enfatizar o tema.

c) Por que o eu lírico admite que o Racism tem power (poder)? Que tipo de poder o Racismo tem?

Poder de Maldade crueldade, por que a pessoa que está sendo julgada ela vai ficar chorando não vai sabe oque fazer. (Aline, feminino, 15 anos)
 Tem grande poder pois a contidade racista no mundo e grande, pode deixar, a pessoa depressiva e até pode levar a morte. (Vinicius., masculino)
 Por que o racismo tem poder de nos magoar, e racismo tem poder de fazer mal as pessoas. (Helena, feminino, 16 anos)
 O racismo tem poder sobre a desigualdade social, ele tenta se igualar socialmente. (Talita, feminino,)

De acordo com os estudantes, o poder que o racismo tem é o de fazer maldade, de ser cruel, de julgar as pessoas, fazê-las chorar, de magoar, podendo deixá-las depressivas ou até matá-las. A aluna T traz a questão do racismo e a desigualdade social, de como o racismo está presente em todas as esferas sociais.

d) Escreva como a temática racismo é trabalhada nesse poema.

Sobe as concequencias, crueldade, falta de respeito do proximo. (Aline, feminino, 15 anos)
 Ele informa o que, o racismo pode causar a uma pessoa. (Vinicius., masculino)
 De um recado. (Helena, feminino, 16 anos)
 Ele fala sobre as consequências do racismo. (Talita, feminino,)

Em relação como a temática racismo foi trabalhada no poema, os estudantes disseram que é de informar, dar um recado sobre o que o racismo pode causar em uma pessoa e para falar sobre as consequências do racismo, ou seja, da crueldade e da falta de respeito ao próximo. Essa relação de se colocar na situação do outro, de tentar se imaginar passando por isso é uma relação de alteridade, e pode promover um diálogo entre a sua própria experiência com a experiência do outro, fazendo trocas importantes.

a) O que o poema “Racism” silenciou ou deixou de falar?

Respeito ao próximo, a dor que o próximo sentiria, além de sofre muito por dentro. (Aline, feminino, 15 anos)

Não falou sobre o respeito ao próximo. (Vinicius., masculino)

Não, ele não deixou de falar nada, tudo que ele tinha pra falar ele falou. (Helena, feminino, 16 anos)

Não respondeu. (Talita, feminino,)

Esta questão não foi bem compreendida por parte dos alunos, a maioria pediu que eu explicasse mais de uma vez. O silenciamento é omitir algo, deixar de falar, ou falar algo em detrimento da outra, ou porque usou esta frase e não aquela, essa reflexão sobre o que o poema não abordou ou porque abordou dessa forma e não daquela outra forma, instiga os alunos a refletiram o processo da criação do poema. Sabendo que não texto neutro, os alunos disseram que deixou de falar sobre o respeito ao próximo, a dor do outro; o aluno Vinicius disse que não falou sobre o respeito ao próximo também e a aluna V. disse que não deixou de falar nada, tudo o que tinha para falar o eu-lírico já falou. Uma das alunas não respondeu. Como geralmente o silenciamento não é trabalhado nos textos, os alunos tiveram dificuldades nessa questão. Segundo Carbonieri (2016, p. 139), “uma das estratégias do letramento crítico é buscar também o que está silenciado no texto”. Mesmo mediando, senti que não entenderam o que se pedia. Portanto, é um trabalho a longo prazo, já que a leitura é uma prática social e colaborativa.

Em resumo, ao analisarmos as respostas dos alunos, podemos perceber que o racismo esteve presente no momento da vida dos alunos, um porque sofreu o próprio ato e os outros tem amigos que passaram por esta situação. O racismo está presente na própria escola, muitas vezes escutei alunos falando “Seu preto” de

“brincadeira” que perpetua o racismo, mesmo nesta turma eles sendo em sua maioria negros e pardos. Os estudantes afirmaram que o racismo tem poder de magoar, de crueldade, de fazer mal às pessoas, de deixar a pessoal depressiva e até levar a morte.

Os alunos circularam algumas palavras que já conheciam e as demais foram trabalhadas através da leitura comigo, do trabalhado com as palavras cognatas e a tradução das palavras que não conseguiram entender.

Em relação ao poema, conseguiram falar como a temática foi trabalhada, o tipo de poder que o racismo tem, o porquê “Racism” teve repetição e foi escrito com letra maiúscula.

Todas as respostas foram escritas em língua portuguesa apresentando uma linguagem não-padrão, ou seja, não legitimada ao escreverem sem o uso do acento gramatical, problemas de pontuação e de grafia nas palavras “consequencias, contidade e maldadi”.

Em suma, trabalhamos com a leitura de poema em inglês, interpretação e debate. No debate, os alunos não souberam explicar a raiz do problema do racismo na sociedade brasileira, mas falaram que uma das soluções para se combater o racismo seria o respeito ao próximo e o respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar de que forma as práticas sociais de leitura e escrita em língua inglesa contribuíram para o ensino-aprendizagem crítico-reflexivo, o objetivo específico foi de pesquisar como a leitura e escrita cotidiana e contextualizada contribuiu ou não para o seu uso significativo no meio social. Ao selecionar e trabalhar cada texto e proposta de escrita quis trazer questões que pudessem ser relevantes para a turma, portanto o projeto sobre identidade e sobre consciência negra foi elaborada com a finalidade dos alunos expressarem seus sonhos, desejos, escrevessem sobre si; que pudessem refletir a presença do racismo na sociedade, como ele pode se manifestar, o que pode ser feito para combatê-lo e entre outros.

Ao longo da pesquisa, algumas questões foram levantadas e que não necessariamente foram respondidas ao longo do curso, já que considero a pesquisa inacabada.

a) Levando em consideração o contexto de pesquisa, dos participantes e as dificuldades de acesso/permanência no contexto escolar, de que forma o ensino-aprendizagem social de leitura e escrita em língua inglesa pode abranger os estudantes de uma turma de aceleração?

O contexto educacional em que trabalhei foi com turmas de aceleração idade-ano, muitos alunos demonstraram baixa autoestima e com a proposta de ter uma Hora da Virada, ou seja, “recuperar” o tempo perdido, faz-se necessário traçar estratégias que façam que o esse estudante permaneça estudante e prossiga os seus estudos no ensino médio, técnico, graduação e entre outros. No caso da minha turma, cada aluno tinha uma experiência diferente com a língua inglesa, mas a maioria ainda não tinha aulas regulares da língua nos anos anteriores por falta de professores. Portanto, tracei estratégias em que fui aprendendo dia após dia que pudessem fazê-los ficarem mais confortáveis ao ler e escrever em inglês. Uma das questões já levantadas foi a prática translíngue, os estudantes usaram a língua portuguesa como segunda língua a fim de fazer o apoio no processo de escrever. O ensino-aprendizagem social de leitura e escrita pode abranger esses estudantes de turma de aceleração de forma que os inclua e não os exclua, ou seja, de forma que eles possam interagir de forma significativa com o texto, que possam entender as palavras já aprendidas, que possam

expressar a sua criticidade, criatividade, opinião e reflexão. Essa mediação do texto e leitura crítica é um processo contínuo. Não considero as atividades realizadas sendo rotuladas como atividades críticas, mas sim o modo em que foi abordada e a mediação pode ser considerada uma ferramenta que provoque a criticidade. Já que o letramento crítico é uma postura filosófica e não um método.

b) De que forma as práticas sociais da escrita e leitura podem estimular a emancipação dos estudantes?

A emancipação, autonomia e a práxis libertadora pode ser estimulada através de práticas sociais da escrita e leitura que sejam do interesse do alunado, que façam sentidos para o contexto em que estão inseridos, que os ajudem a questionar e refletir questões que estão presente em seu cotidiano. Essas questões podem surgir ao longo da prática docente, não é em um questionário ou em pouco tempo que descobrir algumas demandas que os alunos tinham interesse. Às vezes, uma atividade que pensei no coletivo não alcançou o mesmo objetivo para todos os sujeitos alunos, já que cada sujeito é diferente do outro. Nem sempre é fácil desconstruir conceitos já construídos e enraizados no nosso pensamento, mas a leitura crítica pode contribuir para o desvelar dos outros sentidos que o conceito pode possuir. Essa emancipação não pode ser mensurada quantitativamente.

c) Por que é importante formar sujeitos escritores e leitores críticos de Língua Inglesa? Qual é a importância da leitura e escrita de Língua Inglesa na formação do cidadão crítico-reflexivo?

A importância de formar escritores e leitores críticos não é só na língua inglesa, mas em qualquer língua. A importância dessa prática é a de promover um papel mais ativo do leitor, questionando, examinando e contestando as relações de poder, de hierarquia, das identidades, das representações existentes nos textos. Questionando também, as ideologias dominantes representadas, das injustiças, dos silenciamentos, refletindo como esses textos poderiam ser re(construídos) de outra forma. Além disso, pode promover a capacidade criar, adequar e transformar essas leituras a fim de significá-las, percebendo como as crenças e mitos são construídos e assumidos e através da criticidade os sujeitos podem problematizar os diferentes sentidos do texto, sob o viés histórico, cultural e social.

Os resultados das propostas desenvolvidas nessa pesquisa indicam que o letramento crítico contribui para o desenvolvimento da reflexividade e da emancipação

de estudantes e professores e que o translanguismo, ao desfazer barreiras linguísticas, possibilita a expressão dos alunos e pode contribuir para o aumento de sua autoestima.

Com relação ao discurso sobre os programas de aceleração de aprendizagem que apresentei no capítulo 2 dessa dissertação, segundo o qual tais programas favoreceriam que os estudantes desenvolvessem a autoestima, podendo ser entendida como o senso de responsabilidade e respeito, por meio de seu sucesso na aprendizagem e na socialização (LUKE e ANDRÉ, 2007), pode ser atingida, mas não apenas pelo programa em si, mas sim por uma prática educacional que valorize os educandos e suas diversidades. Constatei que a turma em que desenvolvi esta presente pesquisa, teve um aumento da autoestima já que no início do ano escutei muitos falando que não conseguiriam aprender inglês por ser difícil, ou por se chamarem de “burro”, já nos bimestres posteriores comemoravam quando liam frases longas ou entendiam textos em inglês. A relação entre a autoestima alta e a aprendizagem pode contribuir para uma maior confiança, entusiasmo, sentimentos positivos no processo de ensino-aprendizagem, já a baixa-estima e aprendizagem pode criar um sentimento de fracasso, de algo inatingível nesse processo.

No que concerne à proposta de um novo papel do professor, como mentor e líder da aprendizagem (LUKE e ANDRÉ, 2007), também presente nesse discurso, percebi que as experiências desenvolvidas nessa pesquisa possibilitaram, sem dúvida, meu desenvolvimento pessoal e profissional. Ao longo da pesquisa, surgiram muitos desafios, como os horários reduzidos da aula e o fato de que foi preciso que eu lecionasse em duas turmas ao mesmo tempo. Sendo essa minha primeira experiência em uma escola pública, a atuação em uma turma de aceleração foi bastante complexa, desde o início das aulas com essa turma, não tiveram resistência em aprender inglês, pelo contrário, ficaram animadas em saber que teriam aquela disciplina naquele ano, por ter construído uma relação dialógica com eles, consegui me posicionar como mentora, ou seja, aquele que dá suporte, os encorajando a prosseguir estudando e líder dos alunos, isto é, tentando conquistar a confiança dos alunos, os motivando a atingirem os seus objetivos.

Ao longo dessa jornada em que estou aprendendo a cada dia, posso considerar que o letramento crítico, além de ter contribuído para o desenvolvimento da perspectiva crítica de meus alunos, ajudou-me a aprimorar minha prática de leitura

em níveis antes não percebidos. Assim, ao instigar esse movimento em meus alunos, percebo que, juntos, nos transformamos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M.; **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo. Editora Atlas S.A. 1995.

ATLAS BRASIL. http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/sao-goncalo_rj. Acessado em 01 de outubro de 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **PISA 2015 : análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros** / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRITTO, et el. **A segregação socioespacial no município de São Gonçalo, RJ: uma análise a partir do acesso ao saneamento básico**. HVII ENANPUR. São Paulo, 2017.

CANAGARAJAH, S. (2013) **Translingual Practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. London, Routledge.

CARBONIERI, D. **Descolonizando o ensino de literaturas de língua inglesa**. IN: Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas (Org). Campinas, SP: Pontes editora, 2016.

CROTTY, M. **The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process**. London, Sage, 1998.

DEMO, P. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez, 1990.

DUBOC, A. **A avaliação da aprendizagem de língua e o letramento crítico: uma proposta**. IN: Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas (Org). Campinas, SP: Pontes editora, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Centauro, 2005.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>. Acessado em 01 de outubro de 2019.

JANKS, H. **Panorama sobre Letramento Crítico**. IN: Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas (Org). Campinas, SP: Pontes editora, 2016.

JESUS, D; CARBONIERI, D. **Apresentação**. IN: Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas (Org). Campinas, SP: Pontes editora, 2016.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

JORDÃO, C. M. **As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, 46(1): 19-29, jan. /jun. 2007.

_____. **No tabuleiro da professora tem...letramento crítico? ...** IN: Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas (Org). Campinas, SP: Pontes editora, 2016.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PMSG. http://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao_goncalo.php. Acesso em: 01 de outubro de 2019.

http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/noticias_simples.php?cod=4977, -

http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/escolas_hora.php,

<http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/ahoradavirada.php> acessado em 14 de agosto de 2019 às 14h

ROCHA, C; MACIEL, R. **Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas**. Artigo Delta, 2015.

SACCOL, A. Z. **Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração.** Rev. Adm. UFSM, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia.** 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SILVA, Érika M. A. **A escola como patrimônio: algumas memórias de ouro, que fazem rir, chorar ou de luta, esperança, resistência, gratidão e carinho da Escola Municipal Luiz Gonzaga.** 2009.

SILVEIRA, D. T., CÓRDOVA, F. P. 2. **A pesquisa científica. Métodos de pesquisa** / [organizado por] Gerhardt, T. E e Silveira, D. T.; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação; uma introdução metodológica.** Educação e pesquisa, São Paulo, v. 31, n.3, p.443-466, set/dez. 2005.

ZOLIN-VESZ, F. **Por uma pedagogia translíngua para o ensino de línguas.** IN: Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas (Org). Campinas, SP: Pontes editora, 2016.

APÊNDICE - Escola lócus da pesquisa: histórias, memórias e autobiografia

Realizei o meu Ensino Fundamental (2000-2005) na E.M.L.G, abreviei o nome da escola a fim de resguardá-la, em 2018 retorno como professora da rede pública de São Gonçalo, lecionando aulas extras, ou seja, além da minha carga horária obrigatória que cumpro em outra escola leciono aula extra a fim de suprir a falta de professor de língua inglesa, e é com grande alegria que lecionei para uma turma de 6º ano, para o grupo II (6º e 7º) e grupo III (8º ano e 9º ano) nessa mesma instituição. Lembro-me que a escola, durante os anos 2000 a 2005, era localizada ao lado do SESC São Gonçalo e perto do Centro Cultural Joaquim Oliveira, no qual sempre realizava as pesquisas de trabalhos e deveres de casa, já que não tinha acesso à internet que nos proporciona informações em um menor tempo e com mais variedade. Eu nunca tive a oportunidade de aprender língua inglesa nessa escola por falta de professores, realidade comum neste município, mas sempre gostei das matérias de áreas humanas como Língua Portuguesa, Geografia e História. Apesar de ser um direito amparado pela a LBD, eu nunca tive aula de línguas estrangeiras no meu ensino fundamental.

Recordo-me das dificuldades enfrentadas que passei, tais como greves, falta de professores, violência, falta de ventiladores para climatizar o ambiente e entre outros. Apesar desses problemas, sempre tive um aprendizado de qualidade e construí conhecimentos significativos que contribuíram sempre para a minha formação humana e cidadã. Nessa escola eu e minha irmã nos formamos e tivemos grandes referências de educadores e educadoras que contribuíram para que eu me tornasse professora um dia. Ao realizar uma pesquisa sobre a história e memória da escola, não as encontrei no website da prefeitura de São Gonçalo, mas sim em um trabalho monográfico da Érika Maria Albernoz da Silva que escreveu como trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, intitulado “A Escola como Patrimônio: Algumas Memórias de Ouro, que fazem Rir, chorar ou de Luta, Esperança, Resistência, Gratidão e Carinho da E. M. L. G.” em 2009, orientado pela Profª Drª. Mairce da Silva Araújo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, campus Faculdade de Formação de Professoras, na qual sou egressa, fiz graduação, pós-graduação e mestrado.

Ao ler esse trabalho monográfico, essas memórias de ouro, me fizeram chorar, me entristecer, rir, expressar minha gratidão, orgulho, carinho e resistências. Todos

esses sentimentos estão presentes devido à essa escola, em que tive a honra de ter estudado. É claro que essa escola que me recordo da minha infância não é a mesma de hoje em dia, mas há ainda algumas questões que perduram. A seguir registro uma breve trajetória pessoal, como aluna e professora, fundamentada nas referências do trabalho da Érika Silva (2009).

Minha infância e formação dos anos finais do Ensino Fundamental

[...] a memória excede o escopo da reflexão humana, como excede a noção que temos de passado e presente, uma vez que ela tanto faz parte da existência humana, e enquanto tal não pode ter uma única definição, como faz parte do próprio cosmos. (Santos, 2012, p. 33).

A E.M.L.G era localizada no bairro Estrela do Norte, em São Gonçalo. Durante os 6 anos em que estudei na escola, fiz a 1ª e 2ª etapa do 2º Ciclo, nos anos 2000 e 2001, realizei a 5ª a 8ª série nos anos 2002 a 2005. Lembro-me de que todos os dias antes de entrarmos na sala de aula, todos os alunos formavam uma fila, de acordo com a série e a turma, cantávamos o hino nacional e rezávamos a oração do Pai-Nosso, depois cada fileira entrava na escola na forma crescente da 5ª série até a 8ª série. A Laicidade na escola pública é garantida pela Constituição de 98, portanto, muitos estudantes questionavam porque tínhamos que rezar o Pai-Nosso, então a dirigente de turno dizia que quem não tinha religião ou não quisesse não precisava rezar. Eu como era uma criança católica, sempre fazia a oração. Essa rotina de formar as turmas já era conhecida por todos nós alunos e sempre respeitávamos o hino nacional do Brasil.

No que se refere ao espaço escolar, era uma escola que possuía um pátio, uma quadra esportiva e depois de algumas reformas colocaram alguns brinquedos como escorregador infantil. O banheiro feminino possuía 4 vasos sanitários, 2 chuveiros sem cortinas e 2 pias, esse ambiente precisava de pintura e reformas, porém enquanto estudei lá nunca houve essas reformas no sanitário feminino. As salas de aulas possuíam quadro negro, lembro-me que o giz causava alergia em alguns professores com problemas respiratório e as salas não possuíam todos os ventiladores funcionando, provocando calor no ambiente. Depois das aulas de educação física, as crianças suavam muito e tinham que sempre no banheiro lavar o rosto. Uma vez, o ventilador de teto despencou e quase nos atingiu, ainda bem que

tinha um fio que o segurou não permitindo que caísse no chão, foi um susto, mas ninguém se feriu, a aula foi interrompida e tivemos que trocar de sala de aula.

No que se refere à interação de aluno-aluno, sempre tive um bom relacionamento com os demais alunos, mas presenciei sim atos de *bullying* de certos estudantes contra outros alunos, porém nunca tive esse problema. Na minha época ainda não tinha esse nome de *bullying*, isso era chamado de “zoação”. Eu construí amizades com alguns alunos e mantenho contato com eles até hoje em dia. Alguns são assistentes sociais, professor de arte, jornalista, gerente de loja e secretária em clínica médica. Os demais estudantes eu perdi contato, mas com esses colegas de classe que estudaram comigo em todas as séries, ainda tenho amizade.

Nas atividades extraescolares, eu lembro que fui em um passeio na Urca no Pão de Açúcar com a professora Marina de História na turma da minha irmã com a autorização dos meus responsáveis, eu amei esse passeio e aprendi a história daquele lugar assim como pude interagir com alunos de outras séries. Também participamos da festa junina da escola, e nossa turma arrecadou o maior número de bandeirinhas em toda a escola, com isso, ganhamos um passeio com direito a transporte, lanche, piscina e brincadeiras. Essa atividade foi bem gratificante para mim.

Em relação ao ensino-aprendizagem, recebíamos o livro escolar todos os anos e os devolvíamos no final do ano, todos os professores interagiam com a turma, através de leitura de textos, diálogo sobre os assuntos em aulas, discussões sobre questões do meio-ambiente, sexualidade e até política. Gostava particularmente de História com a Professora Marina e de Português com a Professora Rosa. Os outros professores eram grandes profissionais, mas me identificava mais com essas duas matérias. As professoras Marina e Rosa foram grandes responsáveis por me inspirarem a seguir o magistério. Escrevi os nomes dessas professoras porque aparecem nas entrevistas a seguir realizadas com a Érika Silva (2009).

Anos 2007- 2010: demolição da escola, infestação de pulgas e reconstrução

“Que as dificuldades que eu experimentar ao longo da jornada não me roubem a capacidade de encanto”.

Ana Jácomo

Durante o período de 2007 a 2009, Érika Silva realizou uma monografia sobre as memórias dos docentes, discentes e da história da E.M.L.G. A trajetória pessoal dela é diferente da minha, mas os professores entrevistados fizeram parte da minha formação escolar e pessoal.

Segundo Érika Silva (2009), a E.M.L.G estava funcionando em um antigo posto de saúde desativado pela prefeitura de São Gonçalo devido à concessão do seu terreno à Empresa de Petróleo S.A (PETROBRÁS), sob a justificativa de construir no local um complexo petroquímico, a Comperj, com a finalidade de criar cursos profissionalizantes de qualificação de mão-de-obra da população local para o trabalho na refinaria de petróleo e derivados que vinha sendo construída nas proximidades do município. Sobre o pretexto da provisoriedade, o prédio onde funcionava a escola foi demolido com a promessa de construir uma nova escola no primeiro trimestre do ano de 2007.

De acordo com Érika Silva (2009), em 2007, ano que completou dezoito anos da escola ou a “maioridade”, como dito por seus sujeitos, a escola fez o seu aniversário em um local cedido por outra escola nas redondezas, isto porque, desde o ano de 2006 a escola estava funcionando no prédio de um antigo posto de saúde/SAMDU23 desativado pela prefeitura. Segundo Silva (2009), a direção, professores e funcionários, da E.M.L.G, ficaram sabendo da doação do terreno e da transferência da escola por terceiros. Somente após vários pedidos de esclarecimento a respeito de como ficaria sua situação é que receberam um comunicado oficial da Secretaria Municipal de Educação (SME) garantindo, segundo a mesma, sua transferência provisória a um local “com maior conforto e segurança”, aspas da autora, e a construção de uma nova sede.

Érika Silva (2009) afirma que as salas de aulas funcionavam em consultórios e enfermarias antigas, o que compromete a acústica e a concentração dos alunos, dado a proximidade das salas, o tamanho mínimo de algumas, e ainda, por ser um espaço aberto, não possuindo portas e janelas. Outro desafio encontrado é que os alunos não possuíam quadra esportiva nesse espaço improvisado, dessa forma, os alunos tinham que improvisar o jogo de futebol. Sendo que uma professora lembra que a quadra demolida da antiga sede levou dez anos para o término de sua construção. Além disso, segundo nota do Jornal Extra de dezembro de 2008, aponta ainda, os sujeitos da comunidade escolar: “(...) há dois anos convivem com banheiros sem tranca, ventiladores inoperantes, ausência de área de lazer, goteiras e até com a sala hoje

trancada, onde eram guardados corpos de pacientes mortos no SAMDU. Esse cenário descrito não é de uma escola que tem como lócus a valorização da vida humana, esse local insalubre é desumano, alunos sem poder ir ao banheiro com privacidade, sem área de lazer para brincar no recreio, nem tinha quadra esportiva para as aulas práticas de educação física, falta de ventilação e com goteiras, foi um descaso com a educação pública de qualidade, relocando os estudantes em um lugar com uma sala trancada onde armazenava os corpos mortos. Esse período da história da E.M.L.G foi de grande descaso por parte da gestão pública municipal, no qual atendeu a construção da COMPERJ, agora falida por conta da crise econômica do Estado do Rio de Janeiro, em detrimento à escola que tem como papel formar cidadãos plenos.

Em relação a capacidade de atendimento do número de alunos na escola, segundo Érika Silva (2009), anteriormente a escola possuía capacidade de atender cerca de 900 alunos, depois da relocação, passou a atender aproximadamente 434 alunos matriculados nas turmas de ensino regular (manhã e tarde) e 196 alunos distribuídos nas turmas de EJA noturna. Totalizando um número de 690 alunos matriculados, ou seja, com menos 210 alunos a serem atendidos.

Além de todos esses problemas estruturais apresentados, a E.M.L.G enfrentou um problema de saúde pública por questões sanitárias, de acordo com Érika Silva (2009), em março de 2009, a escola teve suas atividades interrompidas por uma semana devido a uma infestação de pulgas no local. De acordo com a matéria no jornal “Extra”, intitulada “Pulgas em escola pública de São Gonçalo podem indicar infestação de ratos, afirma especialista”, publicada em 9 de março de 2009. Segundo a afirmação do pesquisador da Fundação Oswaldo Cruz, Raimundo de Carvalho, especialista em Sifonáptera (pulgas): “A infestação por pulgas da E. M. L. G. em São Gonçalo, noticiada nesta segunda-feira, pode ser indício de que o local esteja infestado de ratos. Segundo Raimundo de Carvalho (2009), “uma das doenças transmitidas pelas pulgas é a febre maculosa. (...) as pessoas picadas em São Gonçalo estão correndo risco de contrair a doença, que se não tratada corretamente, pode levar à morte em até duas semanas”. Outros veículos jornalísticos noticiaram esse acontecimento, de acordo com o Jornal “O Dia”, publicado em 10 de março de 2009, de acordo com uma funcionária da escola: “Algumas pessoas foram picadas e ficaram com caroços no corpo. Uma das vítimas ficou até com a blusa preta, de tanta pulga”. De acordo com um relato de uma aluna no Jornal Fluminense, disponível em 10 de março de 2009, “Não gosto dessa escola. Está suja e cheia de baratas. Os

banheiros não têm papel higiênico. Não temos quadra de esporte para brincar”. Em vista do abandono total de uma ação que visasse um espaço com condições salubres e humanas para que a comunidade escolar pudesse continuar os estudos e trabalhos, foram interrompidas porque gestão do governo municipal relocou essas crianças e funcionário em um local baldio, com ratos, pulgas e baratas. Sem condições salubres e humanas, um espaço que não pode ser chamado de escola. Segundo relato da aluna, ela diz não gostar da escola por ser insalubre e não ter infraestrutura para a receber. Em resposta a esses desafios, a comunidade realizou reuniões com pais, professores e funcionários em conjunto com Sepe (Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação) de São Gonçalo, escrevendo um abaixo-assinado, fazendo a petição de processo na Vara de Infância e Juventude, assim como reuniões na Secretaria de Educação, através de lutas e resistências durante 3 anos.

Em relação às entrevistas com os professores para resgatar a memória e história da E.M.L.G, destaco o relato das professoras Rosa e da Professora Marina que foram entrevistadas pela Érika Silva. A professora Rosa, naquele momento exercendo a função de coordenadora, explica que a:

Biblioteca da Escola é um lugar muito especial, pois essa recebeu o nome de sua filha Rosana Belo Moura, ex-aluna da escola, falecida ainda jovem sendo uma forma encontrada pela escola em homenageá-la. Também eu digo que essa biblioteca, apesar de estar hoje em condições muito precárias, significa muito para mim, pois a minha filha que foi aluna da escola é a patrona dessa biblioteca. Ela faleceu já tinha saído da escola. Ela fez todo o segundo segmento, da 5ª a 8ª na escola e depois foi para o Instituto de Educação e se formou professora. Quando ela veio a falecer as diretoras na época que eram Sonia e Euzineth, prestaram essa homenagem a mim e a ela também e deram o nome da Biblioteca de Rosana Belo Moura e pra mim isso significa muito.

Lembro-me que minha irmã estudou com a Rosana, filha da então professora de Português, na época todos os alunos se comoveram muito com a morte dela e prestaram homenagem indo ao funeral da Rosana. Eu era aluna da professora Rosa na época e todos nós ficamos muito solidários com ela. Eu frequentava essa biblioteca que realmente tinha nome da Rosana Belo Moura como forma de homenagem a essa querida aluna da escola.

A professora Rosa na função de Coordenadora, afirma em entrevista concedida a Érika Silva (2009) que:

Quando passei a dirigir a escola, faltava tudo nela. Desde o mobiliário, até toda a parte de secretaria, a parte de cozinha. Então cada um de nós trouxe de sua casa o que a escola precisava. Nós trouxemos painéis, mimeógrafo, pastas velhas para organizar os arquivos da secretaria e ficamos aguardando o mobiliário que chegou. Quadros, nós não tínhamos quadros improvisávamos aulas com papel pardo, até que a escola foi sendo montada aos poucos e foi assim, com a nossa força mesmo e a nossa vontade da escola começar a funcionar. E daí pra frente... Prédio inaugurado, porém, sem muitos dos recursos necessários para seu funcionamento, a escola funcionar. É a partir da mobilização de seus professores e funcionários que E.M.L.G inicia suas atividades.

A professora, atualmente em 2018, já se encontra aposentada e de vez em quando a vejo porque moramos no mesmo bairro. Ela ficou muito orgulhosa em saber que cursei Letras e disse, em uma conversa para mim, “que valeu a pena o esforço que ela fez lecionando durante anos e sou um fruto dela”. Fico feliz em saber que sou uma semente que foi regada não só por ela, mas por outros tantos profissionais da educação ao longo de minha via.

Depois de 5 anos, através de muita luta e resistência tanto pelos professores e funcionários quanto por parte de pais e alunos, a E.M.L.G foi finalmente inaugurada em 2010. Segundo a notícia na seção Educação do site da prefeitura de São Gonçalo (PMSG), em 28 de fevereiro de 2010, escrito pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a então prefeita Aparecida Panisset, emocionada, inaugurou e percorreu os 1870m² do edifício, divididos em dois andares. Ao todo, a escola possui 15 salas de aula, uma biblioteca com sala de leitura em anexo, laboratórios de informática e de química e física. Além do projeto de construção para 100 pessoas e sala de artes. De acordo com a notícia no site da PMSG, a prefeita estava emocionada e relembrou as dificuldades enfrentadas na construção da escola, que foi demolida depois de ser interditada pela Defesa Civil:

O prédio da escola foi condenado e precisou ser derrubado, mas no lugar onde ficava a escola foi construído o Centro de Integração de São Gonçalo, da Petrobras. Uma escola que vai capacitar os trabalhadores do Complexo Petroquímico (...) trouxemos para São Gonçalo a Universidade Aberta do Brasil, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e já estamos preparando a vinda da Faetec. A nossa meta é fazer o melhor para o povo”.

A nova sede da escola tem o atendimento de 600 alunos, em três turnos, funcionando a partir de 2 de março de 2010, a prefeita ainda afirmou que:

Para comemorar a vitória que a conclusão da obra representa, após sucessivos atrasos decorrentes de problemas de terraplanagem e do excesso de chuvas do último ano, a comunidade de São Miguel recebeu a cantora Fernanda Brum acompanhada de sua banda em um show aberto (...)

no endereço da escola.
 (...) deixando no passado a sede provisória e as muitas reclamações, como acústica ruim e a falta de espaço para a prática esportiva.

Outro relato emocionante realizado em entrevista pela Érika Silva (2009) é da minha professora de História, a querida Marina que foi a minha inspiração de como ser uma professora:

Há dezenove anos trabalhando na escola, sendo uma das primeiras professoras a chegar à escola, a professora Marina, recordou vários momentos, que denominou de 8 memórias: quentes, triste, extremamente dolorosa, de luta, esperança, resistência, gratidão e carinho: Memória quente – os projetos que realizamos em vários momentos no L. G. (São Gonçalo, 500 anos de Descobrimento da América e a minha própria chegada a Escola. Memória triste – perdemos vários alunos e colegas que tínhamos muito carinho. Memória extremamente dolorosa – receber a notícia que a escola seria derrubada, ver a escola literalmente no chão, estar no SANDU. Memória de Luta – as inúmeras reuniões sobre educação, movimento dos professores, a busca da reconstrução do Luiz Gonzaga. Memória de Esperança – os novos alunos que chegam, os alunos que partem e levam o ideal do Luiz Gonzaga dentro de si, a reconstrução da escola. Memória de resistência – organizar a festa dos 18 anos da Escola Luiz Gonzaga, num prédio de uma outra escola (Escola Particular). Memória de Gratidão – por ter construído minha vida profissional e junto com ela criar meus filhos e a minha família. Memória de Carinho – pelos que me ajudaram a ser o que eu sou hoje e os amigos que cultivo até hoje.

Dentre tantas memórias, tristes e alegres, de luta e gratidão, faço parte da Memória Quente quando realizava os projetos de aula sobre a História do Brasil, da Farroupilha na qual participei lendo textos com o sotaque gaúcho que nem possuo mais; da Memória de Esperança, pois sou aluna que estudou com ela durante 4 anos e carrego comigo o ideal democrático daquela escola e memórias de carinho e gratidão por todos os aprendizados. A professora Marina já está aposentada e não tenho mais contato com elas, porém estou em sua Memória de Esperança. Já que estudei Letras Português e Inglês em uma Faculdade Formação de Professores por ter tido grandes referências de educadores na minha escola, retornando em 2018 como professora de Língua Inglesa, como podemos observar a seguir.

Anos 2018-2019: de volta à escola como professora efetiva do Município de São Gonçalo

Em marços de 2018 entrei em exercício como professora de língua inglesa do segundo segmento do ensino fundamental no município de São Gonçalo trabalhando 16 horas semanais. Leciono em uma escola localizada em Santa Izabel, região

considerada como cenário favela-rural por ser em periferia e ter muitas fazendas, sítios, grutas, além de animais como cabras, vacas e cavalos perto da escola. A fim de complementar o salário, procurei na secretaria de educação escolas que estavam precisando de aulas extras de inglês e dentro da lista das escolas disponíveis escolhi a E.M.L.G por ser perto da minha residência e já por ter estudado lá e ter feito estágio durante a graduação.

A coordenadora pedagógica me ofereceu a turma 6º ano e a dos grupos da “Hora da Virada”, nunca havia lecionado para turmas de aceleração idade- ano, então para mim foi uma novidade. No início já tinha escutado que não seria fácil dar aula para grupos com idades variadas e de alunos repetentes, mas aceitei as turmas. Como ainda não tenho muito tempo de experiência em trabalhar em escola fui aprendendo e estou aprendendo a lidar que cada turma é diferente da outra, cada turma tem sua própria demanda, que dependendo da turma uma atividade funciona e na outra não, essa relação horizontal permite-nos aprender com nossos educandos e vice-versa.

ANEXO A - Atividade 1 – Who am I

a) Figura 26 - Quem sou eu?

Quem sou eu?

I am Hortência, my dream is to finish my studies and take my own business. My interests is to be a photographer, my hobby is to sleep. My family is my base, my friends my companions. My religion is evangelical. My school is in my second year, I am learning to take photos of special moments in my life. I don't like to eat vegetables. I am white, brown eyes, short hair, single.

I live in Rio de Janeiro in the city of São Gonçalo.

Fonte: Aluna Hortência.

b) Figura 27 - Who am I?

Who am I?

My name is [redacted], and I like to play games, sleep, eat, my family is very nice, my friends are nice too, some are my friends, I am Catholic, my school is very nice, I have many friends.

I like to watch movies and play games, I don't like to eat [redacted], my name is [redacted] in the United States, my hobby is to sleep with my friends in the [redacted] [redacted].

Fonte: Aluno desconhecido

c) Figura 28 - Quem sou eu?

Activity - Identity - Who am I?

Quem sou eu? Jamyli

I am Jamyli have 15 my dream and to be
 massage therapist family are important to
 me my friends also my religion Christian
 raza negra sou uma negra muito bonita
 eu gosto de fazer dance cantar que eu não
 gosto de fazer não sei ler e escrever
 melhor escola fiz amizades boas amei
 todos eles tiram três pessoas tudo bem

Fonte: Aluna Jamyli.

d) Figura 29 - Who am I?

Who am I?

I am Marllon is my identity is one day write
 for do for is another name patient and do my hobby is
 play video game, is my family is my love for teacher
 friends are my companions for my studies. I don't have any
 religion affirmed since, before in school I like to be important for
 life. I like to play video game is the play soccer is my career goal
 I don't like to play in my play soccer is time to play to play, my dream
 is one day work in the world. I don't have any other interests
 I am a good family member. I like to be a good person - Dr. Gerson

Fonte: Aluno Marllon.

e) Figura 30 - Quem sou eu?

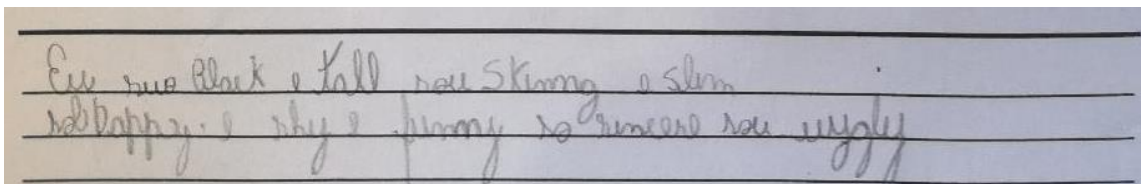
Quem sou eu?

I am Pamela, I like to sleep my dream
 is a teacher professional, a nice family and
 I'm very united, I love to play video game, I like
 my music, I love animals, I like to play football
 I am in school of my grandma.
 I don't like to wear alcoholics, I am 15
 years old, a my religion is evangélica
 I don't have friends, a my race is negra
 I don't work, a my school is a place
 que cada um pode aprender sobre as coisas
 que se passa nesse mundo.

Fonte: Aluna Pâmela.

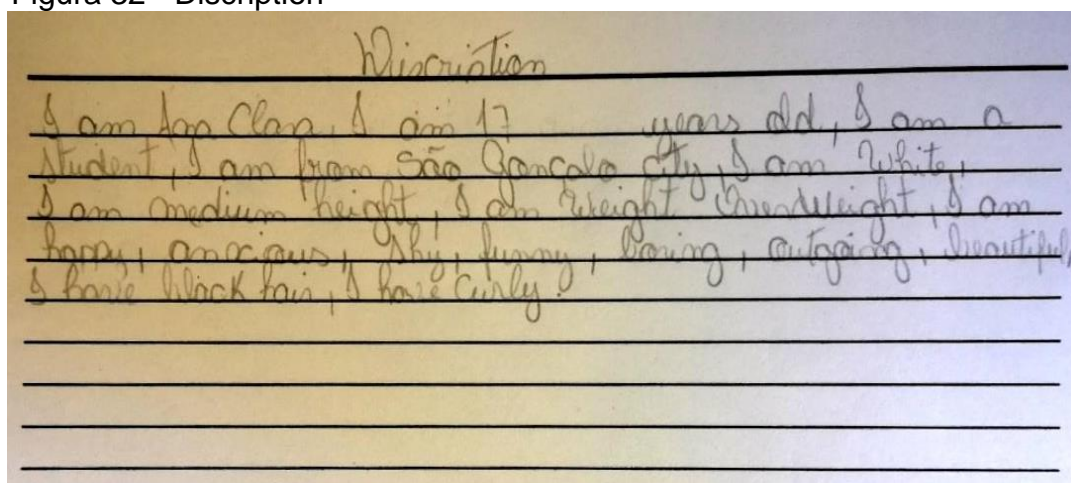
ANEXO B - Atividade 2: Self-Portrait

1) Figura 31 - Suo Black e tall



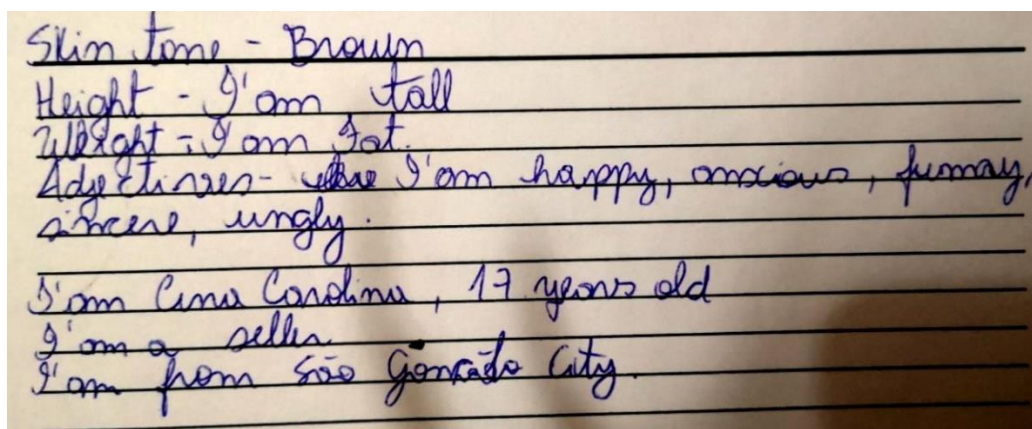
Fonte: Aluno desconhecido

2) Figura 32 - Discription



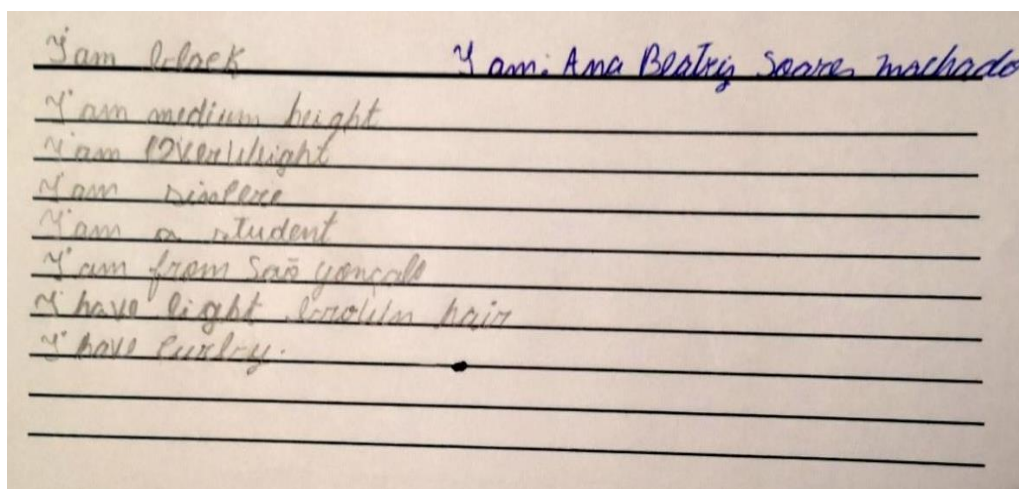
Fonte: Aluna Ana Clara.

3) Figura 33 - A.C



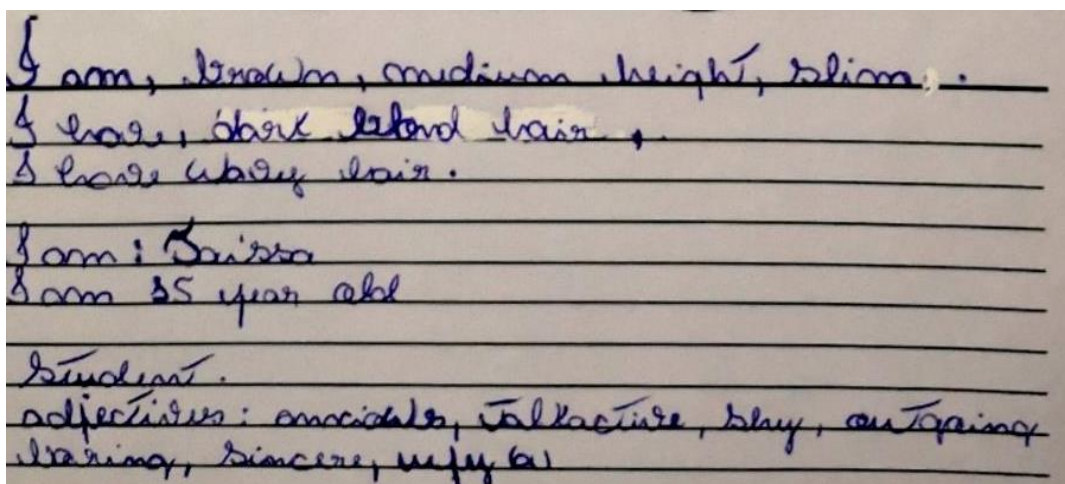
Fonte: Aluna Ana Carolina.

4) Figura 34 - A.B



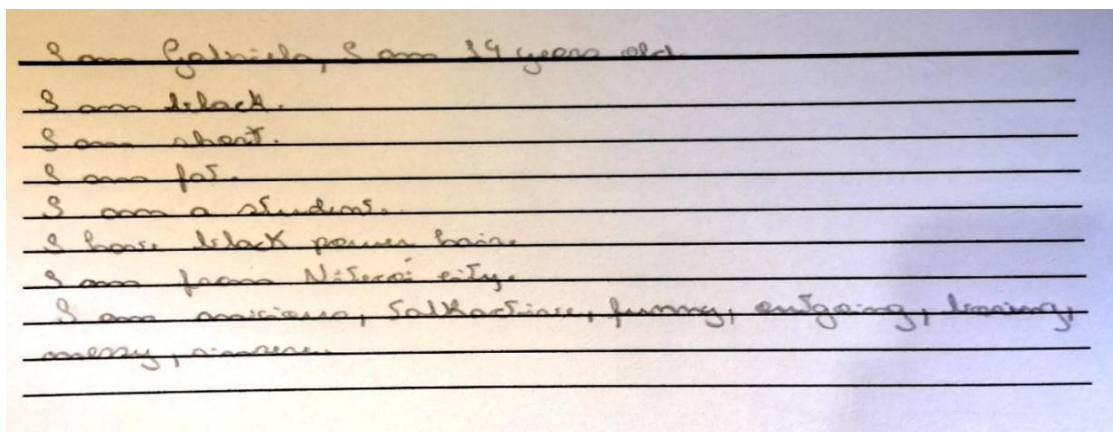
Fonte: Aluna Ana Beatriz.

5) Figura 35 - T.



Fonte: Aluna Taissa.

6) Figura 36 - G.



Fonte: Aluna Gabriela.

7) Figura 37 – J. V.

Sou João Vítor Correia, I am 16 I am from São Gonçalo City
 I am student, I have family, and dark brown hair
 skin tone brown, I am Height medium, I am Weight Over-
 weight = *obeso*
 I am Adjectives handsome, happy, funny
 outgoing.

Fonte: Aluno João Vítor

ANEXO C - Sequência didática de leitura: *Racism*, de Caniz Fatema

Pre-reading

- 1) O que é racismo?
- 2) Você já sofreu racismo ou presenciou alguma situação de discriminação?
Como foi? Como se sentiu?

Reading

- 3) Leia o poema abaixo e responda:

Racism

Racism Racism, Racism

You give a human sorrow and hate

Racism, Racism, Racism

Look at what you've done and look at their state

Racism, Racism, Racism

You are evil and sharp as a knife

Racism, Racism, Racism

You play with human's life

Racism, Racism, Racism

Why are you so cruel?

Racism, Racism, Racism

You are nothing but a fool!

Racism, Racism, Racism

Why judge by colour?

Racism, Racism, Racism

You are horrendously disgraceful but hate to admit you've got the power

Racism, Racism, Racism

Why are you here?

Racism, Racism, Racism

You're not wanted so go die with fear.

Author: Caniz Fatema

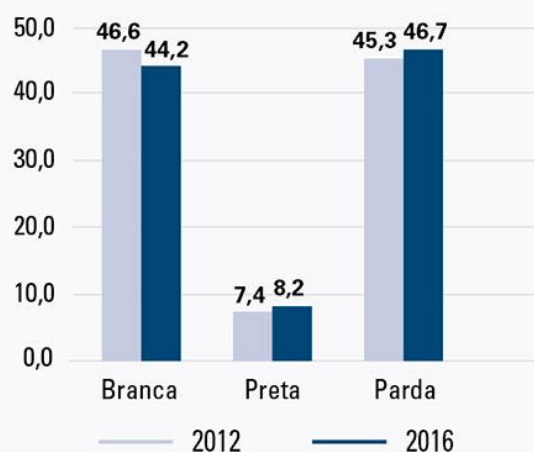
Source: <https://www.poemhunter.com/poem/racism-21/>

- a) Circule as palavras que você compreende.
- b) Por que nesse poema “Racism” está escrito com letra maiúscula? Porque esta palavra se repete por três vezes em seguida em cada estrofe?
- c) Por que o eu lírico admite que o Racism tem power (poder)? Que tipo de poder o Racismo tem?
- d) Escreva como a temática racismo é trabalhada nesse poema.
- e) O que o poema “Racism” silenciou ou deixou de falar?

Post-reading

Proposta de debate: O Brasil é um país multiétnico com forte influência da cultura africana na nossa língua, comida, dança e música. A população de nosso país é composta majoritariamente por negros e pardos como podemos observar a seguir:

PNAD-C | Distribuição da população, por cor ou raça Brasil - 2012-2016



Fonte: IBGE - Diretoria de Pesquisas, DPE

Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>

Refletindo sobre a história e cultura brasileira assim como a construção étnica da nação, quais seriam as possíveis causas para a forte presença do racismo em nosso país?

Quais seriam as soluções para este grave problema presente em nosso dia-a-dia nas diversas esferas da sociedade?