

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL**  
**PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SIMONE SANTOS DO AIDO**

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL – EJA DIGITAL SANTOS POR INTERMÉDIO DE  
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

**SANTOS**  
**2018**

**SIMONE SANTOS DO AIDO**

**ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL – EJA DIGITAL SANTOS POR INTERMÉDIO DE  
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientador: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

**SANTOS  
2018**

A248e Aido, Simone Santos do.

Ensino aprendizagem de língua estrangeira no ensino fundamental :  
EJA digital Santos por intermédio de histórias em quadrinhos / Simone  
Santos do Aido – Santos, 2018.

230 f.

Orientador : Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos.

Dissertação (Mestrado em práticas docentes no ensino fundamental) –  
Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

1. Inglês. 2. Ensino Fundamental. 3. Moodle. 4. Gênero Discursivo.  
5. Histórias em Quadrinhos.

I. Título.

CDD 370

A Dissertação de Mestrado intitulada “Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental – EJA Digital Santos por Intermédio de Histórias em Quadrinhos” e elaborada por Simone Santos do Aido foi apresentada e aprovada em 01/03/2018, perante banca examinadora composta por:

Prof. Dr. Gazy Andraus

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Irene da Silva Coelho

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos  
Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luana Carramillo Going  
Prof. Dr. Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa de Pós-graduação em Práticas Docentes do Ensino Fundamental

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Docência e Práticas Interdisciplinares no Ensino Fundamental

*Este trabalho é dedicado a todos os meus colegas  
professores, batalhadores, guerreiros, verdadeiros heróis,  
que enfrentam adversidades todos os dias, mas que nunca  
se cansam de lutar por um mundo melhor.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, pela compreensão, pelo direcionamento, por incentivar minha busca pelo conhecimento, por me instigar a pesquisar sempre mais.

Aos membros da Banca de Qualificação, Prof<sup>a</sup> Dra. Irene da Silva Coelho e Prof. Dr. Gazy Andraus, pela delicadeza e clareza em suas colocações, pelas relevantes contribuições ao desenvolvimento deste trabalho.

Aos mestres do curso, que contribuíram para minha formação como pesquisadora.

Aos profissionais da rede municipal de Santos, em especial aos colegas da EJA Digital Santos pelo compartilhamento de saberes e por todos os momentos que contribuíram para meu crescimento profissional e pessoal.

À Prefeitura Municipal de Santos, que, por meio da Bolsa Mestre Aluno, viabilizou a realização desta pesquisa.

À minha família, por todo o apoio.

AIDO. Simone Santos do. **Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental – EJA Digital Santos por Intermédio de Histórias em Quadrinhos**. 2018. 230 Páginas. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

## RESUMO

Neste estudo, pretendeu-se analisar o processo de aprendizagem de língua estrangeira – Inglês, no Ensino Fundamental, na modalidade EJA Digital Santos – Ciclo II (projeto de ensino híbrido na Educação de Jovens e Adultos - presencial e a distância - por meio da plataforma *Moodle*), elencando as ferramentas que facilitam a compreensão, o aprendizado e a aquisição dessa língua estrangeira. Houve o desafio de se fazer a reflexão crítica em relação às dificuldades encontradas e de se buscar referências teórico-metodológicas que visassem a minimizar tais dificuldades. Este estudo buscou encontrar e aplicar formas efetivas de facilitar e de tornar mais atrativo o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no Ciclo II da EJA Digital Santos. Esta é uma pesquisa-ação qualitativa, empírica, analítica e interpretativa, com embasamento teórico bibliográfico e de observação. Os resultados deste estudo, obtidos em visitas aos polos atendidos pela EJA Digital Santos, por meio de observação e questionário aplicado aos alunos, subsidiaram a proposta de intervenção nas aulas com a implementação de um projeto de exploração do gênero Histórias em Quadrinhos. Acredita-se que a utilização do gênero discursivo e imagético Histórias em Quadrinhos no ensino de língua inglesa e sua apropriação pelos alunos por intermédio de uma sequência didática podem oferecer benefícios significativos para a aprendizagem dessa língua estrangeira, além de poderem propiciar o aumento do interesse pelo aprendizado dessa língua, em contraposição às dificuldades que permeiam esse caminho de construção do conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inglês. Ensino Fundamental. *Moodle*. Gênero Discursivo. Histórias em Quadrinhos.

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze a foreign language learning process – English, in Elementary School, in Santos Digital EJA - II (blended learning project for teenagers and adults – face to face and distance - through Moodle platform), list the elements that affect the process of learning in a positive way and implement teaching methods to facilitate this process. There is the challenge of making a critical reflection on the problems encountered and of seeking theoretical and methodological references that might help solve the difficulties found. This study seeks to find and apply effective ways to make the process of teaching and learning a foreign language easier and more attractive in Elementary School – Santos Digital EJA - II. This is an analytical, qualitative, interpreting and empirical research, with a bibliographic theoretical basis and observation of classes. The analysis of the results were obtained through visits and a questionnaire answered by the students aiming for future improvement and the implementation of a project that explores Comics to enhance the learning and acquisition of a foreign language. It is believed that the application of the literary genre of Comics might offer significant benefits to the teaching and learning of a foreign language, and help provide an increase of interest in learning this language, as opposed to the difficulties that occur in this kind of knowledge construction.

**KEY-WORDS: English. Elementary School. Moodle. Discourse Genre. Comics.**

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Paulo Freire.....	15
<b>Figura 2</b> - Modelo atual de apresentação de conteúdo.....	23
<b>Figura 3</b> - Modelo atual de exercício.....	24
<b>Figura 4</b> - Paulo Freire.....	28
<b>Figura 5</b> - Ilha Diana.....	64
<b>Figura 6</b> - Max & Moritz.....	86
<b>Figura 7</b> - Família Fenouillard.....	87
<b>Figura 8</b> - <i>The Yellow Kid</i> .....	88
<b>Figura 9</b> - Hans e Fritz.....	89
<b>Figura 10</b> - Happy Hooligan.....	90
<b>Figura 11</b> - Krazy Kat.....	90
<b>Figura 12</b> - Pafúncio.....	91
<b>Figura 13</b> - Tintin.....	91
<b>Figura 14</b> - Charlie Brown, Lucy e Xereta.....	93
<b>Figura 15</b> – Revista O Tico Tico.....	94
<b>Figura 16</b> - O Amigo da Onça.....	95
<b>Figura 17</b> - A Turma da Mônica.....	96
<b>Figura 18</b> - Exemplo de tirinha.....	98
<b>Figura 19</b> - Modelos de balões.....	100
<b>Figura 20</b> - Onomatopeias originárias de verbos da língua inglesa.....	101
<b>Figura 21</b> - Exemplos de Onomatopeias.....	102
<b>Figura 22</b> - Paulo Freire.....	114
<b>Figura 23</b> - Paulo Freire.....	133
<b>Figura 24</b> - Paulo Freire.....	153
<b>Figura 25</b> - Paulo Freire.....	156

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Idade e sexo dos alunos da escola A.....	118
<b>Quadro 2</b> - Idade e sexo dos alunos da escola B.....	119
<b>Quadro 3</b> - Respostas à pergunta 1 do questionário .....	123
<b>Quadro 4</b> - Respostas à pergunta 2 do questionário .....	124
<b>Quadro 5</b> - Respostas à pergunta 3 do questionário .....	124
<b>Quadro 6</b> - Respostas à pergunta 4 do questionário .....	125
<b>Quadro 7</b> - Respostas à pergunta 5 do questionário .....	125
<b>Quadro 8</b> - Respostas à pergunta 6 do questionário .....	126
<b>Quadro 9</b> - Respostas à pergunta 7 do questionário .....	127
<b>Quadro 10</b> - Respostas à pergunta 8 do questionário .....	127
<b>Quadro 11</b> - Respostas à pergunta 9 do questionário .....	128
<b>Quadro 12</b> - Respostas à pergunta 10 do questionário .....	128
<b>Quadro 13</b> - Respostas à pergunta 11 do questionário .....	129
<b>Quadro 14</b> - Respostas à pergunta 12 do questionário .....	130
<b>Quadro 15</b> - Respostas à pergunta 13 do questionário .....	130
<b>Quadro 16</b> - Respostas à pergunta 14 do questionário .....	131
<b>Quadro 17</b> - Respostas à pergunta 15 do questionário .....	131
<b>Quadro 18</b> - Respostas à pergunta 16 do questionário .....	132
<b>Quadro 19</b> - Motivos do interesse em aprender Inglês .....	143
<b>Quadro 20</b> - Como os recursos devem ser melhor utilizados .....	145
<b>Quadro 21</b> - Os gêneros que os alunos mais gostam .....	148
<b>Quadro 22</b> - Os personagens de HQs favoritos dos alunos .....	150

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1: O COMEÇO DE TUDO.....</b>	<b>15</b>
1.1. Minha Trajetória Profissional.....	16
1.2. Meu Encontro com a Pesquisa.....	22
<b>CAPÍTULO 2: ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....</b>	<b>28</b>
2.1. Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira (LE).....	29
2.1.1. Trajetória do ensino de língua estrangeira no ensino público do Brasil.....	30
2.1.2. Importância do ensino de Inglês.....	31
2.1.3. Metodologia do ensino de língua inglesa.....	33
2.2. Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	40
2.2.1. Língua estrangeira na EJA.....	49
2.3. Educação a Distância (EAD) e EJA Digital Santos.....	53
2.3.1. EAD.....	53
2.3.2. Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).....	56
2.3.2.1. TICs no ensino de língua estrangeira.....	58
2.3.3. A plataforma <i>Moodle</i> .....	60
2.3.3.1. Ferramentas da plataforma <i>Moodle</i> .....	61
2.3.4. EAD na EJA - A EJA Digital Santos.....	64
2.3.4.1. A EJA Digital Santos e a plataforma <i>Moodle</i> .....	68
2.3.4.2. O professor de AVA.....	69
2.3.4.3. O tutor presencial.....	71
2.4. Gêneros Discursivos e Textuais no Ensino.....	72
2.4.1. Gêneros textuais e gêneros discursivos.....	72
2.4.2. Gêneros no ensino.....	79

2.4.3. Gêneros discursivos no ensino de LE.....	83
2.4.4. O gênero discursivo Histórias em Quadrinhos.....	85
2.4.4.1. Um pouco de história.....	85
2.4.4.2. No Brasil.....	93
2.4.4.3. Alguns elementos das HQs.....	97
2.4.4.4. HQs no ensino de Inglês na EJA.....	103
2.5. O Trabalho com Sequências Didáticas.....	109
<b>CAPÍTULO 3: O PERCURSO DA PESQUISA.....</b>	<b>114</b>
3.1. A Opção Metodológica.....	115
3.2. O <i>Locus</i> da Pesquisa.....	117
3.3. Os Sujeitos Envolvidos.....	117
3.4. A Escolha dos Instrumentos.....	119
3.4.1. A observação.....	120
3.4.2. O questionário.....	121
3.5. O Processo de Coleta dos Dados.....	122
<b>CAPÍTULO 4: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>133</b>
4.1. O Referencial Teórico para Análise dos Dados.....	134
4.2. Análise e Interpretação das Observações.....	136
4.2.1. Observações feitas na visita à escola A.....	136
4.2.2. Observações feitas na visita à escola B.....	138
4.3. Análise e Interpretação das Respostas ao Questionário Individual.....	140
4.3.1. Análise sob o prisma das motivações intrínsecas.....	140
4.3.2. Análise sob o prisma das motivações extrínsecas.....	144
4.3.3. Interesse e receptividade pelo trabalho com gêneros e com HQs.....	148

<b>CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>153</b>
<b>CAPÍTULO 6: A PROPOSTA DE ENSINO.....</b>	<b>156</b>
6.1. Introdução.....	158
6.2. Objetivos.....	160
6.2.1. Objetivo geral.....	160
6.2.2. Objetivos específicos.....	160
6.3. A Sequência Didática.....	161
6.4. Referências.....	203
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>206</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>218</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>222</b>

## INTRODUÇÃO

No ensino público fundamental de língua estrangeira - Inglês, na modalidade EJA Digital Santos – Ciclo II (modalidade híbrida, presencial e a distância na plataforma *Moodle*), são aplicadas estratégias, por meio da utilização de recursos da plataforma, que visam proporcionar aos alunos aulas significativas e interessantes.

No caso da EJA Digital Santos, apesar dos esforços da equipe de professores de Inglês de AVA (ambiente virtual de aprendizagem) responsáveis pela elaboração das atividades disponibilizadas aos alunos, são percebidas dificuldades, baixo rendimento e falta de interesse no aprendizado de língua estrangeira por esses alunos, que se encontram em situação de defasagem escolar em relação a outros de mesma faixa etária. Por essa razão, acredito que as atividades precisam estar adequadas ao contexto real desses alunos, e que estas precisam ter abordagem interdisciplinar, serem significativas e atrativas, auxiliando assim no processo de aprendizagem.

Na intenção de ampliar o interesse e de melhorar o desempenho desses alunos, procurei analisar os caminhos pelos quais a aprendizagem e a aquisição de língua estrangeira ocorrem e, a partir deles, implementar ações que visassem a sanar ou a minimizar as dificuldades encontradas, propondo uma integração entre linguagem visual e verbal.

Desenvolvi esta pesquisa com a intenção de encontrar caminhos que pudessem proporcionar o aumento do interesse e da participação dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem de língua estrangeira, acreditando que a exploração do gênero discursivo Histórias em Quadrinhos e a parceria com os tutores presenciais podem funcionar como excelentes recursos facilitadores nesse processo.

No capítulo 1, descrevi minha trajetória profissional e o que me levou a este trabalho enquanto educadora e pesquisadora do Mestrado Profissional, na

busca por uma mudança da atual condição que se encontra o ensino e aprendizagem de Inglês na EJA Digital Santos – Ciclo II, e com o intuito de propor saídas para os desafios encontrados.

No capítulo 2, procurei rever a teoria que envolve o processo de ensino e aprendizagem de Inglês na EJA Digital Santos – Ciclo II, a legislação vigente sobre a EJA nos âmbitos nacional, estadual e municipal, a importância e a metodologia do ensino de língua inglesa, as características e recursos da plataforma virtual *Moodle*, por meio da qual o processo acontece, assim como as características desse tipo de ensino, ao mesmo tempo presencial e virtual, e as atribuições dos profissionais envolvidos nesse processo. Considerei ainda a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de se trabalhar com gêneros discursivos no ensino e investiguei as possibilidades de trabalho com o gênero discursivo e imagético Histórias em Quadrinhos por meio de uma sequência didática.

O capítulo 3 apresenta a opção metodológica e a transcrição dos dados coletados por intermédio da aplicação de questionário aos alunos das duas escolas pesquisadas, além daqueles obtidos por meio da observação das aulas.

No capítulo 4, desenvolvi a análise e a interpretação dos dados obtidos por meio do questionário individual e das observações feitas em visita às duas escolas, procurando relacioná-los à teoria que embasou esta pesquisa.

O capítulo 5 apresenta as considerações finais deste estudo, que não representam o fim, mas sim o começo, o primeiro passo de muitos outros em direção a mudanças que proporcionem a melhora da qualidade no ensino de Inglês na rede pública, em especial na EJA Digital Santos – Ciclo II.

No capítulo 6, apresento a proposta de intervenção que visa amenizar as dificuldades encontradas no ensino de Inglês na EJA Digital Santos – Ciclo II por intermédio da plataforma *Moodle*, sem a pretensão de solucionar todos os problemas ou de fornecer uma fórmula milagrosa que dê conta de todas as peculiaridades dessa modalidade de ensino ou da heterogeneidade dos alunos atendidos por ela, mas sim que aja como auxiliar no processo, tornando-o mais atrativo, significativo e interessante para esses alunos.

## CAPÍTULO 1: O COMEÇO DE TUDO

Figura 1 – Paulo Freire



É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Fonte:

<http://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/field/image/seminariopaulofreire.jpg>.

Acesso em: 07 nov. 2017, 11:16.

## 1.1 Minha Trajetória Profissional

Minha formação acadêmica, primeiramente, foi em Inglês, quando já trabalhava e estudava no Centro Cultural Brasil - Estados Unidos (CCBEU) de Santos. Após finalizar o curso avançado de Inglês, fui convidada pela então coordenadora de cursos a participar de treinamento para me tornar professora naquela instituição. Aprovada, comecei a ministrar aulas em 1988. Naquela época cursava a faculdade de Educação Artística – Artes Plásticas, na qual me formei em 1990 – com habilitação para lecionar em Ensino Fundamental e Médio. Em seguida, com a obtenção do certificado da Universidade de Michigan, cursei a complementação pedagógica em Letras – Inglês, obtendo a graduação em 1993 e sendo habilitada, pelo Ministério da Educação (MEC), para lecionar Inglês no Ensino Fundamental e Médio.

Na mesma época, trabalhava na Caixa Econômica Federal (CEF) e ministrava aulas de Inglês no CCBEU. Quando saí da CEF, em dezembro de 2001, fui convidada para substituir a coordenadora pedagógica do CCBEU por dois anos e meio, função na qual administrei os cursos existentes e ministrei treinamentos para professores, inclusive *online*.

Em 1998, concluí especialização (*Lato Sensu*) em Arte, na Universidade Lusíada e participei de curso de formação e aprimoramento para professores em *New York, USA (Teacher Development Course at Center for English Studies)*.

Permaneci como professora de Inglês no CCBEU até dezembro de 2006, quando ingressei na rede municipal de Santos como professora de Arte em Ensino Fundamental I e II, e na escola de idiomas *Tower Hill*.

Continuei ministrando aulas de Inglês em diversas escolas de idiomas (*Pink and Blue Freedom, Smart English, CELT*) até 2013. Na rede municipal de Santos, enquanto professora de Arte, trabalhei por três anos (de 2007 a 2009) como professora orientadora de Informática Educativa (POIE).

Em 2008, conclui outra pós-graduação, em Psicopedagogia Institucional e Clínica (*Lato Sensu*) na Unisantos e em 2010, outra graduação, em Pedagogia pela FAPI/PR (presencial e a distância).

Em 2009, comecei a lecionar Arte no Ensino Fundamental I e II na rede municipal de Guarujá, onde continuo até os dias de hoje. Na rede municipal de Santos, passei a exercer o cargo de professora adjunta de Ensino Fundamental II (PAD II) - Inglês em 2013, em substituição ao cargo anterior na disciplina de Arte, passando a ministrar aulas de Inglês inicialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ciclo II e, a partir de 2014 e até a presente data, na modalidade híbrida EJA Digital Santos – Ciclo II, como professora de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na confecção, postagem e correção de atividades referentes às aulas semanais para as plataformas Teleduc e *Moodle*, inicialmente de Arte e de Inglês e atualmente somente de Inglês na plataforma *Moodle*.

Tenho participado de diversas palestras, congressos e cursos de formação nas áreas de Arte, de ensino de Inglês, de Educação a Distância (EAD) e sobre a plataforma *Moodle*, presenciais e a distância. Os mais recentes estão listados abaixo:

- 02 a 04/2016 - **O professor e as diferenças em sala de aula (online)** - Nued/CTE/SEDUC/Santos/SP;
- 02 a 04/2016 - **Concepções Interacionistas na ação docente (online)** - Nued/CTE/SEDUC/Santos/SP;
- 03 a 05/2016 - **Qualidade de Vida docente (online)** - Nued/CTE/SEDUC/Santos/SP;
- 04 a 08/2016 - **EAD: Teorias e Práticas (online)** - Nued/CTE/SEDUC/Santos/SP;
- 05 a 06/ 2016 - **Didáticas Inovadoras para o Ensino de Inglês (online)** - Instituto Singularidades;
- Anualmente (desde 2007) - **Semana da Educação Prof. Paulo Freire** - oficinas e palestras - SEDUC/Santos/SP;
- Anualmente (desde 2009) - **Simpósio Internacional de Educação do Guarujá** – oficinas e palestras - Guarujá/SP;
- 2016 - Curso online ministrado: **Formação para tutores presenciais da EJA Digital** – Inglês, Partes I e II – Plataforma *Moodle*;

- 08 a 10/2016 - **Política e Democracia na Escola (online)** - Nued/CTE/SEDUC/Santos/SP;
- 08 a 10/2016 - **Cinema como ferramenta de aprendizagem (online)** - Nued/CTE/SEDUC/Santos/SP;
- 09 a 11/2016 - **A Arte como forma de linguagem (online)** - Nued/CTE/SEDUC/Santos/SP;
- 10 a 11/2016 - **Gamificação na Educação: desafios ligados a temas transversais (online)** - Nued/CTE/SEDUC/Santos/SP;
- 02 a 05/2017 - **Tecnologias na Educação: reflexão sobre a prática (online)** - Nued/CTE/SEDUC/Santos/SP;
- 08 a 09/2017 - **Desafios da EJA (online)** - Nued/CTE/SEDUC/Santos/SP.
- 09 a 12/2017 - **Construindo curso no Moodle (online)** - Nued/CTE/SEDUC/Santos/SP.

Minha prática tem sido norteadada desde o início por reflexões críticas na busca por métodos e abordagens que melhor se adaptem à realidade dos alunos atendidos no Ensino Fundamental, em especial na modalidade EJA Digital Santos – Ciclo II, para que estes obtenham sucesso em seu processo de aprendizagem e em sua formação como cidadãos conscientes, criativos e ativamente participativos na sociedade em que vivem.

Com esse intuito, tenho, sempre que possível, trabalhado com projetos. Acredito que tal metodologia contribui para o processo de ensino-aprendizagem uma vez que permite uma abordagem interdisciplinar tornando a aprendizagem mais significativa para os alunos. “Cada elemento influencia e é influenciado pela relação entre os outros dois” (HYMAN, 1974, p. 19).

Entre os diversos projetos já trabalhados por mim até o momento, destaco o Ecoviver, parceria das redes municipais de Santos e Guarujá com a Ecovias, realizado nos anos de 2009, 2011, 2012 e 2014, no qual várias disciplinas (Português, Geografia, História, Ciências, Informática) e temas transversais puderam ser envolvidos além da disciplina Arte e de suas linguagens (Teatro, Música, Dança e Artes Visuais). “A construção de si mesmo exige espaço para todo tipo de manifestação expressiva: plástica, verbal, dramática, escrita, direta ou indireta, através de personagens suscetíveis de provocar identificação” (DANTAS, 1992, p. 95).

Há ainda, de minha parte, a tentativa de aplicação de uma pedagogia dialética, como a proposta por Paulo Freire (1996), que considera e respeita o saber do aluno.

O papel do professor está atrelado à concepção de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua construção. É reconhecer que juntos, alunos e professores aprendem na sala de aula, já que todos trazem muitos conhecimentos das experiências escolares e não escolares que vivenciaram durante a existência (FREIRE, 1996, p. 38).

Assim como a tentativa de aplicação de sanções por reciprocidade, com base no respeito mútuo, que, segundo Piaget (1973, p. 162), quando utilizadas levam os alunos a refletir sobre seus atos e sobre a consequência lógica deles, não buscando tirar notas altas, por exemplo, apenas para agradar aos pais, para passar de ano, ou para não sofrerem punições, e fazendo com que se preocupem em realmente aprender os conteúdos e a relacioná-los à sua vida prática e à sua realidade.

Acredito que os aspectos negativos de minha prática estejam diretamente relacionados às políticas educacionais adotadas pelas redes de ensino nas quais atuo. São muitas as dificuldades e adversidades em todos os âmbitos, partindo da (falta de) estrutura física, da quantidade de alunos em sala, das "inclusões" que não acontecem realmente (muitos alunos com deficiências são alocados em salas sem qualquer estrutura ou profissionais para atendê-los e sem o devido preparo do professor de sala), da falta de apoio da equipe técnica que está mais preocupada com questões burocráticas e com o alcance de altos índices e metas, da falta de materiais e recursos, de equipamentos sucateados, da aprovação automática, à falta de participação da família no processo de ensino e aprendizagem.

Por não existir uma política de formação consolidada para o professor de AVA de Inglês ou de Arte, temos encontros eventuais onde os professores de AVA de todas as disciplinas se reúnem em um espaço inadequado a essas formações. Os encontros de formação são realizados em salas de reunião, sem os computadores e equipamentos necessários para a aplicação prática das propostas

apresentadas, que se limitam à ampliação da utilização dos recursos da plataforma *Moodle*.

A arte-educadora Ana Mae Barbosa (2008) salienta que pouco valor se dá ao ensino de Arte no Brasil, sendo que a mesma é por vezes considerada uma disciplina sem importância ou secundária:

A má qualidade do ensino compulsório de Arte vem mantendo-a como uma disciplina periférica no currículo. A Arte é uma espécie de decoração ideológica das escolas, uma situação que nos remete ao problema da dependência. Refletimos a situação da educação artística das nações centrais, das quais somos dependentes, talvez acentuando no nosso subdesenvolvimento alguns aspectos negativos observados daqueles países desenvolvidos (BARBOSA, A. M., 2008, p. 52).

Por aspectos negativos dos países desenvolvidos entendemos serem aqueles que dizem respeito à cultura e à realidade específicas desses países, assim como os modelos copiados dos mesmos, que nem sempre atendem à necessidade e à realidade de nosso país.

Ana Mae Barbosa (2008) ressalta ainda que:

Os arte-educadores tem estado mais preocupados em importar e decodificar modelos estrangeiros do que em analisar as condições propícias à aprendizagem e em assenhorear da herança cultural da nação, para embasar seu ensino, e torná-lo instrumento de reflexão crítica, extensão e aprofundamento do universo cognitivo, afetivo e social de seus alunos (BARBOSA, A. M., 2008, p. 171).

Para a autora, esses modelos importados “falharam em alcançar o objetivo que alguns educadores e intelectuais brasileiros esperavam obter com eles: a reaproximação da arte com o povo”. Eles fracassaram porque “se tornaram um procedimento mecânico nas escolas e algumas vezes foram importações de interpretações errôneas e simplificações do autor no seu próprio país”:

A principal causa desse fracasso foi o desconhecimento das práticas artísticas correntes, das influências anteriores, das necessidades, das características e das específicas realidades da sociedade submetida ao modelo estrangeiro (BARBOSA, A. M., 2008, p. 170).

Problemas relacionados à (falta de) qualidade no ensino não se restringem apenas ao Brasil. Segundo Paul Singer (1995), a atual crise do sistema escolar pode ser considerada mundial. Para educadores e educandos, a crise

parece ser causada pelo corte de verbas, salários baixos, falta de pessoal qualificado e conseqüente queda na qualidade do ensino. O autor salienta alguns questionamentos, entre eles:

Que tipo de pessoa nossas escolas estão formando e para que tipo de sociedade? Se a democracia é uma conquista irreversível — e quero crer que é —, qual é o modelo de cidadão consciente que inspira nosso ensino? Será que os nossos currículos correspondem adequadamente ao desejo natural de aprender dos jovens, motivando-os a participar ativamente do processo educativo? (SINGER, 1995, p.12).

Por parte dos alunos, há a questão da falta de interesse, da reprodução automática, o "copismo", por exemplo: eles não querem criar, apenas copiar, muitas vezes sem saber o que estão copiando e nem porque, dificultando a construção de seu próprio conhecimento.

Na aula sempre acontece um processo explícito ou disfarçado de negociação [...]. Ocorre um potente e cego movimento de resistências subterrâneas que minam os processos de aprendizagem pretendidos, provocando, a médio e longo prazo, no pensamento e na conduta dos alunos/as, os efeitos contrários aos explicitamente pretendidos. O professor/a acredita governar a vida da aula quando apenas domina a superfície, ignorando a riqueza dos intercâmbios latentes. [...] Portanto, pode-se afirmar que na escola, [...], existem espaços de relativa autonomia que podem ser utilizados para desequilibrar a evidente tendência à reprodução conservadora do *status quo* (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p. 19).

Contudo, como professora e educadora, facilitadora do saber e comprometida com a aprendizagem dos alunos, busco compreender e contornar as dificuldades, “a compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão” (MORIN, 2000, p. 17), atuando como intelectual transformadora para a formação de cidadãos também transformadores em suas comunidades, vislumbrando um futuro melhor para a educação e para o mundo. “Os professores intelectuais são também como mediadores legitimadores e produtores

de ideias e práticas sociais; cumpridores de uma função de natureza eminentemente política” (GIROUX, 1997, p. 186).

## **1.2 Meu Encontro com a Pesquisa**

Minha prática no ensino de Inglês, conforme citado anteriormente, teve início em 1988, em uma conceituada escola de línguas, o CCBEU, na qual havia me formado e onde permaneci por mais de 20 anos, mas meu interesse por essa língua estrangeira se iniciou aos 10 anos de idade, quando comecei a estudar Inglês após conseguir uma bolsa de estudos. Desde então, nunca mais parei de estudar, de querer aprender mais e de me manter atualizada, de buscar aprimorar meus conhecimentos não somente sobre a língua inglesa, mas também sobre práticas didáticas para poder aplicá-las em benefício de meus alunos.

No Ensino Fundamental, iniciei minha prática docente na rede municipal de Santos, como Professora de Educação Básica II (PEB II) de Arte, em 2006, e em 2009, como Professora de Educação Básica III (PEB III) também de Arte na rede municipal de Guarujá, passando a exercer o cargo de professora adjunta de Ensino Fundamental II (PAD II) de Inglês a partir de 2013 em Santos, com aulas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ciclos I e II e, desde 2014 até a presente data, na modalidade híbrida EJA Digital Santos – Ciclo II, como professora de ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Ao longo de minha experiência profissional como professora de Inglês em escolas de línguas, e mais recentemente no ensino público, em especial na modalidade EJA Digital Santos – Ciclo II, tenho buscado a formação continuada a fim de promover e investigar a aplicação de atividades e estratégias que visem facilitar a compreensão e a aquisição de língua estrangeira – Inglês - pelos alunos atendidos por mim.

Nessa investigação, tenho percebido muitas dificuldades no aprendizado de língua estrangeira - Inglês, principalmente entre os alunos da EJA Digital Santos – Ciclo II, que, conforme mencionado anteriormente, se encontram em situação de defasagem escolar em relação a outros alunos de mesma faixa etária.

Na intenção de minimizar essas dificuldades, tenho percebido que as linguagens da Arte não são apenas excelentes recursos de ensino e aprendizagem de outras disciplinas, mas também poderosos instrumentos capazes de proporcionar maior aproximação entre professores e alunos no sentido de facilitar a promoção do interesse no aprendizado em geral e na aquisição de língua estrangeira.

Analisando mais profundamente as diversas dificuldades apresentadas pelos alunos, percebi que muitas vezes as atividades propostas não são adequadas ao contexto em que são apresentadas (por exemplo: idade, interesse e nível de proficiência e ou de compreensão dos alunos), ou são demasiadamente baseadas na gramática (Figs. 2 e 3), o que me motivou a ampliar minha investigação sobre o uso de recursos visuais nas aulas de Inglês e as diversas possibilidades desse uso para que ele seja efetivo no que se propõe a fazer: servir como um caminho prazeroso e eficaz no processo de aprendizagem de língua estrangeira e de seus elementos linguísticos.

Figura 2 – Modelo atual de apresentação de conteúdo

Countable and Uncountable Nouns

1 - Substantivos Contáveis

Os substantivos contáveis são aqueles que podem ser contados. Têm uma forma singular e uma forma plural.

Exemplos:  
**a boy - two boys, a dog - two dogs, a table - two tables.**  
*(um menino - dois meninos, um cão - dois cães, uma mesa - duas mesas.)*

Sumário

- 1 - Substantivo:
- 2 - Substantivos Ir
- 3 - Diferenças entr contáveis e incont
- 4 - Countable/Unc
- 5 - Any

Administração

- Administração
  - Editar config
  - Papéis atrib.
  - Permissões
  - Verificar per
  - Filtros
  - Logs
  - Backup
  - Restaurar

Fonte: <https://egov1.santos.sp.gov.br/eadsantos/mod/book/view.php?id=23417>.  
Acesso em: 20 out. 2017, 12:26.

Figura 3 – Modelo atual de exercício

Fonte: <https://egov1.santos.sp.gov.br/eadsantos/mod/quiz/attempt.php?attempt=164155>.  
Acesso em: 20 out. 2017, 12:27.

O desejo de unir conhecimentos oriundos de minhas duas formações acadêmicas e experiências profissionais, em Inglês e em Arte, e aplicá-los com o intuito de ampliar meus horizontes e o olhar na busca por mais subsídios para que minha prática seja voltada para o enriquecimento do processo de aprendizagem de língua estrangeira – Inglês dos alunos atendidos por mim na modalidade EJA Digital Santos – Ciclo II, tem estado presente em minha trajetória como docente.

Para tanto, a pesquisa por teorias que apoiem esse desejo tem permeado minha formação e trajetória como docente, tanto na área de Arte quanto na de Inglês. Vários autores têm contribuído para o fortalecimento desse objetivo, entre eles, Paulo Freire e Ana Mae Barbosa. Acredito que o ato de pesquisar impulsiona a

reflexão sobre minha prática, com a intenção de agir sobre ela em busca de transformações.

Além da experiência com as duas disciplinas, outro fator contribuiu para o desejo de integrá-las: a leitura do livro de Ana Amália Barbosa “**O Ensino de Artes e de Inglês: uma experiência interdisciplinar**” (2007). Porém, logo percebi que a proposta explicitada no livro da arte-educadora Ana Amália funcionaria perfeitamente em outro universo, que não aquele da realidade do ensino regular em escolas públicas, mas em aulas particulares de língua inglesa nas quais a arte-educadora se utiliza da Arte para ensinar Inglês e vice-versa. Ainda assim, não desisti de buscar essa união de conhecimentos e experiências de ambas as disciplinas e integrá-las em minha prática. Acredito que a disciplina Arte está diretamente ligada à disciplina Inglês por intermédio, principalmente, da linguagem visual, recurso necessário e indispensável para a aprendizagem de línguas. “O ensino atual pede inter-relações de disciplinas, de culturas, de pessoas. O mundo atual também” (BARBOSA, A. A., 2007, p. 51).

Pelas razões citadas acima, resolvi ingressar no Mestrado Profissional em Práticas do Ensino Fundamental na Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Desde o início do curso, em fevereiro de 2016, meu referencial teórico tem sido ampliado, o que vem contribuindo ainda mais nessa busca pela reflexão-ação para uma prática interdisciplinar, mais eficiente e eficaz.

Minha experiência com Educação a Distância (EAD) teve início quando ainda era professora no CCBEU por ser aquela instituição pioneira na utilização das mais diversas tecnologias na busca por inovações para propiciar formações atualizadas aos seus professores e para melhor atender às necessidades de seus alunos provendo-os com ensino de qualidade. Desde então, sempre tive interesse pelo ensino e pela aprendizagem a distância, conforme relação de cursos realizados informada no início deste capítulo, tanto para meu próprio enriquecimento quanto para poder entender melhor esse universo e oferecê-lo aos meus alunos.

Atualmente, minha prática profissional na área de língua estrangeira – Inglês, como professora de AVA, está relacionada à confecção de atividades que se referem às aulas semanais de Inglês para os alunos da EJA Digital Santos – Ciclo II. Essas atividades são planejadas e postadas na plataforma *Moodle*, atual plataforma

utilizada pela rede municipal de Santos. Os alunos realizam tais atividades auxiliados pelos professores tutores presenciais em laboratórios de Informática, localizados nas Unidades Municipais de Ensino (UMES), as quais são chamadas de polos. Tenho percebido como é difícil ter a garantia de que esses alunos estejam realmente aprendendo sobre a língua inglesa uma vez que muitos dos tutores presenciais não são especialistas nessa disciplina e, pelo contrário, alguns até têm “pavor” de Inglês.

Sendo assim, alguns tutores, apesar de terem consciência da necessidade de serem auxiliares no processo de aprendizagem desses alunos e de que esses alunos precisam de orientação constante por apresentarem diversos tipos de dificuldades, acabam por deixar que esses alunos “se virem” sozinhos, o que, muitas vezes, contribui para a falta de motivação e para o desinteresse dos mesmos por essa área de conhecimento.

Tal desinteresse faz com que também não procurem, tutores ou alunos, auxílio *online*, por intermédio de fóruns ou *chats* disponíveis na plataforma, ferramentas que objetivam estabelecer comunicação e interação entre os envolvidos no processo de construção do conhecimento a distância.

Percebe-se a necessidade da exploração desses recursos tecnológicos disponíveis na plataforma, assim como a necessidade de iniciativa e autonomia por parte dos alunos e equipe docente.

Por isso tenho investido na construção de ações didáticas que sejam cada vez mais claras, atrativas e autoexplicativas para esses alunos e tutores que se encontram de certa forma abandonados. Tenho consciência do enorme desafio que é este de encontrar maneiras de amenizar esse problema. Para tanto, tenho realizado pesquisas e estudos a fim de propiciar materiais, rotinas ou estratégias para o planejamento e para a condução de propostas de aulas/atividades significativas e atrativas em prol de um ambiente favorável à construção do conhecimento.

Enquanto pesquisadora do Mestrado Profissional tenho percorrido este caminho a fim de buscar maneiras de promover a mudança da atual condição que se encontra o ensino e aprendizagem de Inglês na EJA Digital Santos – Ciclo II, para então, propor saídas para os desafios encontrados por meio do olhar e do registro de minha trajetória profissional.

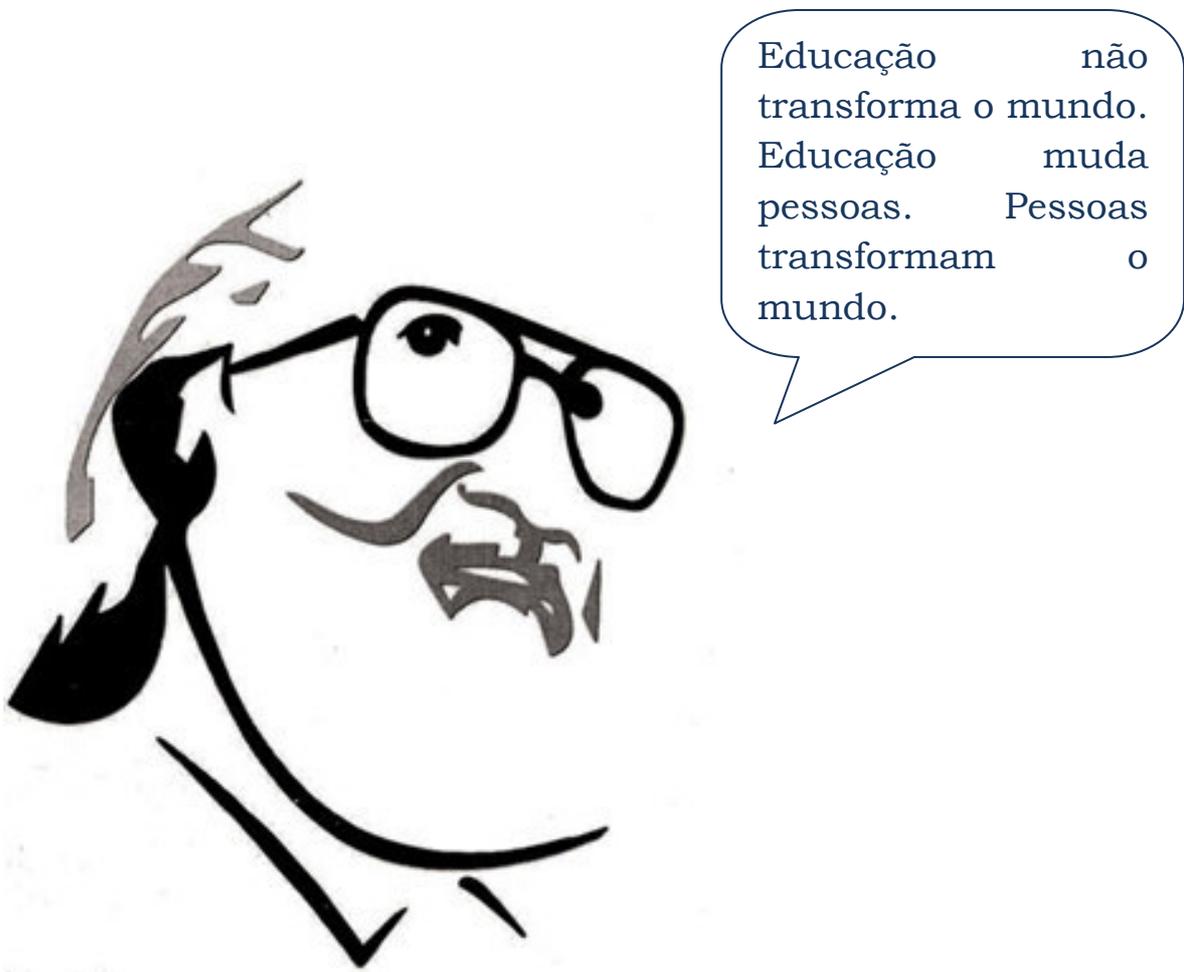
Pesa em mim o compromisso profissional e pessoal pela solução de um problema complexo e que requer muitas ações que na verdade dependem do grupo de pessoas envolvidas, mas que, ao mesmo tempo são de minha responsabilidade por ser eu a professora de ambiente virtual a cargo dessa disciplina.

Creio não haver uma metodologia precisa que seja capaz de atingir de modo uniforme a todos os alunos e de resolver todos os problemas. Concordo com Saviani (2008), quando afirma:

Creio ter conseguido fazer curvar a vara para o outro lado. A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, vejam bem, ponto correto esse que não está também na pedagogia tradicional, mas está justamente na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária; [...] no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade (SAVIANI, 2008, p. 62).

## CAPÍTULO 2: ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Figura 4 – Paulo Freire



Fonte:

<http://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/field/image/seminariopaulofreire.jpg>.

Acesso em: 07 nov. 2017, 11:16.

## 2.1 Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira (LE)

Considera-se que a língua estrangeira e seu ensino e aprendizagem são instrumentos de comunicação, de informação e de mudança social. Uma vez que “as mudanças no mundo atual exigem que se compreenda melhor o mundo, para nele atuar de maneira crítica, responsável e transformadora”:

Formar para o exercício da cidadania pressupõe a participação política de todos na definição de rumos, não apenas na escolha de representantes políticos, mas também na participação em movimentos sociais e no envolvimento com os temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana (BRASIL, 2002, vol. 1, p.114-115).

Coracini (2003, p. 154, apud ESTIVALET; HACK, 2011, p.1765) afirma que o sucesso na aprendizagem de língua estrangeira depende do “envolvimento do falante enquanto sujeito do discurso, do grau de estranhamento do aprendiz e da maneira como reage a ele”. Ou seja, é imprescindível que o aluno tenha envolvimento e identificação pessoal com a língua estrangeira que está aprendendo.

Em língua estrangeira, a comunicação e a interação constantes são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem: “estudantes podem aprender uma língua de uma forma muito transparente, se os professores os fizessem utilizá-la para comunicar sobre e com pessoas de diferentes países e culturas, [...] seus estilos de vida e suas formas de pensar [...]” (LEFFA, 1994, p. 81, tradução minha).

Outro fator importante para a aprendizagem de uma LE e o desenvolvimento progressivo e constante dessa aprendizagem é a autonomia nos estudos, principalmente quando nos referimos a um curso de EAD: uma série de sites e recursos disponíveis na *Internet* e no ambiente virtual podem oferecer um vasto repertório de exemplos, vocabulário, pronúncia, situações de conversação, especificidades da língua, exercícios e atividades.

Os Temas Transversais - Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo -, conforme os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs), que consistem em temáticas “de interesse social” a serem trabalhadas, também de forma interdisciplinar, envolvem uma análise crítica de “como são construídos esses temas em práticas discursivas de outras sociedades” (PCNs-LE, 1998, p. 43), e auxiliam o aluno a ter contato com outras formas de se ver o mundo.

Sendo assim, os Temas Transversais, que têm um foco claro em questões de interesse social, podem ser trazidos para a sala de aula via língua estrangeira. A análise das interações orais e escritas em sala de aula é um meio privilegiado para tratar dos temas transversais ao se focar as escolhas linguísticas que as pessoas fazem para agir no mundo social. Isso pode ser feito tanto do ponto de vista das escolhas temáticas, os conhecimentos de mundo acionados (aquilo do que se fala, sobre o que se escreve, ou se lê), quanto do ponto de vista das escolhas sistêmicas (nos níveis sintático, morfológico, léxico semântico, fonético fonológico) e de organização textual (tipos de texto) e ainda da variação linguística (como comunidades de falantes de regiões diferentes de um mesmo país variam no uso da língua, por exemplo) (PCNs-LE, 1998, p. 43).

De acordo com os PCNs de língua estrangeira: “O tema transversal Pluralidade Cultural merece um tratamento especial devido ao fato de o ensino de Língua Estrangeira se prestar, sobretudo, ao enfoque dessa questão” (PCNs-LE, 1998, p. 48).

### **2.1.1 Trajetória do ensino de língua estrangeira no ensino público do Brasil**

O ensino de língua estrangeira no Brasil teve início com a assinatura de um decreto pelo Príncipe Regente em 1809. Desde então, o ensino brasileiro de LE tem passado por várias reformas e leis (NAVES; VIGNA, 2008, p. 34).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de 1961 e a de 1971, segundo Paiva (2003, apud NAVES; VIGNA, 2008, p. 35), não incluíram as línguas estrangeiras entre as disciplinas obrigatórias, deixando-as de lado e delegando a decisão sobre esse ensino aos conselhos estaduais.

A nova LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornou obrigatório o ensino de língua estrangeira a partir da quinta série do Ensino Fundamental (NAVES; VIGNA, 2008, p. 35).

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), complementaram a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para os terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, estabelecendo que o ensino de pelo menos uma língua estrangeira seria compulsório a partir do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série), com base no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, conforme estabelecido no Art. 3º, Inciso III, da LDB, o que instituiu à disciplina a mesma importância que qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo, podendo a referida língua estrangeira ser escolhida pelas redes ou escolas em seus projetos pedagógicos.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Parágrafo 59 do Art. 26 da LDB também torna língua estrangeira componente curricular obrigatório dos conteúdos dessa modalidade de ensino.

### **2.1.2 Importância do ensino de Inglês**

A relevância da língua estrangeira escolhida, segundo os PCNs - LE, é determinada pelo “papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc.” (PCNs-LE, 1998, p. 23).

Cabe ressaltar o papel relevante da língua inglesa que, em função do poder e da influência da economia norte-americana, vem crescendo ao longo dos tempos. O Inglês é, atualmente, a língua mais usada no mundo dos negócios, não sendo particularidade de um único país: “em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades” (PCNs-LE, 1998, p. 23).

A língua inglesa está em todos os meios de comunicação, no comércio, na ciência, na tecnologia, e é amplamente usada como língua estrangeira e língua

oficial em várias partes do mundo, portanto “uma língua estrangeira, neste momento histórico particularmente o Inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana” (PCNs-LE, 1998, p. 65).

A língua inglesa é certamente a mais requerida pelo mercado de trabalho, assim como é indispensável para o êxito no próprio relacionamento pessoal e social do falante de Inglês como língua estrangeira. Para Lévy, o Inglês é também a língua padrão da *Internet* e, “além disso, as instituições e empresas americanas constituem a maioria dos produtores de informações na *Internet*” (LÉVY, 1999, p. 244).

Os PCNs – LE afirmam que o acesso à língua inglesa, “tendo em vista sua posição no mercado internacional das línguas estrangeiras”, representa para o aluno “a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global”, e, ao mesmo tempo, “compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato” (PCNs-LE, 1998, p. 49).

A concepção que se deve ter do aprendizado de uma língua estrangeira, em especial do Inglês, segundo os PCNs – LE, é: “usá-lo para se ter acesso ao conhecimento em vários níveis (nas áreas científicas, nos meios de comunicação, nas relações internacionais entre indivíduos de várias nacionalidades, no uso de tecnologias avançadas etc.)” (PCNs-LE, 1998, p. 49).

Sobre as capacidades que se pretende desenvolver na EJA, acredita-se que a aprendizagem de língua estrangeira, e, em especial de língua inglesa, por ser uma língua de aceitação e importância mundial, seja indispensável uma vez que os PCNs, ao definirem seus objetivos gerais:

Indicam capacidades relativas aos aspectos cognitivos, afetivos, físicos, éticos e estéticos, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania, nortear a seleção de conteúdos e as abordagens didáticas, o que deve levar em consideração que o mundo atual exige das pessoas capacidades que se relacionam em diferentes dimensões da vida: trabalho, família, participação social e política, lazer e cultura (BRASIL, 2002, vol. 1, p.114).

Sendo os alunos da EJA jovens e adultos já cidadãos que participam da vida em sociedade, “o curso deve lhes proporcionar a ampliação de espaços de

participação, aguçando o espírito crítico e mostrando a importância de sua contribuição no desenvolvimento de uma sociedade mais justa social e economicamente” (BRASIL, 2002, vol. 1, p. 115).

Acredita-se que o domínio de uma língua estrangeira de relevante importância mundial, como é o caso da língua inglesa, possa contribuir para uma melhor compreensão do mundo e atuação como cidadão:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas (BRASIL, 2002, vol.1, p. 115).

Na rede municipal de Santos, a portaria nº 56, de 28 de julho de 2004, ampliou o ensino de Inglês para alunos de 1º ao 5º ano e para a EJA – Ciclo I por considerar:

- que o uso da Língua Inglesa, cada vez mais torna-se ferramenta de comunicação indispensável na era do mundo globalizado;
- que a Língua Inglesa ocupa espaços significativos como: jogos olímpicos, indústria da música e do cinema, canais de TV a cabo, indústria do turismo e entretenimento, acesso à Internet e outros;
- o leque das múltiplas inteligências (musical, lógico-matemática, cinestésico-corporal, naturalista, pessoal, espacial, inclusive a linguística) já está aberto nesta faixa etária;
- que aprender uma segunda língua contribui no processo de desenvolvimento (na aquisição de competências) e no desenvolvimento de nova habilidade: início da comunicação em uma nova língua (SANTOS, 2004, p. 13-14).

### **2.1.3 Metodologia do ensino de língua inglesa**

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos aponta para a “falta de clareza nas contradições entre a opção priorizada e os conteúdos e

atividades sugeridos”, afirma que “essas contradições aparecem também no que diz respeito à abordagem escolhida”, e que “a maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados” (PCNs-LE, 1998, p. 24).

Apesar dos problemas encontrados no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, ausência de formações contínuas para o corpo docente), a Proposta Curricular salienta que “na aprendizagem de línguas o que se tem a aprender é também, imediatamente, o uso do conhecimento, ou seja, o que se aprende e o seu uso devem vir juntos no processo de ensinar e aprender línguas”:

Assim, caracterizar o objeto de ensino significa caracterizar os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem na sociedade. Portanto, ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social (PCNs-LE, 1998, p. 27).

Segundo a Proposta Curricular, “o uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado”:

Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. O que significa dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um “vácuo social”. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social (PCNs-LE, 1998, p. 27).

Sendo assim, os significados que são construídos no mundo social refletem os “embates discursivos dos quais se participa com base nas posições ocupadas em certos momentos da história e em espaços culturais e institucionais específicos” (PCNs-LE, 1998, p. 27):

Em outras palavras, os projetos políticos, as crenças e os valores dos participantes do discurso são intrínsecos aos processos de uso da linguagem. Daí os movimentos de organização política de certos grupos sociais (os sem terra, mulheres, negros etc.) que pretendem resistir a formas de tratamento social que não lhes garantam igualdade. É importante perceber que essas formas, por serem construídas no discurso, podem também ser destruídas e reconstruídas em outras bases. A consciência desses processos é o primeiro passo na construção de uma sociedade mais igualitária (PCNs-LE, 1998, p. 27).

Os PCNs de língua estrangeira se colocam como:

Um documento que procura ser uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender língua estrangeira nas escolas brasileiras. Portanto, não tem um caráter dogmático, pois isso impossibilitaria as adaptações exigidas por condições diversas e inviabilizaria o desenvolvimento de uma prática reflexiva (PCNs-LE, 1998, p. 19).

Os PCNs apontam a direção quanto aos conteúdos e metodologias a serem desenvolvidos e utilizados no ensino de línguas estrangeiras, abordando a necessidade de se ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos e da gramática.

Segundo orientações dos PCNs, as concepções teóricas que têm orientado os processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira têm se baseado no desenvolvimento da psicologia da aprendizagem e de teorias linguísticas específicas, salientando que as percepções modernas da aprendizagem de língua estrangeira foram, principalmente, influenciadas por três visões: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracional.

Na **visão behaviorista**, a aprendizagem de língua estrangeira é entendida como um processo de adquirir novos hábitos linguísticos no uso da língua, o que é feito por meio da automatização desses hábitos. Essa visão resultou no uso de metodologias que enfatizavam exercícios de repetição e substituição, tendo como foco, principalmente, o processo de ensino e o professor. Os erros ocorridos deveriam ser imediatamente eliminados ou corrigidos para que não afetassem o processo de aprendizagem, o que associava a visão behaviorista a uma pedagogia corretiva (PCNs-LE, 1998, p. 55).

Na **visão cognitivista**, o foco do ensino passou a ser o aluno ou as estratégias utilizadas por ele na construção de sua aprendizagem de língua

estrangeira. Nesse caso, o aluno, ao ser exposto à língua estrangeira, elabora hipóteses sobre a nova língua, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna, e as usa na comunicação. Os erros são considerados como evidência de que a aprendizagem está se desenvolvendo, como parte do processo da aprendizagem. Esse enfoque contribuiu para a percepção dos diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem, ou seja, que nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Há pessoas que se utilizam mais de meios auditivos e outras mais de meios visuais (PCNs-LE, 1998, p. 55-56).

A **visão sociointeracional** entende que alguns aspectos da aprendizagem de língua estrangeira possam ser explicados por abordagens behavioristas (por exemplo, o fato de que a aprendizagem de certas frases feitas se dá pela memorização) ou do ponto de vista cognitivista (por exemplo, o fato de que os aprendizes se utilizam dos conhecimentos já armazenados em suas estruturas cognitivas, sobre o que sabem de sua língua materna ou de outras línguas estrangeiras que já aprenderam), fatos que acentuam a aprendizagem como um fenômeno sociointeracional. O foco passa a ser na interação entre o professor e o aluno e entre alunos. Entende-se que a aprendizagem é de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional (PCNs-LE, 1998, p. 57).

Em relação às habilidades orais que devem ser desenvolvidas, os PCNs afirmam que estas “não devem ser consideradas como objetivo central no ensino de língua estrangeira no Brasil uma vez que tal consideração não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem”:

Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato (PCNs-LE, 1998, p.20).

Além disso, a aprendizagem de leitura em língua estrangeira, de acordo com os PCNs, “pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode

colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna” (PCNs-LE, 1998, p. 20):

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (PCNs-LE, 1998, p. 21).

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos ressalta que a leitura e a escrita são uma responsabilidade a ser compartilhada uma vez que o “o domínio da escrita traz inúmeros benefícios”:

Ajuda a articular e organizar o pensamento; a aperfeiçoar o conteúdo e a forma do discurso; a dar desenvoltura para operar questões da vida cotidiana; a abrir novas possibilidades de acesso a lazer, bens culturais e formas mais efetivas de participação social e política. Em suma, ajuda a conviver, em condições de igualdade social, com pessoas que possuem essas capacidades. Saber ler e escrever representa um dos mais altos graus de metacognição (BRASIL, 2002, vol. 1, p. 131).

Os alunos da EJA que ingressam no Segundo Segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) geralmente têm pouco domínio da escrita e da leitura, já que, muitas vezes, “o tipo de trabalho ou as situações sociais das quais participam não favorecem o desenvolvimento dessas atividades”, fato determinante para sua exclusão sociocultural e um obstáculo para sua aprendizagem (BRASIL, 2002, vol. 1, p. 131).

Para ajudar o aluno da EJA a perceber que o processo de aquisição e domínio da escrita é longo e que isso não significa incapacidade ou inaptidão, é preciso, de acordo com a Proposta Curricular:

Definir estratégias e procedimentos que envolvam leitura e escrita para **fazer do aluno um leitor competente e autônomo**, capaz de reconhecer e utilizar textos de diferentes gêneros, e **fazer com que ele desenvolva a capacidade de expor seus pensamentos na**

**forma escrita são tarefas em que devem estar empenhados os professores de todas as áreas, [...].** Para cumprir essa meta é fundamental a integração de todas as áreas em projetos comuns de leitura e produção de textos (BRASIL, 2002, vol. 1, p. 131, grifos meus).

A Proposta Curricular reforça a ideia de que a escola, como um todo, deve “se preocupar com as principais questões da língua escrita; deve estimular os alunos a ler e a produzir textos de diversos gêneros respondendo às diversas situações comunicativas”:

Textos do gênero de imprensa ou de divulgação científica, por exemplo, podem ser lidos e escritos em Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira. Se procedimentos comuns forem adotados nessas áreas, o aluno terá a chance de, muitas vezes na semana, exercitá-los. [...] são atividades que podem ser trabalhadas em todas as áreas. Portanto, algumas questões de Língua Portuguesa não podem ficar restritas a essa área, como por exemplo: Qual a importância do registro escrito? Em que esse registro pode favorecer a aprendizagem dos alunos? Que gêneros textuais normalmente são utilizados? Quais deles os alunos devem aprender a ler e a redigir? (BRASIL, 2002, vol. 1, p. 131).

Os PCNs afirmam que os processos de ensino e aprendizagem precisam envolver o aluno “na construção de significado pelo desenvolvimento de, pelo menos, uma habilidade comunicativa”.

É importante garantir ao aluno uma experiência singular de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva, que poderá ser ampliada quando se fizer necessário em sua vida futura ou quando as condições existentes nas escolas o permitirem (PCNs –LE, 1998, p. 19).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, pactuada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, não faz referência à Educação de Jovens e Adultos. Na área de Linguagens, seção de Língua Inglesa, o ensino dessa língua para o Ensino Fundamental – Anos Finais está organizado por cinco eixos (oralidade, leitura escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, e dimensão intercultural), unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, distribuídos por ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), em um crescente grau de

complexidade e consolidação das aprendizagens, para facilitar a organização didática dos professores (BRASIL, 2016, p. 203).

A BNCC salienta que esses eixos, embora tratados de forma separada em sua explicitação, “estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar”, e que nenhum deles, sobretudo o de conhecimentos linguísticos e gramaticais, deve ser tratado como pré-requisito para o uso da língua (BRASIL, 2016, p. 201-202).

A BNCC ressalta que o componente curricular de língua inglesa deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas:

1. **Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural**, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho;
2. **Comunicar-se na língua inglesa**, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social;
3. **Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas**, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade;
4. **Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa**, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas;
5. **Utilizar novas tecnologias**, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável;
6. **Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa**, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, 2016, p. 202, grifos meus).

A BNCC de língua inglesa procura “motivar os alunos a refletir sobre a presença dessa língua estrangeira em seu cotidiano, incentivando as práticas discursivas e linguísticas”, e, com base nessa reflexão, levá-los a construir um discurso próprio às suas intenções comunicativas, de modo a consolidar práticas sociais de uso (BRASIL, 2016, p. 203).

Sendo assim, não é apenas o domínio das estruturas gramaticais que está em jogo, mas a possibilidade dos alunos de terem o domínio de mais uma linguagem que circula socialmente (BRASIL, 2016, p. 203).

## **2.2 Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

De acordo com dados da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) organizada pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil teve início nos tempos coloniais, mas, somente com a Constituição Brasileira de 1824, formalizou-se a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. No início do século 20, movimentos civis e oficiais se empenharam na luta contra o analfabetismo, considerado “mal nacional”. Com o crescimento da urbanização, surgiu a necessidade de formação de mão de obra local, impulsionando as grandes reformas educacionais do período em quase todos os estados brasileiros. O Decreto n.º 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, ou Reforma João Alves, estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos (BRASIL, 2002, p. 13).

No início da década de 60, a Lei n.º 4.024/61 estabeleceu que os maiores de 16 anos poderiam obter certificado de conclusão do curso ginasial, e que os maiores de 19 anos poderiam obter certificado de conclusão do curso colegial. Também na década de 60 difundiram-se as ideias de educação popular, acompanhando a democratização da escolarização básica. Estudantes e intelectuais desenvolveram novas perspectivas de cultura e educação. Destacaram-se: Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento de Cultura Popular do Recife, iniciado em 1961; Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal;

Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1964, que contou com a presença do educador Paulo Freire. No início, a Educação de Jovens e Adultos era oferecida apenas em nível equivalente ao ensino primário, a partir de 1960, foi estendida ao então curso ginásial (BRASIL, 2002, p. 14-15).

A principal referência para a formação de um novo paradigma teórico-pedagógico foi dada pelo educador Paulo Freire, cujo papel foi fundamental no desenvolvimento da EJA no Brasil, ao destacar a importância da participação do povo na vida pública nacional e o papel da educação na sua conscientização. As iniciativas de educação popular consideravam a realidade dos alunos, implicando a renovação de métodos e procedimentos educativos. Em janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização foi aprovado. Ele previa a disseminação, por todo o país, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire, os quais foram suspensos por ocasião do golpe militar. Ainda assim, algumas iniciativas, desenvolvidas em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários persistiram (BRASIL, 2002, p. 15).

Para enfrentar o analfabetismo, o governo militar promoveu, entre 1965 e 1971, a expansão da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), entidade educacional dirigida por evangélicos, que surgiu no Recife (BRASIL, 2002, p. 15).

Em 1967, o governo federal organizou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), iniciando uma campanha nacional de alfabetização e de educação continuada para jovens e adultos (BRASIL, 2002, p. 15).

Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 5.692/71), foi implantado o Ensino Supletivo. Com sua instituição, pelo Ministério da Educação, a escolaridade se ampliou para todo o ensino de 1º grau, com a redefinição das funções desse ensino. O MEC promoveu a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES) para atender todos os alunos que desejassem completar os estudos fora da idade regulamentada para as séries iniciais do ensino de primeiro grau (BRASIL, 2002, p. 15-16).

O Ensino Supletivo ganhou capítulo próprio na LDBEN n.º 5.692/71, estabelecendo que ele se destinasse a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”.

Esse ensino poderia ser ministrado a distância, por correspondência ou por outros meios e os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais, de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação. Naquele período já se afirmava a necessidade de adequar o ensino ao “tipo especial de aluno a que se destina”, resultando numa grande flexibilidade curricular (BRASIL, 2002, p. 16).

O Parecer n.º 699/72 destaca quatro funções do então Ensino Supletivo: **a suplência**, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; **o suprimento**, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; **a aprendizagem**; e **a qualificação** (BRASIL, 2002, p. 16).

Em meados da década de 70, ganhou força a ideia e a prática de uma educação popular autônoma e reivindicativa. O governo federal instituiu, então, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980 - 1985), tomando como base a redução das desigualdades e assinalando a educação como direito fundamental para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania (BRASIL, 2002, p. 16).

O Mobral continuou a crescer até a década de 80, difundindo-se por todo o território nacional e diversificando sua atuação. Uma de suas iniciativas foi o Programa de Educação Integrada (PEI), que condensava o primário em poucos anos e abria a perspectiva de continuidade dos estudos aos recém-alfabetizados (BRASIL, 2002, p. 15).

Com o fim do período militar, o Mobral foi extinto, em 1985, quando ocorreu a implantação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos. A Fundação Educar tinha como funções, entre outras, fomentar o atendimento às séries iniciais do 1º grau, à produção de material e à avaliação de atividades. Com a extinção dessa fundação, em 1990, os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições passaram a arcar com a responsabilidade educativa pela Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002, p. 16-17).

Ainda em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, durante a qual se reforçou a necessidade de expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos.

Porém, somente em 1994 foi concluído o Plano Decenal, fixando metas para o atendimento de jovens e adultos pouco escolarizados (BRASIL, 2002, p. 17).

Na LDBEN n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a seção V, dedicada à Educação Básica de Jovens e Adultos, reafirmou o direito destes a um ensino básico adequado às suas condições, e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. A lei alterou a idade mínima para realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e 18, no Ensino Médio, além de incluir a Educação de Jovens e Adultos no sistema de ensino regular:

#### Seção V

##### Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. [...] (BRASIL, 2002, p. 17).

Sendo assim, no âmbito federal, a LDBEN n.º 9.394/96 prevê que a Educação de Jovens e Adultos seja destinada àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, e que “deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão” (BRASIL, 2002, p.17).

Com o Projeto de Lei n.º 4.155/98 referente ao Plano Nacional de Educação, a EJA mereceu um capítulo próprio. O Plano Nacional de Educação diz que:

[...] O resgate da dívida educacional não se restringe à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. A oferta do ciclo completo de oito séries àqueles que lograrem completar as séries iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente. Da mesma forma, deve ser garantido aos que completaram o Ensino Fundamental o acesso ao Ensino Médio (BRASIL, 2001, p. 146).

A Carta de Recife, de fevereiro de 2000, retomou os objetivos de Jomtien, após uma década da Declaração, colocando para a EJA, como meta, assegurar em cinco anos a oferta de educação equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população dessas faixas etárias não escolarizadas. Além disso, a Carta teve como outra meta propiciar a oferta de educação equivalente aos oito anos do Ensino Fundamental para todos os jovens e adultos que tenham concluído apenas os quatro primeiros anos (BRASIL, 2001, p. 146-147).

O Informe Sub-regional de América Latina, avaliando os dez anos da Declaração de Jomtien, discutido na República Dominicana em fevereiro de 2000, afirma:

Las políticas educativas orientadas a la alfabetización y a la educación de jóvenes y adultos, requieren la articulación con las actuales reformas educativas; la concertación de acciones entre los distintos actores; el uso de nuevas tecnologías para ampliar la cobertura y la calidad, la reconceptualización de la alfabetización y la educación de jóvenes y adultos<sup>1</sup>... (BRASIL, 2001, p. 147).

O Fórum Mundial da Educação para Todos, realizado em abril de 2000, em Dacar-Senegal, pretendia manter as metas estabelecidas em Jomtien até o ano 2015, considerando tão importantes quanto às metas de acesso as que pretendem igualar os resultados da aprendizagem em face dos bons padrões de qualidade (BRASIL, 2001, p. 147).

A Resolução CNE/CEB n.º 1/2000, por sua vez, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Essas diretrizes são obrigatórias tanto na oferta quanto na estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e Médio de cursos desenvolvidos em instituições próprias, integrantes da organização da educação nacional. Em seu Art. 5º, Parágrafo único, destaca que a EJA, como modalidade da educação básica, deve considerar o perfil dos alunos, entre outros, e propor um modelo que assegure:

I - **quanto à equidade**, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação;

---

<sup>1</sup> As políticas educativas orientadas à alfabetização e a educação de jovens e adultos requerem a articulação com as atuais reformas educacionais; um acordo de ações entre os respectivos participantes; o uso de novas tecnologias para ampliar o alcance e a qualidade, a valorização da alfabetização e da educação de jovens e adultos... (BRASIL, 2001, p. 147, tradução minha).

II - **quanto à diferença**, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, a valorização do mérito de cada qual e o desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - **quanto à proporcionalidade**, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares em face das necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p. 1-2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Resolução CNE/CEB n.º 1/2000, definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, afastando-se da ideia de compensação e suprimento e assumindo a de reparação, equidade e qualificação, funções que devem ser desempenhadas por essa modalidade:

- **Função reparadora:** não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. [...] é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.
- **Função equalizadora:** relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. [...] a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.
- **Função qualificadora:** refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2001, p. 115-119).

O Art. 4º, inciso VII, da LDB assinala que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...] oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 2001, p. 133).

Desde que a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte constitutiva da Lei de Diretrizes e Bases, tornou-se modalidade da Educação Básica e é reconhecida como direito público subjetivo na etapa do Ensino Fundamental:

Logo, esta é regular como modalidade de exercício da função reparadora, portanto, ao assinalar tanto os cursos quanto os exames supletivos, a lei os tem como compreendidos dentro dos novos referenciais legais e da concepção da EJA aí posta (BRASIL, 2001, p. 133).

A EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. O Parecer CNE/CBE nº 11/2000 salienta ainda que:

A função reparadora da EJA articula-se com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. [...], a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, torna-se um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades. A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais, [...]. A reentrada no sistema educacional [...] deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, em espaços da estética e abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 9).

O Parecer CNE/CEB nº 36/2004 alterou a idade mínima e a duração mínima dos cursos da EJA:

A partir de agora, os cursos oficiais [...] deverão ter a duração mínima de 2 anos e 1 ano e meio, respectivamente para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Do ponto de vista pedagógico este tempo é o que se considera como mínimo para que jovens e adultos iniciem e concluam estudos correspondentes ao Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio, independentemente da forma de oferta (presencial ou a distância) ou das características dos diversos projetos pedagógicos. Quando falamos em cursos de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental, estamos nos referindo ao

equivalente às séries finais desse nível de ensino, quais sejam, da 5ª à 8ª séries. [...]. No nível da operacionalização [...], duas questões merecem ser explicitadas: a) A situação dos alunos que iniciam os seus estudos em curso de Educação de Jovens e Adultos na modalidade de Ensino Fundamental com 15 (quinze) anos e, portanto, podendo concluí-lo com 17 (dezesete) anos (BRASIL, 2004, p. 2).

O parecer anteriormente citado foi reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 29/2006 que aprovou as seguintes alterações:

#### Do tempo de integralização

No bloco que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental (art. 6º, II), o tempo mínimo de integralização está definido em 24 (vinte e quatro) meses. [...], de tal forma que um aluno ou porque começa o curso com desempenho correspondente a estágio mais avançado do que o previsto como inicial, ou ainda porque tem desempenho mais acelerado, poderá concluir o curso em tempo inferior ao previsto.

#### Da idade

Os limites de idade fixados no anexo Projeto de Resolução para início dos cursos de Educação de Jovens e Adultos são os mesmos previstos na Lei nº 9.394/96 em seu artigo 38. [...]. Cabe reiterar ainda que os cursos de Educação de Jovens e Adultos, ou mesmo os exames de que trata o mencionado artigo 38 da LDB, não podem se constituir como alternativa imediata e facilitária para crianças e adolescentes, que eventualmente demonstrem insucesso na sua vida escolar (BRASIL, 2006, p. 5-6).

A autonomia de normatização em termos de estrutura e de organização dos cursos de EJA pertence aos Estados e Municípios, devendo ser respeitadas as orientações e diretrizes nacionais.

No âmbito do Estado, dispomos do Plano Estadual de Educação, aprovado pela Lei nº 16.279, de julho de 2016, o qual prevê em sua Meta 8, subitem 8.2:

Implementar políticas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial (SÃO PAULO, 2016, n.p.).

O Plano Estadual destaca ainda, em sua Meta 10:

Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

10.4. Estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, trabalho, tecnologia e cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos (SÃO PAULO, 2016, n.p.).

A Secretaria de Educação Estadual Paulista está organizada a partir do Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. O documento especifica, em seu Art. 47, Parágrafo IV, as atribuições do Departamento de Desenvolvimento Curricular e Gestão da Educação Básica, por meio do Centro de Educação de Jovens e Adultos:

- a) elaborar, atualizar e normatizar o currículo;
- b) elaborar e propor diretrizes e normas pedagógicas;
- c) orientar as Diretorias de Ensino e as escolas na implementação do currículo e das normas e diretrizes pedagógicas;
- d) desenvolver materiais didáticos para alunos e docentes, orientando sua utilização;
- e) elaborar:
  1. Instrumentos de avaliação do currículo e do processo de ensino-aprendizagem, orientando sua aplicação;
  2. Normas e procedimentos de supervisão e coordenação pedagógica para os diferentes níveis e modalidades de ensino;
- f) especificar recursos didáticos e paradidáticos necessários e orientar sua aplicação;
- g) propor a definição de políticas, diretrizes e parâmetros para processos de avaliação de desempenho o ensino fundamental e médio, em articulação com a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional;
- h) analisar os resultados das avaliações do ensino, sugerindo a adoção de medidas para correção de rumos e aprimoramento (SÃO PAULO, 2011, n.p.).

Na rede municipal de ensino de Santos, o Plano Municipal de Educação foi aprovado pela Lei nº 2.681, de 13 de janeiro de 2010 e, posteriormente, em 23 de junho de 2015, alterado e substituído por Anexo Único da Lei Nº 3.151. No item 13, que versa sobre Educação de Jovens e Adultos, encontramos no subitem 13.3, seus objetivos e metas (Anexo A) (SANTOS, 2010, p. 57-59).

Para concretizar os objetivos do Plano Municipal de Educação, as escolas da rede municipal são organizadas pelo Regimento Escolar. O documento vigente, portaria nº 17/2016, foi aprovado em 24 de fevereiro de 2016 e nele consta, sobre a EJA:

## Seção II Do Ensino Fundamental, Artigo 49 -

O Ensino Fundamental tem como objetivo propiciar a formação básica do cidadão, visando: I – ao desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – à compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, da arte e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – ao desenvolvimento de habilidades e à capacidade de aprendizagem, tendo em vista a construção do conhecimento e a formação de atitudes e valores; IV – ao fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (SANTOS, 2016, p. 16).

Há ainda o papel dos Conselhos de Educação, salientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais: “[...] de acompanhamento, na radiografia e na superação de eventuais deficiências, na identificação e no reforço de virtudes” (BRASIL, 2001, p. 134-135).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA são obrigatórias e significam a garantia da Base Nacional Comum. Estas esperam que as Secretarias e os Conselhos de Educação deem a máxima divulgação aos cursos autorizados, respondendo à urgência dessa modalidade de educação, e que ações integradas entre todos os entes federativos revelem e traduzam mecanismos próprios ao regime de colaboração (BRASIL, 2001, p. 135).

### 2.2.1 Língua estrangeira na EJA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental contêm a Base Nacional Comum<sup>2</sup> e sua Parte Diversificada “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”, que deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa a estabelecer a relação entre a Educação

<sup>2</sup> A base nacional comum refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das áreas de conhecimento articulados aos aspectos da vida cidadã que devem constar dos currículos escolares do ensino fundamental. Esses conteúdos mínimos das áreas de conhecimento são noções e conceitos essenciais sobre os fenômenos, processos, sistemas e operações, que contribuem para constituição do conhecimento, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de cidadania plena (MENEZES; SANTOS, 2001, n.p., em <http://www.educabrasil.com.br/base-nacional-comum/>. Acesso em: 20 de ago. 2017, 22:43).

Fundamental com a Vida Cidadã, com as Áreas de Conhecimento, conforme estabelecido no Parecer CNE/CEB nº 04/98 e na Resolução CNE/CEB nº 02/98.

A LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 26, § 5º, ao incluir obrigatoriamente uma língua estrangeira moderna, reconhece essa integração e "nacionaliza" a obrigação da oferta de uma língua estrangeira:

Seja pela necessidade contemporânea do domínio de uma língua estrangeira, seja pela "nacionalização" desse imperativo, seja pela compreensão abrangente dos pareceres citados, ou para que a igualdade de oportunidades no prosseguimento de estudos regulares não venha a faltar aos concluintes do Ensino Fundamental da EJA. (BRASIL, 2001, p. 160).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) justificam o aprendizado de língua estrangeira:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (PCNs-LE, 1998, p.19).

Os PCNs ressaltam ainda que:

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem (PCNs-LE, 1998, p.19).

Os PCNs de língua estrangeira (LE) afirmam que “a aprendizagem de língua estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas”, salientando ainda que essa aprendizagem contribui para que o aluno tenha maior consciência sobre o funcionamento da língua materna e sobre sua própria cultura, desenvolva sua percepção sobre a natureza da linguagem e amplie sua visão de mundo, respeitando as diferenças entre os povos, promovendo assim “a aceitação (crítica)

das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento” (PCNs-LE, 1998, p. 37).

Os PCNs - LE ressaltam também a importância “da função interdisciplinar que a aprendizagem de língua estrangeira pode desempenhar no currículo” (PCNs-LE, 1998, p. 37):

O estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. Essa é uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social (PCNs-LE, 1998, p. 37).

A experiência com a aprendizagem de língua estrangeira deve significar:

Uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas (PCNs-LE, 1998, p. 37).

À medida que os PCNs incentivam os cursos ao empenho para que o aluno possa “construir e reconstruir sua relação com saberes populares, com suas festas, danças e costumes, valorizando-os e percebendo a riqueza do patrimônio sociocultural brasileiro”, esses alunos poderão se interessar em conhecer culturas de outros povos e nações (BRASIL, 2002, vol. 1, p. 116).

Os PCNs enfocam que, ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, o aprendizado de língua estrangeira contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s):

O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (PCNs-LE, 1998, p. 37).

Os PCNs enfatizam “a importância da tematização das questões sociais, econômicas, culturais”, não só colocando o foco no meio social e cultural em que os

cursos de EJA estão inseridos, mas também “estabelecendo relações com dimensões mais amplas do país e do mundo”, o que implica em:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 2002, vol. 1, p. 115).

Em linhas gerais, o que a aprendizagem de uma língua estrangeira faz é:

- aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis;
- possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira (PCNs-LE, 1998, p. 28-29).

Os PCNs – LE salientam que a “aprendizagem de língua estrangeira no Ensino Fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente”, mas sim uma “experiência de vida”, por ampliar as possibilidades de se agir discursivamente no mundo:

O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas (PCNs-LE, 1998, p. 38).

Segundo os PCNs – LE, é preciso ser capaz de se comunicar não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras para ser um participante atuante:

O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho (PCNs-LE, 1998, p. 38).

A aprendizagem de língua estrangeira oferece ainda, de acordo com os PCNs - LE, “acesso a como são construídos os temas propostos como transversais em práticas discursivas de outras sociedades”, o que pode significar uma “experiência de grande valor educacional”, por fornecer meios para que os aprendizes “se distanciem desses temas ao examiná-los por meio de discursos construídos em outros contextos sociais de modo a poderem pensar sobre eles, criticamente, no meio social em que vivem” (PCNs-LE, 1998, p. 43).

## **2.3 Educação a Distância (EAD) e EJA Digital Santos**

### **2.3.1. EAD**

“A aceitação dos cursos a distância começou na segunda metade do século XX, mais precisamente a partir dos anos 1970, com o surgimento das primeiras universidades a distância europeias” (SALGADO, 2008, p. 9). No Brasil:

[...] no período da ditadura militar, foi introduzida a experiência de EAD. A partir de então, essa modalidade de ensino veio se expandindo e diferentes instituições começaram a oferecer cursos a distância em diferentes níveis (graduação, extensão, especialização). Em 1998, foi criada pelo MEC a Secretaria de Educação a Distância – SEED – para fomentar o uso das TIC nos processos de ensino-aprendizagem e promover a pesquisa e o desenvolvimento de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (SALGADO; AMARAL, 2008, p. 9).

No entanto, no início, segundo Estivalet e Hack (2011), a EAD era vista como sendo uma educação de baixa qualidade e pouco exigente. Esta concepção se deu a partir da enorme oferta de cursos (ESTIVALET; HACK, 2011, p. 1764).

As Diretrizes Curriculares Nacionais definem a Educação a Distância como “um meio capaz de superar uma série de obstáculos que se interpõem entre sujeitos que não se encontrem em situação face a face”, e salientam ainda que:

A educação a distância pode cumprir várias funções, entre as quais a do ensino a distância, e pode se realizar de vários modos. Sua importância avulta cada vez mais em um mundo dependente de informações rápidas e em tempo real. Permite formas de proximidade não presencial, indireta, virtual entre o distante e o circundante por meio de modernos aparatos tecnológicos (BRASIL, 2001, p. 143).

A LDB n.º 9.394/96 traz referências tanto para a Educação a Distância como para o ensino a distância. Em seu Art. 80, incentiva o Poder Público no sentido do desenvolvimento de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades. Já em seu Art. 32, § 4º, restringe tais iniciativas quando trata do Ensino Fundamental na faixa etária obrigatória, devendo ser sempre presencial, salvo quando utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais (BRASIL, 1996, p. 11-25).

Assim como o faz o Decreto Federal nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998 em seu Art. 1º:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

*Parágrafo único.* Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente (BRASIL, 1998, p. 1).

Revogado pelo Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

Os cursos, quando ofertados sob a forma presencial, permitem melhor acompanhamento, a avaliação em processo e uma convivência social. Isso não significa que cursos semipresenciais, que combinam educação a distância e forma presencial, ou que cursos não presenciais, que se valham da educação a distância, não devam conter orientações para efeito de acompanhamento (BRASIL, 2000, p. 31).

O Parecer CNE/CEB nº 23/2008, de 8 de outubro de 2008, instituiu diretrizes operacionais para a EJA desenvolvida por meio de Educação a Distância. Tal parecer foi reexaminado posteriormente pelo Parecer CNE/CEB nº 6 de 07 de abril de 2010. A legislação vigente é a instituída pela Resolução CNE/CEB nº 3/2010 de 15 de junho de 2010, que em seu Artigo 9º especifica que:

Os cursos de EJA desenvolvidos por meio da EAD, como reconhecimento do ambiente virtual como espaço de aprendizagem, serão restritos ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, [...] (Anexo B) (BRASIL, 2010, p. 2-3).

No ensino em um curso a distância ou híbrido, como é o caso da EJA Digital Santos – Ciclo II, a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem é exercida pelo professor virtual em atividades postadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), por meio das ferramentas do próprio ambiente virtual e de outros recursos disponíveis, e intermediada pelo professor tutor presencial, o que acarreta na necessidade de formação contínua e especialização desses professores que utilizam múltiplas mídias no processo de comunicação dialógica com seus alunos.

Percebo a constante necessidade de pesquisas sobre ensino a distância e em cursos híbridos uma vez que é necessário saber como explorar melhor as formas de ensino e aprendizagem, aquisição e produção de conhecimento nesses complexos modelos de comunicação, disseminação e transferência de informações.

### 2.3.2 Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) trouxeram múltiplas possibilidades de mediação da informação, ampliando a comunicação, por intermédio de diferentes ferramentas, e contribuindo para o “processo de construção do conhecimento em um sistema de trocas em que as pessoas aprendem entre si, mesmo distantes fisicamente” (ESTIVALET; HACK, 2011, p. 1762).

Souza e Burnham (2008) afirmam que, com a evolução das TICs:

Percebeu-se a possibilidade de haver mudanças significativas na área educacional. Assim, [...], o ambiente acadêmico integrado às TICs tem propiciado a disponibilização de novas alternativas à produção e compartilhamento do conhecimento (SOUZA; BURNHAM, 2008, p. 67).

Bairral (2011) conceitua as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como:

Um tipo de tecnologia que possui quatro características essenciais: conectividade, integração de mídias, dinâmica de trabalho com construção hipertextual, e interatividade. Nessa perspectiva, um *chat* é uma TIC. Sendo um *chat*, também, um ambiente virtual de aprendizagem, ele tem um propósito educativo, possui normas, constitui um grupo que, mediante artefatos mediadores variados, buscará a construção do conhecimento (BAIRRAL, 2011, p. 177).

Para Bairral (2011), “as ferramentas comunicativas da *Internet* oportunizam, mediante a escrita e outras formas de expressão do discurso, situações variadas de interação que estão cada vez mais frequentes no cotidiano dos indivíduos e em seus processos de formação” (BAIRRAL, 2011, p. 174).

Segundo Marcuschi (2005), as novas tecnologias, principalmente as ligadas à área da comunicação, e mais ainda a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas do dia a dia, “propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais”:

Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação, [...], por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos (MARCUSCHI, 2005, p. 20).

O autor cita formas discursivas novas que surgiram a partir do uso dessas tecnologias:

Editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais (chats), aulas virtuais (aulas chats) e assim por diante (MARCUSCHI, 2005, p. 20).

É importante destacar que, quando falamos sobre a utilização de mídias digitais no processo de construção do conhecimento num curso a distância ou híbrido, é preciso ter claras as possibilidades que os professores, tanto os virtuais quanto os tutores presenciais - aqueles que possuem contato direto com os alunos atendidos nos polos -, poderão desenvolver com as tecnologias disponíveis, uma vez que todos possuem responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Para que a construção do conhecimento aconteça, acredito ser de extrema importância a participação de todos nesse processo: dos estudantes e da equipe docente, constituída por professores de AVA e por tutores presenciais, no caso da EJA Digital Santos.

Estivalet e Hack (2011) salientam que “o professor precisa compreender que as tecnologias são instrumentos utilizados para a criação, transmissão e armazenamento de informações”, sendo que informações precisam ser transformadas em conhecimento, o que deverá acontecer por intermédio da comunicação dialógica entre professores e alunos (ESTIVALET; HACK, 2011, p. 1764).

É imprescindível que essas tecnologias, assim como os recursos do ambiente virtual e as informações disponíveis na *Internet* ajam como “instrumentos potencializadores do processo de ensino e aprendizagem” num curso a distância ou híbrido, no auxílio à construção do conhecimento pelo diálogo e por meio das

possibilidades que as mídias digitais oferecem à interação entre os envolvidos nesse processo (ESTIVALET; HACK, 2011, p. 1764).

Concordo com Estivalet e Hack (2011) quando afirmam que “o ambiente virtual não pode ser visto como um ambiente não favorável à construção do conhecimento pela falta do contato humano entre os alunos e os docentes” (ESTIVALET; HACK, 2011, p. 1764). Nos cursos a distância ou híbridos, é preciso:

Cativar e atrair os alunos por meio da construção de um ambiente virtual prático, atrativo e interativo, onde os alunos possam encontrar facilmente as informações que necessitam, explicações claras sobre o que está sendo trabalhado, exercícios para desenvolvimento e prática, além de espaços para novas descobertas e para a construção interativa do conhecimento (ESTIVALET; HACK, 2011, p. 1774).

Acredito ainda que de nada adianta uma infinidade de recursos e ferramentas se eles não forem bem empregados e não contribuirão para o ensino e a aprendizagem e para a construção do conhecimento pelo aluno.

Com a instrumentalização, planejamento didático e pedagógico adequados, o uso consciente das TICs e com a cooperação entre professores virtuais, tutores presenciais e alunos, podemos possibilitar a esses alunos o acesso a um mundo de informações que poderão ser transformadas em conhecimento. Para que isso ocorra, fazem-se necessários o empenho e a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

### **2.3.2.1 TICs no ensino de língua estrangeira**

Em relação à utilização das TICs e à utilização de material audiovisual em língua inglesa, “existem muitas possibilidades de inclusão audiovisual na *Internet*. Um exemplo é a utilização das pronúncias dos dicionários virtuais para reduzir os erros e falhas de pronúncia” (RICHARDS; RENANDYA, 2010, p. 382, tradução minha).

Sardinha et al. (2012, p. 8) consideram o “conjunto computador/*Internet*” como um “abre-te sésamo” simbólico, ou seja, “uma senha de acesso a ideias e mundos novos”, com o “poder de melhorar o aprendizado da língua porque disponibilizam materiais autênticos”, entre outras vantagens da integração das tecnologias e mídias à sala de aula de língua estrangeira.

Acredito que os diversos recursos disponíveis na *Internet*, entre eles os audiovisuais, complementam as ferramentas da plataforma *Moodle*. Segundo Moran (1994), os meios audiovisuais têm a possibilidade de:

[...] articular, combinar, integrar a lógica convencional (mais organizada e sequencial) com a paralela, associadora, uma lógica “puntilhista”, multidimensional, repleta de pontos fortes, reforçada pelos efeitos sonoros e pela inserção de trilhas musicais (MORAN, 1994, p. 9).

Sobre a linguagem das mídias, Moran (1994) afirma que:

Os meios de comunicação operam imediatamente com o sensível, com o concreto, principalmente a imagem em movimento. Combinam a dimensão espacial com a cinestésica, onde o ritmo torna-se cada vez mais alucinante (como nos *videoclipes*). Ao mesmo tempo utilizam a linguagem conceitual, falada e escrita, mais formalizada e racional. Imagem, palavra e música se integram dentro de um contexto comunicacional afetivo, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a conhecer mais favoravelmente (MORAN, 1994, p. 6).

Para Richards e Renandya (2010), a utilização do vídeo e da televisão deve ser “pensada e planejada pelo professor para que os alunos não a associem apenas ao entretenimento”, mas a vejam como uma valiosa ferramenta no aprendizado de língua estrangeira:

Television and video are so closely associated with leisure and entertainment that many, if not most, students watching video in the classroom expect only to be entertained. Teachers need to lead students to an appreciation of video as a valuable tool for language learning and help them to develop viewing skills which they can apply

to their video and television viewing experiences outside the classroom<sup>3</sup> (RICHARDS; RENANDYA, 2010, p. 365).

Conforme Almeida (2005):

A linguagem produzida na integração entre imagens, movimentos e sons atrai e toma conta das gerações mais jovens, cuja comunicação resulta do encontro entre palavras, gestos e movimentos, distanciando-se do gênero do livro didático, da linearidade das atividades da sala de aula e da rotina escolar (ALMEIDA, 2005, p. 41).

Delegá-Lúcio e Ferreira (2012) afirmam que o *You Tube* é “uma fonte rica e quase inesgotável de assuntos” e que seu uso no ensino apresenta algumas vantagens:

Permite acesso a uma infinidade de vídeos que abordam assuntos diversificados, servindo de recurso para obtenção de conteúdos a serem ensinados; possui uma extensa gama de exemplos de linguagem autêntica. [...] O uso de linguagem autêntica é relevante porque ao observarmos a linguagem como ela é usada percebemos que a maior parte das palavras mais frequentes não têm sentido(s) independente(s), mas fazem parte de um rico repertório de colocações que aqui chamamos de “agrupamento de palavras” (palavras que “andam” juntas) (DELEGÁ-LÚCIO; FERREIRA, 2012, p. 106).

Diversos recursos podem ser encontrados na própria plataforma *Moodle* ou podem ser incorporados a ela.

### **2.3.3 A plataforma *Moodle***

Um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) possui alguns componentes, segundo Bairral (2011, p. 175), entre eles: “a comunidade constituída

---

<sup>3</sup> Televisão e vídeo estão tão intimamente associados com lazer e entretenimento que muitos, se não a maioria, dos alunos quando assistem a vídeos nas aulas esperam apenas ser entretidos. Os professores precisam conduzir os alunos a uma apreciação do vídeo como uma ferramenta valiosa para o aprendizado da língua e ajudá-los a desenvolver estratégias de observação que eles possam aplicar em suas experiências de assistir a vídeos e televisão fora da sala de aula (RICHARDS; RENANDYA, 2010, p. 365, tradução minha).

e sua intencionalidade, as normas, o propósito educativo, as tarefas de formação, os diferentes espaços comunicativos e os artefatos mediadores”.

O *Moodle* é um ambiente virtual de aprendizagem que foi criado em 2002 por Martin Dougiamas, profissional de Informática com formação em Pedagogia. Foi pensado a partir de uma filosofia socioconstrutivista, isto é, da compreensão de que as pessoas constroem ativamente novos conhecimentos por meio da interação e da colaboração. Segundo Nakamura (2009), “trata a aprendizagem como atividade social além de concentrar a atenção na aprendizagem que acontece enquanto construímos ativamente os artefatos (textos, vídeos, imagens etc.) para que outros vejam ou utilizem” (NAKAMURA, 2009, p. 23).

Na plataforma *Moodle*, encontram-se ferramentas reunidas e organizadas em um único espaço virtual, visando a oferecer ambiente interativo e adequado à transmissão da informação, desenvolvimento e compartilhamento do conhecimento.

Para Nakamura (2009):

A ideia que serve de base para o *Moodle* é possibilitar que o aluno atue ativamente na sua aprendizagem, obtendo um significado para seu novo aprendizado. Permite-se que o aluno analise, investigue, colabore, compartilhe e, finalmente, construa seu conhecimento baseando-se no que já sabe (NAKAMURA, 2009, p. 25).

A filosofia pedagógica do *Moodle* fortalece a noção de que o aprendizado ocorre particularmente bem em ambientes colaborativos. Por isso, dá ênfase a ferramentas de interação entre os participantes de um curso.

### **2.3.3.1 Ferramentas da plataforma *Moodle***

O **hipertexto** é um dos recursos utilizados na plataforma *Moodle*, oferecendo ao aluno diferentes trajetos para a leitura e ampliando seu acesso à

informação. Num hipertexto, quando o aluno escolhe as conexões de sua preferência, “viajando” por entre os blocos de informação interligados por *links*, ele se torna parcialmente criador de sua experiência em busca do conhecimento. Palavras ou expressões remetem a outros textos que podem dar definições ou exemplos, complementando a explanação. Para Almeida (2005):

O uso de hipertexto rompe com as sequências estáticas e lineares de caminho único, com início, meio e fim fixados previamente. O autor disponibiliza um leque de possibilidades informacionais que permite ao leitor dar ao hipertexto um movimento singular, ao interligar as informações segundo seus interesses e necessidades momentâneos, navegando e construindo suas próprias sequências e rotas. Ao saltar entre as informações e estabelecer suas próprias ligações e associações, o leitor interage com o texto assumindo um papel ativo e tornando-se coautor do hipertexto (ALMEIDA, 2005, p. 42).

Nakamura salienta que na plataforma *Moodle* “quase todas as informações são obtidas mediante navegação por *hyperlinks*<sup>4</sup>, o que faz a operação ser bastante simplificada e, de certa forma, intuitiva” (NAKAMURA, 2009, p. 31).

As ferramentas da plataforma *Moodle* permitem “atividades assíncronas - que não acontecem sincronizadas (ou simultaneamente) para todos os alunos ou mesmo entre aluno e professor” - e síncronas (NAKAMURA, 2009, p. 25).

No **fórum**, os participantes podem trocar mensagens contendo texto, imagens, *links* ou documentos anexados. Sua característica principal é a assincronicidade, possibilitando que cada aluno encaminhe sua resposta ou mensagem no momento adequado, dentro de sua programação pessoal de estudos e interação e “possibilitando que o conhecimento seja criado em conjunto por todo o grupo” (NAKAMURA, 2009, p. 31).

O **chat** diferencia-se pelo fato de necessitar de todos os participantes interagindo em um mesmo horário, sendo uma ferramenta bastante utilizada para que os alunos de uma comunidade possam ter momentos de contato síncrono e,

---

<sup>4</sup> Hyperlinks (ou hiperlinks, em português) são ligações dinâmicas entre diferentes páginas ou informações em páginas Internet. Ao serem ativadas, essas ligações levam o usuário a outras páginas ou outro setor da mesma página, acessando novas informações que estão inter-relacionadas (NAKAMURA, 2009, p. 31).

dessa forma, encaminhar dúvidas ou discussões sobre os assuntos sendo estudados.

A atividade de **Questionário** é formada “por um grupo de perguntas, por sua vez constituído por uma grande variedade de tipos de perguntas, entre elas múltipla escolha, verdadeiro-falso e respostas curtas”, ou seja, permite o desenvolvimento de vários tipos de questões com as quais os alunos podem testar o conhecimento adquirido, sendo possível a configuração para que os alunos possam fazer várias tentativas e receber *feedback* do professor (NAKAMURA, 2009, p. 40-41).

O *Wiki*, de acordo com Nakamura (2009), “é uma ferramenta interativa de construção de uma base de conhecimento. Trata-se de um sistema que permite a fácil construção de páginas informativas com *hyperlinks* entre si”. Com ela é possível, por exemplo, a criação de um glossário colaborativo que pode ser utilizado para complementar ou facilitar a compreensão dos conteúdos apresentados aos alunos (NAKAMURA, 2009, p. 42).

Essas e outras ferramentas estão no *Moodle*, mas para que haja construção significativa do conhecimento, os participantes de um curso proporcionado no referido ambiente precisam ampliar suas visões de ensino e aprendizagem. Para tanto é imprescindível que, ao entrarem no ambiente virtual de aprendizagem, os alunos não se preocupem em cumprir mecanicamente as atividades propostas, mas sim que procurem dialogar com outros participantes do curso (e com o professor virtual), que interajam e que colaborem nessa construção.

No *Moodle*, a aprendizagem acontece em rede, pois tudo que há no ambiente é motivo para aprender, o tempo todo é propício para a aprendizagem e todos que participam de um curso são ensinantes e aprendentes, mas interagir e colaborar é preciso. Nakamura (2009) enfatiza que “a tarefa mais árdua é o Planejamento da Aula, a partir do qual serão escolhidos e definidos os recursos mais adequados para desenvolvimento do conteúdo” (NAKAMURA, 2009, p. 29).

### 2.3.4 EAD na EJA - A EJA Digital Santos

A EJA Digital Santos é um projeto pioneiro que surgiu a partir de outro com Educação de Jovens e Adultos iniciado em 2006 na comunidade Ilha Diana<sup>5</sup> (Fig. 5) No primeiro semestre de 2007, com a demanda já alfabetizada, implantou-se uma sala de Ciclo I. Para dar continuidade aos estudos no Ciclo II, criou-se um curso a distância, com intervenções e orientações presenciais, com o objetivo de preparar os educandos para o ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências para Jovens e Adultos. O resultado foi positivo, com 65% de aprovação no exame de 2007.

Em 2008, a exemplo do sucesso do curso em EAD na Ilha Diana, implantou-se o mesmo modelo em outras regiões da cidade: Monte Cabrão e Caruara.

A Deliberação nº 001/2015 do Conselho Municipal de Educação, de 17 de março de 2015, instituiu oficialmente a EJA Digital Santos na modalidade de EJA II – presencial.

Figura 5 – Localização da Ilha Diana



<sup>5</sup> A Ilha Diana está localizada na área continental de Santos. O acesso é feito por barca a partir de atracadouro na área do Porto, junto à alfândega. (<http://www.tribuna.com.br/noticias/detalhe/noticia/a-cinco-minutos-do-centro-ilha-diana-e-um-refugio-longo-do-concreto/?cHash=32821ab908b40c30896b4fdbcb0c1254>. Acesso em: 20 ago. 2017, 13:54).

Fonte: <http://2.bp.blogspot.com/-4DY1ZQfat7E/U-YYktg5hel/AAAAAAAAADOQ/kHMkr87HTvc/s1600/Ilha+Diana2.jpg>. Acesso em 22 ago. 2017, 17:43.

A portaria nº 64, de 02 de dezembro de 2015, da Secretaria de Educação de Santos, considerando:

- a indicação e a deliberação do Conselho Municipal de Educação - CME de nº 001/15 de 17/03/2015, publicadas no D.O. (Diário Oficial) de Santos de 08/04/2015, p. B6;
- a necessidade de minimizar a distorção idade/ano;
- a conclusão do Ensino Fundamental para jovens e adultos;
- o atendimento com metodologia diferenciada,

Dispõe sobre as diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos – EJA Digital Santos para o ano letivo de 2016:

Art. 1º. O curso Educação de Jovens e Adultos – EJA Digital deverá seguir as diretrizes estabelecidas nesta Portaria.

Art. 2º. A EJA Digital formará turmas para atendimento a alunos a partir de 15 (quinze) anos completos, no ato da matrícula, nos períodos da manhã, tarde e/ou noite.

§ 1º As turmas serão compostas por no máximo, 26 (vinte e seis) alunos em aulas presenciais conforme calendário escolar.

§ 2º O horário das aulas será organizado pelo diretor da Unidade Municipal de Educação - UME, totalizando 4 (quatro) horas-aula diárias no laboratório de informática.

§ 3º O diretor deverá encaminhar à Seção de Educação de Jovens e Adultos - SEJA solicitação para abertura de turmas da EJA Digital, em documento próprio, com anuência da Supervisão de Ensino.

Art. 3º. A EJA Digital contará com os professores integrantes do quadro da Secretaria Municipal de Educação, que atuarão nas seguintes funções:

I - Tutor Presencial;

II - Professor do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (SANTOS, 2015, p. B6).

A portaria nº 97, de 12 de dezembro de 2016, ao dispor sobre as diretrizes operacionais do processo de atribuição da função de Professor de AVA na Educação de Jovens e Adultos – EJA Digital Santos e a portaria nº 98, de mesma data, que dispõe sobre as diretrizes operacionais do processo de atribuição da função de Professor Tutor Presencial na Educação de Jovens e Adultos – EJA Digital Santos, ambas para o ano letivo de 2017, consideram, além dos itens citados na portaria nº 64/2015: - a importância contemporânea de contextualizar tecnologia e educação (SANTOS, 2016, p. 09).

A EJA Digital Santos vem sendo reformulada, ano a ano, passando por diversas alterações que levam em consideração, entre outros aspectos, a análise constante da demanda.

O currículo da EJA Digital Santos está de acordo com o da EJA regular, organizado em competências e habilidades:

As quais correspondem aos eixos cognitivos básicos, às ações e operações mentais que os alunos - jovens, adultos e idosos - precisam desenvolver e/ou aprimorar como recursos mínimos que os tornem mais hábeis a atuar no mundo que os cerca, com todas as suas responsabilidades e desafios (SANTOS, 2012, p. 79).

Na realidade, a EJA Digital Santos é uma modalidade híbrida: presencial, uma vez que os alunos frequentam os polos regularmente e são auxiliados pelos tutores presenciais; e a distância, sendo que as aulas são realizadas por intermédio da plataforma *Moodle*. Os professores de AVA preparam as aulas/atividades postadas na plataforma, dão suporte *online* e *feedback* aos alunos. “Este programa apresenta-se como uma alternativa para a conclusão do Ensino Fundamental, revelando-se como uma nova oportunidade para os alunos que enfrentam dificuldades de acesso à escola noturna” (SANTOS, 2012, p. 81).

Sobre a convergência presencial/virtual (*blended learning*), Tori (2009) afirma:

Dois ambientes de aprendizagem que historicamente se desenvolveram de maneira separada, a tradicional sala de aula presencial e o moderno ambiente virtual de aprendizagem, vêm se descobrindo mutuamente complementares. O resultado desse encontro são cursos híbridos que procuram aproveitar o que há de vantajoso em cada modalidade, considerando contexto, custo,

adequação pedagógica, objetivos educacionais e perfis dos alunos (TORI, 2009, p. 121).

O autor afirma ainda que:

Com essa abordagem, os educadores podem lançar mão de uma gama maior de recursos de aprendizagem, planejando atividades virtuais ou presenciais, levando em consideração limitações e potenciais que cada uma apresenta em determinadas situações e em função de forma, conteúdo, custos e resultados pedagógicos desejados. No Brasil, a portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, que faculta às instituições de ensino a inclusão de atividades não presenciais até o limite de 20% da carga horária do curso (Brasil, 2001) ajudou a impulsionar essa hibridização (TORI, 2009, p. 121-122).

Tori (2009) salienta que:

O *blended learning* possui, portanto, grande potencial para melhorar a qualidade e a eficiência da aprendizagem. No entanto, qualquer que seja o nível de *blended learning* que se adote, é essencial um planejamento sério e um design instrucional bem feito, considerando sempre os objetivos educacionais, os aspectos pedagógicos e cognitivos, o perfil do aluno e a avaliação constante. O modo de interação deve priorizar **a autonomia tanto do docente quanto do discente** e incentivar a cooperação mútua, seja aluno/aluno ou aluno/ professor, em um cenário em que todos, alunos e professores, aprendam e ensinem (TORI, 2009, p. 122, grifo meu).

Paiva enfatiza que Freire (1997, apud PAIVA, 2006, p. 83) define autonomia como a capacidade e a liberdade do aprendiz de construir e reconstruir o que lhe é ensinado, e que o educador não ignora a importância do professor, cujo papel, em sua visão, não é o de transmitir conhecimento, mas o de criar possibilidades para que os alunos produzam ou construam seu próprio conhecimento.

Isso é o que deveria acontecer na EJA Digital Santos: a parceria entre professores de AVA, tutores presenciais e alunos e a união de recursos e intervenções virtuais e presenciais na busca pela qualidade da aprendizagem e pela construção do conhecimento pelos alunos.

### 2.3.4.1 A EJA Digital Santos e a plataforma *Moodle*

Na EJA Digital Santos, as aulas acontecem nos polos localizados nas unidades municipais de ensino (UMES), com auxílio do professor tutor presencial. A seleção, organização, preparação e autoria dos textos e atividades que constituem a base do material didático dessas aulas disponibilizadas na plataforma *Moodle* para os alunos da EJA Digital são de responsabilidade do professor de AVA, o professor “conteudista”. O suporte é um só, a plataforma *Moodle*, mas diferentes ferramentas da própria plataforma e recursos da *Internet* como áudios, vídeos, *links*, entre outros, podem e devem ser utilizados.

A comunicação a distância ou a mediação do conhecimento pode utilizar ferramentas síncronas (*chat*) e assíncronas (fóruns, mensagens por *e-mail* ou pelo recurso mensagem da própria plataforma).

Essas ferramentas são adotadas com o objetivo de apoiar o desenvolvimento das atividades propostas pelo professor virtual, de facilitar o processo de ensino e aprendizagem e de estimular a colaboração e a interação entre os participantes do curso.

As interações realizadas sem atraso entre ação e reação são denominadas síncronas, enquanto aquelas que apresentam defasagem são ditas assíncronas. O *e-mail* é um exemplo de interação assíncrona, e o *chat*, uma atividade caracterizada como síncrona. Um *chat*, ainda que caracterizado como síncrono, é um meio de comunicação que impõe mais atrasos que um diálogo presencial. Um fórum de discussão é uma mídia assíncrona, apesar de estar muito mais próximo de um *chat* do que de uma discussão por correspondência. Em geral, quanto menor o tempo de resposta de determinada mídia, ou seja, quanto mais síncrona for a interação que esta propicie, maior será o sentido de presença e, portanto, maior a proximidade percebida pelos envolvidos (TORI, 2009, p. 125).

No entanto, nem sempre o máximo sincronismo é a melhor opção para todas as atividades de aprendizagem. Assim como nas demais dimensões, o adequado balanceamento de atividades síncronas e assíncronas, presenciais e

remotas, é importante para se obter os melhores resultados dentro da filosofia de *blended learning* (TORI, 2009, p. 125).

Assim como “os livros didáticos constituem-se em instrumentos de auxílio” nas aulas, a utilização das ferramentas da plataforma e de outros recursos serve também para “motivar, ilustrar, apresentar e reforçar” as estruturas ou torná-las mais claras, significativas, atrativas e interativas (ESTIVALET; HACK, 2011, p. 1763).

Em suma, o professor de AVA deve decidir quais os conteúdos que o aluno estudará em concordância com o conteúdo dos livros didáticos adotados e com os conteúdos curriculares previstos, pensar a linguagem e planejar as aulas a serem elaboradas utilizando-se de múltiplas mídias e ferramentas, e, além da estrutura, deve se preocupar com a abordagem didática e pedagógica.

Bairral (2011) considera que “será a necessidade do interlocutor e sua participação na comunidade que promoverá o seu aprendizado”. Sendo assim, “a tarefa deve ser pensada em função do público a que se destina e seus objetivos não podem ficar restritos apenas à dimensão técnica e estética da tecnologia” (BAIRRAL, 2011, p. 176).

“É o professor, não a tecnologia, quem determina a qualidade da aprendizagem que acontece na sala de aula” (RICHARDS; RENANDYA, 2010, p. 361, tradução minha).

#### **2.3.4.2 O professor de AVA**

O papel do professor de AVA na preparação das aulas para a EJA Digital Santos vai muito além daquele do “conteudista”. Ele envolve não somente a criatividade para elaborar atividades e a realização de ações que permitam “prever, ordenar, dirigir, planejar, coordenar e controlar os processos e produtos relacionados”, mas também, os problemas que podem surgir, como dúvidas e eventuais erros, utilizando-se, para tentar sanar tais problemas, das ferramentas de comunicação disponíveis na própria plataforma (ESTIVALET; HACK, 2011, p. 1763).

A portaria nº 97, de 12 de dezembro de 2016, que dispõe sobre as diretrizes operacionais do processo de atribuição da função de Professor de AVA na Educação de Jovens e Adultos – EJA Digital Santos para o ano letivo de 2017, em seu Art. 5º, relaciona as atribuições do professor de AVA:

- I - preencher documentação pertinente à EJA Digital;
- II - elaborar atividades semanais com base no plano de curso estabelecido pela Secretaria de Educação e postá-las no Ambiente Virtual dentro do cronograma da EJA Digital;
- III - propor atividades complementares semanais a serem executadas pelos discentes em variados recursos de aprendizagem;
- IV - verificar, acompanhar, mediar e esclarecer dúvidas relativas a tarefas propostas, mediante ferramentas oferecidas pela plataforma, dando as devidas devolutivas aos discentes, em obediência ao cronograma da EJA Digital;
- V - realizar visitas semanais às UMEs, mantendo contato frequente com os Professores Tutores Presenciais, visando o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem;
- VI - elaborar questões de avaliação para o segmento EJA Digital;
- VII - auxiliar o Professor Tutor Presencial na aplicação das avaliações;
- VIII - elaborar atividades de recuperação, ao longo do bimestre;
- IX - participar de reuniões de avaliação e de formações, mediante convocação, nos períodos vespertino e noturno (SANTOS, 2016, p. 9).

Em outras palavras, as funções do professor de AVA “ampliam-se e integram-se a um processo de planejamento e execução”, ainda que este professor não seja devidamente capacitado para tal uma vez que cursos gratuitos de formação em *Design Instrucional*<sup>6</sup>, por exemplo, raramente são oferecidos e, quando são, não oferecem número de vagas suficiente para atender à grande demanda de professores que trabalham com EAD (ESTIVALET; HACK, 2011, p. 1763).

Sendo assim, o professor de AVA acumula funções e exerce uma variedade de talentos e habilidades diferentes: planejador de curso, escritor, editor, entre outros. Além disso, todas as atividades, tarefas e exercícios propostos devem

---

<sup>6</sup> O *design* instrucional pode ser definido como um ciclo de atividades, um plano geral de curso, incluindo sequência e estrutura de unidades, os principais métodos a serem usados em cada aula, o grupo de estruturas e o controle e a avaliação do sistema (CAMPOS, 2001, p.1. <https://pt.scribd.com/document/21015594/Artigo-2001-O-que-e-o-design-instrucional-Gilda-Helena-B-de-CAMPOS>, acesso em: 23 ago. 2017, 13:52).

ser cuidadosamente corrigidos, e o mais rápido possível, pelo professor virtual, para que este tenha a oportunidade de fazer o acompanhamento adequado e de intervir no processo de aprendizagem.

### **2.3.4.3 O tutor presencial**

O tutor presencial na EJA Digital Santos tem a função de mediador no processo de aprendizagem dos alunos, fornecendo auxílio a esses alunos na busca e exploração dos conteúdos e atividades desenvolvidos e apresentados no ambiente virtual de aprendizagem.

A portaria nº 98, de 12 de dezembro de 2016, que dispõe sobre as diretrizes operacionais do processo de atribuição da função de Professor Tutor Presencial na Educação de Jovens e Adultos – EJA Digital Santos para o ano letivo de 2017, em seu Art. 4º, relaciona as atribuições do Professor Tutor Presencial:

- I - preencher documentação pertinente aos registros de frequência, mantendo-a atualizada;
- II - avaliar o processo educativo e demais atividades;
- III - estabelecer articulação entre os Professores AVA e os alunos, visando à disponibilização de recursos pedagógicos, acessibilidade e estratégias que promovam participação dos discentes nas atividades escolares;
- IV - verificar as tarefas realizadas pelos alunos;
- V - desenvolver, junto aos alunos, atividades pedagógicas diversificadas com a utilização de livros e produções sistemáticas de textos e aplicar atividades complementares sugeridas pelos Professores AVA, individualmente e em grupo;
- VI - observar competências e aprimorar habilidades individuais nos alunos, buscando, com o Professor AVA, a melhor forma de trabalho;
- VII - aplicar as avaliações elaboradas pelos Professores AVA os alunos;
- VIII - participar, quando necessário, da elaboração de adequações curriculares, em consonância com a legislação vigente, juntamente com os Professores AVA e Equipe Gestora da UME; [...] (SANTOS, 2016, p. 10).

A tutoria é necessária para orientar, dirigir e supervisionar o processo de ensino e aprendizagem. Ao estabelecer contato com o aluno, o tutor presencial deve

complementar a tarefa do professor de AVA, de transmitir informações por meio do ambiente virtual e de auxiliar o aluno na transformação de tais informações em conhecimento.

A EAD explora técnicas de ensino a distância, mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos (LÉVY, 1999, p. 158).

Considerando-se que há a necessidade atual de se repensar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA Digital Santos – Ciclo II no que diz respeito à disciplina Inglês, visando a facilitá-lo e a torná-lo mais significativo, interativo e atrativo, acredito que uma das possibilidades de fazê-lo é por meio do trabalho com um gênero discursivo.

## **2.4 Gêneros Discursivos e Textuais no Ensino**

### **2.4.1 Gêneros textuais e gêneros discursivos**

Os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2005, p. 19), “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, eles contribuem para “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”:

São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, [...], os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a

necessidades e atividades socioculturais [...] (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

O autor salienta que:

Povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A. C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. [...] Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, [...], particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. [...] Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Marcuschi (2005) ressalta que “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

O autor supracitado cita Robert de Beaugrande (1997), que afirma que: “os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, apud MARCUSCHI, 2005, p. 24).

Para Marcuschi, os “gêneros emergentes na mídia virtual” instauram uma “nova relação com os usos da linguagem”, possibilitando a “redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso”, criando “formas comunicativas próprias”, desafiando “as relações entre oralidade e escrita” e permitindo “maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento” (MARCUSCHI, 2005, p. 21).

Apesar de os gêneros textuais não se caracterizarem nem se definirem por “aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos”, mas sim por “aspectos sociocomunicativos e funcionais”, conforme Marcuschi (2005), “em muitos casos são as formas que determinam o gênero”, em outros casos são as funções e, em outros, “o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente”. (MARCUSCHI, 2005, p. 21).

Marcuschi (2005) afirma que Bakhtin (1997) e Bronckart (1999) defendem a ideia de que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero”, assim como “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”, o que implica em dizer que “a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*”. Visão que segue a noção de “língua como atividade social, histórica e cognitiva” e que “privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua” (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 1999, apud MARCUSCHI, 2005, p. 22).

Marcuschi (2005) também defende a ideia de que há uma distinção entre gêneros e tipos textuais, sendo que tal distinção é fundamental em todo o trabalho com a produção e a compreensão textual, e ainda acresce uma terceira esfera, que é domínio discursivo:

(a) Usamos a expressão **tipo textual** para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

(b) Usamos a expressão **gênero textual** como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante.

(c) Usamos a expressão **domínio discursivo** para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses *domínios* não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em *discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso* etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas

comunicativas institucionalizadas. (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23, grifos meus).

Segundo Marcuschi (2005), para a “noção de *tipo textual* predomina a identificação de sequências *linguísticas típicas* como norteadoras”; já para a “noção de *gênero textual*, predominam os critérios de *ação prática, circulação sociohistórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade*” (MARCUSCHI, 2005, p. 24).

Marcuschi (2005) aponta para a sugestão de Werlich (1973), que propõe uma “matriz de critérios, partindo de estruturas linguísticas típicas dos enunciados que formam a base do texto” e toma “a base temática do texto representada ou pelo título ou pelo início do texto como adequada à formulação da tipologia”, desenvolvendo, assim, cinco bases temáticas textuais típicas que dão origem aos tipos textuais: Descritiva; Narrativa; Expositiva; Argumentativa; Injuntiva (WERLICH, 1973, apud MARCUSCHI, 2005, p. 27-28).

Marcuschi (2005) ressalta, sobre os tipos textuais definidos por Werlich (1973):

Um elemento central na organização de textos narrativos é a sequência temporal. Já no caso de textos descritivos predominam as sequências de localização. Os textos expositivos apresentam o predomínio de sequências analíticas ou então explicitamente explicativas. Por fim, os textos injuntivos apresentam o predomínio de sequências imperativas (MARCUSCHI, 2005, p. 29).

Marcuschi (2005) salienta que “deve-se ter o cuidado de não confundir *texto* e *discurso* como se fossem a mesma coisa”. O autor afirma que, “embora haja muita discussão a esse respeito, pode-se dizer que *texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Marcuschi define *discurso* como “aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos”. Para o autor, “os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas” (MARCUSCHI, 2005, p. 24).

Ferreira e Vieira (2013) reforçam que os conceitos de gênero textual e gênero discursivo “estão inseridos em vertentes teóricas distintas”, mas que “possuem em comum as bases dos estudos de Bakhtin” (FERREIRA; VIEIRA, 2013, p. 31-32).

Rojo (2005, p. 185) esclarece que *a teoria dos gêneros do discurso ou discursivos* “centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sociohistóricos”, tendo como um dos principais autores de referência Bakhtin, e que *a teoria dos gêneros de textos ou textuais* centrava-se “na descrição da materialidade textual”, tendo como principal autor de referência Bronckart.

A autora supracitada salienta que “autores ligados à análise da conversação, à linguística textual e ao interacionismo sociodiscursivo também têm investido nessa reflexão” e cita o exemplo do autor brasileiro Marcuschi que adotou definitivamente a denominação *gêneros textuais* e nem sequer menciona a denominação *gêneros discursivos*. (ROJO, 2005, p. 187).

Bronckart (1999) opta pelo texto como objeto de análise. Para o autor, o texto é uma “unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente” (BRONCKART, 1999, p. 75), “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário” (BRONCKART, 1999, p. 137): “Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero do discurso” (BRONCKART, 1999, p. 75).

Para Bronckart (1999), os textos são “produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 1999, p. 72). Texto é uma produção individual e única, restrita a um sujeito em um determinado momento histórico-social que contém aspectos que o colocam em relação de inclusão com uma gama de outros textos em uma determinada formação social:

A produção de cada novo texto empírico contribui para a transformação histórica permanente das representações sociais referentes não só aos gêneros de textos (intertextualidade), mas também à língua e às relações entre textos e situações de ação (BRONCKART, 1999, p. 109).

Segundo Ferreira e Vieira (2013), Bronckart (1999) considera a terminologia “gêneros discursivos”, empregada por Bakhtin, flutuante, devido à própria evolução de sua obra e às traduções da mesma, e que, para ele, os gêneros discursivos são entidades vagas e, por isso, de difícil classificação (BRONCKART, 1999, apud FERREIRA; VIEIRA, 2013, p. 43).

Bakhtin (2016) nomeia os gêneros como discursivos e afirma que é por meio deles que se dá a comunicação verbal. O autor define os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, elaborados por “campos específicos do emprego da língua”. Em sua teoria, Bakhtin ainda classifica os gêneros como primários e secundários. Os gêneros primários ou simples são “todas as inúmeras modalidades de diálogo e comunicação do dia a dia na atividade concreta e cultural, bem como no simples convívio dos homens”. Já os secundários ou complexos são os “gêneros literários propriamente ditos”, incluindo as “pesquisas científicas de toda espécie” e os “grandes gêneros publicísticos”, sendo que todos “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários” (BAKHTIN, 2016, p. 158-159).

Segundo Bakhtin (1997):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Para Bakhtin (2016), a “real unidade da comunicação discursiva” é o enunciado. E o que determina o enunciado, seu estilo e sua composição são “o falante com sua visão do mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro” (BAKHTIN, 2016, p. 57):

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é a possibilidade de seu *direcionamento* a alguém, de seu *endereçamento*. À diferença das unidades significativas da língua - palavras e orações -, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor [...] e destinatário (BAKHTIN, 2016, p. 62).

Dolz e Schneuwly (2004, p. 57) afirmam que os gêneros “devem constituir os ingredientes de base do trabalho escolar”, pois, sem eles, “não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação”. Os autores optam por um enfoque de “agrupamentos de gêneros” que respondem a três critérios essenciais:

- Correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
- Retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
- Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 57-59).

Segundo esses autores, esses agrupamentos não são estanques:

Não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos; no máximo, seria possível determinar certos gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 59).

São cinco os agrupamentos apresentados pelos autores supracitados: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 60-61).

### 2.4.2 Gêneros no ensino

Dias et al. (2011) destacam que “cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, que articulam estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto sociohistórico e cultural”. Sendo assim, “é preciso que o indivíduo saiba ler e produzir diferentes gêneros associados a diferentes práticas sociais”, para melhor participação nessas práticas. O que está diretamente relacionado, segundo os autores, ao desenvolvimento da competência discursiva, compreendida como:

A capacidade que os usuários da língua devem ter para escolher o gênero mais adequado aos seus propósitos, na prática de produção de textos, e de, na prática de leitura, reconhecer o gênero em evidência, suas especificidades e a prática social a qual ele está vinculado (DIAS et al., 2011, p. 153).

Segundo Bakhtin (apud BRANDÃO, 2000, p. 37):

Quando um indivíduo fala/escreve ou ouve/lê um texto, ele antecipa ou tem uma visão do texto como um todo acabado justamente pelo conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações de linguagem.

Para Brandão (2000),

Para que se operem transformações na relação ensino-aprendizagem, necessário se faz um redimensionamento na forma de trabalhar a linguagem. Hoje é quase consensual que esse trabalho deve estar centrado no texto. [...] No entanto, para muitos, o texto é ainda entendido como fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas do contexto [...] (BRANDÃO, 2000, p. 17).

Marcuschi afirma que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente

objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2005, p. 29), e cita Bronckart (1999, p. 103, apud MARCUSCHI, 2005, p. 29): “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Marcuschi (2005) considera o trabalho com gêneros textuais “uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia” uma vez que:

[...] nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. [...] E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. Inclusive e talvez de maneira fundamental, os que aparecem nas diversas mídias hoje existentes, sem excluir a mídia virtual, [...] (MARCUSCHI, 2005, p. 35).

Maingueneau (apud BRANDÃO 2000) diz que:

Todo gênero de discurso está associado a uma certa organização textual, que cabe à linguística textual estudar. Manejar um gênero de discurso é ter consciência mais ou menos clara dos modos de encadeamento de seus constituintes sobre diferentes níveis: de frase a frase, mas também em suas grandes partes (MAINGUENEAU, 1998, p. 54, apud BRANDÃO 2000, p. 38).

Sendo assim, concordo com Marcuschi quando afirma que “todos os textos se manifestam num ou noutro gênero textual”, que “um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão”, e que “o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais que insistem nesta perspectiva”, com a “oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar” (MARCUSCHI, 2005, p. 36).

Acredito ainda que a interação com gêneros de circulação social real e a abordagem contextualizada da gramática podem tornar o estudo mais significativo

para o aluno, e estimular a reflexão sobre o sistema da língua em questão, falada e escrita.

Optei por adotar a denominação gêneros discursivos corroborando a visão de Schneuwly (2004, p. 22) na qual o gênero é considerado um instrumento:

Um instrumento media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a. [...] O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Para Schneuwly (2004), “O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Schneuwly (2004) considera ainda o gênero como um “megainstrumento”: “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos, permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

Para Schneuwly e Dolz, (2004) “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75).

Schneuwly (2004) se apoia na obra de Bakhtin (1953/1979) para definir a noção de gênero e resume sua posição da seguinte maneira:

- Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- Três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional;
- A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor (SCHNEUWLY, 2004, p. 25).

Schneuwly (2004) retoma e reinterpreta a sugestão de Bakhtin (1953/1979), que distingue gêneros primários – que “se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” – e gêneros secundários –

que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 1953/1979, p. 281, apud SCHNEUWLY, 2004, p. 29).

Para Schneuwly (2004, p. 34-35), “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários”, o que significa dizer que o “novo sistema apoia-se completamente sobre o antigo em sua elaboração, mas, assim fazendo, transforma-o profundamente”:

O antigo instrumento, pelo seu novo uso, reveste-se de novas significações, ao mesmo tempo em que se constroem outros instrumentos para essa nova função, outros meios linguísticos que diferenciam ainda mais essa função de mudança de perspectiva textual (SCHNEUWLY, 2004, p. 34).

Uma vez que os gêneros secundários “não estão mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação [...]”, “sua apropriação não pode se fazer diretamente, partindo de situações de comunicação [...]” (SCHNEUWLY, 2004, p. 33):

Por todas as evidências, os gêneros secundários não são espontâneos. Seu desenvolvimento e sua apropriação implicam um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente do necessário para o desenvolvimento dos gêneros primários (SCHNEUWLY, 2004, p. 32).

Dolz e Schneuwly (2004) salientam que “o desenvolvimento na idade escolar só se torna possível graças ao ensino e à aprendizagem intencionais”:

No que concerne às práticas de linguagem, sua apropriação começa no quadro familiar, mas certas práticas, em particular aquelas que dizem respeito à escrita e ao oral formal, realizam-se essencialmente em situação escolar, na nossa sociedade, graças ao ensino, por meio do qual os alunos conscientizam-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 45).

Corroboro a ideia dos autores supracitados de que “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente”. Tal concepção se articula por meio de uma estratégia, “válida tanto para a produção oral como para a escrita, chamada sequência didática”, que, segundo Dolz e Schneuwly (2004), tem por objetivos “adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos

nela engajados”, e sobre a qual falarei mais adiante (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51-53).

### **2.4.3 Gêneros discursivos no ensino de LE**

Partindo-se da hipótese de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74), acredita-se que gêneros de circulação social também podem e devem ser explorados no ensino de língua estrangeira como facilitadores do processo de aprendizagem em um “espaço potencial de desenvolvimento” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 50).

Para Brandão (2000):

Ensinar língua é desenvolver a competência comunicativa do educando e, considerando o texto uma unidade de comunicação, [...], o aluno deve ser exposto a diferentes tipos de textos e de gêneros discursivos para aprender o que os caracteriza em suas especificidades e naquilo que os identifica (BRANDÃO, 2000, p. 40).

Fundamenta-se a exploração de gêneros no ensino de línguas uma vez que os PCNs (BRASIL, 1998) incorporam, segundo Mendonça (2005):

O consenso sobre a necessidade de exposição à diversidade de gêneros de circulação social como um dos princípios básicos do ensino de língua materna. O documento salienta, baseando-se em teorias sociointeracionistas, que a representatividade dos gêneros nas práticas comunicativas diárias é um dos critérios essenciais para a escolha dos materiais de leitura (MENDONÇA, 2005, p. 203).

Os PCNs de língua estrangeira também incentivam o trabalho com gêneros:

Pode-se dizer também que uma maneira de facilitar a aprendizagem do conhecimento sistêmico e colaborar para o engajamento discursivo da parte do aluno é exatamente fazê-lo se apoiar em textos orais e escritos que tratam de conhecimento de mundo com o qual já esteja familiarizado. Assim, para ensinar um aluno a se envolver no discurso em uma língua estrangeira, aquilo do que trata a interação deve ser algo com o qual já esteja familiarizado (PCNs-LE, 1998, p. 33).

O conhecimento de mundo referido nos textos pode ser ampliado com o passar do tempo e incluir questões novas para o aluno de modo a alargar seus horizontes conceituais, o que, aliás, é uma das grandes contribuições da aprendizagem de língua estrangeira (PCNs-LE, 1998, p. 33).

Pinto (2005, p. 47) salienta, sobre o uso de gêneros discursivos no ensino de língua inglesa, que “fala e escrita como formas de manifestação da linguagem só se desenvolvem a partir de suas próprias realizações e do uso contínuo em situações significativas”.

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que:

Se, para atividades gramaticais, o professor dispõe de uma descrição precisa dos conteúdos que os alunos devem adquirir a cada série, para as atividades de expressão escrita e oral, nas quais os saberes a se construir são infinitamente mais complexos, ele tem tido de se contentar com indicações muito sumárias (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 50).

Tal afirmação reforça a crença de que o trabalho com gêneros discursivos no ensino de língua inglesa poderá auxiliar no processo de construção do conhecimento pelo aluno uma vez que ele poderá se apoiar em textos orais e escritos que tratam de conhecimento de mundo com o qual já esteja familiarizado.

Corroboro o princípio citado por Dolz e Schneuwly (2004), “o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não” uma vez que os gêneros “constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51-53), e espero que o trabalho com o gênero discursivo Histórias em Quadrinhos nas aulas de língua

estrangeira - Inglês, por intermédio de estratégias de ensino que busquem intervenções que favoreçam a mudança e a promoção desses alunos a uma melhor mestria desse gênero, possa proporcionar aos alunos da EJA Digital Santos – Ciclo II o aumento do interesse pela aprendizagem dessa língua.

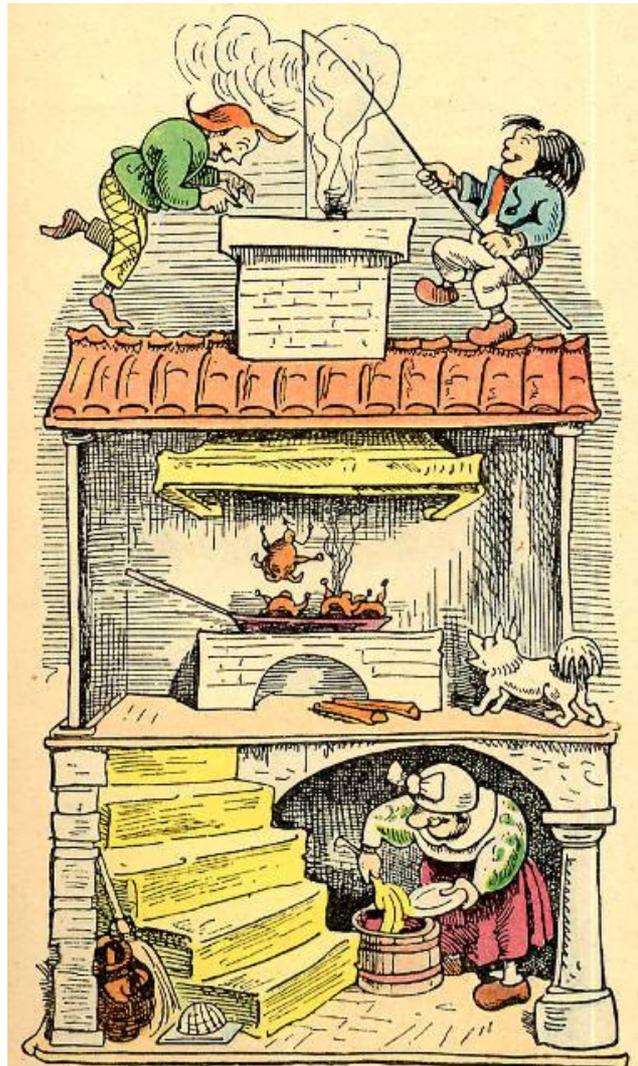
#### **2.4.4 O gênero discursivo Histórias em Quadrinhos (HQs)**

##### **2.4.4.1 Um pouco de história**

Iannone e Iannone (1994) afirmam que podemos encontrar rudimentos das Histórias em Quadrinhos na arte da pré-história, mas que os precursores das HQs atuais surgiram apenas na Europa, em meados do século XIX, inicialmente com histórias contadas por meio de imagens de Wilhelm Busch e Rudolphe Topffer (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 27-28).

Segundo os autores supracitados, as histórias de Topffer eram contadas por meio de imagens leves e envoltas em fantasia, com breve texto em algumas cenas. Já as de Busch, considerado inspirador das HQs norte-americanas, retratavam um humor pesado e satírico. Seu trabalho mais conhecido foi a narrativa das aventuras de dois garotos endiabrados, Max e Moritz (Fig. 6) (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 28-29).

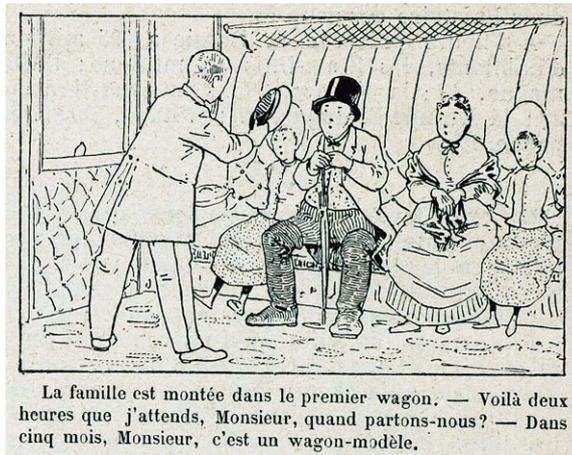
Figura 6 – Max &amp; Moritz



Fonte: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/jucaechico/jc21.jpg>.  
Acesso em: 10 set. 2017, 21:41.

Iannone e Iannone (1994) salientam que “Georges Colomb, que foi colaborador de um jornal para crianças, é apontado por muitos como o verdadeiro criador da fórmula que originou as histórias em quadrinhos”, obtendo um enorme sucesso com sua criação, em 1889, Família Fenouillard (Fig. 7) (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 29).

Figura 7 – Família Fenouillard



Fonte: <http://www.bibliotheque.toulouse.fr/images/Famille-Fenouillard.jpg>. Acesso em: 10 set. 2017, 21:45.

Nos Estados Unidos, de acordo com Iannone e Iannone (1994), o lançamento, em 1897, da revista humorística *Puck*, versão da alemã de mesmo nome, e de outras duas, *Judge* em 1881 e *Life* em 1883, consagrou a profissão de *cartoonist* (caricaturista), artista responsável pela confecção dos *cartoons* (caricaturas), nome originado do papel cartão sobre o qual eram confeccionados os desenhos (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 30).

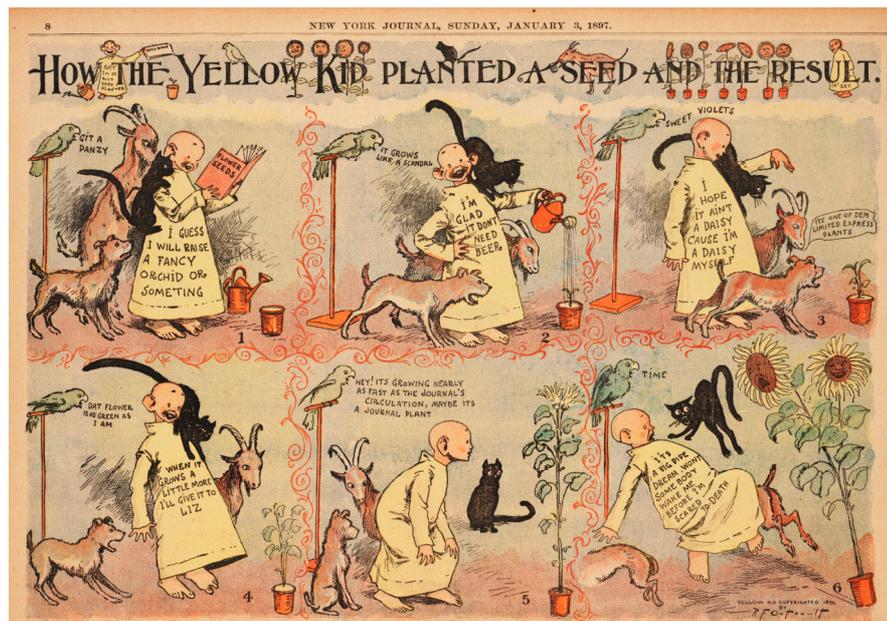
Sendo assim, a partir de 1890, as principais características das HQs passaram a ser apresentadas nos enredos: “a narrativa em sequência de imagens, a manutenção dos personagens nessa sequência e os diálogos inseridos no quadro” (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 30).

Nessa mesma época, com a disputa comercial de dois magnatas da imprensa de Nova Iorque, Joseph Pulitzer e William Randolph Hearst, os jornais desses dois empresários, *New York World* e *Morning Journal* respectivamente, colaboraram significativamente para a consolidação das Histórias em Quadrinhos, abrindo espaço para dezenas de profissionais artistas ilustradores ou caricaturistas (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 30).

Foi por intermédio de um suplemento dominical do jornal *New York World* que o artista Richard Outcault ficou celebrizado por introduzir o diálogo junto aos personagens e não mais no rodapé, como faziam antes. Em seu quadro humorístico

*Down Hogan's Alley*, um dos principais personagens era um moleque com feições orientais que ficou conhecido como *The Yellow Kid* (o garoto amarelo) (Fig. 8) após a primeira impressão colorida de seu camisão amarelo, em 1896 (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 32).

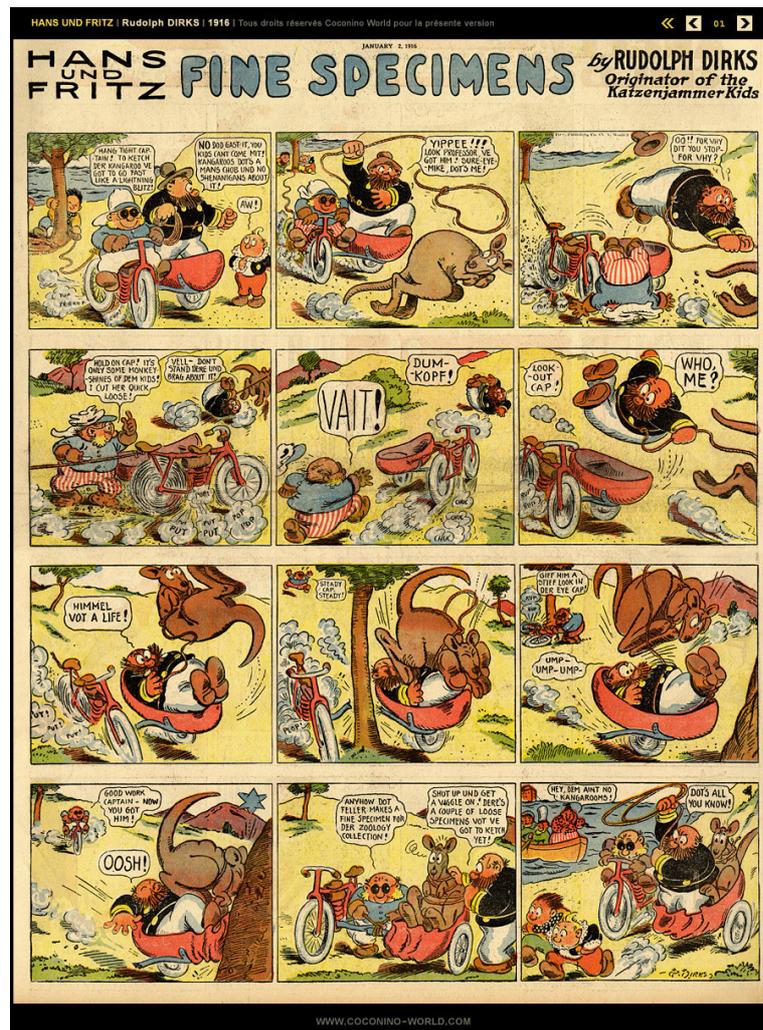
Figura 8 – *The Yellow Kid*



Fonte: [http://cartoons.osu.edu/digital\\_albums/yellowkid/HoganAlley\\_Enlarge/D\\_1602.jpg](http://cartoons.osu.edu/digital_albums/yellowkid/HoganAlley_Enlarge/D_1602.jpg). Acesso em: 10 set. 2017, 21:53.

Os desenhos de Outcault já traziam personagens constantes e legendas, e, com o tempo, passaram a incorporar também os balões com as falas e pensamentos. Embora a tentativa de Outcault de apresentar o personagem *The Yellow Kid* em uma história curta com seqüências de imagens não tenha obtido sucesso, o desenhista Rudolph Dirks retomou essa fórmula em 1897 e insistiu nela, conseguindo consagrá-la na imprensa norte-americana e no mundo todo. As aventuras de seus personagens Hans e Fritz (baseada nos personagens Max e Moritz, de Busch) (Fig. 9) consolidaram-se como a série pioneira dos *Comics* (nome dado pelos norte-americanos devido às características predominantemente cômicas das Histórias em Quadrinhos) (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 32-35).

Figura 9 – Hans e Fritz



Fonte: [http://www.bdmuseum.com/modules\\_old/dirks/hansfritz1916/im\\_hansfritz1916/hansfritz1916\\_01.jpg](http://www.bdmuseum.com/modules_old/dirks/hansfritz1916/im_hansfritz1916/hansfritz1916_01.jpg).  
Acesso em: 10 set. 2017, 21:57.

Desde então, muitos outros artistas têm se destacado e inovado na arte das Histórias em Quadrinhos, entre eles: Frederick Opper, que em 1900 adotou a fórmula dos Comics, abusou dos diálogos e foi considerado um gênio na exploração da técnica dos balões com seu personagem *Happy Hooligan* (Fig. 10); Clare Briggs, que criou o personagem A. Piker Clerk, em 1904, a pedido do jornal *Chicago American* e foi considerado pioneiro das tiras diárias (*daily strips*); Winsor McCay que lançou, em 1905, *Little Nemo in Slumberland* (O pequeno Nemo no país do sono), sendo considerado muito talentoso e intelectual, usou desenhos estilizados e arquitetura majestosa, elementos da *Art Nouveau*; George Herriman, que criou, em 1911, *Krazy Kat* (A gata louca) (Fig. 11), inovando com enredos cheios de lirismo e

em formatos variados; George McManus, que criou, em 1913, a série *Bringing up Father* (Educando papai), com o personagem Pafúncio (Fig. 12), primeira história em quadrinhos a obter fama internacional, sendo traduzida para 27 idiomas e publicada em 71 países, inclusive no Brasil; Harold Gray, que introduziu nos *Comics* a ideologia política em 1924 com *Little Orphan Annie* (Ana, a pequena órfã); Roy Crane, que inaugurou o gênero ficção científica nos quadrinhos com a série *Wash Tubbs*, em 1924; e o belga Georges Rémi, o Hergé, que criou Tintin (Fig. 13), em 1929, abusando do colorido e elaborando novos personagens sempre ligados a Tintin. São da mesma época os personagens Gato Félix (1921), de Pat Sullivan e Mickey Mouse (1931), de Walt Disney (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 36-42).

Figura 10 – Happy Hooligan



Fonte:

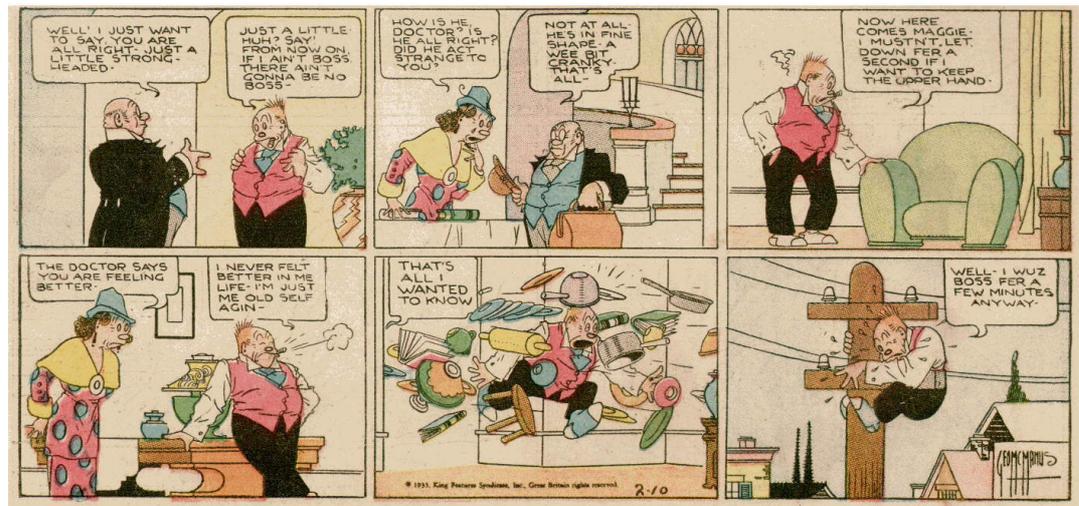
[http://stwallskull.com/blog/images/crumbling\\_paper/thumb\\_crumblingpaper\\_happyhooligan16.jpg](http://stwallskull.com/blog/images/crumbling_paper/thumb_crumblingpaper_happyhooligan16.jpg). Acesso em: 10 set. 2017, 22:02.

Figura 11 – Krazy Kat



Fonte: <https://media2.wnyc.org/i/1200/627//80/1/krazykat.jpg>. Acesso em: 10 set 2017, 22:09.

Figura 12 - Pafúncio



Fonte: <http://www.comic-art.com/media/jpegs/mcmns01b.jpg>. Acesso em: 10 set. 2017, 22:14.

Figura 13 - Tintin



Fonte: <http://images.huffingtonpost.com/2016-09-25-1474845157-8104276-ok.jpg>. Acesso em: 10 set. 2017, 22:16.

Vergueiro (2004) afirma que, no final do século XIX, nos Estados Unidos, “todos os elementos tecnológicos e sociais encontravam-se devidamente consolidados para que as histórias em quadrinhos se transformassem em um produto de consumo massivo”:

Despontando inicialmente nas páginas dominicais dos jornais norte-americanos e voltados para as populações de migrantes, os quadrinhos eram predominantemente cômicos, com desenhos satíricos e personagens caricaturais. Alguns anos depois passaram a ter publicação diária nos jornais – as célebres “tiras”, e a diversificar suas temáticas [...] (VERGUEIRO, 2004, p. 10).

Para muitos, segundo Iannone e Iannone (1994), as tiras diárias nos jornais representaram “a essência dos *Comics*”, mas se limitavam aos jornais de grande circulação dos grandes centros como Nova Iorque, Chicago e São Francisco (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 43).

Por volta de 1840, surgiram os *Syndicates* (agências), para “abastecer os jornais rurais norte-americanos, geralmente de pequeno porte e sem estrutura para produzir seus próprios artigos e materiais gráficos”, que, com o sucesso das tiras diárias, proliferaram e acabaram dominando o mercado editorial internacional, dificultando, em muitos países, o lançamento de novos cartunistas e quadrinistas por fazer com que os editores locais acabassem preferindo séries já consagradas, adquiridas a um custo menor do que as nacionais (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 44-45).

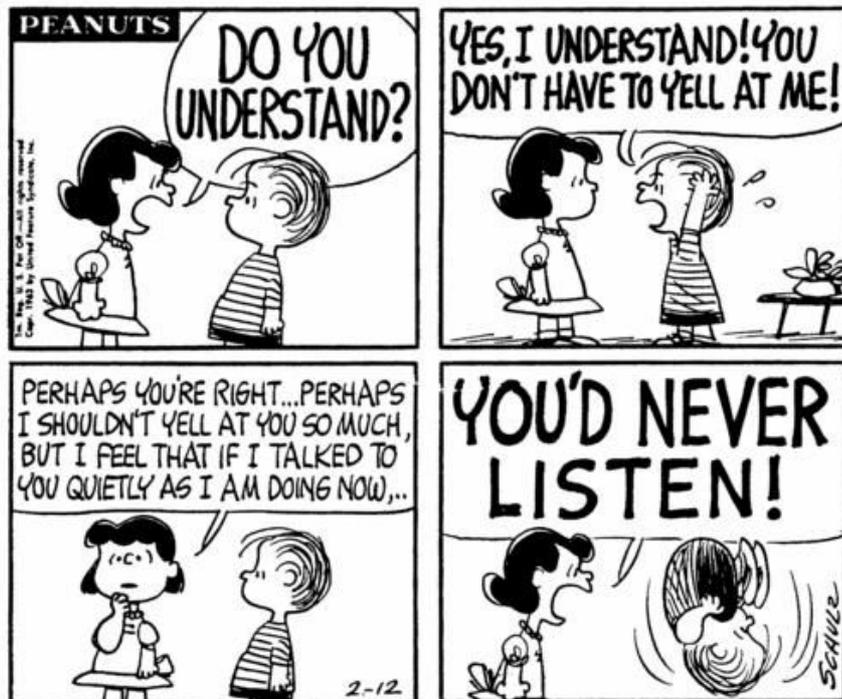
Apesar de ser difícil concorrer com os *Syndicates*, “temos o exemplo do desenhista brasileiro Maurício de Sousa, que conseguiu criar sua própria agência e distribuir seus trabalhos em vários países” (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 45).

De acordo com Iannone e Iannone (1994), a partir de 1930, devido ao sucesso do cinema, aventuras e super-heróis associaram-se à técnica dos quadrinhos norte-americanos. O artista Milton Caniff foi quem consagrou a incorporação de recursos cinematográficos aos quadrinhos, com sua criação *Terry e os piratas* em 1934. E, por volta de 1938, Jerry Siegel e Joe Schuster lançaram o precursor dos super-heróis: Super-Homem (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 45).

Iannone e Iannone ressaltam que, em 1949, o personagem Pogo, de Walt Kelly, marca o “início da renovação dos quadrinhos, com a volta ao lirismo e à fantasia”. As questões morais, sociais e políticas vêm à tona, firmando-se com Charlie Brown, Lucy e Xereta (Fig. 14), na série *Peanuts*, lançada em 1950 pelo norte-americano Charles Schulz, e tendo ainda como destaque outro norte-

americano, Will Eisner, criador do personagem Spirit. (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 47).

Figura 14 – Charlie Brown, Lucy e Xereta



Fonte: <https://i.pinimg.com/736x/af/cb/5a/afcb5a16f9ce36b616dad46995584fac--comics-peanuts-linus-peanuts.jpg>. Acesso em: 10 set. 2017, 22:22.

#### 2.4.4.2 No Brasil

No Brasil, Iannone e Iannone (1994) destacam a revista *O Tico Tico* (Fig. 15), que, lançada em 1905, pode ter sido a primeira revista no mundo a apresentar histórias em quadrinhos completas, e na qual apareciam trabalhos de muitos desenhistas famosos, como J. Carlos, Max Yantok, Alfredo Storni e Luiz Sá, autor de *Reco-Reco* (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 48).

Figura 15 – Revista O Tico Tico

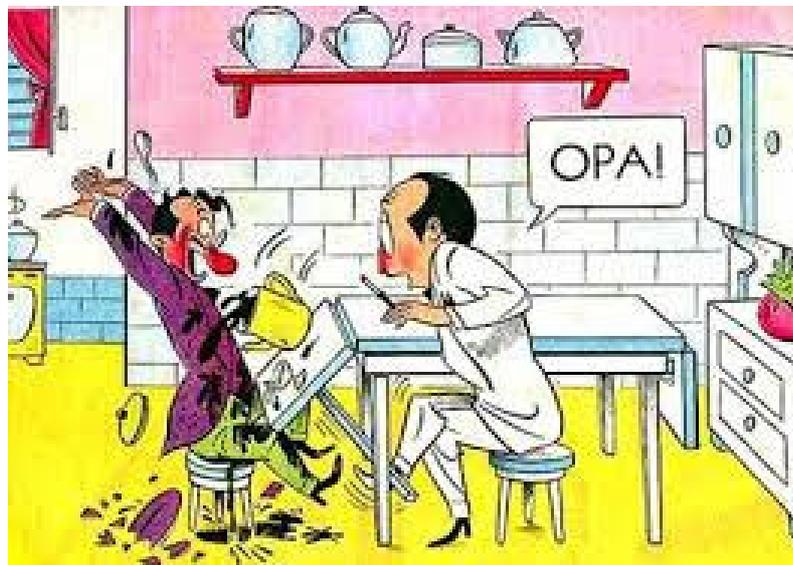


Fonte: [http://4.bp.blogspot.com/-qVP8TSl-Qqc/Txlu\\_oj5Q11/AAAAAAAAAB0I/Sm\\_dul5N5Mk/s1600/Tico-tico+1.jpg](http://4.bp.blogspot.com/-qVP8TSl-Qqc/Txlu_oj5Q11/AAAAAAAAAB0I/Sm_dul5N5Mk/s1600/Tico-tico+1.jpg). Acesso em: 10 set. 2017, 22:26.

Em 1929, o jornal paulista *A Gazeta* lançou a “Gazetinha” (*Gazeta Infantil*), cujo editor, Adolfo Aizem, é apontado como o principal incentivador dos quadrinhos no Brasil, abrindo espaço para muitos artistas brasileiros, entre eles o cartunista Belmonte com seu personagem Juca Pato. Aizem lançou, em 1938, o *Mirim*, e fundou a Editora Brasil-América (EBAL), publicando, em 1947, sua primeira revista, *O Herói* (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 49-50).

Iannone e Iannone (1994) destacam ainda a revista infantil *Gibi*, lançada, em 1939, por Roberto Marinho, dono do jornal *O Globo*, a revista *O Cruzeiro*, com o personagem O Amigo da Onça (Fig. 16), do cartunista Péricles, a revista *O Gury*, as revistas de terror, entre elas *Terror Negro*, lançada em 1951 pela Editora La Selva, a revista *O Pererê*, de Ziraldo Alves Pinto, o tabloide semanal *O Pasquim*, que apresentava a série *Chopnics*, do desenhista Jaguar e os fradinhos, de Henfil, considerado um dos melhores quadrinistas brasileiros (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 50-53).

Figura 16 – O Amigo da Onça



Fonte: [http://www.tvsinopse.kinghost.net/art/a/amigo1\\_arquivos/20006.jpg](http://www.tvsinopse.kinghost.net/art/a/amigo1_arquivos/20006.jpg). Acesso em 16 set. 2017, 20:10.

Além dos citados anteriormente, há ainda Maurício de Sousa, que publicou sua primeira tira no jornal *Folha de S. Paulo* em 1959, e a quem os autores Iannone e Iannone (1994) citam como “o mais bem-sucedido autor brasileiro de histórias em quadrinhos, com personagens internacionalmente conhecidos”, como Mônica, Cebolinha e Bidu, entre outros (Fig. 17), e o único artista brasileiro a receber, em 1971, o prêmio *Yellow Kid*, o “Oscar” das Histórias em Quadrinhos (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 53-54).

Figura 17 – A Turma da Mônica



Fonte:

[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/5/5e/Personagens\\_da\\_Turma\\_da\\_M%C3%B4nica.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/5/5e/Personagens_da_Turma_da_M%C3%B4nica.jpg). Acesso em: 16 set. 2017, 20:18.

Os quadrinhos marginais<sup>7</sup>, que, segundo Iannone e Iannone (1994), são os que abordam temas condenados pela censura dos *Syndicates*, caracterizam-se no Brasil mais pelo enfoque político-social, com destaque para a revista *O Balão*, dos anos 70 (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 54-55).

Iannone e Iannone (1994) mencionam outros artistas brasileiros importantes: Angeli, Laerte, Glauco, Alain Voss, Miguel Paiva e Sérgio Macedo (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 56).

<sup>7</sup> Tradução de *underground*, que nos Estados Unidos se referem aos movimentos contrários ao convencional ou movimentos de protesto (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 54-55).

### 2.4.4.3 Alguns elementos das HQs

Mendonça (2005) caracteriza as HQs como “um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro. Como elementos típicos, a HQ apresenta os desenhos, os quadros e os balões e/ou legendas, onde é inserido o texto verbal” (MENDONÇA, 2005, p. 199-200).

A autora afirma que, no universo das HQs, podemos encontrar:

A intertextualidade tipológica, que consiste em utilizar a forma de um gênero para preencher a função de outro. As aplicações das HQs a propósitos didáticos, como campanhas educativas, são exemplos disso. [...] Do mesmo modo, alguns anúncios publicitários comerciais podem usar HQs para atingir seus objetivos. [...] Poderíamos falar, nesses casos, em intertextualidade intergêneros, aqueles que aparecem estar situados na “fronteira entre dois ou mais gêneros” (MENDONÇA, 2005, p. 200).

Mendonça (2005) afirma que o gênero HQs é “tão complexo quanto os outros no que tange ao seu funcionamento discursivo”. Para a autora, as HQs, “quanto ao tipo textual, são do tipo narrativo, dada a predominância dessa espécie de sequência na maioria dos casos”, mas estas “podem apresentar características de outros tipos textuais, como a argumentativa e a injuntiva” (MENDONÇA, 2005, p. 195):

Na relação fala e escrita, [...], as HQs realizam-se no meio escrito, mas buscam reproduzir a fala (geralmente a conversa informal) nos balões, com a presença constante de interjeições, reduções vocabulares, etc. Sua concepção é de base escrita, pois os chamados “guiões” – narrativas verbais que orientam o trabalho do desenhista – precedem a quadrinização, assemelhando-se aos roteiros de cinema (MENDONÇA, 2005, p. 196).

Para Mendonça (2005):

Quanto aos mecanismos e recursos tecnológicos usados para narrar, os quadrinhos têm relação com o cinema e com os desenhos animados: enquanto, nos dois últimos, todos os quadros são

apresentados em movimento na tela, nas HQs, há uma seleção dos quadros a serem sequenciados, o que demanda um trabalho cognitivo maior por parte do leitor, de modo a preencher as lacunas e reconstruir o fluxo narrativo (MENDONÇA, 2005, p. 196).

Segundo Eisner (2005), nas Histórias em Quadrinhos, “espera-se que o leitor entenda coisas como tempo implícito, espaço, movimento, som e emoções”. E, para que isso ocorra, “um leitor deve não apenas se utilizar de reações viscerais, mas também fazer uso de um acúmulo razoável de experiências” (EISNER, 2005, p. 53).

As tiras, ou tirinhas (Fig. 18), são, segundo Mendonça (2005), “um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos) e, portanto, de caráter sintético, podem ser sequenciais (“capítulos” de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia)”, sendo que estas últimas são divididas, de acordo com a autora, em dois subtipos:

- a. **tiras-piada**, em que o humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas nas piadas de um modo geral, [...];
- b. **tiras-episódio**, nas quais o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens (MENDONÇA, 2005, p. 198, grifos meus).

Figura 18 – Exemplo de tirinha



Fonte: [http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/tiras/thumbs\\_62.jpg](http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/tiras/thumbs_62.jpg).

Acesso em: 16 set. 2017, 20:36.

Para Iannone e Iannone (1994), a melhor definição para HQs está em sua própria denominação:

É uma história contada em quadros (vinhetas), ou seja, por meio de imagens, com ou sem texto, embora na concepção geral o texto seja

parte integrante do conjunto. Em outras palavras, é um sistema narrativo composto de dois meios de expressão distintos, o desenho e o texto (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 21).

Iannone e Iannone (1994) destacam que os quadrinhos ou vinhetas têm como formato mais comum o retângulo, delimitado por linhas retas (molduras) que muitas vezes aparecem de forma irregular ou interrompida “para indicar uma cena imaginária ou fora da sequência na história”, e que a imagem, desenho contido geralmente no interior do quadrinho, pode ser apresentada em planos e ângulos de visão diferentes por meio de uma cena na qual o artista insere textos (balões e letreiros):

A análise de uma tira ou sequência permite constatar que o desenhista procura organizar a distribuição das imagens e orientar a leitura. [...] O artista “arranja” o cenário, isto é, o espaço interior do quadrinho, para que as figuras associadas ao texto transmitam a sensação de movimento (ação) e facilitem a compreensão da mensagem. Isso significa que o desenhista procura a forma que melhor traduza sua intenção, ou seja, busca uma organização que permita o desenvolvimento da história (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 60-63).

McCloud (1995) afirma que “o quadro age como um tipo de indicador geral de que o tempo ou o espaço está sendo dividido”. Segundo o autor, “as formas do quadro variam muito, e, embora essas diferenças não afetem o significado específico dos quadros em relação ao tempo, elas podem afetar a experiência da leitura” e ainda podem “influenciar nossa percepção do tempo” (MCCLOUD, 1995, p. 99).

Segundo Iannone e Iannone (1994), embora “os enredos dos *Comics* sejam transmitidos basicamente por meio de imagens, em geral eles necessitam da complementação de textos”, o que costuma aparecer em três situações:

Nos diálogos (falas) e pensamentos dos personagens; nas legendas ou letreiros, geralmente expressando o discurso de um narrador ou elemento exterior; e nas onomatopeias ou explosões sonoras, isto é, vocábulos ou grafismos que traduzem os sons (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 69).

Iannone e Iannone (1994) afirmam que os formatos mais comuns de balão (Fig. 19), um dos elementos básicos das HQS, são o balão-fala, com contorno e rabicho em linha contínua e o balão-pensamento, com rabicho em forma de bolhas, sendo que pode haver inúmeras variações, dependendo da criatividade do artista e do que ele quer exprimir, e destacam alguns formatos:

**Balão uníssono** – com mais de um rabicho, significa que vários personagens estão falando ou pensando a mesma coisa;

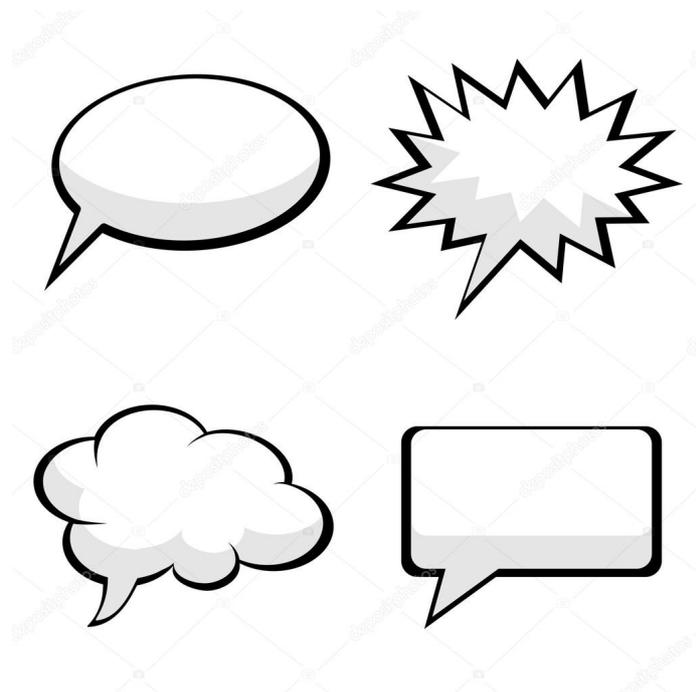
**Balão-cochicho** ou **balão-sussurro** – indica que o personagem está falando baixinho ou segredando algo;

**Balão-grito**, **balão-berro** ou **balão-explosão** – possui contorno bastante irregular ou tremido, traduz irritação, grito. Também utilizado para transmitir sons de aparelhos radiofônicos ou telefônicos e ruídos fortes;

**Balão-gelo** ou **balão-glacial** – com ou sem texto, indica frieza ou desprezo;

**Balão-fala com rabicho mais longo** – indica que alguém está ausente do quadrinho (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 70-71, grifos meus).

Figura 19 – Alguns modelos de balões



McCloud (1995, p. 134) afirma que “todos os dias se inventam novas variações nas formas do balão”.

Quanto ao “texto”, Iannone e Iannone (1994) salientam que, além de palavras, “o balão pode trazer sinais, desenhos ou grafemas (símbolos gráficos), como pontos de interrogação, de exclamação e outros”. O tipo de letra pode variar, mas o mais comum é a “letra de fôrma maiúscula (caixa alta)”, e, ao alterar o tamanho da letra, o desenhista indica o tom de voz do personagem (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 71-73).

Outros recursos utilizados pelos quadrinhos, de acordo com Iannone e Iannone (1994, p. 73-74), são a legenda, que é a “voz exterior que descreve algum fato ou informa algo importante” e a onomatopeia, por meio da qual o autor “procura transmitir um ruído específico”.

Algumas onomatopeias são originárias de verbos da língua inglesa (Figs. 20 e 21) e são “largamente utilizadas em todo o mundo”:

Figura 20 - Onomatopeias originárias de verbos da língua inglesa

ONOMATOPEIA	ORIGEM VERBAL	SIGNIFICADO
Click	<i>To click</i>	Estalar/desligar
Crack	<i>To crack</i>	Quebrar/rachar
Crash	<i>To crash</i>	Colidir/bater
Slam	<i>To slam</i>	Fechar ruidosamente
Smack	<i>To smack</i>	Beijar
Sniff	<i>To sniff</i>	Cheirar
Splash	<i>To splash</i>	Chapinhar/esguichar

Figura 21 – Exemplos de Onomatopeias



designed by freepik.com

Fonte: <https://i.pinimg.com/236x/5f/d6/21/5fd6215f478ab7f43dd4a8c2da414173--comic-bubble-web-comic.jpg>. Acesso em: 09 set. 2017, 12:06.

O efeito de movimento nos quadrinhos, de acordo com McCloud (1995), alcançou a perfeição com os artistas japoneses na década de 60 e, na década de 80, os artistas norte-americanos passaram a adotar o efeito em seus trabalhos (MCCLLOUD, 1995, p. 114).

McCloud (1995) salienta que “o mundo invisível das emoções também pode ser representado entre ou dentro do quadro”. “Todas as linhas carregam consigo um potencial expressivo” (MCCLLOUD, 1995, p. 121-124):

Em Dicky Tracy, por exemplo, Chester Gould usava linhas arrojadas, ângulos obtusos e áreas negras para sugerir um mundo de adultos implacáveis e mortais... enquanto as curvas e linhas abertas do Tio Patinhas, de Carls Barks, passam uma sensação de juventude e inocência (MCCLLOUD, 1995, p. 126).

Além das linhas que representam o invisível, como as emoções, há as que representam fenômenos invisíveis como o cheiro, e as que são usadas para representar fenômenos visíveis, como a fumaça, por exemplo, o que McCloud afirma não ser mais uma figura, mas uma metáfora visual – um símbolo: “os símbolos são a base da linguagem”:

Tiradas do contexto original, essas linhas podem ser usadas em qualquer lugar, e o leitor vai saber o que significam. [...] Sempre que alguém inventa um novo jeito de representar o invisível, é quase certo que isso vai ser usado por outros. Se muitos começam a usar o símbolo, ele se incorpora à linguagem (MCCLLOUD, 1995, p. 129).

Para Eisner (2005), a arte dos quadrinhos:

Lida com reproduções facilmente reconhecíveis da conduta humana. Seus desenhos são o reflexo no espelho, dependem de experiências armazenadas na memória do leitor para que ele consiga visualizar ou processar rapidamente uma ideia. Isso torna necessária a simplificação de imagens transformando-as em símbolos que se repetem. Logo, estereótipos. [...] Há aqueles que transcendem as fronteiras culturais (EISNER, 2005, 21-23).

Há diversos outros elementos importantes e constituintes das HQs, entre eles os personagens, que segundo Moretti (s.d.), “podem ser de dois tipos, gente ou bichos”, as *gags* (piadas rápidas), que “surgem da imaginação, da fantasia, do talento que o quadrinista tem de criar, dar vida e graça a um fato corriqueiro tão despercebido pela maioria”, e o cenário (MORETTI, s.d., p. 24-28).

#### **2.4.4.4 HQs no ensino de Inglês na EJA**

A presença dos quadrinhos no ambiente escolar, conforme Vergueiro e Ramos (2015), tem sido incentivada pelo governo federal – dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) - gerando novos desafios aos professores e trazendo à tona “uma adiada necessidade de se compreender melhor a linguagem, seus recursos e obras”. [...] “O desafio é saber olhar os quadrinhos como um recurso pedagógico. Se isso for feito, o profissional da área vai se surpreender com a enorme gama de recursos e

contribuições que a linguagem e suas obras podem trazer à realidade escolar” (VERGUEIRO; RAMOS, 2015, p. 7-8).

Vergueiro e Ramos (2015) veem a inclusão dos quadrinhos no PNBE como “um avanço na maneira como a área de ensino enxerga: Deixaram de ser leitura subversiva ou superficial para serem oficializados como política de governo” (VERGUEIRO; RAMOS, 2015, p. 40).

De acordo com Mendonça (2005), “os quadrinhos revelam-se um material riquíssimo na relação entre as semioses envolvidas – verbal e não verbal” uma vez que “na coconstrução de sentido que caracteriza o processo de leitura, texto e desenhos desempenham papel central” (MENDONÇA, 2005, p. 196).

Para a autora supracitada, o papel dessas semioses distintas para a construção de sentido “termina por tornar as HQs acessíveis não só aos adultos com baixo grau de letramento, mas também às crianças em fase de aquisição de escrita, que podem apoiar-se nos desenhos para produzir sentido”, fatores que contribuem “não só para conquistar a preferência dos leitores, como também para incrementar a fluência da leitura” (MENDONÇA, 2005, p. 202).

Mendonça (2005) ressalta que “pode-se explorar as HQs como se faz com qualquer gênero, atentando-se para recursos diversos do seu funcionamento”:

A análise mais específica do gênero – sua constituição, formas de circulação, subtipos – também pode ser objeto de trabalho pedagógico na escola. No ensino fundamental, estudar elementos icônicos como a forma e o contorno dos balões (para a fala, o medo, o sonho, o pesadelo, o pensamento, etc.), o tamanho e o tipo das letras (para sentimentos como a raiva, o grito, o amor, a indiferença, etc.), os sinais usados no lugar das letras (para os palavrões, para línguas estrangeiras ou extraterrestres), a disposição do texto (sem parágrafos ou travessões) por exemplo, e a relação disso tudo com a produção de sentido e com as peculiaridades do gênero constitui, sem dúvida, material rico para o entendimento dos múltiplos usos da linguagem nas HQs (MENDONÇA, 2005, p. 203-204).

A autora afirma que “a habilidade de dosar contextualização, implicitude e explicitude das informações em um texto pode ser desenvolvida com as HQs” e que se faz necessário, “numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais,

associam-se para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos, reconhecer e utilizar o recurso da quadrinização como ferramenta pedagógica”, uma vez que “os desenhos associados à sequência narrativa funcionam como recursos didáticos poderosos” (MENDONÇA, 2005, p. 205-207).

Acredita-se que as Histórias em Quadrinhos auxiliam o ensino. Vergueiro (2004) corrobora essa ideia explicando que:

Existem vários motivos que levam as histórias em quadrinhos a terem um bom desempenho nas escolas, possibilitando resultados muito melhores do que aqueles que se obteria sem elas. Vejamos alguns deles: Os estudantes querem ler os quadrinhos [...] Palavras e imagens juntos ensinam de forma mais eficiente [...] Existe um alto nível de informação nos quadrinhos [...] As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos [...] Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura [...] Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes [...] O caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar [...] Os quadrinhos têm um caráter globalizador [...] Os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema [...] (VERGUEIRO, 2004, p. 21-24).

Para Vergueiro e Ramos (2015),

Quadrinhos também são leitura. Leitura não é só livro, leitura é tudo. Como já dizia o educador Paulo Freire (1988), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Assim, pode-se dizer que uma leitura é o caminho para outras mais, numa espiral sem começo ou fim. [...] Outros gêneros também podem – e devem – ser usados (VERGUEIRO; RAMOS, 2015, p. 40).

Vergueiro (2004) afirma que não há regras para a utilização dos quadrinhos em sala de aula e que “o único limite para seu bom aproveitamento é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino”:

Caberá ao professor, quando do planejamento e desenvolvimento de atividades na escola, em qualquer disciplina, estabelecer a estratégia mais adequada às suas necessidades e às características de faixa etária, nível de conhecimento e capacidade de compreensão de seus alunos. [...] Outra questão importante diz respeito à seleção do material a ser utilizado em aula. [...], essa seleção deve levar em conta os objetivos educacionais que se deseja alcançar. [...], talvez o ponto fundamental dessa seleção esteja ligado à identificação de materiais adequados – tanto em termos de temática como de linguagem utilizada – [...] (VERGUEIRO, 2004, p. 26-27).

Segundo Vergueiro (2004), é possível fazer algumas considerações em relação aos materiais a serem utilizados de acordo com os ciclos escolares:

Os alunos de 5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos) se integram mais à sociedade que os rodeia, sendo capazes de distinguir os níveis local, regional, nacional e internacional, relacioná-los entre si e adquirir a consciência de estar em um mundo muito mais amplo do que as fronteiras entre sua casa e a escola. Têm a capacidade de identificar detalhes das obras de quadrinhos e conseguem fazer correlações entre eles e sua realidade social (VERGUEIRO, 2004, p. 27-28).

Vergueiro (2004) ressalta que, quando o professor tem familiaridade com os quadrinhos e domina adequadamente seus elementos, estará “dinamizando suas aulas, ampliando a motivação de seus alunos e conseguindo melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem” (VERGUEIRO, 2004, p. 29).

De acordo com os PCNs de língua estrangeira, pode-se dizer que “fazer o aluno se apoiar em textos orais e escritos que tratam de conhecimento de mundo com o qual ele já esteja familiarizado” é uma maneira de “facilitar a aprendizagem do conhecimento sistêmico e colaborar para o engajamento discursivo da parte do aluno”. Sendo assim, o aluno precisa ser familiarizado com aquilo do que trata a interação para poder ensiná-lo a se envolver no discurso em uma língua estrangeira.

O conhecimento de mundo referido nos textos pode ser ampliado com o passar do tempo e incluir questões novas para o aluno de modo a alargar seus horizontes conceituais, o que, aliás, é uma das grandes contribuições da aprendizagem de língua estrangeira. Quanto ao conhecimento da organização de textos orais e escritos, o aluno pode se apoiar também nos tipos de texto que já conhece como usuário de sua língua materna (PCNs-LE, 1998, p. 33).

A consciência linguística adquirida pelo aluno (que se refere à conscientização da organização linguística em vários níveis – fonético-fonológico, morfológico, sintático, léxico-semântico e textual) ocorre com a ampliação do conhecimento citado anteriormente, amplia a percepção de sua língua materna, e tem um alto valor na aprendizagem de língua estrangeira devido à sua natureza metacognitiva<sup>8</sup> (PCNs-LE, 1998, p. 33).

No ensino de língua estrangeira, os processos de natureza metacognitiva envolvem também:

A consciência linguística, isto é, a consciência dos conhecimentos (sistêmico, de mundo e da organização textual) que o usuário possui como também a consciência crítica de como as pessoas usam esses conhecimentos na construção social dos significados (PCNs-LE, 1998, p. 63).

É importante considerar que os alunos da EJA, conforme a Proposta Curricular:

São diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. Alguns são ainda muito jovens, outros, adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si. Para eles, foi a ausência de uma escola, ou a evasão da mesma, que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural. Logo, aos limites já postos pela vida, não se pode acrescentar outros que signifiquem uma nova discriminação desses estudantes, como a de uma banalização da regra comum da lei (BRASIL, 2001, p. 136).

O Parecer nº 11/2000 reforça que as unidades educacionais que atendem alunos da EJA:

Devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do

---

<sup>8</sup> A natureza metacognitiva da aprendizagem se refere à possibilidade de se usar estratégias de monitoração ou o controle da aprendizagem que facilitam o processo (PCNs-LE, 1998, p. 33).

aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver. [...] identificar insuficiências, carências, aproveitar outras formas de socialização e buscar meios pedagógicos de superação dos problemas. O perfil do aluno da EJA e suas situações reais devem se constituir em princípio da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos, de acordo com o art. 25 da LDB (BRASIL, 2000, p. 35).

Sendo assim, considero primordial oferecer a esses alunos um ensino de qualidade e diferenciado, que respeite as particularidades dessas pessoas que buscam a escola para completar sua trajetória escolar, a fim de que elas tenham aumentadas suas chances de inserção no mercado de trabalho, na cultura e na própria sociedade.

Para tanto, acredito que o trabalho com um gênero que apreciem poderá oferecer aos alunos da EJA Digital Santos – Ciclo II uma proposta diferenciada, permitindo a esses alunos o envolvimento com aspectos lúdicos que poderão aumentar a vinculação afetiva com a aprendizagem e a consciência linguística dos mesmos, além de dar um cunho prazeroso à aprendizagem.

Pasquier e Dolz (1996) afirmam, no princípio 6 sobre Textos Sociais, em “Decálogo para ensinar a escrever”, que:

Se é certo que, para aprender a escrever um gênero determinado de textos, é necessário que os alunos sejam postos em contato com um corpus textual deste mesmo gênero que sirva de referência, também é verdade que, com a desculpa da complexidade dos textos sociais, se costuma oferecer-lhes como modelo textos fabricados para a ocasião ou desnaturalizados. E isto quando se trabalha a redação a partir de um corpus textual ou de um modelo de texto, pois, às vezes, pede-se ao aluno que escreva um texto sem apresentar-lhe nenhuma referência (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 5).

Acredito que, para a utilização no ensino de língua estrangeira – Inglês - de um gênero que os alunos apreciem e com os quais se identifiquem, como pode ser o caso das Histórias em Quadrinhos, se faz necessária a apropriação desse gênero por parte desses alunos e isso deverá ocorrer por intermédio de um trabalho com sequências didáticas.

## 2.5 O Trabalho com Sequências Didáticas

O trabalho com sequências didáticas pode ser um caminho para oferecer aos alunos da EJA Digital Santos um ensino de língua inglesa de qualidade.

De acordo com a Proposta Curricular para a EJA:

**As sequências de atividades são situações didáticas** articuladas que promovem aproximações sucessivas do conhecimento, cujo critério principal são os níveis de dificuldade. Essas atividades funcionam de forma parecida com os projetos e podem integrá-los (BRASIL, 2002, vol. 1, p. 130, grifo meu).

Os PCNs de língua estrangeira salientam que a inclusão de atividades significativas em sala de aula permite “ampliar os vínculos afetivos e conferem a possibilidade de realizar tarefas de forma mais prazerosa” (PCNs-LE, 1998, p. 55).

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. Isso poderá ser feito por meio de processos de ensino e aprendizagem que envolvam o aluno na construção de significado pelo desenvolvimento de, pelo menos, uma habilidade comunicativa. **É importante garantir ao aluno uma experiência singular de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva, que poderá ser ampliada quando se fizer necessário em sua vida futura ou quando as condições existentes nas escolas o permitirem** (PCNs-LE, 1998, p. 19, grifo meu).

Pasquier e Dolz (1996) salientam, em “Um Decálogo para ensinar a escrever”, em seu Princípio 8, “Método Indutivo: Apropriação por parte do aluno”, que:

Não se trata, com efeito, de transmitir os conhecimentos aos alunos, por meio de cuidadosas explicações; trata-se, ao contrário, de

conduzir e orientar os alunos para que descubram os novos saberes e se apropriem das habilidades indispensáveis para a realização de uma tarefa. Fala-se, nesse caso, de método indutivo, em oposição aos métodos transmissores frontais. Não são os saberes do professor que devem passar diretamente de sua mente para a mente dos alunos. É o ensino que deve permitir ao aluno, a partir de observações e exercícios concretos, a tomada de consciência do funcionamento linguístico. Por isso, damos grande importância à qualidade dos exercícios, à sua ordem de realização e à decomposição das dificuldades para que se dê uma verdadeira construção (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 6).

Para Pasquier e Dolz (1996), sequência didática é “um conjunto de oficinas destinadas a que se aprenda a escrever um gênero textual que responde a uma série de critérios”, cuja noção justifica-se por duas razões:

Em primeiro lugar, o termo “sequência” refere-se à disposição das oficinas de aprendizagem: a série de atividades e exercícios segue uma ordem gradual que busca resolver progressivamente as dificuldades dos alunos e que facilita a tomada de consciência das características linguísticas dos textos estudados. Em segundo lugar, a qualificação “didática” tem a virtude de evocar tanto o objetivo da sequência – aprender –, quanto à ação que o torna possível – ensinar (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 7-8, princípio 10).

Segundo os autores supracitados, os alunos podem e devem aprender a escrever diferentes tipos de texto e isso é possível “graças a um ensino sistemático que lhes viabilize os instrumentos comunicativos e linguísticos”. Há ainda a “necessidade de uma organização global e progressiva do ensino e das aprendizagens durante um período de tempo relativamente curto e num ritmo adaptado ao ritmo de aprendizagem do aluno [...]” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 7-8).

Pasquier e Dolz ressaltam que o trabalho com sequências didáticas:

Permite ao aluno saber, desde o começo, por que e para que está trabalhando. [...] a primeira produção permite ao professor observar o que seus alunos já sabem fazer e analisar quais são os principais problemas de escrita. Em função destes, o professor seleciona uma série de oficinas – exercícios e atividades –, organiza-as em várias sessões de trabalho e negocia com seus alunos os objetivos que quer alcançar [...] (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 7-8, princípio 10).

Dentre os princípios citados por Pasquier e Dolz (1996) em “Um Decálogo para ensinar a escrever”, concordo também com o de número cinco, sobre “Ensino

Intensivo”, no qual os autores afirmam que “as investigações realizadas nos últimos anos mostram que o ensino concentrado num período de tempo dá melhores resultados [...]”:

[...] o ensino que o aluno recebe e, conseqüentemente, as aprendizagens que realiza são mais eficazes, duráveis e profundos se o trabalho se dá de maneira intensiva, concentrado num período breve, de não mais do que duas ou três semanas. O ensino intensivo justifica-se por várias razões. Em primeiro lugar, quando as atividades orientadas para um mesmo objetivo sucedem-se cotidianamente, há menos perda por esquecimento e pode-se assegurar melhor a continuidade na aprendizagem. Ao contrário, a interrupção de uma semana entre duas sessões de trabalho consagradas a uma mesma noção costuma produzir efeito contrário. Em segundo lugar, e esta é a razão principal, porque toda aprendizagem supõe, por parte do aprendiz, uma consciência clara do que faz, de por que o faz e de para onde se dirige. Esta consciência não pode ser mantida indefinidamente. Acima de uma, duas ou três semanas (conforme a idade), observamos que os alunos não só perdem o interesse, mas também já não sabem muito bem por que razões estão fazendo as atividades e os exercícios que lhes propomos [...] (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 4).

Sequência Didática é um conjunto de propostas com ordem crescente de dificuldade. Cada passo permite que o próximo seja realizado. Os objetivos são focados nos conteúdos mais específicos, com começo, meio e fim, deve existir continuidade. Em sua organização, é preciso prever esse tempo e pensar em como distribuir as sequências em meio às atividades permanentes e aos projetos (GUARUJÁ, 2015, p. 48).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizado, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Dolz e Schneuwly (2004) definem sequência didática como:

[...] sequência didática, a saber, uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse

ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Para Dolz e Schneuwly (2004), “a observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas”:

[...], as estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52-53).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) salientam que a estrutura de base de uma sequência didática pode ser representada por: “Apresentação da situação; Produção inicial; Módulo 1, Módulo 2, Módulo n; Produção Final”, nessa ordem (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

A apresentação da situação visa a, segundo os autores, “expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final”, preparando os alunos para a produção inicial, “que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 99).

A análise da produção inicial permitirá “avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

Os módulos tratarão de “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. Eles deverão “trabalhar problemas de níveis diferentes” e “variar as atividades e exercícios”, entre outras estratégias, “construindo progressivamente conhecimentos sobre o gênero” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 104-106).

Corroboro a opinião de Dolz, Noverraz e Schneuwly de que “as sequências didáticas não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 127). É do professor de AVA a responsabilidade de efetuar escolhas que considerem a heterogeneidade dos alunos da EJA Digital Santos e aspectos como o ciclo ao qual esses alunos pertencem, adaptando e transformando a sequências didática em função das necessidades desses alunos.

Considerando a importância de se trabalhar com gêneros no ensino de línguas, evidenciada pelos autores citados neste capítulo e pelos PCNs, apresentarei, no capítulo 3, a pesquisa realizada com alunos da EJA Digital Santos – Ciclo II a fim de verificar a receptividade e o interesse dos mesmos pelo gênero discursivo Histórias em Quadrinhos.

### CAPÍTULO 3: O PERCURSO DA PESQUISA

Figura 22 – Paulo Freire



Fonte:

<http://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/field/image/seminariopaulofreire.jpg>.

Acesso em: 07 nov. 2017, 11:16.

### 3.1 A Opção Metodológica

Esta pesquisa está pautada numa abordagem qualitativa, corroborando a visão de Pérez Gómez (2003, p. 101): “pretende ser uma investigação não apenas sobre a educação, mas também que eduque, que o próprio processo de investigação e o conhecimento que produz sirva para a transformação da prática”; e no enfoque interpretativo defendido por Pérez Gómez (2003, p. 102), que “se preocupa em indagar o significado dos fenômenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem”.

Uma vez que “a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática” (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p. 101):

[...] o objeto central da prática educativa na escola deve ser o de provocar a reconstrução das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações, oferecendo-lhes como instrumento ou ferramentas de trabalho os esquemas conceituais que a humanidade foi criando e que se aloja nas diferentes formas de criação cultural. Portanto, além do mero rendimento acadêmico do aluno/a, avaliado por meio de provas objetivas, o objeto de investigação é um complexo sistema de comunicação. Ele ocorre num espaço institucional determinado, no qual se intercambiam, espontânea e intencionalmente, redes de significados que afetam o conteúdo e as formas de pensar, sentir, expressar e atuar dos que participam em tal sistema (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p. 100).

Chizzotti (2006, p. 28) define a abordagem em destaque da seguinte forma: “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que só então são perceptíveis a uma atenção sensível”.

A abordagem qualitativa valoriza a realidade social ou individual apresentada por aspectos particulares em situações singulares. Para Pérez Gómez (2003),

No enfoque interpretativo considera-se que a realidade social tem uma natureza constituída radicalmente diferente da realidade natural. O mundo social não é fixo, nem estável, mas dinâmico e mutante devido ao seu caráter inacabado e construtivo (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p. 102).

Ainda segundo Pérez Gómez (2003), para o enfoque interpretativo, “a contaminação mútua do investigador e da realidade é uma condição indispensável para alcançar a compreensão da troca de significados” (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p. 104):

O enfoque interpretativo propõe o investigador como o principal instrumento de investigação. Serão o julgamento, a sensibilidade e a competência profissional do investigador os melhores e insubstituíveis instrumentos para captar a complexidade e polissemia dos fenômenos educativos, bem como para adaptar-se com flexibilidade às mudanças e ao surgimento de acontecimentos imprevistos e anômalos (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p. 108-109).

Para Bauer e Gaskell (2002), “[...] a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa *soft*” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 23).

Por intermédio da pesquisa qualitativa, é possível problematizar, dialogar, refletir e encontrar sentidos, “enriquecendo o vínculo entre o conhecimento e a ação, associando teoria e prática”. Segundo Pérez Gómez (2003):

A dissociação habitual entre a teoria e a prática desvirtua o caráter educativo da investigação, já que impede ou dificulta o vínculo enriquecedor entre o conhecimento e a ação, para desenvolver uma ação informada e reflexiva ao mesmo tempo que um conhecimento educativo, comprometido com opções de valor e depurado nas tensões e resistências da prática. [...] A investigação educativa propõe transpor o vazio entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação, formando e transformando o conhecimento e a ação dos que participam na relação educativa, experimentando ao mesmo tempo que investigando ou refletindo sobre a prática (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p. 101).

Pérez Gómez (2003) ressalta que a ciência deve visar à transformação da prática e não deve ficar reduzida a laboratórios e bibliotecas ou produzir apenas conhecimento generalizável:

O objetivo da investigação educativa não pode reduzir-se à produção de conhecimento para incrementar o corpo teórico do saber pedagógico, mas sim o aperfeiçoamento dos que participam do processo com a transformação de seus conhecimentos, atitudes e comportamentos (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p. 101).

Considero ainda esta uma pesquisa-ação, bibliográfica, empírica, analítica e descritiva, uma vez que há aqui a intenção de se alcançar um resultado prático

que possa transformar a realidade. Sendo assim, realizei a leitura analítica da bibliografia selecionada para que esta possibilitasse a obtenção de respostas ao problema de minha pesquisa.

### **3.2 O Locus da Pesquisa**

Os alunos da EJA Digital Santos - Ciclo II são atendidos em estruturas físicas constituídas por laboratórios de Informática nos chamados polos localizados nas unidades municipais de ensino (UMES) e virtualmente por intermédio do ambiente da plataforma *Moodle*.

Esta pesquisa foi realizada *in loco* em duas das escolas municipais (A e B) atendidas pela modalidade EJA Digital Santos, por intermédio de visitas com aplicação de questionário aos alunos e registro das observações para a coleta dos dados necessários à implementação de uma proposta de trabalho que aja como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem de Língua inglesa desses alunos.

O critério de seleção dos polos da EJA Digital Santos – Ciclo II da rede pública de Santos baseou-se primeiramente na minha acessibilidade aos mesmos, por serem polos que fazem parte de meu roteiro de visitas semanais e pelos quais sou responsável pela mediação, correção das atividades e registros das notas.

### **3.3 Os Sujeitos Envolvidos**

Este estudo foi realizado com alunos da rede municipal de Santos, integrantes do Ensino Fundamental, modalidade EJA Digital Santos – Ciclo II, em duas escolas municipais (A e B) de realidades e comunidades diferentes, com alunos de idades que variam entre 15 e 80 anos, homens e mulheres.

Aos alunos dos níveis T-3 (Termo 3, equivalente ao 8º ano ) e T-4 (Termo 4, equivalente ao 9º ano) das duas escolas, foi aplicado um questionário (Anexo C). Na escola A, dez alunos responderam ao questionário, cinco homens e cinco mulheres, e na escola B, oito alunos, seis homens e duas mulheres.

Os alunos da EJA Digital Santos – Ciclo II apresentam algumas características em comum com os da EJA regular: alguns não tiveram a oportunidade de seguir com os estudos na idade apropriada, pelas mais diversas razões. Já outros, os mais jovens, migraram do ensino regular para a EJA Digital Santos – Ciclo II por esta última oferecer uma proposta diferenciada, inicialmente com carga horária inferior à regular e com aulas ministradas por intermédio do computador, uma vez que não se adaptavam à rotina do ensino regular, apresentando problemas de comportamento.

Na Escola A, a idade dos alunos pesquisados varia entre 16 e 52 anos (Quadro 1). Na escola B, entre 16 e 35 anos (Quadro 2).

Quadro 1 – Idade e sexo dos alunos da escola A

<b>Aluno</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>
Aluno 1	40 anos	Feminino
Aluno 2	32 anos	Masculino
Aluno 3	52 anos	Feminino
Aluno 4	44 anos	Feminino
Aluno 5	44 anos	Feminino
Aluno 6	16 anos	Feminino
Aluno 7	45 anos	Masculino
Aluno 8	47 anos	Masculino
Aluno 9	18 anos	Masculino
Aluno 10	16 anos	Masculino

A média de idade dos alunos pesquisados na escola A é de 35 anos.

Quadro 2 – Idade e sexo dos alunos da escola B

<b>Aluno</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>
Aluno 1	23 anos	Masculino
Aluno 2	16 anos	Masculino
Aluno 3	18 anos	Masculino
Aluno 4	17 anos	Feminino
Aluno 5	20 anos	Masculino
Aluno 6	28 anos	Feminino
Aluno 7	35 anos	Masculino
Aluno 8	16 anos	Masculino

A média de idade dos alunos pesquisados na escola B é de 22 anos.

### **3.4 A Escolha dos Instrumentos**

Diante do tipo de pesquisa escolhido, optei pela observação e pela aplicação de questionário para promover a obtenção dos dados.

Uma vez que o objetivo é investigar e compreender como acontece *in loco* o ensino e a aprendizagem de língua inglesa na EJA Digital Santos – Ciclo II, e considerando que “não existe um método que possa ser recomendado como o melhor ou mais efetivo”, segundo Ludke e André (1986, p. 15), a escolha dos instrumentos de investigação foi pautada na possibilidade de haver meu contato direto com o ambiente e com a situação sendo investigada.

Sendo assim, selecionei o questionário para os alunos do Termo 3 e do Termo 4 como o principal instrumento da pesquisa e a observação como instrumento de apoio, por permitirem a exploração de aspectos significativos dentro do contexto real da escola, numa situação da rotina habitual.

Em uma das visitas realizadas, nas duas escolas, compartilhei os objetivos da pesquisa, entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE) aos alunos participantes e apliquei o questionário. Em outra visita realizada nessas duas escolas, fiz o registro da observação das aulas.

### **3.4.1 A observação**

Segundo Ludke e André (1986, p. 39), os documentos são poderosas fontes de informações contextualizadas, de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. As mesmas autoras enfatizam o lugar de destaque da observação nas abordagens qualitativas por possibilitar “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26), permitindo o acompanhamento *in loco* das experiências diárias.

A observação, controlada e sistemática, torna-se, para Ludke e André (1986), “um instrumento válido e fidedigno de investigação científica”, permitindo que “o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25-26).

Ainda que as visitas aos polos devessem ser semanais, uma série de contratempos e a quantidade de polos a serem visitados acabam por torná-las eventuais. Portanto, não usei a observação como principal método de investigação, mas sim associada à outra técnica de coleta, o questionário.

Procurei planejar as observações determinando com antecedência “o quê” e “o como” observar, possibilitando meu contato pessoal e estreito com o objeto pesquisado, mas evitando “provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 27), buscando um acompanhamento próximo dos eventos de sala de aula e registros objetivos dos mesmos.

Procurei mergulhar num processo de questionamento, reflexão e comparação, para captar os significados dos acontecimentos e para identificar as características do contexto físico e psicossocial da sala de aula, da escola e dos alunos e estabelecer as relações conflitantes, difusas e mutantes entre o contexto e os indivíduos (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p. 109).

A observação ocorreu nas próprias aulas que acontecem no laboratório de Informática das escolas, registrada por meio de anotações. A intenção foi fazer um levantamento do ambiente e da atitude de tutores presenciais e alunos, seu comportamento, interesse e grau de dificuldade quando da realização das atividades na plataforma *Moodle* e verificar as expectativas que eles apresentam em relação ao aprendizado de língua estrangeira - Inglês.

### 3.4.2 O questionário

Em relação ao questionário individual respondido pelos alunos, “os textos, do mesmo modo que as falas referem-se aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas, e algumas vezes, nos dizem muito mais do que os autores imaginam” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 189).

Por ser de fácil aplicação e de retorno rápido por parte dos respondentes, acredito que o questionário possa ser considerado um instrumento útil e prático em fornecer informações sobre o que os alunos sentem ou acreditam, oferecendo um método de checagem da satisfação desses alunos em relação aos recursos utilizados nas aulas e para verificar se tem sido utilizado um método eficiente, significativo e atrativo para ensinar os conteúdos.

Procurando traduzir os objetivos específicos da pesquisa, considerei algumas regras para a elaboração do questionário, conforme Gil (2010):

- a) As questões devem ser preferencialmente fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar a ampla gama de respostas possíveis; b) devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto; [...] f) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; [...] a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; [...] j) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez; [...] (GIL, 2010, p. 104).

Escolhi o questionário semiestruturado para aplicar com os sujeitos principais da pesquisa: os alunos. Estructurei um roteiro de perguntas e estabeleci questionamentos relacionados aos objetivos da investigação.

Elaborei um questionário que contemplou dezesseis questões (Anexo C), dirigido aos alunos dos Termos 3 e 4 com o objetivo de angariar evidências sobre a

experiência com a aprendizagem de língua inglesa na plataforma *Moodle*, sobre o interesse e as dificuldades desses alunos, para determinar a atitude dos referidos alunos em relação ao uso e à importância do idioma que estão aprendendo, para verificar a recepção dos mesmos em relação à adoção de um gênero discursivo para ser explorado nas aulas de Inglês e ainda para saber sobre suas preferências no que se refere ao(s) possível(eis) gênero(s) a ser(em) utilizado(s).

O instrumento foi aplicado em uma aula semanal durante minha visita, nas duas escolas, A e B, com o grupo de alunos presentes. Cada aluno estará aqui identificado por um número (A1, A2...). Foram utilizados alguns itens de caracterização do grupo: idade, sexo, escola e termo (T-3 ou T-4 da EJA Digital Santos – Ciclo II).

Expliquei o objetivo da pesquisa procurando motivar os alunos por meio da explanação da intenção da pesquisa e da importância de suas respostas ao questionário para angariar subsídios em busca do aumento da qualidade das atividades semanais oferecidas a eles. Entreguei os termos de consentimento. Nenhum dos alunos presentes se opôs a preencher o questionário.

### **3.5 O Processo de Coleta dos Dados**

Os objetivos deste estudo foram expostos às equipes gestoras das duas escolas e foi solicitada autorização das mesmas e da SEDUC (Secretaria de Educação) para a realização da investigação junto aos alunos e para a efetuação do registro da observação das aulas.

Os dados utilizados neste trabalho foram obtidos por meio de observação realizada em visita às escolas A e B. Também foi solicitado aos alunos presentes que respondessem a um questionário individual específico disponibilizado em outra visita realizada nas mesmas escolas. Todos os alunos maiores de idade que preencheram o questionário assinaram um Termo de Consentimento (Apêndice B), autorizando a utilização dos dados coletados para esta pesquisa. No caso dos alunos menores de idade, o Termo de Consentimento (Apêndice A) foi assinado pelo responsável.

Sendo assim, a pesquisa de campo foi realizada presencialmente nesses dois polos. Todo o processo ocorreu com tranquilidade e com a participação de todos os presentes.

Os quadros abaixo apresentam as respostas dos alunos das duas escolas às dezesseis perguntas do questionário individual:

Quadro 3 – Pergunta 1: O quanto você acredita que a língua inglesa está presente no seu dia a dia? Assinale uma ou mais alternativas.

<b>Escola A</b>	<b>Alunos</b>
Não está presente no meu dia a dia.	A1, A2, A3, A4
Está presente na escola.	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7
Está presente nos filmes ou séries que assisto em casa ou no cinema.	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10
Está presente nas leituras que faço.	-
Está presente nos conteúdos de outras disciplinas.	-
Outro:	-
<b>Escola B</b>	<b>Alunos</b>
Não está presente no meu dia a dia.	A1, A3, A5, A6, A7
Está presente na escola.	A1, A2, A4, A8
Está presente nos filmes ou séries que assisto em casa ou no cinema.	A1
Está presente nas leituras que faço.	-
Está presente nos conteúdos de outras disciplinas.	A2
Outro: ____	A8 (“professor particular de Inglês”)

Quadro 4 – Pergunta 2: Qual alternativa abaixo melhor define sua experiência anterior à EJA Digital Santos com o aprendizado de língua inglesa? Assinale uma alternativa.

<b>Escola A</b>	<b>Alunos</b>
Nunca havia tido contato anteriormente.	-
Havia tido pouco contato anteriormente.	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10
Havia estudado em escola(s) de língua(s) anteriormente.	A9
Outra: ____	-
<b>Escola B</b>	<b>Alunos</b>
Nunca havia tido contato anteriormente.	A1, A6, A7
Havia tido pouco contato anteriormente.	A2, A4, A8
Havia estudado em escola(s) de língua(s) anteriormente.	A3, A5 (“Ateneu Brasília e Alto Marinha Inglês, sei somente o básico porque eu não prestava muita atenção, não gostava, mas hoje me arrependo muito de não ter me dedicado ao Inglês e hoje em dia quero aprender essa língua”)
Outra: ____	-

Quadro 5 – Pergunta 3: Como você considera sua relação com o aprendizado de língua inglesa? Assinale apenas uma alternativa.

<b>Escola A</b>	<b>Alunos</b>
Gosto e tenho facilidade em aprender.	A1, A2, A3, A6, A8, A9
Gosto, mas tenho dificuldade.	A4, A5
Não gosto, mas não tenho dificuldade.	A7, A10
Não gosto e tenho dificuldade.	-
<b>Escola B</b>	<b>Alunos</b>
Gosto e tenho facilidade em aprender.	A8
Gosto, mas tenho dificuldade.	A1, A2, A5
Não gosto, mas não tenho dificuldade.	A3, A4
Não gosto e tenho dificuldade.	A6, A7

Quadro 6 – Pergunta 4: Como você classifica seu interesse em aprender Inglês? Assinale apenas uma alternativa.

<b>Escola A</b>	<b>Alunos</b>
Não tenho interesse.	A1, A2
Tenho algum interesse.	A7, A10
Tenho pouco interesse.	-
Tenho muito interesse.	A3, A4, A5, A6, A8, A9
<b>Escola B</b>	<b>Alunos</b>
Não tenho interesse.	A3, A4, A6
Tenho algum interesse.	A7
Tenho pouco interesse.	-
Tenho muito interesse.	A1, A2, A5, A8

Quadro 7 – Pergunta 5: Se você respondeu que tem interesse em aprender Inglês, assinale a(s) alternativa(s) que melhor descreve(m) o(s) motivo(s) de seu interesse. Assinale uma ou mais alternativas.

<b>Escola A</b>	<b>Alunos</b>
Viajar para ou morar em outros países.	A6, A9
Arrumar um bom emprego/ um emprego melhor.	A5, A6, A7
Passar em exames internacionais.	A1, A2
Assistir a filmes sem legenda.	A4, A10
Ler vários textos em Inglês para aumento de meu conhecimento.	A4,
Conhecer melhor a cultura dos países de língua inglesa.	A1, A2, A5,
Ampliar meu conhecimento de mundo, pois o Inglês está presente em toda parte e é necessário conhecê-lo.	A1, A2, A3, A4, A6
Conhecer outras línguas, pois o conhecimento de Inglês facilita dominar outros idiomas (inclusive o Português).	A3, A4, A5, A8
Outro(s). Qual/Quais?	-

<b>Escola B</b>	<b>Alunos</b>
Viajar para ou morar em outros países.	A1, A2, A5, A8
Arrumar um bom emprego/ um emprego melhor.	A1, A8
Passar em exames internacionais.	A8
Assistir a filmes sem legenda.	A1, A7, A8
Ler vários textos em Inglês para aumento de meu conhecimento.	A1, A8
Conhecer melhor a cultura dos países de língua inglesa.	A1, A8
Ampliar meu conhecimento de mundo, pois o Inglês está presente em toda parte e é necessário conhecê-lo.	A1, A2, A5, A8
Conhecer outras línguas, pois o conhecimento de Inglês facilita dominar outros idiomas (inclusive o Português).	A2, A3, A5, A8
Outro(s). Qual/Quais?	-

Quadro 8 – Pergunta 6: Como tem sido sua experiência com o aprendizado de língua inglesa na plataforma virtual da EJA Digital Santos? Assinale apenas uma alternativa.

<b>Escola A</b>	<b>Alunos</b>
Muito boa ou agradável.	A8
Boa.	A5, A6, A7, A9
Razoável.	A1, A2, A3, A4, A10
Ruim.	-
Péssima.	-
Por quê?	-
<b>Escola B</b>	<b>Alunos</b>
Muito boa ou agradável.	A7
Boa.	A2, A4, A8
Razoável.	A1, A3, A5, A6
Ruim.	-
Péssima.	-

Por quê?	-
----------	---

Quadro 9 – Pergunta 7: O que você pensa sobre as aulas de Inglês na plataforma virtual da EJA Digital Santos em relação ao grau de dificuldade que elas apresentam? Assinale apenas uma alternativa.

<b>Escola A</b>	<b>Alunos</b>
São muito difíceis.	-
São difíceis.	A1, A2, A3, A4
Não são fáceis, nem difíceis.	A5, A6, A9
São fáceis.	A7, A10
São muito fáceis.	A8
<b>Escola B</b>	<b>Alunos</b>
São muito difíceis.	A7
São difíceis.	A6
Não são fáceis, nem difíceis.	A1, A2, A3, A4, A5
São fáceis.	-
São muito fáceis.	A8

Quadro 10 – Pergunta 8: Você acredita que os recursos visuais e audiovisuais (vídeos, fotos, tabelas, tirinhas, *charges*, mapas, etc.) utilizados nas atividades das aulas de Inglês facilitam o aprendizado e a compreensão dos conteúdos? Assinale apenas uma alternativa.

<b>Escola A</b>	<b>Alunos</b>
Sim, um pouco.	A4, A8, A9
Sim, muito.	A1, A2, A3, A5, A6, A7, A10
Não.	-
Não faz diferença se há ou não recursos visuais ou audiovisuais.	-
<b>Escola B</b>	<b>Alunos</b>
Sim, um pouco.	A5, A6
Sim, muito.	A2, A4, A8
Não.	A1, A3, A7
Não faz diferença se há ou não recursos visuais ou audiovisuais.	-

Quadro 11 – Pergunta 9: Como você acredita que esses recursos poderiam ser melhor utilizados nas aulas de Inglês da plataforma virtual da EJA Digital Santos? Assinale uma ou mais alternativas.

<b>Escola A</b>	<b>Alunos</b>
Deveria haver maior quantidade de recursos visuais ou audiovisuais nas atividades.	A6, A9, A10
Os recursos deveriam ser mais variados e abordar conhecimentos do nosso cotidiano.	A1, A2, A3, A4, A5
Deveria haver maior quantidade de recursos visuais que contassem histórias.	-
Deveria haver maior quantidade de recursos que ilustrassem as cenas do nosso cotidiano.	A7
Deveria haver menor quantidade de recursos visuais ou audiovisuais nas atividades.	A8
<b>Escola B</b>	<b>Alunos</b>
Deveria haver maior quantidade de recursos visuais ou audiovisuais nas atividades.	A2, A8
Os recursos deveriam ser mais variados e abordar conhecimentos do nosso cotidiano.	A5, A8
Deveria haver maior quantidade de recursos visuais que contassem histórias.	A4, A7
Deveria haver maior quantidade de recursos que ilustrassem as cenas do nosso cotidiano.	A8
Deveria haver menor quantidade de recursos visuais ou audiovisuais nas atividades.	A1, A3, A6

Quadro 12 – Pergunta 10: Assinale de qual ou de quais gêneros textuais visuais abaixo você mais gosta ou considera que auxilia(m) mais no aprendizado. Assinale uma ou mais alternativas.

<b>Escola A</b>	<b>Alunos</b>
Histórias em Quadrinhos.	A1, A2, A3, A4, A6, A7
Tirinhas.	A4, A5, A6, A7, A10
<i>Charges.</i>	A1, A2, A3, A4, A6
Fábulas ilustradas.	-
Contos de fadas ilustrados.	A4
Contos de aventura ilustrados.	-
Reportagens de revista.	A4

Manuais de instrução.	A1, A2, A3, A6,
Regras de jogos.	A8, A9
Outro(s). Qual/Quais?	-
<b>Escola B</b>	<b>Alunos</b>
Histórias em Quadrinhos.	A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8
Tirinhas.	A1, A4, A7
<i>Charges.</i>	A1, A4, A7
Fábulas ilustradas.	A1, A4
Contos de fadas ilustrados.	A1
Contos de aventura ilustrados.	A1, A5, A8
Reportagens de revista.	A1, A5, A8
Manuais de instrução.	A1, A4, A8
Regras de jogos.	-
Outro(s). Qual/Quais?	-

Quadro 13 – Pergunta 11: Agora, assinale qual ou quais desses gêneros você considera que poderiam ser trabalhados nas atividades semanais de Inglês. Assinale uma ou mais alternativas.

<b>Escola A</b>	<b>Alunos</b>
Histórias em Quadrinhos.	A4, A5, A6, A7
Tirinhas.	A3, A4, A5, A6, A7, A10
<i>Charges.</i>	A4, A5, A6
Fábulas ilustradas.	A1, A2
Contos de fadas ilustrados.	-
Contos de aventura ilustrados.	A5
Reportagens de revista.	-
Manuais de instrução.	A6
Regras de jogos.	A8, A9
Outro(s). Qual/Quais?	-

<b>Escola B</b>	<b>Alunos</b>
Histórias em Quadrinhos.	A1, A3, A7, A8
Tirinhas.	A8
<i>Charges.</i>	A4, A8
Fábulas ilustradas.	A8
Contos de fadas ilustrados.	A8
Contos de aventura ilustrados.	A1, A5, A8
Reportagens de revista.	A5, A6, A8
Manuais de instrução.	A2, A8
Regras de jogos.	A8
Outro(s). Qual/Quais?	-

Quadro 14 – Pergunta 12: Você acredita que o uso constante de um desses recursos, por exemplo, Histórias em Quadrinhos, tornaria as aulas mais interessantes e divertidas? Assinale uma alternativa.

<b>Escola A</b>	<b>Alunos</b>
Sim, muito.	A1, A3, A5, A7, A8, A10
Sim, um pouco.	A2, A4, A6, A9
Não.	-
<b>Escola B</b>	<b>Alunos</b>
Sim, muito.	A1, A4, A7
Sim, um pouco.	A2, A3, A5, A8
Não.	A6

Quadro 15 – Pergunta 13: Você gosta de Histórias em Quadrinhos? Assinale uma alternativa.

<b>Escola A</b>	<b>Alunos</b>
Sim, muito.	A1, A3, A6, A10
Sim, um pouco.	A2, A4, A5, A7, A8, A9
Não.	-

<b>Escola B</b>	<b>Alunos</b>
Sim, muito.	A1, A3, A7
Sim, um pouco.	A2, A4, A5, A8
Não.	A6

Quadro 16 – Pergunta 14: Com que frequência você lê Histórias em Quadrinhos? Assinale uma alternativa.

<b>Escola A</b>	<b>Alunos</b>
Sempre.	A9
Às vezes.	A3, A4, A5, A7, A8, A10
Raramente.	A1, A2, A6
Nunca.	-
<b>Escola B</b>	<b>Alunos</b>
Sempre.	-
Às vezes.	A1, A3, A8
Raramente.	A2, A4, A5, A7
Nunca.	A6

Quadro 17 – Pergunta 15: Dentre os personagens abaixo, qual/quais seu(s) favorito(s)? Assinale uma ou mais alternativas.

<b>Escola A</b>	<b>Alunos</b>
Mônica e sua turma.	A3, A4, A5, A6, A10
Garfield.	A4, A5, A6
Simpsons.	A1, A2, A5, A6
Menino Maluquinho.	-
Batman.	A5, A9
Super-Homem.	A1, A2, A3, A8, A10
Homem-Aranha.	A1, A2, A3, A4, A10
Homem de ferro.	A1, A3, A10
Mulher maravilha.	A3, A7, A8, A10
Mickey e sua turma.	A3, A5, A6, A10
Outro(s)? Qual/Quais?	-

<b>Escola B</b>	<b>Alunos</b>
Mônica e sua turma.	A7, A8
Garfield.	A8
Simpsons.	A2, A3, A5, A8
Menino Maluquinho.	A4
Batman.	A1
Super-Homem.	A8
Homem-Aranha.	A8
Homem de ferro.	A8
Mulher maravilha.	-
Mickey e sua turma.	A8
Outro(s)? Qual/Quais?	A5 (“Gatu e Vegeta, Dragon Ball Super”)

Quadro 18 – Pergunta 16: Você gosta de romances, literatura de cordel ou fatos históricos adaptados para quadrinhos? Assinale uma alternativa.

<b>Escola A</b>	<b>Alunos</b>
Sim, já li vários. Qual? Quais?	A9
Sim, mas ainda não li nenhum.	A2, A3, A4, A5, A7, A8, A10
Talvez, mas precisaria conhecer algum.	A1
Não, prefiro lê-los sem imagem.	A6
<b>Escola B</b>	<b>Alunos</b>
Sim, já li vários. Qual? Quais?	A1
Sim, mas ainda não li nenhum.	-
Talvez, mas precisaria conhecer algum.	A2, A4, A5, A7, A8
Não, prefiro lê-los sem imagem.	A3, A6

No capítulo a seguir, apresentarei a análise e a interpretação dos dados coletados por intermédio das respostas dos alunos às perguntas do questionário elencadas anteriormente e das observações feitas *in loco*.

## CAPÍTULO 4: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Figura 23 – Paulo Freire



Fonte:

<http://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/field/image/seminariopaulofreire.jpg>.

Acesso em: 07 nov. 2017, 11:16.

O objetivo deste capítulo é apresentar a análise e a interpretação dos dados coletados por meio dos dois instrumentos utilizados, a observação e o questionário, tendo como fundamentação o referencial teórico selecionado. O significado dos dados obtidos empiricamente por intermédio do questionário aplicado aos alunos e pelo registro das observações feitas será obtido mediante o estabelecimento da relação dos mesmos com as teorias selecionadas para fundamentação desta pesquisa. A partir da análise dos dados obtidos, por meio de sua comparação com o referencial teórico, serão feitas as reflexões críticas.

Procurei seguir, como estratégia de investigação, a sugerida pelo enfoque interpretativo: “uma lógica mista, indutiva dedutiva”, buscando “produzir a interação constante entre as teorias ou hipóteses de trabalho e os dados, os enfoques e os acontecimentos”, na qual “todos os resultados, previstos ou não, devem ser considerados como informações possivelmente úteis para interpretar e compreender a complexidade da realidade natural” (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p. 106).

Utilizei as respostas dos alunos ao questionário individual e o registro das observações feitas nas aulas para tentar entender as dificuldades e interesses desses alunos no ensino e aprendizagem de Inglês como LE por meio da plataforma *Moodle* na EJA Digital Santos – Ciclo II.

Diante das descobertas, será apresentada uma proposta de trabalho que vislumbra tornar o ensino de língua inglesa na EJA Digital Santos – Ciclo II mais significativo e atrativo para esses alunos, visando às modificações e adaptações da prática para a melhora do rendimento e o aumento do interesse dos alunos por essa área do conhecimento.

#### **4.1 O Referencial Teórico para a Análise dos Dados**

Para Yin, “a análise dos dados consiste no exame, na categorização, na tabulação, no teste ou nas evidências recombinações de outra forma, para produzir descobertas baseadas em empirismo” (YIN, 2015, p. 136).

Gil (2010) afirma que podemos identificar alguns passos no processo de análise e interpretação dos resultados, entre eles:

*A construção de um sistema de categorias e de indicadores.* Este sistema pode ser previamente estabelecido ou definido a partir da própria leitura do material selecionado. As categorias são compostas por um termo-chave que indica a significação central do conceito e por indicadores que expressem as variações do conceito (GIL, 2010, p. 68).

Ludke e André (1986) salientam que “a construção de categorias não é tarefa fácil”:

Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Organizei as respostas ao questionário por padrões relevantes, criando um conjunto de categorias e dimensões: das motivações intrínsecas e extrínsecas que favorecem o aprendizado de língua inglesa, e do interesse e receptividade pelo trabalho com gêneros e com o gênero HQs.

Para Bauer e Gaskell (2002), “categorizar o presente e, às vezes, predizer futuras trajetórias é o objetivo de toda pesquisa social” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 22).

Ludke e André (1986, p. 49) esclarecem que a categorização não esgota a análise. É preciso ir além da descrição, buscando estabelecer interpretações e a construção de novos conhecimentos.

Pérez Gómez (2003) propõe a “triangulação, a comparação plural de fontes, os métodos, as informações, os recursos com o objetivo de provocar a troca de pareceres ou a comparação de registros ou informações” (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p. 109).

Para Bauer e Gaskell, “[...] é necessário uma visão mais holística do processo de pesquisa social, para que ele possa incluir a definição e a revisão de um problema, sua teorização, a coleta de dados, a análise dos dados e a apresentação dos resultados” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 26).

A última etapa do processo será apresentar os resultados da pesquisa, cujo objetivo, conforme apontado na opção metodológica, não é a produção de

conhecimento generalizável aplicável a outros contextos, mas sim uma maneira de interpretar uma situação singular investigada, retomar a hipótese da pesquisa e promover uma ação que transforme a realidade investigada: “o aperfeiçoamento dos que participam do processo com a transformação de seus conhecimentos, atitudes e comportamentos” (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p. 101).

Considerando que a realidade é dinâmica e mutável, Pérez Gómez (2003) afirma que “[...] a realidade é uma criação histórica, relativa e contingente, do mesmo modo que se constrói pode se transformar, reconstruir ou destruir” (PÉREZ GÓMEZ, 2003, p.102).

Primeiramente, realizarei uma análise dos dados obtidos por intermédio da observação que ocorreu em visita às duas escolas. Na visita, os alunos receberam uma explicação e foram sensibilizados sobre o desenvolvimento desta pesquisa. Eles foram orientados a agir como se o pesquisador não estivesse presente durante a realização da aula.

## **4.2 Análise e Interpretação das Observações**

Procurei registrar não apenas descrições detalhadas do que observei nas aulas da EJA Digital Santos – Ciclo II que presenciei nas duas escolas, A e B, mas também meus sentimentos e especulações, uma vez que, conforme ressaltado por Ludke e André: “Tais observações e comentários pessoais podem oferecer elementos substanciais à elucidação das principais questões investigadas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 47-48).

### **4.2.1 Observações feitas na visita à escola A, realizada em junho de 2017**

A escola A possui uma grande quantidade de alunos atendidos pela EJA Digital Santos – Ciclo II, cerca de 35. Por esse motivo, os três tutores presenciais dividem o grupo em dois - um com alunos dos Termos 1 e 2 (equivalentes ao 6º e 7º

anos), e um com alunos dos Termos 3 e 4 (8º e 9º anos) -, fazendo com esses dois grupos de alunos, separadamente, a leitura e a explicação de todo o conteúdo da aula postado na plataforma *Moodle*, e, posteriormente, auxiliando-os na execução dos exercícios propostos.

Há ainda, nesse polo, um POIE (Professor Orientador de Informática Educativa), um auxiliar de Educação Especial e um tradutor-intérprete de Libras, e computadores para todos, com funcionamento da *Internet* a contento, o que proporciona um atendimento bastante atencioso a esses alunos.

Embora o público atendido por esse polo seja bastante heterogêneo - jovens, idosos e pessoas com alguma deficiência - a grande maioria é constituída por pessoas adultas que apresentam um dos perfis de alunos de EJA salientados pela Proposta Curricular:

[...] muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si. Para eles, foi a ausência de uma escola, ou a evasão da mesma, que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber [...] (BRASIL, 2001, p. 136).

Esses alunos não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada e, portanto, apresentam bastante dificuldade, inclusive no manuseio do equipamento, mas, por outro lado, apresentam interesse e motivação para aprender. São, em sua maioria, alunos pouco alfabetizados e, percebe-se que, para eles, algumas disciplinas são consideradas mais difíceis do que outras: Matemática e Inglês.

Apesar de ter conhecimento dessas dificuldades e de não poder fazer, infelizmente, as visitas no dia da aula de Inglês, pude perceber que, tanto os tutores quanto os alunos, consideram que a disciplina Inglês só não apresenta maiores dificuldades para esses alunos por esta ser apresentada com tradução paralela em Português de todo o seu conteúdo. Ainda assim, os alunos a veem como algo estranho à realidade deles, algo muito difícil, quase inatingível.

Percebo aqui a importância de se fazer com que o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira sejam prazerosos e corroboro a posição defendida pelos PCNs de língua estrangeira (LE) quando afirmam que:

O trabalho com língua estrangeira no Ensino Fundamental exige do professor um aprofundamento sobre alguns aspectos essenciais para a organização do ensino: a caracterização dos alunos e a complexidade que representa a aprendizagem de uma outra língua (PCNs-LE, 1998, p. 53).

E ainda que: “a aprendizagem de língua estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas”. E quando os PCNs salientam que essa aprendizagem contribui para que o aluno tenha maior consciência sobre o funcionamento da língua materna e sobre sua própria cultura, desenvolva sua percepção sobre a natureza da linguagem e amplie sua visão de mundo:

Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. [...] O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. [...] O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. (PCNs-LE, 1998, p. 37-38).

#### **4.2.2 Observações feitas na visita à escola B, realizada em agosto de 2017**

A realidade da escola B é bem diferente da encontrada na escola A: a maioria dos alunos, cerca de 15, é constituída por alunos bem jovens que apresentam comportamento de desinteresse em relação aos estudos, faltam bastante, chegam atrasados e têm pressa para ir embora. Alguns são obrigados a frequentar a escola, pois, ou estão vinculados a um clube de futebol que faz tal exigência, ou estão em liberdade assistida.

Esse grupo talvez se enquadre em outro perfil de alunos citado na Proposta Curricular para a EJA: “jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sociocultural” (BRASIL, 2001, p. 136).

Nessa escola há dois tutores, um POIE e um auxiliar de Educação Especial, mas não há um tradutor-intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), apesar de haver um aluno surdo, o qual demonstrou se sentir perdido.

Os alunos não têm a mesma atenção e auxílio para a leitura do conteúdo e execução dos exercícios como acontece na escola A. Ainda assim, esses alunos não demonstraram grande dificuldade em “se virarem sozinhos”, o que significa fazer apenas, rapidamente e sem muita atenção, os exercícios propostos, sem a devida exploração do conteúdo apresentado.

Corroboro a visão de Estivalet e Hack (2011) que salientam que “o professor precisa compreender que as tecnologias são instrumentos utilizados para a criação, transmissão e armazenamento de informações”, mas para que as informações sejam transformadas em conhecimento, precisa haver o intermédio da comunicação dialógica entre professores e alunos (ESTIVALET; HACK, 2011, p. 1764):

Cativar e atrair os alunos por meio da construção de um ambiente virtual prático, atrativo e interativo, onde os alunos possam encontrar facilmente as informações que necessitam, explicações claras sobre o que está sendo trabalhado, exercícios para desenvolvimento e prática, além de espaços para novas descobertas e para a construção interativa do conhecimento (ESTIVALET; HACK, 2011, p. 1774).

Percebi também que, apesar de haver equipamentos suficientes para todos, os computadores são antigos, não permitindo a execução de vídeos, por exemplo, o que limita a exposição dos alunos aos conteúdos apresentados pelas disciplinas uma vez que esses alunos, ao “se virarem sozinhos”, não fazem a leitura e a exploração de tais conteúdos.

Relaciono aqui o registro de minha observação em visita à escola B com a visão de Estivalet e Hack (2011) quando ressaltam que é imprescindível que as tecnologias, assim como os recursos do ambiente virtual e as informações disponíveis na *Internet* ajam como “instrumentos potencializadores do processo de ensino e aprendizagem” num curso a distância ou híbrido, no auxílio à construção do conhecimento pelo diálogo e por meio das possibilidades que as mídias digitais oferecem à interação entre os envolvidos nesse processo (ESTIVALET; HACK, 2011, p. 1764).

No que se refere à disciplina Inglês, um dos tutores presenciais é professor de Inglês, o que acredito que deva facilitar, assim como as traduções, a compreensão do conteúdo dessa disciplina, no caso de dúvidas ou dificuldades, já que esse tutor fica na sala à disposição dos alunos.

### **4.3 Análise e Interpretação das Respostas ao Questionário Individual**

A seguir, utilizarei as respostas ao questionário individual aplicado aos dezoito alunos, dez da escola A e oito da escola B, para tentar entender como está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem de Inglês na EJA Digital Santos – Ciclo II por intermédio da plataforma *Moodle*, as expectativas e necessidades desses alunos, assim como a receptividade dos mesmos quanto a uma proposta de mudança na apresentação e no desenvolvimento das aulas por meio da utilização e exploração de um gênero discursivo pelo qual esses alunos demonstrem interesse.

Desenvolvi algumas dimensões e categorias para análise e posterior interpretação dos dados obtidos por intermédio das respostas dos alunos. Considerei, primeiramente, as motivações intrínsecas que favorecem a relação com o aprendizado de língua estrangeira - Inglês, procurando analisar a experiência e o interesse pessoal e profissional desses alunos por essa disciplina.

#### **4.3.1 Análise sob o prisma das motivações intrínsecas**

Pude verificar por meio das respostas ao questionário que, dos dez alunos pesquisados na escola A, quatro alunos afirmaram que a língua inglesa não está presente em seu dia a dia, somente na escola. Ainda assim, quase todos os alunos da escola A, exceto um, afirmaram que o Inglês está presente nas séries que

assistem na televisão ou nos filmes que assistem no cinema. Já na escola B, a maioria dos alunos informou que a língua inglesa não está presente em seu dia a dia, três afirmaram que está presente apenas na escola e apenas um aluno informou que a língua inglesa está presente nas séries e filmes que assiste em casa ou no cinema.

Quanto à experiência anterior à EJA Digital Santos com o aprendizado de língua inglesa, na escola A, nove dos dez alunos afirmaram ter tido pouco contato anteriormente. Somente um, o aluno 9, já havia estudado em escola de línguas. Na escola B, apenas dois alunos informaram ter estudado Inglês antes, mas um deles apenas em escola regular. Dos outros seis, três nunca haviam tido contato e três haviam tido pouco contato com a língua inglesa anteriormente.

Esses dados ratificam a principal característica desse público salientada pela Proposta Curricular para a EJA em seu Art. 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria [...]” (BRASIL, 2002, p. 17), e ainda que na escola A, onde a média de idade é maior, a grande maioria dos alunos teve menos contato com o aprendizado de língua inglesa do que na escola B, onde os alunos são mais jovens.

Analisando as respostas citadas anteriormente, acredito ser primordial saber lidar com e vencer o desafio ao qual se referem os PCNs de língua estrangeira:

O grau de familiaridade do aluno com a língua estrangeira representa fator crucial nesse aprendizado. A maior ou menor familiaridade está relacionada à classe social de origem do aluno, que lhe confere oportunidades diferenciadas de vivenciar o idioma falado ou escrito, seja pelos meios de comunicação, seja pelas interações sociais de que participa. Contudo, a demanda de conhecimento de língua estrangeira na sociedade de hoje, coloca para o professor **o desafio de partir da heterogeneidade de experiências e interesses dos alunos para organizar formas de desenvolver o trabalho escolar de maneira a incorporar seus diferentes níveis de conhecimento e ampliar as oportunidades de acesso a ele** (PCNs-LE, 1998, p. 53-54, grifo meu).

No que diz respeito à relação com o aprendizado de língua inglesa, apenas dois alunos da escola A informaram não gostar, mas não ter dificuldade em aprender. Os outros afirmaram gostar de aprender Inglês, sendo que seis informaram ter facilidade em aprender, e apenas dois afirmaram que têm dificuldade. Na escola B, metade dos alunos afirmou gostar de aprender Inglês, sendo que apenas o aluno 8 informou que tem facilidade em aprender, e metade afirmou não gostar, sendo que dois alunos informaram que têm dificuldade e dois que não têm dificuldade.

Acredito que não deva ser fácil para a maioria desses alunos que estão retomando seus estudos, e que às vezes ainda não estão totalmente alfabetizados na língua materna, se depararem com a aprendizagem de uma língua estrangeira, algo totalmente novo para alguns, conforme salientado pelos PCNs – LE:

Muito frequentemente, sem ter ainda uma reflexão mais aprofundada sobre o funcionamento e uso da língua materna, o aluno se depara com a necessidade de compreender a construção do significado na língua estrangeira, com uma organização diferente das palavras nas frases, das letras nas palavras, um jeito de escrever diferente da forma de falar, outra entonação, outro ritmo (PCNs-LE, 1998, p. 53).

Aos alunos, foi pedido que classificassem seu interesse em aprender Inglês em: tenho muito interesse, tenho algum interesse, tenho pouco interesse e não tenho interesse. Na escola A, dos dez alunos, apenas dois informaram não ter interesse, dois informaram ter algum interesse e seis informaram que têm muito interesse em aprender Inglês. Na escola B, dos oito alunos, três alunos não têm interesse, um tem algum interesse e quatro têm muito interesse em aprender.

Quanto aos motivos do interesse, destaquei no quadro abaixo as respostas assinaladas pelos alunos, dentre aqueles que informaram ter muito, algum ou pouco interesse no aprendizado de língua inglesa, e quantos alunos assinalaram cada uma das opções:

Quadro 19 – Motivos do interesse em aprender Inglês

<b>Escola A</b> (oito alunos informaram ter algum ou muito interesse)	<b>Quantidade de alunos</b>
- Conhecer outras línguas, pois o conhecimento de Inglês facilita dominar outros idiomas (inclusive o Português).	4
- Ampliar meu conhecimento de mundo, pois o Inglês está presente em toda parte e é necessário conhecê-lo.	3
- Arrumar um bom emprego/ um emprego melhor.	3
- Assistir a filmes sem legenda.	2
- Viajar para ou morar em outros países.	2
- Ler vários textos em Inglês para aumento de meu conhecimento.	1
- Conhecer melhor a cultura dos países de língua inglesa.	1
<b>Escola B</b> (cinco alunos informaram ter algum ou muito interesse)	<b>Quantidade de alunos</b>
- Viajar para ou morar em outros países.	4
- Ampliar meu conhecimento de mundo, pois o Inglês está presente em toda parte e é necessário conhecê-lo.	4
- Conhecer outras línguas, pois o conhecimento de Inglês facilita dominar outros idiomas (inclusive o Português).	3
- Assistir a filmes sem legenda.	3
- Arrumar um bom emprego/ um emprego melhor.	2
- Ler vários textos em Inglês para aumento de meu conhecimento.	2
- Conhecer melhor a cultura dos países de língua inglesa.	2
- Passar em exames internacionais.	1

Analisando o quadro acima e as respostas dos alunos relativas ao interesse em aprender Inglês, parece-me que a maioria dos alunos percebe alguma relevância em estudar a referida língua ou reconhece a presença da mesma em toda parte uma vez que essa foi a primeira ou a segunda opção mais assinalada como um dos motivos do interesse, em ambas as escolas.

Considerando-se que todas as opções de motivos de interesse foram assinaladas, vejo aqui reforçada a concepção de aprendizagem de língua estrangeira, em especial de Inglês, segundo os PCNs - LE: “usá-lo para se ter

acesso ao conhecimento em vários níveis (nas áreas científicas, nos meios de comunicação, nas relações internacionais entre indivíduos de várias nacionalidades, no uso de tecnologias avançadas etc.)” (PCNs-LE, 1998, p. 49).

Considerarei, também, as motivações extrínsecas que favorecem a relação com o aprendizado de língua estrangeira - Inglês, e procurei analisar o grau de satisfação dos alunos com a qualidade e a quantidade de recursos oferecidos nas aulas de Inglês da EJA Digital Santos, assim como com a seleção, a apresentação e a exploração de recursos e conteúdos.

#### **4.3.2 Análise sob o prisma das motivações extrínsecas**

Dos dez alunos da escola A, cinco consideram sua experiência com o aprendizado de língua inglesa na plataforma virtual da EJA Digital Santos razoável, quatro a consideram boa e apenas um a considera muito boa ou agradável. Na escola B, dos oito alunos que responderam ao questionário, quatro consideram a experiência razoável, três a consideram boa e apenas um a considera muito boa ou agradável.

Esses dados me levam a perceber que, parece haver nas duas escolas uma certa insatisfação por parte dos alunos em relação às aulas de Inglês postadas na plataforma virtual da EJA Digital Santos e que algo precisa ser feito para que esses alunos apreciem essas aulas.

É preciso considerar um modelo pedagógico próprio para a EJA, corroborando sua função reparadora especificada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Resolução CNE/CEB n.º 1/2000:

[...] é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos. (BRASIL, 2001, p. 115-119).

Quanto ao grau de dificuldade apresentado nas aulas de Inglês da plataforma, quatro alunos da escola A consideram as aulas difíceis, três alunos afirmaram que elas não são fáceis nem difíceis, dois alunos informaram que elas são fáceis e um aluno informou que são muito fáceis. Cinco alunos da escola B consideram que as aulas não são fáceis nem difíceis, para um aluno, as aulas são fáceis, para um, são difíceis e para um, são muito difíceis.

Percebi que a minoria dos alunos na escola B, e que nenhum aluno na escola A, onde há uma maioria de alunos mais velhos, considera as aulas de Inglês difíceis. Seria essa informação uma indicação de desinteresse por parte dos alunos? Ou haveria uma certa indiferença em relação às aulas? Será que um grau de dificuldade mais elevado tornaria as aulas mais desafiadoras e interessantes?

Procurei investigar qual a importância dos recursos visuais e audiovisuais no aprendizado e compreensão dos conteúdos das aulas. Todos os alunos da escola A informaram que tais recursos auxiliam no aprendizado e compreensão, muito (sete alunos) ou pouco (três alunos). Na escola B, cinco alunos afirmaram que recursos visuais e audiovisuais facilitam muito (três alunos) ou pouco (dois alunos). No entanto, três alunos informaram que esses recursos não facilitam o aprendizado e a compreensão.

Sobre como acreditam que esses recursos poderiam ser melhor utilizados, apenas um aluno da escola A afirmou que deveria haver menor quantidade de recursos. Três da escola B também escolheram essa alternativa. As outras respostas escolhidas estão elencadas no quadro abaixo por ordem de maior quantidade de alunos que as escolheu:

Quadro 20 – Como os recursos deveriam ser melhor utilizados

<b>Escola A</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
- Os recursos deveriam ser mais variados e abordar conhecimentos do nosso cotidiano.	5
- Deveria haver maior quantidade de recursos visuais ou audiovisuais nas atividades.	3
- Deveria haver maior quantidade de recursos que ilustrassem as cenas do nosso cotidiano.	1

<b>Escola B</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
- Deveria haver maior quantidade de recursos visuais ou audiovisuais nas atividades.	2
- Deveria haver maior quantidade de recursos visuais que contassem histórias.	2
- Os recursos deveriam ser mais variados e abordar conhecimentos do nosso cotidiano.	2
- Deveria haver maior quantidade de recursos que ilustrassem as cenas do nosso cotidiano.	1

Observei que, na escola B, o aluno 8 assinalou três opções: deveria haver **maior quantidade** de recursos visuais ou audiovisuais nas atividades; os recursos deveriam ser **mais variados** e abordar **conhecimentos do nosso cotidiano**; deveria haver **maior quantidade** de recursos que **ilustrassem as cenas do nosso cotidiano**.

Tal ênfase me faz acreditar que, para aqueles alunos que possuem real interesse no aprendizado de Inglês, como parece ser o caso do aluno 8 da escola B, a qualidade e a quantidade de recursos visuais utilizados podem facilitar a compreensão dos conteúdos uma vez que, por intermédio desses recursos, acredito poderem ser abordadas diferentes formas de aprendizagem, principalmente facilitando o entendimento daqueles alunos que são “mais visuais”, para os quais os recursos visuais auxiliam no entendimento.

Mendonça (2005) ressalta o poder da imagem associada ao texto na compreensão, o que pode ser feito por meio da exposição à diversidade de gêneros de circulação social, em especial ao gênero Histórias em Quadrinhos, uma vez que, segundo a autora, se faz necessário reconhecer nas HQs uma poderosa ferramenta pedagógica “numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais, associam-se para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos”. Para a autora, “os desenhos associados à sequência narrativa funcionam como recursos didáticos poderosos” (MENDONÇA, 2005, p. 203-207).

Vergueiro (2004) também reconhece a importância da associação da imagem ao texto e elenca os motivos que levam as Histórias em Quadrinhos a terem

um bom desempenho nas escolas, entre eles: “Palavras e imagens juntos ensinam de forma mais eficiente” (VERGUEIRO, 2004, p. 21-24).

Procurei refletir sobre qual o motivo que levou alguns alunos a responder que deveria haver **menor** quantidade de recursos visuais ou audiovisuais nas atividades e acredito que talvez alguns alunos não deem muita importância às imagens por considerarem a parte textual apresentada mais importante ou por estarem mais habituados a um ensino “tradicional” no qual há sempre muito texto para ler e/ou copiar.

Já a escolha das opções “... abordar **conhecimentos do nosso cotidiano**” e “... recursos que ilustrassem as **cenar do nosso cotidiano**” me fizeram refletir sobre as diversas possibilidades de temas do cotidiano dos alunos que poderiam ser exploradas com o uso de Histórias em Quadrinhos nas aulas uma vez que a arte dos quadrinhos, segundo Eisner (2005):

Lida com reproduções facilmente reconhecíveis da conduta humana. Seus desenhos são o reflexo no espelho, dependem de experiências armazenadas na memória do leitor para que ele consiga visualizar ou processar rapidamente uma ideia. (EISNER, 2005, 21-23).

De acordo com os PCNs de língua estrangeira, o aluno precisa estar familiarizado com aquilo do que trata a interação para poder ensiná-lo a se envolver no discurso em uma língua estrangeira. “Fazer o aluno se apoiar em textos orais e escritos que tratam de conhecimento de mundo com o qual ele já esteja familiarizado” é uma maneira de “facilitar a aprendizagem do conhecimento sistêmico e colaborar para o engajamento discursivo da parte do aluno”:

O conhecimento de mundo referido nos textos pode ser ampliado com o passar do tempo e incluir questões novas para o aluno de modo a alargar seus horizontes conceituais, o que, aliás, é uma das grandes contribuições da aprendizagem de língua estrangeira. Quanto ao conhecimento da organização de textos orais e escritos, **o aluno pode se apoiar também nos tipos de texto que já conhece como usuário de sua língua materna** (PCNs-LE, 1998, p. 33, grifo meu).

Sendo assim, busquei investigar as expectativas dos alunos em relação ao trabalho com gêneros, quais os gêneros de maior interesse, corroborando a ideia de Dolz e Schneuwly (2004) de que os gêneros “devem constituir os ingredientes de base do trabalho escolar”, pois, sem eles, “não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação”. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 60-61).

Procurei ainda investigar a familiaridade, o interesse e a receptividade dos alunos ao trabalho com o gênero Histórias em Quadrinhos nas aulas de Inglês.

#### 4.3.3 Interesse e receptividade pelo trabalho com gêneros e com HQs

Destaco no quadro abaixo as respostas dos alunos das escolas A e B às perguntas sobre quais os gêneros que mais gostam ou que acreditam que podem auxiliar no aprendizado e sobre quais deveriam ser trabalhados nas aulas semanais de Inglês (perguntas 10 e 11), assim como a quantidade de alunos que selecionou tais opções:

Quadro 21 – Gêneros que os alunos mais gostam

<b>Escola A</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
- Tirinhas.	11
- Histórias em quadrinhos.	10
- <i>Charges</i> .	8
- Manuais de instrução.	5
- Regras de jogos.	4
- Fábulas ilustradas.	2
- Contos de aventura ilustrados.	1
- Contos de fadas ilustrados.	1
- Reportagens de revista.	1

<b>Escola B</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
- Histórias em quadrinhos.	11
- Contos de aventura ilustrados.	7
- Reportagens de revista.	6
- <i>Charges</i> .	5
- Manuais de instrução.	5
- Tirinhas.	4
- Fábulas ilustradas.	2
- Contos de fadas ilustrados.	2
- Regras de jogos.	1

Pude perceber, pelas respostas acima, que muitos alunos, nas duas escolas, selecionaram a opção Histórias em Quadrinhos tanto como um dos gêneros de que mais gostam quanto como um dos gêneros que deveriam ser trabalhados nas aulas, embora na escola B o gênero Tirinhas não tenha ficado entre as opções mais selecionadas. Acredito que, talvez, alguns alunos não compreendam o que são Tirinhas, assim como o que são *Charges*. Ainda assim, na escola B, a opção Contos de aventura ilustrados foi uma das mais selecionadas, o que pode indicar que os alunos estariam receptivos ao trabalho com Histórias em Quadrinhos uma vez que algumas apresentam aventuras em suas narrativas.

Quando perguntados se acreditam que o uso constante do gênero Histórias em Quadrinhos nas aulas as tornaria mais divertidas e interessantes, todos os alunos da escola A responderam positivamente: sim, muito (seis alunos); sim, um pouco (quatro alunos). Apenas o aluno 6 da escola B respondeu não à pergunta, os outros responderam: sim, muito (três alunos); sim, um pouco (quatro alunos).

Todos os alunos da escola A afirmaram gostar de Histórias em Quadrinhos, sendo que a maioria informou gostar muito. Metade dos alunos na escola B informou gostar um pouco de HQs, o aluno 6 informou não gostar, os outros três afirmaram gostar muito. No entanto, quanto à frequência de leitura, apenas um aluno da escola A afirmou sempre ler HQs, mais da metade informou

que lê às vezes. Na escola B, metade dos alunos afirmou raramente ler HQs, o aluno 6 informou nunca ler, e os outros três, às vezes.

Acredito que as respostas às perguntas sobre gêneros de preferência e sobre o trabalho com esses gêneros demonstraram receptividade dos alunos ao trabalho com Histórias em Quadrinhos, talvez por ser este um gênero com o qual os alunos tenham uma certa familiaridade. Para Mendonça (2005), as semioses distintas encontradas nas HQs auxiliam na construção de sentido, o que “termina por tornar as HQs acessíveis não só aos adultos com baixo grau de letramento, mas também às crianças em fase de aquisição de escrita, que podem apoiar-se nos desenhos para produzir sentido”, fatores que contribuem “para conquistar a preferência dos leitores [...]” (MENDONÇA, 2005, p. 202).

Dentre os personagens das HQs listados na questão 15, destaquei no quadro abaixo os que foram selecionados pelos alunos das escolas A e B, por ordem de maior quantidade de alunos que os elegeu como seus favoritos.

Quadro 22 – Personagens de HQs favoritos dos alunos

<b>Escola A</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
- Super-Homem.	5
- Homem-Aranha.	5
- Mônica e sua turma.	5
- Simpsons.	4
- Mulher maravilha.	4
- Mickey e sua turma.	4
- Garfield.	3
- Homem de ferro.	3
- Batman.	2

<b>Escola B</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
- Simpsons.	4
- Mônica e sua turma.	2
- Garfield.	1
- Super-Homem.	1
- Homem-Aranha.	1
- Homem de Ferro.	1
- Mickey e sua turma.	1
- Batman.	1
- Menino Maluquinho.	1
- Outro (s)? Qual/Quais? Gatu e Vegeta, Dragon Ball super.	1

Pude perceber, analisando o quadro acima, que as preferências em relação aos personagens das HQs variam bastante. Na escola A, cinco dos dez alunos assinalaram Super-Homem e Homem-Aranha entre seus preferidos, quatro escolheram a Mulher Maravilha, três o Homem de Ferro, e dois o Batman, o que, a meu ver, justificaria um trabalho com personagens do tipo super-herói. Porém, na escola B não verifiquei a mesma receptividade em relação a esse tipo de personagem, apesar da média de idade nessa escola ser menor. Já alguns personagens do tipo “pessoas normais”, que tem suas aventuras cômicas desenvolvidas em cenas do cotidiano, como A Turma da Mônica e os Simpsons, foram os mais selecionados por, em média, metade dos alunos nas duas escolas.

Quanto a adaptações de literatura de romance ou de cordel e de fatos históricos para Histórias em Quadrinhos, a grande maioria dos alunos da escola A informou gostar, mas nunca ter lido. Na escola B, a maioria informou precisar conhecer algum para talvez gostar.

Ainda assim, foi verificada a receptividade ao trabalho com gêneros e, em especial com o gênero Histórias em Quadrinhos. Contudo, os gêneros secundários, como é o caso das HQs, “não estão mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação [...]”. Portanto, “sua apropriação não pode se fazer

diretamente, partindo de situações de comunicação [...]” (SCHNEUWLY, 2004, p. 33).

Para Schneuwly (2004),

[...] os gêneros secundários não são espontâneos. Seu desenvolvimento e sua apropriação implicam um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente do necessário para o desenvolvimento dos gêneros primários (SCHNEUWLY, 2004, p. 32).

É preciso, portanto, desenvolver atividades significativas que permitam ampliar os vínculos afetivos e conferir a possibilidade de realizar tarefas de forma mais prazerosa (PCNs-LE, 1998, p. 55):

[...] É importante garantir ao aluno uma experiência singular de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva, que poderá ser ampliada quando se fizer necessário em sua vida futura ou quando as condições existentes nas escolas o permitirem (PCNs-LE, 1998, p. 19).

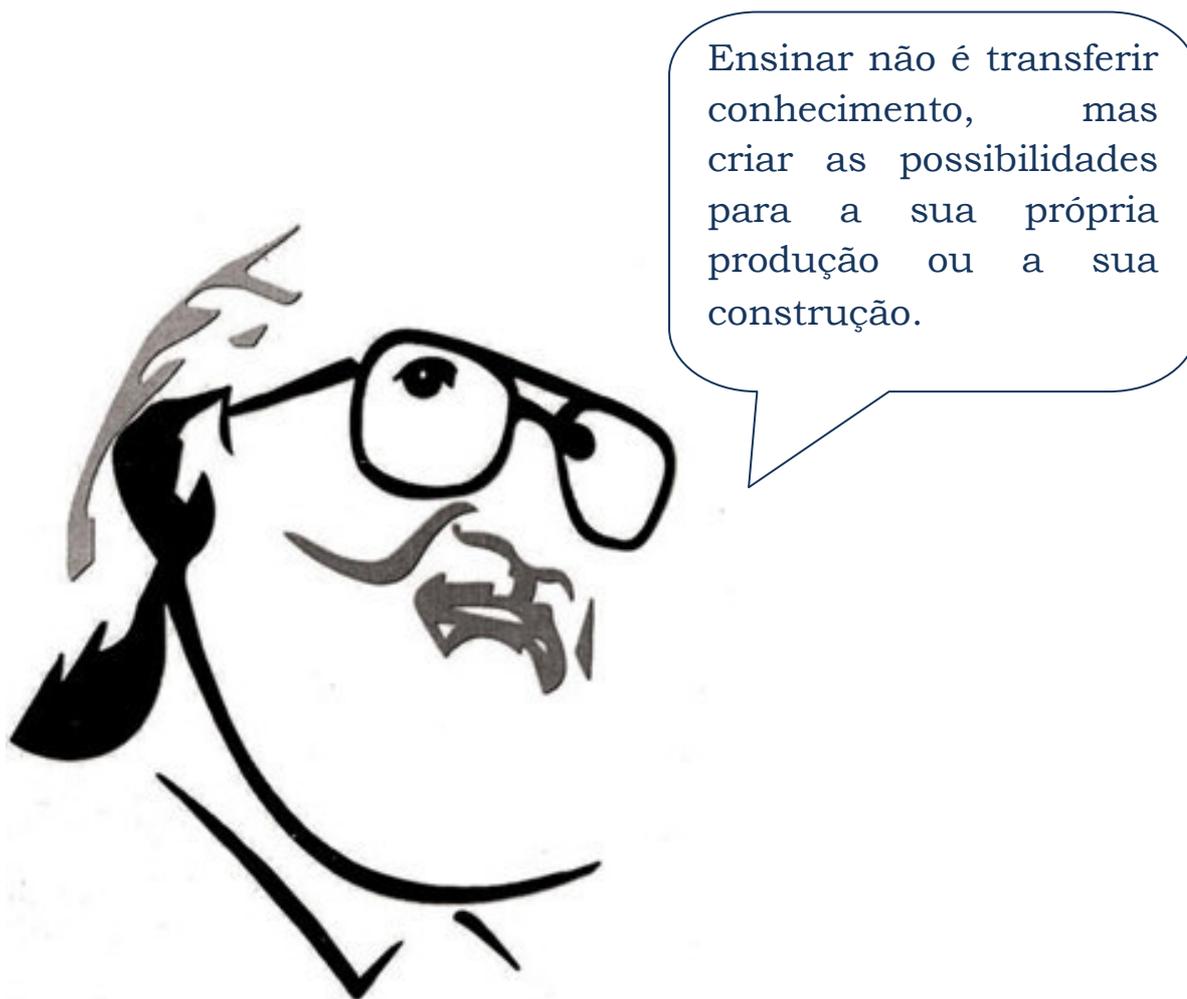
Para que isso ocorra, se faz necessário um “ensino sistemático que lhes viabilize os instrumentos comunicativos e linguísticos”. É essencial uma “organização global e progressiva do ensino e das aprendizagens durante um período de tempo relativamente curto e num ritmo adaptado ao ritmo de aprendizagem do aluno [...]” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 7-8). Esse procedimento é reforçado pela Proposta Curricular para a EJA:

As sequências de atividades são situações didáticas articuladas que promovem aproximações sucessivas do conhecimento, cujo critério principal são os níveis de dificuldade. Essas atividades funcionam de forma parecida com os projetos e podem integrá-los (BRASIL, 2002, vol. 1, p. 130).

Corroboro o princípio 6 em “Decálogo para ensinar a escrever” de Pasquier e Dolz (1996) que “para aprender a escrever um gênero determinado de textos, é necessário que os alunos sejam postos em contato com um corpus textual deste mesmo gênero que sirva de referência” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 5).

## CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 24 – Paulo Freire



Fonte:

<http://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/field/image/seminariopaulofreire.jpg>.

Acesso em: 07 nov. 2017, 11:16

Foi interessante visualizar como se dá o processo de ensino e aprendizagem nos polos por intermédio da plataforma virtual *Moodle*. Porém, percebi que a comunicação e a interação existentes atualmente não são suficientes para a garantia da qualidade na aprendizagem uma vez que os alunos demonstraram em suas respostas ao questionário que há um anseio por mais atenção às suas necessidades.

Sendo assim, este trabalho aponta para a necessidade de uma maior comunicação entre os próprios alunos e destes com os professores virtuais e com os tutores presenciais.

Sobretudo, é imprescindível uma maior exploração dos recursos disponíveis no ambiente virtual da plataforma *Moodle* para o melhor desenvolvimento das aulas, assim como uma intervenção pedagógica que busque melhorar a qualidade do ensino e auxiliar esses alunos em seu processo de aprendizagem de língua inglesa.

Pude perceber que as escolas pesquisadas apresentam realidades e públicos diferentes, corroborando a heterogeneidade dos alunos atendidos pela EJA mencionada pelos PCNs, o que afetou os resultados desta pesquisa, me fazendo reforçar a crença na necessidade de uma metodologia mais abrangente, atrativa e significativa.

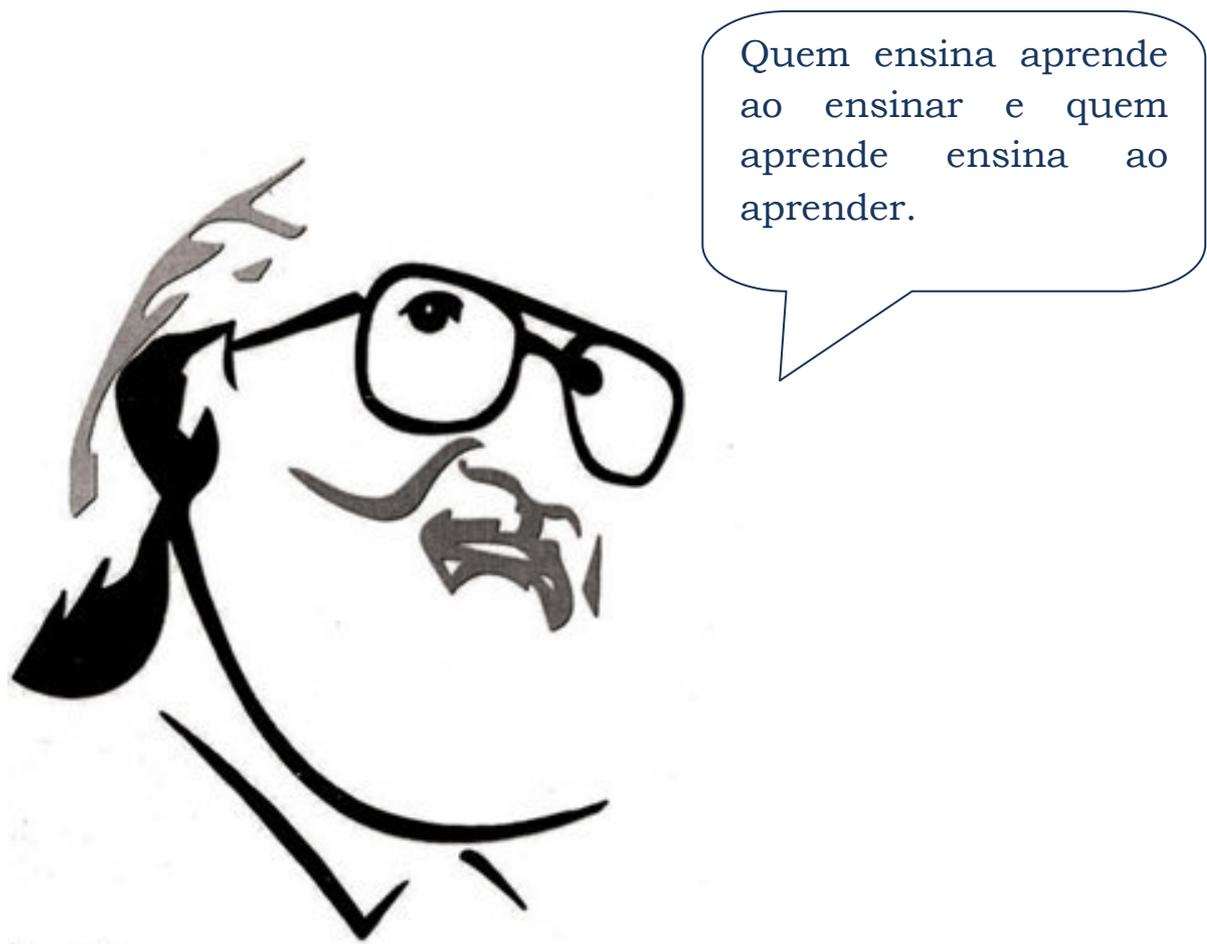
Ainda assim, acredito que os objetivos desta pesquisa tenham sido atingidos uma vez que os resultados indicaram que há interesse da maioria dos alunos pela ampliação dos recursos visuais utilizados nas aulas e pelo trabalho com um gênero discursivo e imagético com o qual estejam familiarizados, o que indica que a pergunta que norteou este estudo e à qual ele procurou responder (Recursos como a utilização do gênero discursivo e imagético Histórias em Quadrinhos auxiliam no processo de aprendizagem e aquisição de língua estrangeira na modalidade EJA Digital do Ensino Fundamental II e podem tornar as aulas mais atrativas e significativas para os alunos atendidos por essa modalidade?) foi respondida de maneira positiva: a utilização desse gênero poderá vir a funcionar como recurso facilitador do ensino e aprendizagem dessa língua estrangeira.

No capítulo a seguir, apresentarei uma proposta de trabalho que vislumbra tornar o ensino de língua inglesa na EJA Digital Santos – Ciclo II mais

significativo e atrativo para os alunos atendidos por essa modalidade de ensino. Visando às modificações e adaptações da prática para a melhora do rendimento e o aumento do interesse desses alunos por essa área do conhecimento, desenvolvi uma sequência didática que tem a intenção de fazer com que os alunos se apropriem do gênero Histórias em Quadrinhos e aprendam Inglês por intermédio do mesmo, de forma prazerosa.

## CAPÍTULO 6: A PROPOSTA DE ENSINO

Figura 25 – Paulo Freire



Fonte:

<http://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/field/image/seminariopaulofreire.jpg>.

Acesso em: 07 nov. 2017, 11:16

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL**  
**PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SIMONE SANTOS DO AIDO**

**PROPOSTA DE ENSINO**  
**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA**  
**AULAS DE INGLÊS NA EJA DIGITAL SANTOS**

**SANTOS**

**2018**

## 6.1 Introdução

A proposta de intervenção que será apresentada neste capítulo é a de uma sequência didática planejada para ser desenvolvida dentro de um bimestre, em um mínimo de oito aulas, com os alunos da EJA Digital Santos – Ciclo II, nas aulas de Inglês intermediadas pela plataforma virtual *Moodle*, o que não significa que esta proposta não possa ser ampliada ou adaptada para atender a outras modalidades de ensino.

Esta sequência didática envolve o trabalho com o gênero discursivo e imagético Histórias em Quadrinhos, pelo qual os alunos demonstraram interesse, de acordo com a pesquisa realizada.

Esta é apenas uma sugestão de trabalho que contempla um gênero discursivo com o qual os alunos estejam familiarizados conforme sugestão dos PCNs. Não há aqui a intenção de se apresentar um trabalho completo. Pelo contrário. Esta é apenas uma pequena amostra do quanto é possível explorar o gênero Histórias em Quadrinhos nas aulas de Inglês, fazendo com que os alunos se apropriem desse gênero e enriqueçam principalmente suas habilidades de leitura e escrita nessa língua estrangeira.

Sendo assim, este trabalho não se encerra aqui. Alguns elementos das HQs, assim como ângulos e autores, entre outros, foram deixados de fora desta proposta e poderão vir a ser explorados futuramente.

Corroboro a opinião de Vergueiro (2004) quando afirma que não há regras para a utilização dos quadrinhos em sala de aula e que “o único limite para seu bom aproveitamento é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino” (VERGUEIRO, 2004, p. 26-27).

Tal afirmação, a meu ver, se aplica também ao professor tutor presencial, uma vez que é dele a atribuição de, entre outras, estabelecidas pela portaria nº 98, de 12 de dezembro de 2016: “desenvolver, junto aos alunos, atividades pedagógicas diversificadas com a utilização de livros e produções sistemáticas de textos e aplicar

atividades complementares sugeridas pelos Professores AVA, individualmente e em grupo” (SANTOS, 2016, p. 10).

Acredito que, para que esta proposta obtenha sucesso e atinja seus objetivos, se faz necessário o empenho dos tutores presenciais em ajudar o aluno na construção do conhecimento, incentivando-o, estimulando-o, motivando-o e auxiliando-o em seus questionamentos e dificuldades, propiciando o diálogo e a interação entre todos e tornando as aulas dinâmicas, produtivas e atrativas, complementadas por momentos de pesquisa e discussão.

Quanto à elaboração desta proposta de intervenção na plataforma *Moodle* pelo professor de AVA, apresento aqui algumas sugestões:

A apresentação inicial contida em cada módulo poderá ser feita por intermédio do recurso Livro, Página ou Rótulo da plataforma, com os textos digitados diretamente nesses recursos, com *slides* inseridos (*Google Slides*) ou ainda com arquivos de texto anexados, além de poder haver *links* para direcionamento a páginas da *Internet* que contenham explicações extras, como imagens, vídeos, biografias ou definições de palavras, por exemplo.

Os exercícios propostos foram planejados para serem desenvolvidos na atividade Questionário da plataforma *Moodle*, que contempla questões do tipo: Associação, Verdadeiro ou Falso, Múltipla Escolha, Arraste e Solte sobre a Imagem, entre outros.

A Atividade Diagnóstica poderá ser confeccionada no Questionário ou no *Google Forms* (formulários do *Google*).

Outras atividades disponíveis na plataforma sugeridas nesta sequência são Fórum e Tarefa.

## 6.2 Objetivos

### 6.2.1 Objetivo geral

O objetivo desta proposta de intervenção é oferecer aos alunos aulas diversificadas e diferentes das quais estão acostumados uma vez que percebeu-se, durante o desenvolvimento desta pesquisa, o interesse da maioria desses alunos pela maior exploração de recursos visuais nas aulas de Inglês da EJA Digital Santos – Ciclo II, além de dificuldades e desinteresse em relação à metodologia atualmente empregada.

Pretende-se explorar os recursos disponíveis na plataforma virtual *Moodle*, além de outros encontrados na *Internet*, assim como o gênero discursivo e imagético Histórias em Quadrinhos para que os alunos se apropriem do mesmo e enriqueçam suas habilidades de leitura e escrita em língua estrangeira – Inglês, ampliem sua motivação e consigam melhores resultados no aprendizado dessa língua.

### 6.2.2 Objetivos específicos

- identificar o grau de familiaridade dos alunos com o gênero Histórias em Quadrinhos;
- apresentar aos alunos os principais elementos do gênero HQs;

- desenvolver a consciência linguística e as estratégias de aprendizagem dos alunos durante a compreensão e a produção do gênero HQs para que eles aprendam a língua enquanto se apropriam do gênero.

### **6.3 A Sequência Didática**

A seguir, será apresentada a sequência didática desenvolvida para aplicação com os alunos da EJA Digital Santos – Ciclo II nas aulas de língua inglesa, por intermédio da plataforma *Moodle*.

Conforme mencionado anteriormente, nesta sequência há uma amostra, uma quantidade mínima, de atividades que deverão ser desenvolvidas para que os alunos se apropriem do gênero HQs. Outras atividades e, ainda, tipos de exercícios poderão complementar esta sequência, tais como: questionamentos, discussões, leituras, pesquisas, vídeos, exercícios de pronúncia, entre outros, visando a ampliar o repertório dos alunos sobre o gênero em estudo, e buscando “trabalhar problemas de níveis diferentes” e “variar as atividades e exercícios”, “construindo progressivamente conhecimentos sobre o gênero” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 104-106).

Esta sequência procurou observar os princípios descritos por Pasquier e Dolz em “Um Decálogo para ensinar a escrever”, que enfatizam a importância da qualidade dos exercícios, da sua ordem de realização e da decomposição das dificuldades “para que se dê uma verdadeira construção” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 6), e ainda “uma organização global e progressiva do ensino e das aprendizagens durante um período de tempo relativamente curto e num ritmo adaptado ao ritmo de aprendizagem do aluno [...]” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 7-8).

A produção inicial “pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos” (DOLZ;

NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 99). Sua análise permitirá “avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 102). “No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final” (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

## Let's start our journey through the world of Comics!

(Vamos dar início à nossa jornada pelo mundo das Histórias em Quadrinhos!)

### Class 1

First of all, let's see how much you know about the magic world of Comics.

(Para começar, vamos ver o quanto você sabe sobre o mundo mágico das Histórias em Quadrinhos.)

### DIAGNOSTIC QUIZ (Atividade diagnóstica)

Full Name (Nome Completo): \_\_\_\_\_

1. What's the meaning of Comics? (Qual o significado da palavra *Comics*?)

- Gibi
- Histórias em Quadrinhos
- Tirinhas
- Charge*

2. How do you say "tiras cômicas" ou "tirinhas" in English? (Como dizemos "tiras cômicas" ou "tirinhas" em Inglês?)

- Comics
- Comic book
- Comic strips
- Games

3. What's the difference among Charge, Comics and Comic Strips? Match the pictures to the words. (Qual a diferença entre *Charge*, HQs e tirinhas cômicas? Relacione a imagem à palavra.)

a)

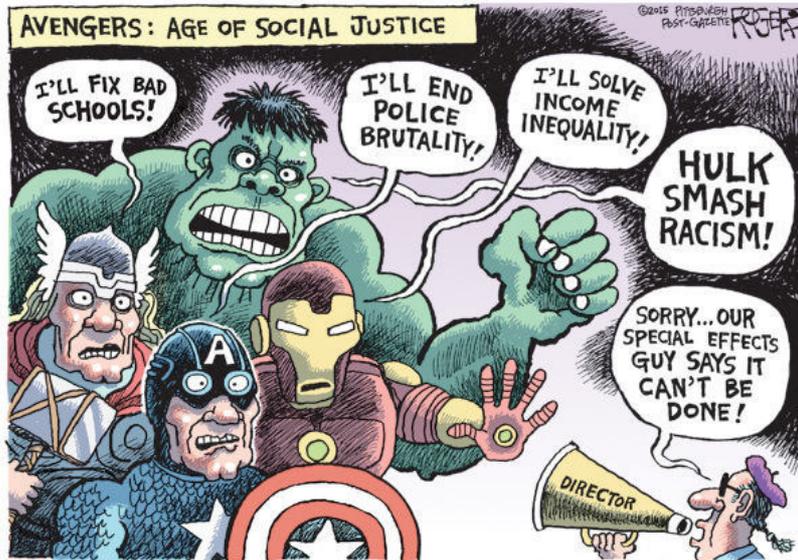


Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

6845

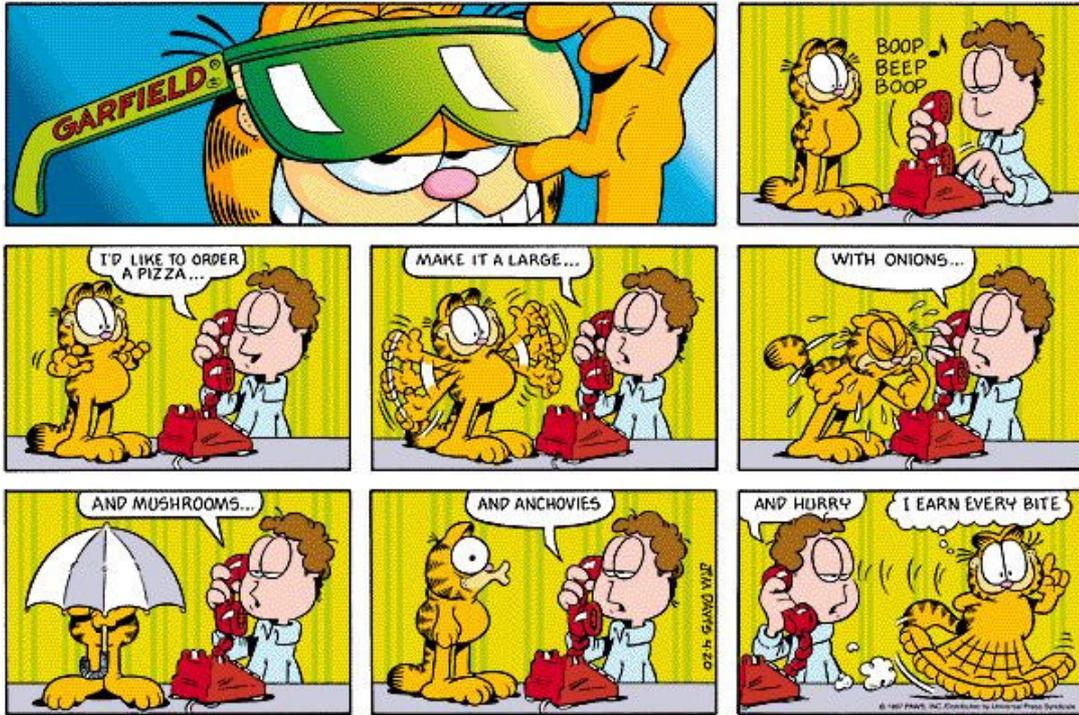
(<https://lh3.googleusercontent.com/-UXbY2a8P980/TW9-QMy7pMI/AAAAAAAAA8/HFbHD42k7dI/s1600/6%25C2%25BA+e+7%25C2%25BA+ano.gif>)

b)



(<https://bloximages.chicago2.vip.townnews.com/azdailysun.com/content/tncms/assets/v3/editorial/0/c7/0c7110b9-ef41-5656-a812-15917b837ccc/5552b4234be22.image.jpg>)

c)



(<https://i.pinimg.com/736x/f4/82/c4/f482c472393d814b6f68a17859407bf0--order-pizza-garfield-cartoon.jpg>)

Charge

Comics

Comic strips

4. By the way, the word **Comics** means "Histórias em Quadrinhos" and **Comic book** means "gibi". (A palavra **Comics** significa Histórias em Quadrinhos e **Comic Book** significa gibi.)



True (verdadeiro)

False (falso)

(<http://nerdist.com/wp-content/uploads/2014/12/BongoSimpsons-1.jpg>)

5. What's the name of the character in the image? (Qual o nome do personagem que você vê na imagem?)

- ( ) Superman  
 ( ) Batgirl  
 ( ) Batman  
 ( ) Spider-man



([https://vignette.wikia.nocookie.net/superheroes/images/b/be/Spider\\_Man.jpg/revision/latest?cb=20140326175455](https://vignette.wikia.nocookie.net/superheroes/images/b/be/Spider_Man.jpg/revision/latest?cb=20140326175455))

6. What kind of character is he? (Que tipo de personagem ele é?)

- ( ) A superhero (um super-herói)  
 ( ) A doll (uma boneca)  
 ( ) A kid (uma criança)  
 ( ) An animal (um animal)

7. Now, think of your own Comics: the characters, the script, the setting... (Agora, pense que você vai escrever uma História em Quadrinhos. Quais/Como seriam os personagens? O cenário? Sobre o que seria a História? Quais seriam os diálogos? Escreva em Português.)

**Characters:** (Personagens:)

**Setting:** (Cenário, local:)

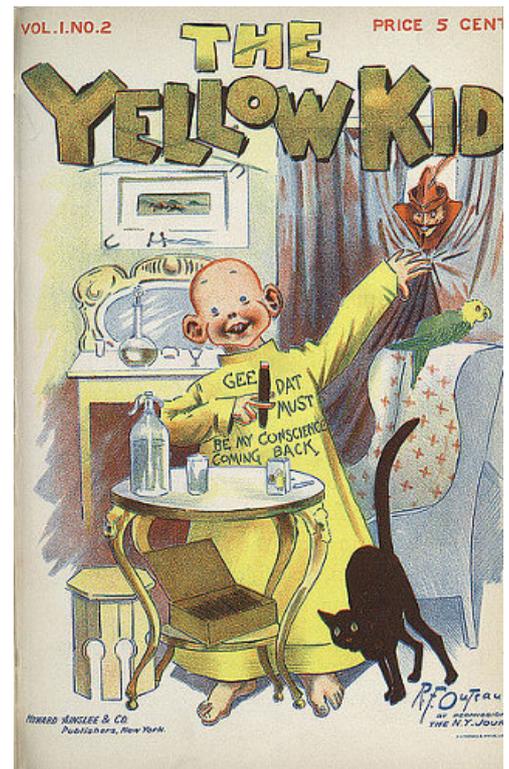
**Script:** (Diálogos:)

### A BRIEF STORY (Um pouquinho de história...)

Você sabe o que são Histórias em Quadrinhos (HQs) e como elas surgiram? A primeira HQ ou História em Quadrinhos de que se tem notícias no mundo foi criada pelo artista americano Richard Outcault, em 1895.

A linguagem das HQs, tal qual conhecemos hoje, foi inaugurada nos jornais sensacionalistas de Nova York com uma tirinha de Outcault, chamada *The Yellow Kid*, e fez tanto sucesso que acabou sendo disputada por jornais de renome.

As HQs mais antigas surgiram nos primórdios, basta lembrar que os homens das cavernas comunicavam-se através das pinturas rupestres, contando através de desenhos a saga diária de nossos ancestrais na luta pela sobrevivência. (Adapted from: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/upload/conteudo/the-yellow-kid.jpg>)



### Forum:

**Hello! Let's talk about Comics!** (Vamos falar um pouquinho sobre HQs!)

**Write a little about your experience with Comics. You can answer these questions in Portuguese, ok?** (Escreva um pouquinho sobre sua experiência com HQs. Você pode responder a essas perguntas em Português, ok?)

**Do you like Comics?** (Você gosta de Histórias em Quadrinhos?)

**How often do you read Comic books?** (Com que frequência você lê gibis?)

**Who's your favorite character?** (Qual é seu personagem favorito?)

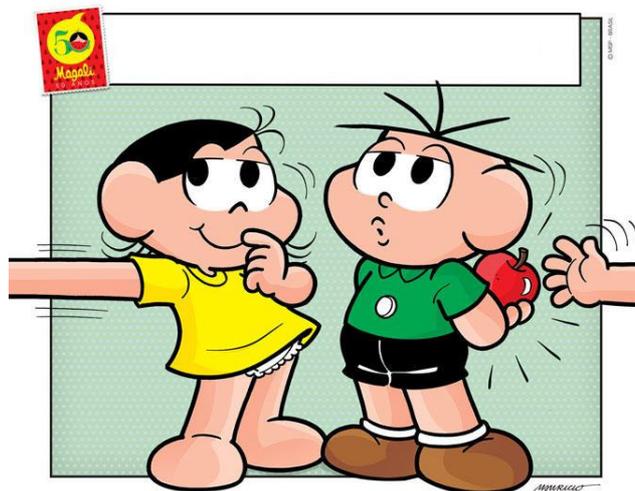
## Class 2

Today we are going to learn about two important components of the Comics: **The frames and the bubbles.** (Hoje vamos aprender um pouco sobre dois elementos importantes das HQs: Os quadrinhos e os balões.)

### 1 FRAMES, PANELS OR BOXES (Os Quadrinhos ou Vinhetas)

They deal with the capture or encapsulation of the events in the flow of the narrative. The artist can draw the borders or outlines according to his creativity as well as to what he wants to express. (Eles capturam os eventos no fluxo da narrativa. O artista desenha as bordas dos quadrinhos de acordo com sua criatividade e com o que ele quer expressar.)

Look at the frame below and see how the artist altered its border. (Veja o quadrinho abaixo. Observe como o artista alterou sua borda.)



(Adapted from: [http://turmadamonica.uol.com.br/wp-content/uploads/2015/03/interna\\_educacaoalimentar.jpg](http://turmadamonica.uol.com.br/wp-content/uploads/2015/03/interna_educacaoalimentar.jpg))

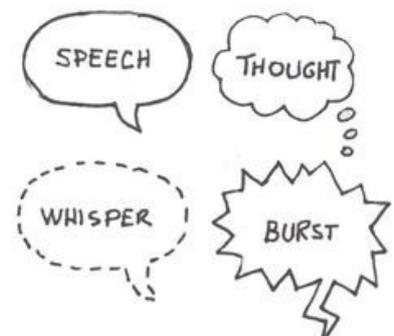
## 2 SPEECH BUBBLES (Os Balões)

Speech Bubbles are floating text circles (or other shapes) that characters in Comics use to communicate. Different characters can be given different shapes or colors of bubble, making keeping track of who is speaking easier, as well as how they're feeling. Some villains and monsters like to use black speech balloons and strange colored text, and mechanical voices sometimes get rectangular "bubbles". (Os balões são círculos, ou outras formas, flutuantes que contém texto. Os personagens das Histórias em Quadrinhos usam esses balões para se comunicar. Personagens diferentes podem receber diferentes formas ou cores de balão, o que faz com que fique mais fácil acompanhar quem está falando, e como estão se sentindo. Alguns vilões e monstros gostam de usar balões pretos e textos em cores estranhas, e vozes mecânicas às vezes usam "balões retangulares".)

(Adapted from: <http://tvtropes.org/pmwiki/pmwiki.php/Main/SpeechBubbles?from=Main.SpeechBalloon>)

Take a look at the image below. It shows some formats of speech bubbles. Pay attention to what they represent. (Observe a imagem abaixo. Ela mostra algumas formas de balões. Veja o que elas indicam.)

- **Speech** (Fala)
- **Whisper** (Sussurro)
- **Thought** (Pensamento)
- **Burst** (Emoção forte, especialmente raiva)



(<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/08/31/c5/0831c5ee69dfe42102665dfc61227fe3.jpg>)

## EXERCISES

1. Can you match the bubble to what it indicates? (Relacione o balão ao que ele indica.)

a)



( ) **Whisper** (sussurro)

( ) **Thought** (pensamento)

(<https://img2.cgtrader.com/items/3577/9cac4723b6/12-speech-bubbles-collection-3d-model-max-obj-3ds-fbx.jpg>)

b)



( ) **Thought** (pensamento)

( ) **Speech** (fala)

(<https://img1.cgtrader.com/items/3577/48065f29b2/12-speech-bubbles-collection-3d-model-max-obj-3ds-fbx.jpg>)

c)



( ) **Broadcast** (transmissão eletrônica)

( ) **Burst** (emoção forte, raiva, grito)

(<https://img1.cgtrader.com/items/3577/49859c9d83/12-speech-bubbles-collection-3d-model-max-obj-3ds-fbx.jpg>)

2. What kind of speech bubble should be used in the frame? (Observe o quadrinho. Que tipo de balão deveria ser usado?)



(Adapted from:

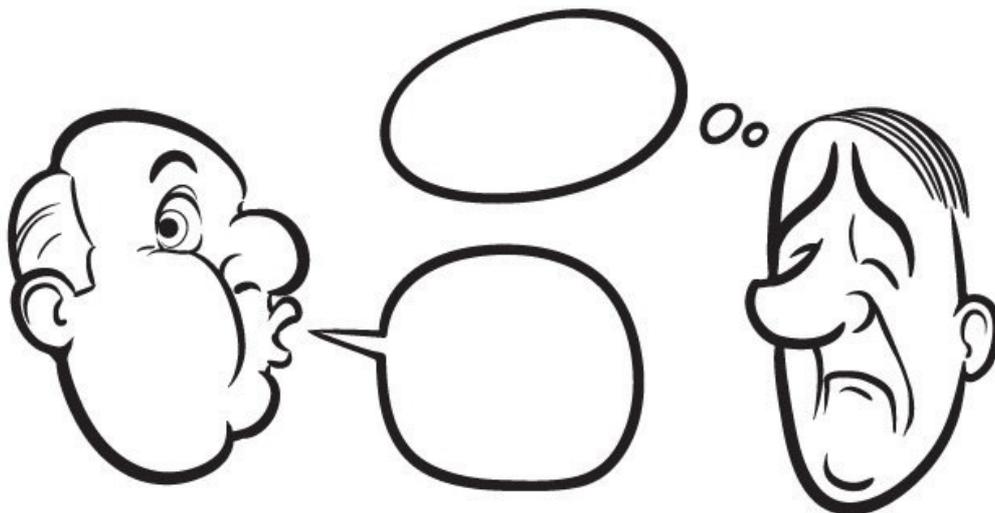
[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/thumb/c/cc/Rosalyn\\_%28Calvin\\_and\\_Hobbes%29.jpg/220px-Rosalyn\\_%28Calvin\\_and\\_Hobbes%29.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/thumb/c/cc/Rosalyn_%28Calvin_and_Hobbes%29.jpg/220px-Rosalyn_%28Calvin_and_Hobbes%29.jpg))

- a) **Thought** (pensamento)
- b) **Burst** (emoção forte, raiva)
- c) **Speech** (fala)
- d) **Whisper** (sussurro)

3. Which would probably be Jon's words in that bubble? (Quais seriam, provavelmente, as palavras de Jon no balão?)

- a) **HELLO! MY NAME IS JON.** (Olá! Meu nome é Jon.)
- b) **OOPS! WHAT A BEAUTIFUL ANIMAL!** (Ops! Que animal lindo!)
- c) **YAAH!! SNAKE! SNAKE! SNAKE!** (Ahh! Cobra! Cobra! Cobra!)
- d) **IT'S A STICK.** (É um graveto.)

4. You could see that the lettering inside the bubbles is usually done in **CAPITALS**, the bigger the letters, the louder the speaker's voice. The message must be as short as possible and it must fit inside the bubble, which is why artists usually do the lettering before they draw the bubbles. Now, try writing a text inside each bubble, according to its format. (A escrita nos balões geralmente é feita em letras maiúsculas, quanto maiores as letras, mais alta é a voz do personagem. A mensagem deve ser o mais curta possível e deve se encaixar perfeitamente dentro do balão. É por isso que os artistas escrevem antes de desenhar o balão. Agora, experimente escrever um texto em cada balão, de acordo com seu formato, promovendo um "diálogo" entre os personagens.)



### Class 3 - ONOMATOPOEIA (Onomatopoeia)

Another important component of the Comics is the Onomatopoeia. Let's see what this word means. (Outro elemento importante das HQs é a Onomatopoeia. Vamos ver o que essa palavra quer dizer?)

An Onomatopoeia is a word that phonetically imitates, resembles or suggests the sound that it describes. Common occurrences include animal noises: "oink", "miaow/meow", "roar", "chirp"... Some other very common English-language examples are zoom, bang, beep, moo, and splash. Machines and their sounds are also often described with Onomatopoeia: honk or beep-beep for the horn of an automobile, and vroom or brum for the engine.

(Onomatopoeia é uma palavra que foneticamente imita, lembra ou sugere o som que ela descreve. Formas comuns incluem sons de animais: "oink", "miaow/meow", "roar", "chirp"... Outros exemplos comuns na língua inglesa são "zoom", "bang", "beep", "moo" e "splash". Máquinas e seus sons também são geralmente descritos com Onomatopoeias: "honk" ou "beep-beep" para a buzina de um automóvel, e "vroom" ou "brum" para o motor. Adapted from: <https://en.wikipedia.org/wiki/Onomatopoeia>)

Você já deve ter reparado que muitas onomatopoeias são originárias da língua inglesa (veja o quadro abaixo) e são mantidas em Inglês nos gibis nacionais.

ONOMATOPÉIA	ORIGEM VERBAL	SIGNIFICADO
Click	<i>To click</i>	Estalar/desligar
Crack	<i>To crack</i>	Quebrar/rachar
Crash	<i>To crash</i>	Colidir/bater
Slam	<i>To slam</i>	Fechar ruidosamente
Smack	<i>To smack</i>	Beijar
Sniff	<i>To sniff</i>	Cheirar
Splash	<i>To splash</i>	Chapinhar/esguichar

(Fonte: IANNONE, L. R.; IANNONE, R. A. *O mundo das Histórias em Quadrinhos*. São Paulo: Ed. Moderna, 1994, p. 73-75.)

See some examples (Veja alguns exemplos):



(<http://www.strefaangielskiego.pl/wp-content/uploads/onomatopeje.jpg>)

Now, see its usage in Comics. (Agora veja seu uso nos quadrinhos.)



(<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000005127/md.0000056505.jpg>)

## EXERCISES

1. When do we use this onomatopoeia? Match each image to the sound it represents. (Quando usamos essa onomatopeia? Relacione cada imagem com o som que representa.)

a)



( ) An explosion (explosão)

(<https://i.pinimg.com/736x/33/61/70/3361705b97d527407548d9d8b119b91f.jpg>)

b)



( ) Falling into liquid (caindo em líquido)

(Adapted from: <http://1.bp.blogspot.com/-cUtiPL-TW9U/UVeOF9FqZbI/AAAAAAAAAHak/Qht7kD8vfp4/s1600/SmurfBaby012.jpg>)

c)



( ) Something breaking (algo quebrando)

([https://images.cdn1.stockunlimited.net/clipart/splash-comic-speech-bubble\\_1710839.jpg](https://images.cdn1.stockunlimited.net/clipart/splash-comic-speech-bubble_1710839.jpg))

d)

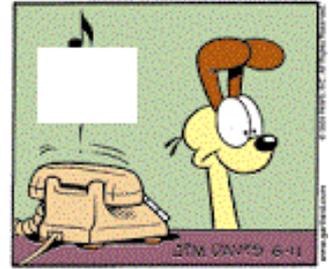


( ) Disappearance (desaparecimento)

(<http://www.yourdictionary.com/images/definitions/lg/12461.poof.jpg>)

2. Which onomatopoeic word would best fit in the frame below? (Qual palavra onomatopoeica se encaixaria melhor no quadrinho abaixo?)

- a) CRASH
- b) RING! RING!
- c) POW!
- d) BOOM!
- e) CLICK!



(Adapted from:

[http://1.bp.blogspot.com/\\_14J2dEsfIG0/Sjq9ER2HJMI/AAAAAAAAAuo/k9fNANTT5HM/s400/Garfield+6-11-09.gif](http://1.bp.blogspot.com/_14J2dEsfIG0/Sjq9ER2HJMI/AAAAAAAAAuo/k9fNANTT5HM/s400/Garfield+6-11-09.gif))

3. Read the Comic Strip and choose the correct alternative. (Leia a Tirinha e assinale a alternativa correta.)



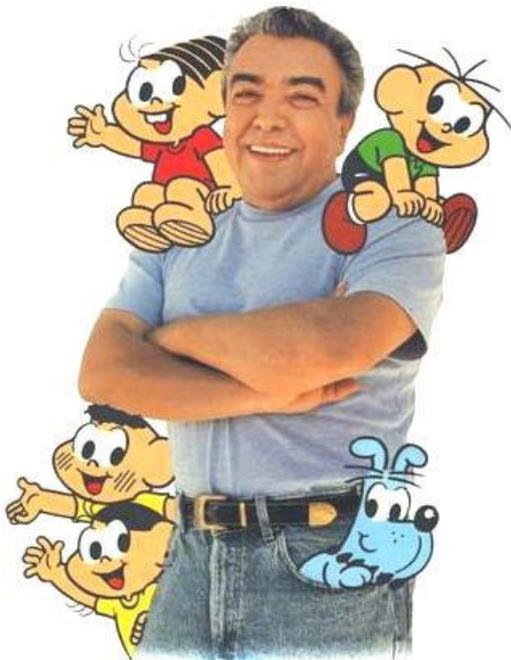
([https://vignette.wikia.nocookie.net/garfield/images/a/ae/-E086A706-2068-4D69-8860-1B178CFBF583-\\_450.jpg/revision/latest?cb=20130317225516](https://vignette.wikia.nocookie.net/garfield/images/a/ae/-E086A706-2068-4D69-8860-1B178CFBF583-_450.jpg/revision/latest?cb=20130317225516))

- a) The doorbell is ringing. (A campainha está tocando.)
- b) Garfield ate the spider. (Garfield comeu a aranha.)
- c) Garfield whistled. (Garfield assobiou.)
- d) Garfield plays with the spider and makes different kinds of noise. (Garfield brinca com a aranha e faz vários barulhos.)

## Class 4 - CHARACTERS (Personagens)

To start our conversation about characters, let's see some from **MONICA'S GANG** - also known as *Monica and Friends*, created by Brazilian cartoonist **Mauricio de Sousa**. Click on the names below to see the characters and on **Mauricio's picture** to read his biography.

(Para começar nossa conversa sobre personagens, vamos ver alguns da *Turma da Mônica*, também conhecida como *Mônica e seus amigos*, criada pelo cartunista brasileiro **Maurício de Sousa**. Clique nos nomes abaixo para ver os personagens e na imagem de **Maurício de Sousa** para ler sua biografia.)



Born October 27, 1935, Mauricio de Sousa is a Brazilian cartoonist who has created over 200 characters for his popular series of children's comic books. At the age of 17, he worked for a daily newspaper called *Folha da Manhã* as a crime reporter. In 1959, he quit that job and began his comic book career, and created *Monica's Gang*. Sousa's characters were inspired by children he knew from his childhood and by his own children. (Nascido em 27 de outubro de 1935, Maurício é um cartunista brasileiro que criou mais de 200 personagens para sua popular série de gibis para crianças. Quando tinha 17 anos, trabalhou no jornal *Folha da Manhã* como um repórter investigativo. Em 1959, deixou o emprego e começou sua carreira nas HQs, criando *A Turma da Mônica*. Seus personagens foram inspirados por crianças que ele conhecia, e por seus próprios filhos. Adapted from: [https://en.wikipedia.org/wiki/Mauricio\\_de\\_Sousa](https://en.wikipedia.org/wiki/Mauricio_de_Sousa))

([http://www.tvsinopse.kinghost.net/art/m/mauricio-de-sousa\\_arquivos/10015.jpg](http://www.tvsinopse.kinghost.net/art/m/mauricio-de-sousa_arquivos/10015.jpg))

**Monica**

(<http://www.imagenspng.com.br/wp-content/uploads/2015/06/monica-07.png>)

([http://vignette3.wikia.nocookie.net/monica/images/f/f5/Cascao\\_san.jpg/revision/latest?cb=20131116211114&path-prefix=pt-br](http://vignette3.wikia.nocookie.net/monica/images/f/f5/Cascao_san.jpg/revision/latest?cb=20131116211114&path-prefix=pt-br))

**Smudge****Jimmy Five**

([https://vignette1.wikia.nocookie.net/p\\_/images/6/64/Jimmy\\_Five.png/revision/latest?cb=20140915221514&path-prefix=protagonist](https://vignette1.wikia.nocookie.net/p_/images/6/64/Jimmy_Five.png/revision/latest?cb=20140915221514&path-prefix=protagonist))

**Maggy**

(<http://vignette2.wikia.nocookie.net/mauricioeaturmadamonica/images/2/28/Magali2.jpg/revision/latest?cb=20101110170619&path-prefix=pt-br>)

**For more information on the characters, click on the link below:**

(Para mais informações sobre os personagens da Turma da Mônica, clique no *link* abaixo:)

[https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_Monica%27s\\_Gang\\_characters](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Monica%27s_Gang_characters)

As you can see, some characters are human beings, other characters are animals... (Como você pode ver, alguns personagens são seres humanos, outros são animais...)



(<https://www.divertudo.com.br/bichos/10petstar.png>)

...and although some characters are funny and cute, others might be very scary! (... e apesar de alguns personagens serem engraçados e fofos, outros podem ser assustadores!)



([https://c1.staticflickr.com/3/2505/4034831367\\_9f6ec96ec3.jpg](https://c1.staticflickr.com/3/2505/4034831367_9f6ec96ec3.jpg))

Characters can also be heroes or villains. What makes a huge difference between these two types are their physical and, mainly, their personality traits. (Personagens ainda podem ser heróis ou vilões. A grande diferença entre esses dois tipos está nas suas características físicas e, principalmente, nas características de suas personalidades.)

**Superheroes** are usually... (Super-heróis geralmente são...)

... **smart**. (...espertos.)

...**strong**. (...fortes.)

... **kind**. (...bondosos.)

... **brave**. (...corajosos.)

... **handsome/beautiful**. (...bonitos/bonitas.)

... **fast**. (...velozes.)

**While villains** are usually... (Enquanto vilões são geralmente...)

... **evil**. (...maus.)

...**cruel**. (...cruéis.)

... **violent**. (...violentos.)

... **dangerous**. (...perigosos.)

...**scary**. (...assustadores.)

... **weird**. (...estranhos.)



([https://images.tcdn.com.br/img/img\\_prod/460977/jogo\\_de\\_dardos\\_batman\\_e\\_joker\\_dc\\_comics\\_6839\\_1\\_20160819215027.jpg](https://images.tcdn.com.br/img/img_prod/460977/jogo_de_dardos_batman_e_joker_dc_comics_6839_1_20160819215027.jpg))

You can read some **Marvel Comics** at: (Você pode ler Histórias em Quadrinhos Marvel em:)

[https://marvel.com/comics/list/623/get\\_started\\_with\\_free\\_issues?&options%5Boffset%5D=0&totalcount=50](https://marvel.com/comics/list/623/get_started_with_free_issues?&options%5Boffset%5D=0&totalcount=50)

## EXERCISES

1. Read the Comic Strip and circle the names of the animals that you see in it. (Leia a Tirinha e assinale os nomes dos animais que você vê.)



([englishwithgabitxu.blogspot.com.br/2016/10/comic-strip-l3u2.html](http://englishwithgabitxu.blogspot.com.br/2016/10/comic-strip-l3u2.html))<sup>9</sup>

- |                 |                 |
|-----------------|-----------------|
| a) A gorilla.   | b) An elephant. |
| c) A dog.       | d) An ant.      |
| e) A giraffe.   | f) A lion.      |
| g) A butterfly. | h) A dinosaur.  |

(\*No ultimo quadrinho, os balões não obedecem a ordem correta de leitura. Falaremos sobre isso na aula 6.)

2. Look at the image below. Can you identify the characters? Drag their names to their pictures. (Observe a imagem. Você consegue identificar os personagens? Arraste o nome para a figura correspondente.)



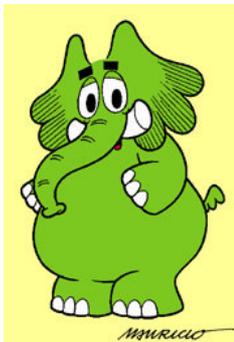
(<http://elenfernandes.com.br/wp-content/uploads/2016/01/jogos-da-turma-da-monica-wallpapers-posters-da-turma-da-monica-poster-2.jpg>)

<sup>9</sup> No último quadrinho da tirinha, os balões não obedecem a ordem correta da leitura. Falaremos sobre isso na aula 6.

MONICA                      SMUDGE                      JIMMY FIVE  
 BLU                      MAGGIE                      MARINA                      SAMSON

3. Match each character to his/her description. (Relacione o personagem à sua descrição.)

a)



b)



c)



( ) He is a ghost. He is invisible, but wears a white sheet so he can be seen. (Ele é um fantasma. É invisível, mas veste um lençol branco para que possa ser visto.)

( ) He is a big and shy green elephant that is Monica's friend. (Ele é um elefante verde grande e tímido que é amigo da Mônica.)

( ) He is the child prodigy of the gang. He creates formulas, machines in his laboratory. (Ele é a criança prodígio da turma. Ele cria fórmulas e máquinas em seu laboratório.)

(<https://vignette.wikia.nocookie.net/monica/images/6/6c/Jota.gif/revision/latest?cb=20090313210544&path-prefix=pt-br>)

(<https://vignette1.wikia.nocookie.net/monicasang/images/3/37/Franklin.png/revision/latest/scale-to-width-down/200?cb=20170203182729>)

(<http://quadro-a-quadro.blog.br/wp-content/uploads/2015/07/p4.gif>)

4. Some characters have special abilities or super powers. Fill in the blanks with **CAN** or **CAN'T**. (Quais são algumas das habilidades especiais ou super poderes que alguns personagens têm e outros não? Complete as sentenças com **CAN**- pode, consegue- ou **CAN'T**- não pode, não consegue-).

- a) **Superman** \_\_\_\_\_ fly. (O super-homem pode voar.)
- b) **Spider-man** \_\_\_\_\_ jump from one building to another. (O homem-aranha pode pular de um prédio para outro.)
- c) **Garfield** \_\_\_\_\_ do magical things. (O Garfield não sabe fazer mágica.)
- d) **Jimmy Five** \_\_\_\_\_ run away from **Monica**. (O Cebolinha não consegue fugir da Mônica.)

5. Some characters can change with time. This has happened to **Monica's Gang**. They were children and now they are teenagers. Match the characteristics they used to have in the past to the ones they have now. (Alguns personagens podem mudar com o tempo. É o que aconteceu com A Turma da Mônica. Eles eram crianças e agora são adolescentes. Relacione as características que eles costumavam ter no passado com as que eles têm agora.)

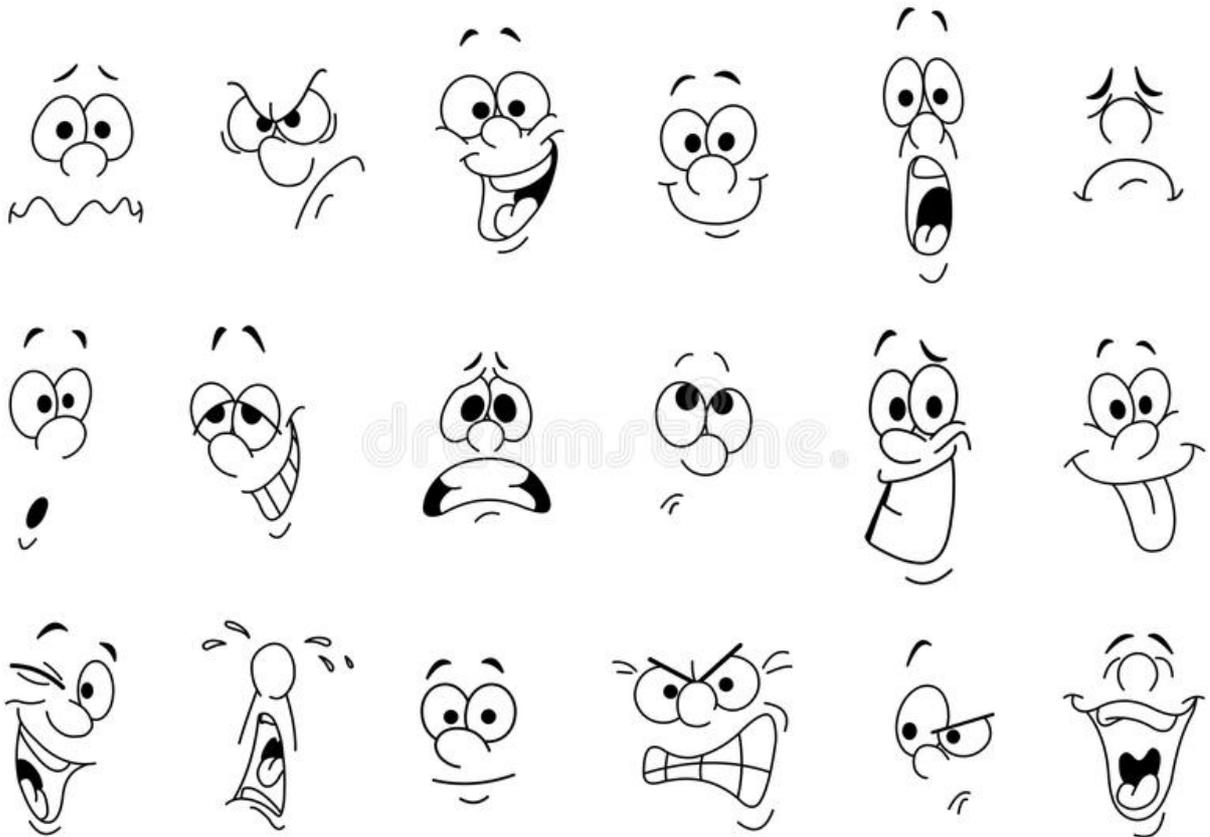
**PAST**

**PRESENT**

- |   |   |
|---|---|
| <p>a) <b>Jimmy Five</b> <u>used to</u> have only five strands of hair. (Cebolinha costumava ter apenas cinco fios de cabelo.)</p> | <p>( ) He <u>is</u> crazy about carrots. (Ele é louco por cenouras.)</p>  |
| <p>b) <b>Monica</b> <u>used to</u> be buck-toothed. (A Mônica costumava ser dentuça.)</p>   | <p>( ) She <u>is</u> still buck-toothed. (Ela ainda é dentuça.)</p>   |
| <p>c) <b>Smudge</b> <u>didn't use to</u> shower. (O Cascão não costumava tomar banho.)</p>  | <p>( ) He <u>showers</u> because the opinion of girls matters. (Ele toma banho porque a opinião das garotas conta.)</p>         |
| <p>d) <b>Maggy</b> <u>used to</u> be very greedy. (A Magali costumava ser muito gulosa.)</p>                                      | <p>( ) He <u>has</u> more hair. (Ele tem mais cabelo.)</p> <p>( ) She <u>eats</u> healthy food. (Ela come comida saudável.)</p> |

## Class 5 - FEELINGS (Sentimentos)

Characters express their feelings and emotions through their acts, facial expressions and gestures. Look at the faces below and see some feelings they represent. (Os personagens expressam seus sentimentos e emoções através de seus atos, expressões faciais e gestos. Observe as carinhas abaixo e alguns sentimentos que elas representam.)



(<https://thumbs.dreamstime.com/b/facial-expressions-19653836.jpg>)

**Fear** (medo)    **Anger** (raiva)    **Happiness** (felicidade)    **Sadness** (tristeza)

**Curiosity** (curiosidade)    **Interest** (interesse)    **Despair** (desespero)

**Jealousy** (ciúmes)    **Envy** (inveja)    **Shame** (vergonha)    **Joy** (alegria)

**Indignation** (indignação)    **Coldness** (frieza)    **Astonishment** (surpresa)

**Annoyance** (aborrecimento)    **Love** (amor)    **Calm** (calma)

## EXERCISES

1. Take a look at Jon's facial expressions. How does he feel in the first frame? And in the last one? (Observe as expressões faciais de Jon. Como ele se sente no primeiro quadrinho? E no último? Assinale a alternativa que descreve as duas expressões respectivamente.)



(<https://d1ejxu6vysztl5.cloudfront.net/comics/garfield/2016/2016-10-25.gif>)

- a) He is happy; He is relaxed. (feliz; relaxado)
- b) He is sad; He is calm. (triste; calmo)
- c) He is scared; He is surprised. (assustado; surpreso)
- d) He is angry; He is crazy. (nervoso; maluco)

2. Drag the feeling to the corresponding face. (Arraste a palavra que representa o sentimento para a carinha correspondente.)

DESPERATE (desesperado)

ANGRY (nervoso, com raiva)

DRUNK (bêbado)

AFRAID (com medo)

SLEEPY (sonolento)

SCARED (assustado)



(Adapted from: [https://images-mm.s3.amazonaws.com/Simpsons\\_Homer\\_Expressions\\_White\\_Shirt\\_POP.jpg](https://images-mm.s3.amazonaws.com/Simpsons_Homer_Expressions_White_Shirt_POP.jpg))

3. Read the Comics. How does Garfield feel after Christmas? (Leia a História em Quadrinhos. Como Garfield se sente após o Natal?)



(<http://www.craveonline.com/assets/uploads/gallery/top-10-newspaper-comic-strips-of-all-time/ga101226.gif>)

(Vocabulary: scarf = devorar)

- He is happy because he received many presents. (Feliz porque ganhou muitos presentes.)
- He is angry because he ate all the cookies. (Nervoso porque comeu todos os biscoitos.)
- He is sad because there are no more cookies. (Triste porque não há mais biscoitos.)
- He is lonely because it is snowing. (Solitário porque está nevando.)

## Class 6 - COMIC STRIPS (Tiras cômicas ou Tirinhas)

A **Comic Strip** is a sequence of drawings arranged in interrelated panels to display brief humor or form a narrative, often serialized, with text in balloons and captions. Strips are written and drawn by a Comics artist or cartoonist.

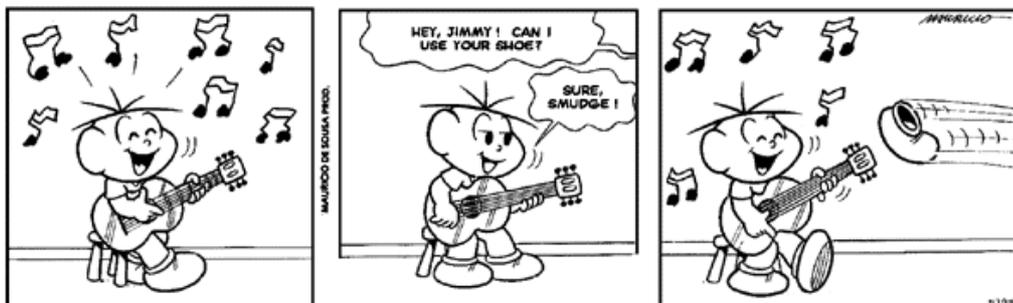
Starting in the late 1920s, Comic Strips expanded from their mirthful origins to feature adventure stories, as seen in *Popeye*, *Tarzan*, and *The Adventures of Tintin*.

Soap-opera continuity strips such as *Judge Parker* and *Mary Worth* gained popularity in the 1940s. All are called, generically, **Comic Strips**, though cartoonist Will Eisner has suggested that "sequential art" would be a better genre-neutral name.

(Adapted from: [https://en.wikipedia.org/wiki/Comic\\_strip](https://en.wikipedia.org/wiki/Comic_strip))

(Uma Tira Cômica ou Tirinha é uma sequência de desenhos dispostos em painéis inter-relacionados que exibem um breve humor ou formam uma narrativa, muitas vezes serializada, com texto em balões e legendas. As Tiras são escritas e desenhadas por um quadrinista ou cartunista. Desde o início, no final dos anos 20, as tirinhas se expandiram de suas origens engraçadas para histórias de aventura, como as de Popeye, Tarzan e As Aventuras de Tintin. Tiras com continuação como novelas, Juiz Parker e Mary Worth, por exemplo, ganharam popularidade nos anos 40. Todas são chamadas, genericamente, de Tiras Cômicas, mas o cartunista Will Eisner sugeriu que "arte sequencial" seria um nome mais neutro no que se refere ao gênero.)

See some examples of comic strips. What do they have in common?



Copyright ©1998 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

5198

(<http://4.bp.blogspot.com/-sC->

4ltO\_nWw/UC2WnMiXfpI/AAAAAAAAABE/hJYuqkT2scE/s640/tira101.gif)



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

7739

(<http://www.monica.com.br/ingles/comics/tirinhas/images/tira204.gif>)

**Have you noticed how short they are? Comic Strips usually have up to five boxes.** (Você percebeu como são curtas? Tirinhas geralmente têm até cinco quadrinhos.)

**They can be either horizontal or vertical, but we always read them the same way: from left to right and from top to bottom.** (Elas podem ser apresentadas horizontalmente ou verticalmente, mas a leitura sempre deve acontecer da esquerda para a direita e de cima para baixo. A mesma estratégia deve ser usada com as Histórias em Quadrinhos.)

**Comic strips show gags which are fast jokes generated by the author's imagination or by his creativity in making fun of common facts.** (As tirinhas contêm piadas rápidas, geradas pela imaginação do autor ou por sua criatividade para dar graça a fatos corriqueiros.)

## EXERCISES

1. What's funny about the Comic Strip below? (Qual é o motivo da graça na tirinha abaixo?)



a) Smudge got really scared. (O Cascão ficou muito assustado.)

b) Jimmy Five exchanges "R" by "W", but Smudge couldn't recognize him. (O Cebolinha troca o "R" pelo "W", mas o Cascão não conseguiu reconhecê-lo.)

c) Jimmy Five believes he was recognized because of his shoes. (O Cebolinha acredita que foi reconhecido por causa de seus sapatos.)

d) Jimmy Five is a monster. (O Cebolinha é um monstro.)

(Adapted from: <http://www.domineingles.com.br/wp-content/uploads/2011/08/cebolinha-ingles-1.jpg>)

2. Look at the image below. Is it a Comic Strip? (Observe a imagem abaixo. É uma tirinha?)



TM & © 2006 MARVEL

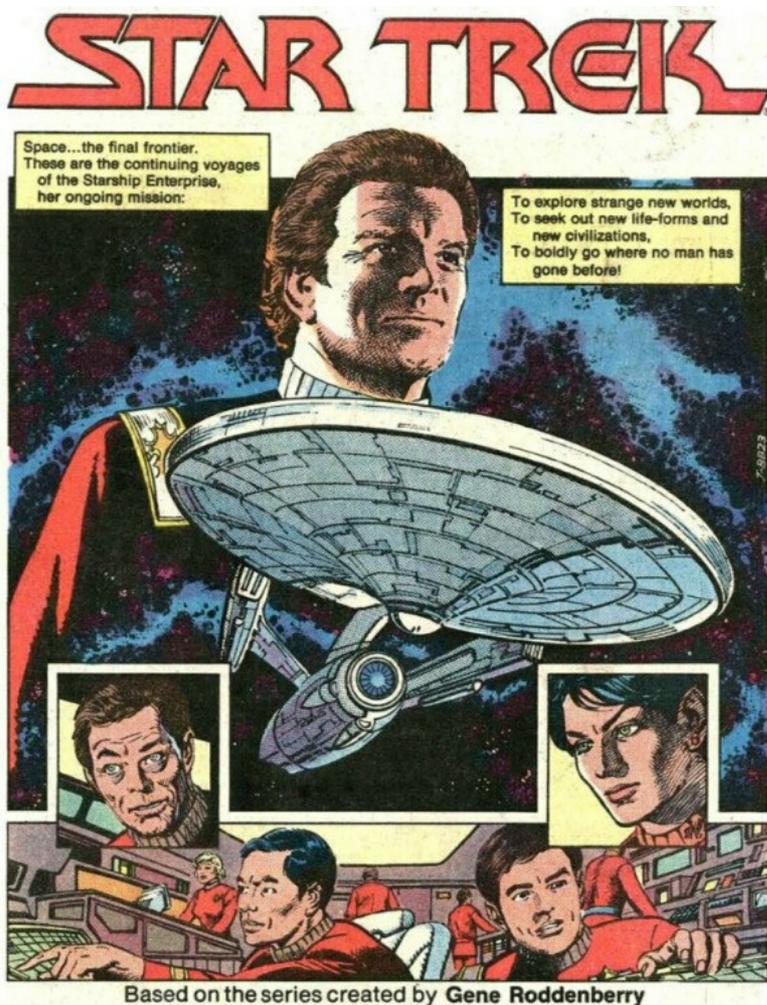
( ) Yes, it is. (Sim.)

( ) Yes, but it is not complete.

(Sim, mas não está completa.)

( ) No, it's a page in a Comic Book. (Não, é uma página em um gibi.)

3. Look at the first page of a Comic Book story. What kind is it? (Dê uma olhada na 1ª página de uma história num gibi. Que tipo de história é?)



Suspense

Love Story

Detective Story

Science Fiction

Drama

Adventure

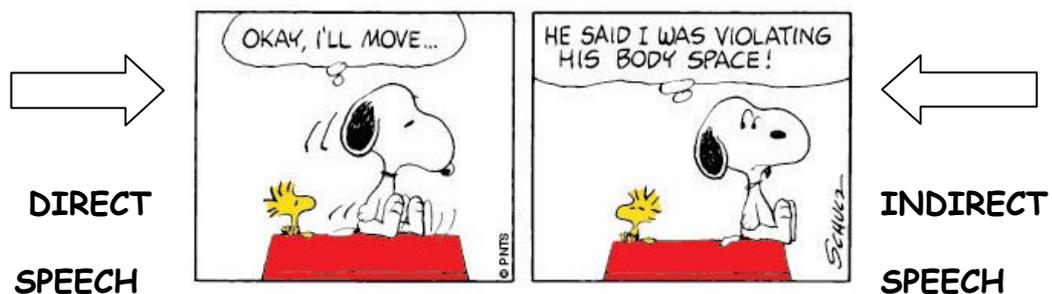
([http://www.comicsreporter.com/images/uploads/suttontrek\\_thumb.jpg](http://www.comicsreporter.com/images/uploads/suttontrek_thumb.jpg))

## Class 7 - SEQUENCE...

As you could see in the previous examples, the stories in Comics or Comic Strips have a sequence of facts, which is the plot of the narrative. There must be links among these facts, which is called cohesion, and there must be coherence too, which means that the story must make sense on the whole.

The setting is also important because it shows the time and place where the scenes occur.

The language used might be verbal or nonverbal. The characters' speeches in the bubbles are usually direct, but there might be some indirect speeches as well: see the example in the second box, in which Snoopy reports what Woodstock has said.



(Adapted from: <https://pbs.twimg.com/media/A-ZzBR4CcAE26JG.jpg>)

Sometimes there is a narrator who shares special information with readers, which is called caption, usually something that is happening in the scene or that happened before the scene in the panel:



(<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/f/fd/PunchandJudyComicsV01-0145-panel3.jpg/220px-PunchandJudyComicsV01-0145-panel3.jpg>)

(Como você pôde ver nos exemplos anteriores, as Histórias em Quadrinhos e as Tirinhas apresentam uma sequência de fatos, o enredo da narrativa. Devem haver conexões entre esses fatos, que é a coesão, e coerência também, o que significa que a história precisa fazer sentido no todo. O cenário também é importante porque ele indica o tempo e o local onde as cenas acontecem. A linguagem usada pode ser verbal ou não verbal. Os discursos dos personagens geralmente são diretos, mas às vezes podem haver discursos indiretos: veja o exemplo do 2º quadrinho, no qual Snoopy relata o que Woodstock falou. Algumas vezes há um narrador que dá alguma informação ao leitor, numa legenda, normalmente algo que está acontecendo na cena ou que aconteceu na cena anterior.)

## EXERCISES

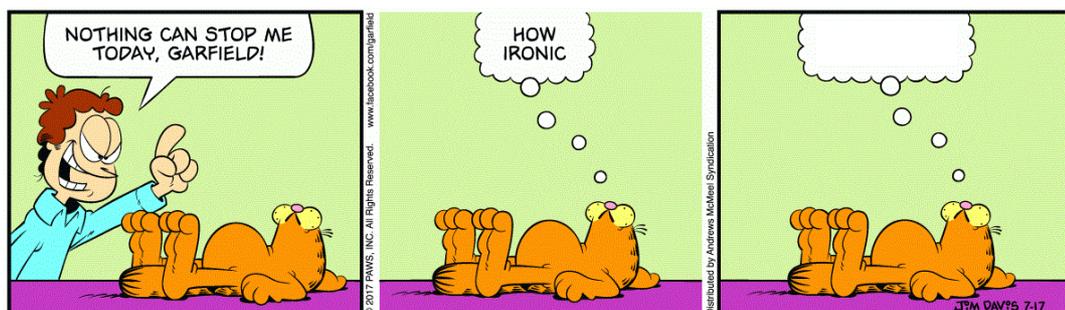
1. What would be the best order to make the Comic Strip coherent? (Arraste os quadrinhos pra colocá-los em ordem para dar coerência à Tirinha.)

(Vocabulary: drool = salivar; laugh = rir; is that all = isso é tudo)



(Adapted from: [http://i.huffpost.com/gadgets/slideshows/316966/slide\\_316966\\_2910058\\_free.jpg](http://i.huffpost.com/gadgets/slideshows/316966/slide_316966_2910058_free.jpg))

2. Read the Comic Strip. What would Garfield probably say in the last bubble? (Leia a Tirinha abaixo e assinale a alternativa que contém o que Garfield provavelmente diria no último quadrinho.)



(<https://garfield.com/comic/2017/07/17>)

(Vocabulary: Nothing can stop me today = Nada pode me parar hoje)

- a) THANK YOU. (Obrigado.)
- b) NOTHING CAN START ME. (Nada pode me fazer começar.)
- c) NO FOOD. (Não há comida.)
- d) YOU'RE TIRED. (Você está cansado.)

3. Match the direct speech in the three bubbles to the indirect speech in the sentences below. (Relacione o discurso direto que aparece nos três balões com o discurso indireto das sentenças abaixo.)



Copyright © 1996 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

7115

( ) ( ) ( )

([http://4.bp.blogspot.com/-8P2Wyr42kPc/TeuyL227LmI/AAAAAAAAA2E/VtIU05F\\_iBQ/s1600/tira5.gif](http://4.bp.blogspot.com/-8P2Wyr42kPc/TeuyL227LmI/AAAAAAAAA2E/VtIU05F_iBQ/s1600/tira5.gif))

- a) Jimmy Five told Monica to wait. He told her to resolve their differences intelligently.
- b) Monica asked how they could resolve their differences intelligently.
- c) Jimmy Five suggested that they play chess.
- d) Monica told Jimmy Five to play chess.

## Class 8 - WRAPPING IT UP

**Test your knowledge.** (Verifique o que você aprendeu.)

**1. Stories in Comics may be told:** (Nas Histórias em Quadrinhos podemos contar histórias:)

- a) **with images only.** (apenas com imagens.)
- b) **with text only.** (apenas com texto.)
- c) **with images and text.** (com imagens e texto.)

**2. By observing the images in Comics, the reader can learn about:** (Pelas imagens nas HQs, o leitor pode observar:)

- a) **where the story takes place.** (o lugar onde ocorre a história.)
- b) **what the character says.** (o que o personagem diz.)
- c) **the moment the action happens.** (o momento em que a ação acontece.)
- d) **the characters' facial expressions and gestures.** (a expressão facial e os gestos dos personagens.)

**3. Through the format of the bubble, the reader can know if:** (Pelo formato do balão, o leitor percebe se:)

- a) **the character is speaking.** (o personagem está falando.)
- b) **the character is thinking.** (o personagem está pensando.)
- c) **the character is a child or an adult.** (o personagem é criança ou adulto.)

**Talk to a friend and compare your answers.** (Converse com um colega e compare suas respostas.)

**Now, it's time to put things together and to try to use everything you have learned up to now. Review the previous lessons if necessary.** (Agora é hora de juntar tudo e de tentar usar o que você aprendeu até agora. Reveja as lições anteriores se necessário.)

## EXERCISES

1. The sentences below correspond to the speeches that are missing in the bubbles. Drag them to the correct bubbles. (As sentenças abaixo referem-se às falas dos personagens. Arraste-as para os respectivos balões.)



Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

5165

(Adapted from: <http://2.bp.blogspot.com/->

[BzA8a9aOfuo/UHQ5JBsMPqI/AAAAAAAAABKY/CeDQTuEhmDk/s1600/Monica232\\_out2.gif](http://2.bp.blogspot.com/-BzA8a9aOfuo/UHQ5JBsMPqI/AAAAAAAAABKY/CeDQTuEhmDk/s1600/Monica232_out2.gif))

(Vocabulary: bought = comprou; dress = vestido; pretty = bonito; shame = pena; short = curto)

- a) LET ME USE IT.
- b) FOR ME, MONICA? YOU BOUGHT MOMMY A DRESS?
- c) IT'S VERY PRETTY! MY FAVORITE COLOR!
- d) OH! WHAT A SHAME! IT'S TOO SHORT! WHAT SHOULD I DO NOW?

2. Monica is chasing Jimmy Five. Unscramble the words to form sentences and then choose the one that describes the second frame. (A Mônica está perseguindo o Cebolinha. Desembaralhe as palavras para formar sentenças e assinale a que descreve o segundo quadrinho.)



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

5881

([http://4.bp.blogspot.com/\\_OeQg0eM2LPs/TO5uChoGUDI/AAAAAAAAAc/L7e9UdGBhns/s1600/MONICA-CASCAO-21.gif](http://4.bp.blogspot.com/_OeQg0eM2LPs/TO5uChoGUDI/AAAAAAAAAc/L7e9UdGBhns/s1600/MONICA-CASCAO-21.gif))

(Vocabulary: chase = perseguir; take a shower = tomar banho; watermelon = melancia; strong = forte; eat = comer)

a) chasing Monica Smudge is too.

---

b) shower takes a Smudge.

---

c) watermelon Maggy eats.

---

d) strong Sanson is.

---

3. Let's analyse the story below. Fill in the blanks with six words from the list. Check their meaning in the dictionary if necessary. (Leia e analise a história abaixo. Complete as sentenças com seis palavras da lista. Se necessário, consulte um dicionário.)

GREEDY    PIZZA    HAPPY    SAD    BIG    WAFER  
SHORT    SMART    SURPRISED    SCARED

Look at their facial expressions: (Observe as expressões faciais:)

In the beginning they were \_\_\_\_\_. (No começo, elas estavam \_\_\_\_\_.)

At the end they were \_\_\_\_\_. (No final, elas estavam \_\_\_\_\_.)

Maggy thought that: (A Magali pensou que:)

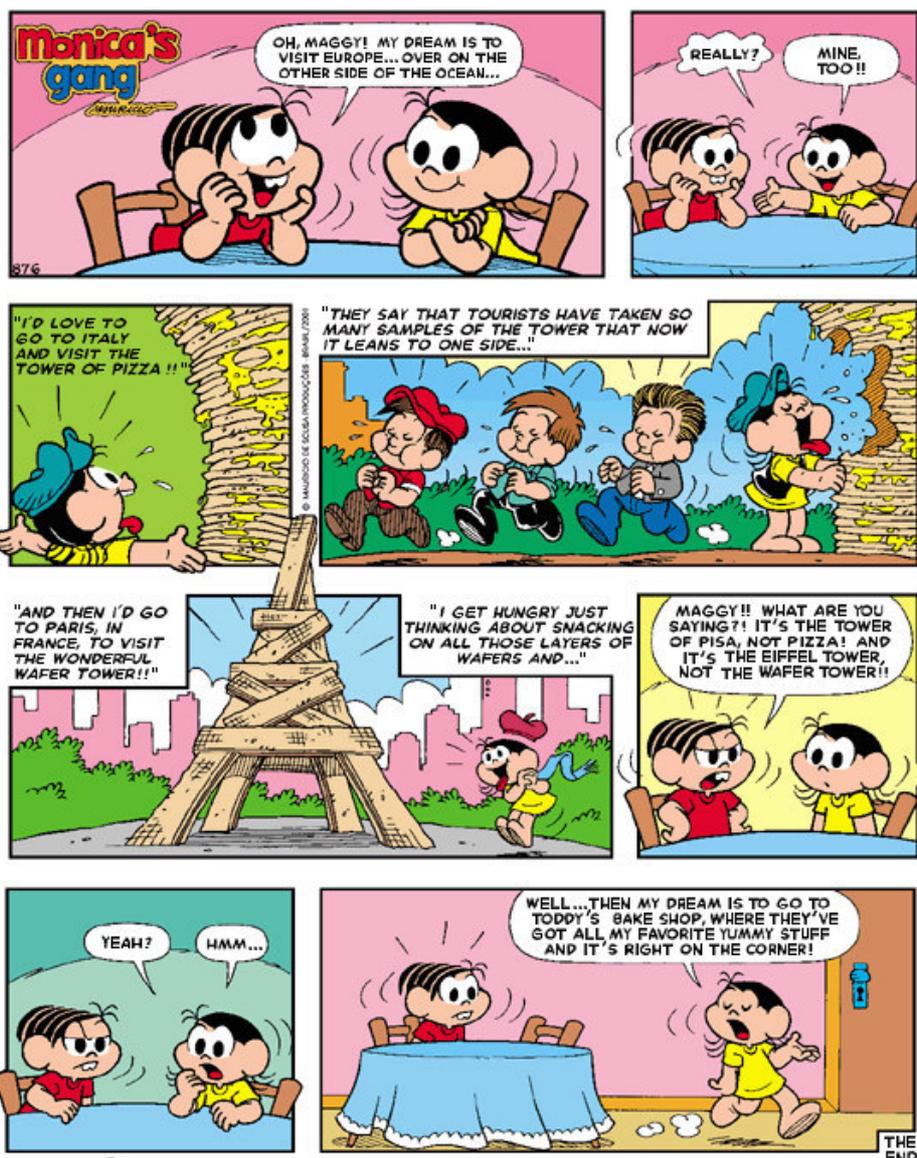
The Eiffel Tower was made of \_\_\_\_\_. (A Torre Eiffel era feita de \_\_\_\_\_.)

The Tower of Pisa was made of \_\_\_\_\_. (A Torre de Pisa era feita de \_\_\_\_\_.)

About their personalities, we can say that: (Sobre as personalidades delas, podemos dizer que:)

Monica is \_\_\_\_\_. (A Mônica é \_\_\_\_\_.)

Maggy is \_\_\_\_\_. (A Magali é \_\_\_\_\_.)



(<http://elenfernandes.com.br/monicas-gang/>)

4. This story almost doesn't have speech bubbles. Can you understand and retell it? Choose words from the list and put the sentences in the correct order. (Essa história quase não tem balões. Você consegue entendê-la e recontá-la? Use palavras da lista para completar as sentenças e coloque-as em ordem.)

SOCCER

PEANUTS

BALL

VOLLEYBALL

SLEEP

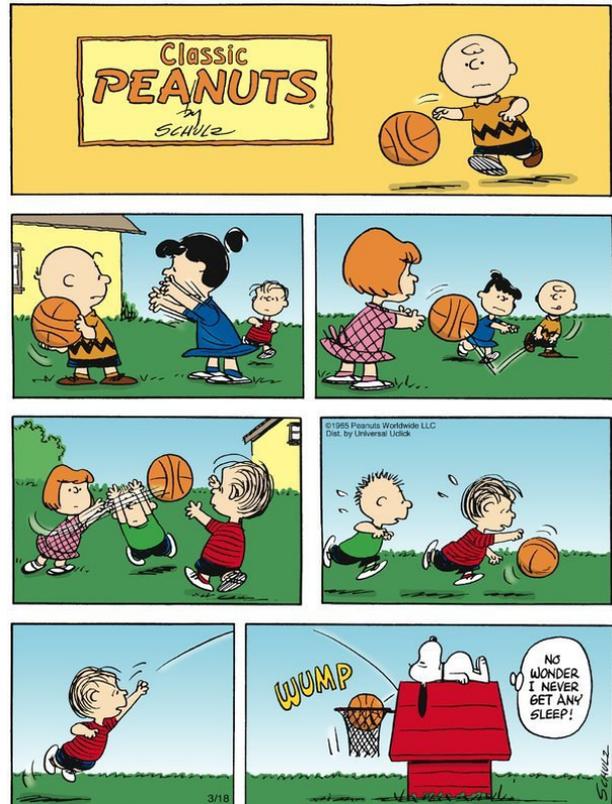
EAT

TAKE A SHOWER

CAR

FRIENDS

BASKETBALL



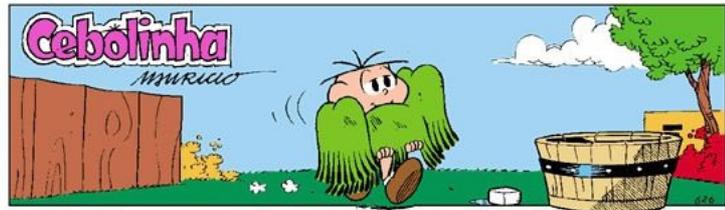
([http://www.jokelibrary.net/sports/a\\_to\\_z/basketball/peanuts.html](http://www.jokelibrary.net/sports/a_to_z/basketball/peanuts.html))

( ) Snoopy said he could never \_\_\_\_\_. (O Snoopy disse que nunca conseguia \_\_\_\_\_.)

( ) Charlie and his friends were playing \_\_\_\_\_. (Charlie e seus amigos estavam jogando \_\_\_\_\_.)

( ) Linus threw the \_\_\_\_\_ into the basket. (O Linus arremessou a \_\_\_\_\_ à cesta.)

5. Drag the appropriate Onomatopoeia to its correct place in the story.  
(Arraste a Onomatopoeia adequada para seu lugar na história.)



(Adapted from:

<https://i.pinimg.com/736x/9b/71/a2/9b71a2c88cdabf75fdff359256e6444f--gifs-humor.jpg>;

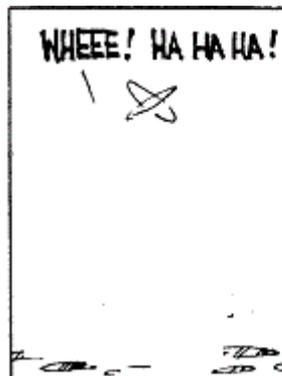
<https://ih1.redbubble.net/image.77633706.8688/ap,550x550,16x12,1,transparent,t.u2.png>;

<http://moziru.com/images/boom-clipart-20.jpg>)

6. According to the Onomatopoeia and dialogue, where was Calvin? What was he doing? Who's probably talking to him? (De acordo com a Onomatopoeia e com o diálogo, onde o Calvin estava? O que ele estava fazendo? Quem está falando com ele?)



FLUSH!



(Adapted from: <https://i.pinimg.com/564x/f8/60/8d/f8608d86bcfdca39920459eec5dab67c--best-calvin-and-hobbes-calvin-and-hobbes-quotes.jpg>)

(Vocabulary: bath = banho; quick = rápido; I'm done = terminei)

- a) He was in the club; He was sleeping; His teacher.
- b) He was in the bathroom; He was taking a shower; His mother.
- c) He was at school; He was studying; His teacher.
- d) He was in the kitchen; He was eating; His father.

7. Now, it's your turn to create your own Comic Strip or Comics, but first you must decide on the characters, the setting, the plot... Write the script. Don't forget about the characters' personalities, feelings and expressions, and to include Onomatopoeia as well. You may draw characters and bubbles using Paint or choose some from the Internet. You may also transform a well-known story into Comics. (Agora é sua vez de criar sua própria Tirinha ou História em Quadrinhos, mas primeiro pense nos personagens, no cenário, no enredo... Escreva o roteiro. Não se esqueça das personalidades, dos sentimentos e das expressões dos personagens, e inclua Onomatopeia também. Você pode desenhar personagens e balões usando o *Paint* ou escolher modelos da *Internet*. Você pode ainda transformar uma história conhecida em História em Quadrinhos.)

Here is an example of a script: (Veja abaixo um exemplo de roteiro:)

**The girl asks the boy: JOHN, DO YOU FEEL THE BEAUTY OF THE WORLD?**

(A garota pergunta ao garoto: John, você sente a beleza do mundo?)

**John answers: FRANKLY, ALL I FEEL IS A DISCONNECT FROM INTERNET!**

(John responde: Sinceramente, tudo que sinto é que a *Internet* está desconectada.)

**The girl says: FORGET THE COMPUTER, CONNECT WITH THE OUTSIDE WORLD!**

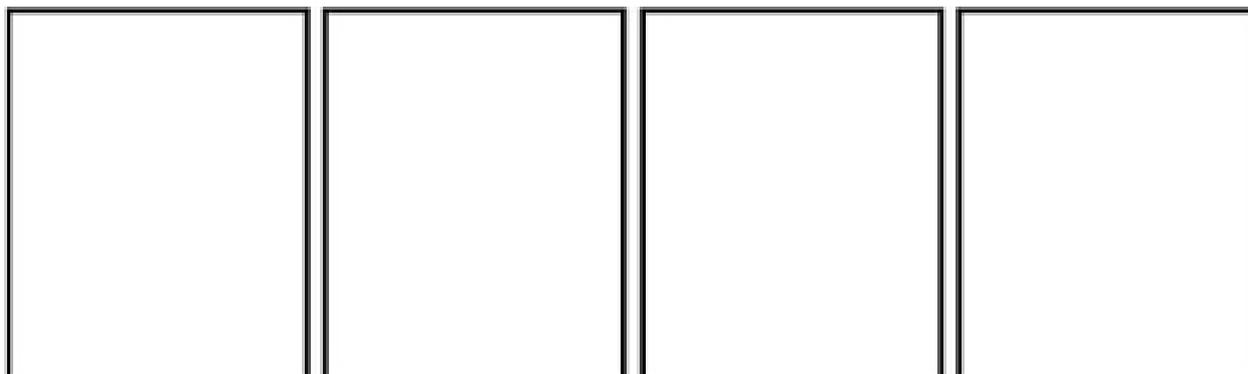
(A garota diz: Esqueça o computador, conecte-se com o mundo exterior!)

**John says: HOW CAN I CONNECT IF INTERNET IS DOWN?**

(John diz: Como posso me conectar se a *Internet* caiu?)



(<https://i.pinimg.com/564x/e3/84/f1/e384f121e014f88a2590f11a2c992a31.jpg>)



**That's all for now! However, there are many other things we can learn about Comics, which might be done in another opportunity! See you!**

(Por enquanto é só. Contudo, há muitas outras coisas para aprender sobre Histórias em Quadrinhos, o que poderá ser feito em outra oportunidade! Até breve!

#### **Suggestions:**

Read Peanuts' Comic Strips at: <http://www.gocomics.com/peanuts/>

Read Garfield's Comic Strips at: <https://garfield.com/comic>

Read Monica's Gang at:

<http://turmadamonica.uol.com.br/comics/fwelcome.htm>

## 6.4 Referências

AMARAL, H. **Sequência didática e ensino de gêneros textuais**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1539/sequencia-didatica-e-ensino-de-generos-textuais>. Acesso em: 23 out. 2017, 18:34.

**Adding dialogue to Comics.** Disponível em: <https://www.eurobricks.com/forum/index.php?/forums/topic/74165-lesson-adding-dialogue-to-comics/>. Acesso em: 17 out. 2017, 13:20.

**Calvin and Hobbes.** Disponível em: <http://calvinethobbes.free.fr/english/>. Acesso em: 11 out. 2017, 23:42.

**Comic Vocabulary Definitions and Examples: Text Containers.** Disponível em: <http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/comic/comicdefinitions-text.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017, 13:27.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. (Tradução e Organização de Rosane Rojo e Gláís Sales Cordeiro) Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

EISNER, W. **Comics and Sequential Art**. 1985 (First Printing). Poorhouse Press. Florida, USA. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/GabyZatan/will-eisner-ttheory-of-comics-sequential-art>. Acesso em: 12 set. 2017, 17:41.

GIL, A.; KAISER, J. R. **Almanaque Histórias em Quadrinhos de A a Z**. Barueri, SP. Ciranda Cultural, 2017.

**Glossary of Comics Terminology.** Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Glossary\\_of\\_comics\\_terminology](https://en.wikipedia.org/wiki/Glossary_of_comics_terminology). Acesso em: 25 set. 2017, 19:24.

**Jimmy Five.** Disponível em: <http://www.domineingles.com.br/monica-esqueceu-um-phrase-verb/>. Acesso em: 10 out. 2017, 18:28.

**Monica Teen.** Nº 1. Estúdios Maurício de Sousa. São Paulo: Panini Brasil Ltda., 2011.

**Os Elementos dos Quadrinhos.** Disponível em: <http://www.lataco.com.br/zipzapzup/downloads/elementosdoquadrinho.pdf>. Acesso em: 07 out. 2017, 10: 19.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. *Un decálogo para enseñar a escribir.* In: **Cultura y Educación**, 2: 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017, 13:00.

PRADO, A.; HULLE, C. **Ligados.com:** Letramento e Alfabetização, 2º ano: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo Saraiva, 2014.

SANTOS. Portaria nº 98/2016. **Diário Oficial de Santos**, de 13/12/2016. Disponível em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2016-12-13>. Acesso em: 13 jul. 2017, 12:45.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no Ensino. In: BARBOSA, A. et al. (Org. Angela Rama e Waldomiro Vergueiro) **Como usar as Histórias em Quadrinhos em Sala de Aula.** São Paulo: Ed. Contexto, 2004.

**Villains and Superheroes.** Disponível em: <https://image.slidesharecdn.com/superheroprojectpt1describeasuperhero-130414001205-phpapp02/95/superhero-project-pt1-describe-a-superhero-10-638.jpg?cb=1365898366>. Acesso em: 25 out. 2017, 12:02.

**Ways to use comics in the classroom.** Disponível em:  
[https://es.slideshare.net/shend5/tap-into-the-world-of-comics?qid=f233f002-4e3d-4d25-a24b-d49afc834701&v=&b=&from\\_search=1](https://es.slideshare.net/shend5/tap-into-the-world-of-comics?qid=f233f002-4e3d-4d25-a24b-d49afc834701&v=&b=&from_search=1). Acesso em: 19 out. 2017, 17:58.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: BRASIL. **Integração das Tecnologias na Educação**/ Secretaria de Educação a Distância. (Org. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Manuel Moran). Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005, p. 38-45.

BAIRRAL, M. A. Interagindo, ouvindo o silêncio e refletindo sobre o papel do formador em *chat* com professores de matemática. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. Especial 1/2011, p. 173-189, 2011. Editora UFPR – Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nse1/12.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017, 18:00.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 2ª l.

\_\_\_\_\_, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: ED. 34, 2016.

BARBOSA, A. A. T. B. **O Ensino de Artes e de Inglês: uma experiência interdisciplinar**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

BARBOSA, A. M. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis/RJ: Vozes; 2002.

BRANDÃO, H. N. Texto, Gêneros do Discurso e Ensino. In: BRANDÃO, H. N. (Coord.) **Gêneros do Discurso na Escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000, p. 17-45.

BRASIL. Decreto nº 2.494, 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário oficial da União**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm). Acesso em: 10 jun. 2017, 13:37.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.057, 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24). Acesso em: 25 jun. 2017, 17:19.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 02, 07 de abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf). Acesso em: 09 jun. 2017, 12:38.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 04, 29 de janeiro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf). Acesso em: 11 jun. 2017, 11:39.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 36, 07 de dezembro de 2004. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb036\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb036_04.pdf). Acesso em: 12 jun. 2017, 14:40.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 29, 05 de abril de 2006. Reexamina o Parecer nº 36, 07 de dezembro de 2004 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14346-pceb029-06&category\\_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14346-pceb029-06&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 jul. 2017, 11:41.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 25 jun. 2017, 15:45.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 14 maio 2017, 14:44.

\_\_\_\_\_. CNE. Parecer nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação, maio 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: 03 jul. 2017, 17:45.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar.** Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 23 mar. 2017, 14:35.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº- 1, de 5 de julho de 2000. **Diretrizes para o EJA.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017, 16:46.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais.** Educação Básica. Conselho Nacional de Educação - Brasília - 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002630.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2017, 14:33.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em: 30 maio 2017, 15:47.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148 p.: l: v. 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf). Acesso em: 02 jun. 2017, 9:51.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Secretaria de Educação Fundamental, 2002. : v. 2 – Língua Estrangeira. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2\\_linguaestrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf). Acesso em: 02 jun. 2017, 8:24.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 6, 20 de outubro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15542-rceb006-10-pdf-1&category\\_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15542-rceb006-10-pdf-1&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 jun. 2017, 8:53.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 3, 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2017, 15:11.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular para EJA**: EJA – Ens. Fundamental – Proposta Curricular para o 1º Segmento. São Paulo/Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>. . Acesso em: 28 jul. 2017, 17:44.

\_\_\_\_\_. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**: Alunos e alunas da EJA. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno1.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf). Acesso em: 28 jul. 2017, 19:48.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação** - Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2017, 15:06.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMPOS, G. H. B. – CCEAD – PUC – Rio e colaboradora COPPE/UFRJ. **O que é o design instrucional**. 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/21015594/Artigo-2001-O-que-e-o-design-instrucional-Gilda-Helena-B-de-CAMPOS>. Acesso em: 23 ago. 2017, 13:52.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

DANTAS, H. A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. ; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 85-98.

DELEGÁ-LÚCIO, D.; FERREIRA, T. L. S. B.; O *You tube* no Ensino. In: SARDINHA, T. B., et al. (Orgs.). **Tecnologias e Mídias no ensino de Inglês: o corpus nas "receitas"**. São Paulo: MacMillan, 2012, p. 106-113.

DIAS, E. et al. Gêneros Textuais e/ou Gêneros Discursivos: uma questão de nomenclatura? **Revista INTERACÇÕES**, nº 19, p. 142-155, 2011. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/475>. Acesso em: 16 set. 2017, 12:39.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita – Elementos para Reflexões sobre uma Experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B.: DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**.

(Tradução e Organização de Rosane Rojo e Gláís Sales Cordeiro) Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 41-69.

\_\_\_\_\_, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. (Tradução e Organização de Rosane Rojo e Gláís Sales Cordeiro) Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

EISNER, W. **Narrativas Gráficas**. Tradução de Leandro Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2005. Disponível em: <https://www.slideshare.net/Recursosparaquadristas/narrativas-grficas-will-eisner-1996>. Acesso em: 15 set. 2017, 14:32.

ESTIVALET, G. L.; HACK, J. R. **Ensino de língua estrangeira a distância: reflexões sobre o ensino/aprendizagem da habilidade oral**. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Anais do VII Congresso Internacional da Abralín. Curitiba 2011. Disponível em: [http://www.hack.cce.prof.ufsc.br/wp-content/uploads/2011/02/Gustavo\\_Estivalet\\_Josias\\_Hack.pdf](http://www.hack.cce.prof.ufsc.br/wp-content/uploads/2011/02/Gustavo_Estivalet_Josias_Hack.pdf). Acesso em: 02 set. 2017, 17:23.

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

FERREIRA, H. M.; VIEIRA, M. S. P.. **Gêneros Textuais e Discursivos – guia de estudos**. Lavras: UFLA, 2013. Disponível em [www.dired.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2015/03/GUIA\\_GÊNEROS\\_TEXTUAIS.pdf](http://www.dired.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2015/03/GUIA_GÊNEROS_TEXTUAIS.pdf). Acesso em: 17 set. 2017, 13:45.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, H. A. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A. I. Pérez. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência (cap. 1). In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003, p. 13-26.

\_\_\_\_\_, A. I. Pérez. Compreender o Ensino na Escola: Modelos Metodológicos de Investigação Educativa (cap. 5). In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003, p. 99-118.

GUARUJÁ. **Proposta Curricular do ensino fundamental – Parte Comum –** Guarujá: Secretaria da Educação, 2015.

HYMAN, R. T. **Ways of teaching**. 2ª edição. Philadelphia/New York/Toronto: J. B. Lippincott Company, 1974.

IANNONE, L. R.; IANNONE, R. A. **O mundo das Histórias em Quadrinhos**. São Paulo: Ed. Moderna, 1994.

LEFFA, V. J. (org.). **Autonomy in language learning**. Porto Alegre/RS: Editora da Universidade UFRGS, 1994, 395p. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/autonomy.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017, 16:36.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. Disponível em:

<https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em 17 ago. 2017, 18:58.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

McCLOUD, S. **Desvendando os Quadrinhos**. Tradução de Hécio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 194-207.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbetes base nacional comum. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/base-nacional-comum/>. Acesso em: 20 de ago. 2017, 22:43.

MORAN, J. M. Interferências dos Meios de Comunicação no Nosso Conhecimento. In: **Revista Brasileira de Comunicação**. São Paulo: vol. XVII, n.2, 1994. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/interf.htm#audiovisuais>. Acesso em: 15 de ago. de 2017, 23:47.

MORETTI, F. A. Como desenhar tiras: criação – movimento – finalização. **Revista Curso Básico de Desenho**. Ano 1, nº 12. São Paulo: Canaã, s.d.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NAKAMURA, R. **Moodle**: Como criar um curso usando a plataforma de Ensino à Distância. São Paulo: Farol do Forte Editora, 2009.

NAVES, R. R. (UnB); VIGNA, D. D. (UCB). Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil. **Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília**. Volume 1 – Número 1 – Ano 1 – fev/2008. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/29/20>. Acesso em: 18 jul. 2017, 19:20.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. *Un decálogo para enseñar a escribir*. In: **Cultura y Educación**, 2: 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017, 13:00.

PAIVA, V. L. M. O. **Autonomia e complexidade**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006. Disponível em: <file:///D:/Users/Simone/Downloads/176-616-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 set. 2017, 15:13.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 47-57.

RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Orgs.). **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. New York: Cambridge University Press, 2010.

433p. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/engrade-myfiles/4085017259025879/Methodology in Language Teaching.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2017, 17:53.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

SALGADO, M. U. C.; AMARAL, A. L.. **Tecnologias da Educação**: Ensinando e Aprendendo com as TIC: guia do cursista. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância; 2008.

SANTOS. Lei nº 2.681, de 13 de janeiro de 2010. **Aprova o Plano Municipal de Educação**. Em 23 de junho de 2015, alterado e substituído por Anexo Único da Lei Nº 3.151. Disponível em: <https://egov.santos.sp.gov.br/legis/document/?down=2869>. Acesso em: 17 jul. 2017, 13:15.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 17/2016. SEDUC, de 24 de fevereiro de 2016. **Aprova o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação de Santos**. Disponível em: <https://egov.santos.sp.gov.br/edudoc/document/?code=10827&tid=1165>. Acesso em: 16 jul. 2017, 17:24.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 97/2016. **Diário Oficial de Santos**, de 13/12/2016. Disponível em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2016-12-13>. Acesso em: 13 jul. 2017, 12:42.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 98/2016. **Diário Oficial de Santos**, de 13/12/2016. Disponível em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2016-12-13>. Acesso em: 13 jul. 2017, 12:45.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 64/2015. **Diário Oficial de Santos**, de 03/12/2015. Disponível em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2015-12-03>. Acesso em: 13 jul. 2017, 13:15.

\_\_\_\_\_. **Memorial Rede Municipal de Ensino de Santos 2005 a 2012**. Secretaria de Educação, 2012.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 56/2004. **Diário Oficial de Santos**, de 29/07/2004. Disponível em: <https://diariooficial.santos.sp.gov.br/edicoes/inicio/download/2004-07-29>. Acesso em: 20 ago. 2017, 13:50.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>. Acesso em: 13 maio 2017, 11:22.

\_\_\_\_\_. Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016. **Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo**. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em: 12 jul. 2017, 20:08.

SARDINHA, T. B., et al. Introdução - O Corpus, Novas Tecnologias e Mídias no Ensino de Inglês: para uma Pedagogia do Terceiro Milênio. In: SARDINHA, T. B., et al. (Orgs.). **Tecnologias e Mídias no ensino de Inglês: o Corpus nas "Receitas"**. São Paulo: MacMillan, 2012, p. 06-14.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. (Tradução e Organização de Rosane Rojo e Glaís Sales Cordeiro) Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 21-39.

\_\_\_\_\_, B.; DOLZ, J. Os Gêneros Escolares – das Práticas de Linguagem aos Objetivos de Ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. (Tradução e Organização de Rosane Rojo e Glaís Sales Cordeiro) Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 71-91.

SINGER, P. **Poder, política e educação**. 1995. Disponível em: [http://campus20162.unimesvirtual.com.br/pluginfile.php/123079/mod\\_resource/content/1/Poder%2C%20politica%20e%20educacao.pdf](http://campus20162.unimesvirtual.com.br/pluginfile.php/123079/mod_resource/content/1/Poder%2C%20politica%20e%20educacao.pdf). Acesso em: 02 out. 2016, 19:14.

SOUZA, M. C. S.; BURNHAM, T. F. Produção do Conhecimento em EAD: um elo entre professor – curso – aluno. In: SALGADO, M. U. C.; AMARAL, A. L.. **Tecnologias da Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC: guia do cursista**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008, p. 67-83.

TORI, R. Cursos Híbridos ou *Blended Learning*. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância: o Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Disponível em: [http://www.abed.org.br/arquivos/Estado\\_da\\_Arte\\_1.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf). Acesso em: 22 jul. 2017, 18:14.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no Ensino. In: BARBOSA, A. et al. (Org. Angela Rama e Waldomiro Vergueiro) **Como usar as Histórias em Quadrinhos em Sala de Aula**. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_, W.; RAMOS, P. Apresentação. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.). **Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Ed. Contexto, 2015, p. 7-8.

\_\_\_\_\_, W.; RAMOS, P. Os Quadrinhos (oficialmente) na Escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.). **Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Ed. Contexto, 2015, p. 9-42.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## APÊNDICE A

### UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, após ter lido e entendido as informações referentes a este estudo intitulado **ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL POR INTERMÉDIO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**, desenvolvido por Simone Santos do Aido, orientada pelo Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, AUTORIZO a participação deste no estudo sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

Fui informado(a) dos propósitos estritamente acadêmicos do estudo, que têm por objetivo desenvolver uma proposta de intervenção nas atividades desenvolvidas nas aulas de inglês do Ciclo II do EJA Digital baseada, em especial, na utilização de Histórias em Quadrinhos.

Fui ainda informado(a), ainda, de que posso retirar o menor desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para o seu acompanhamento e sem que haja quaisquer sanções ou constrangimentos. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções às pessoas ou à instituição durante as entrevistas/questionários.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da Unimes (Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400 – ramal: 3477 – e-mail: [xandu@unimes.br](mailto:xandu@unimes.br))

Santos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Assinatura do(a) responsável pelo menor participante do projeto:

\_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

R.G. nº \_\_\_\_\_

Assinatura do professor orientador:

\_\_\_\_\_

Nome: Gerson Tenório dos Santos

R.G. nº \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador:

\_\_\_\_\_

Nome: Simone Santos do Aido

R.G. nº 17.133.311-1

## APÊNDICE B



### UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu \_\_\_\_\_, após ter lido e entendido as informações referentes a este estudo intitulado **ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL – EJA DIGITAL POR INTERMÉDIO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**, desenvolvido por Simone Santos do Aido, orientada pelo Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE em participar do mesmo, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais pretende analisar e aplicar formas efetivas de facilitar e de tornar mais atraente o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, em especial no Ciclo II do EJA Digital da região de Santos.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

A colaboração se fará de forma anônima, por meio de questionário. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora, e seus orientadores.

Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da Unimes (Av. Conselheiro Nébias, nº 532, Encruzilhada, Santos/SP, CEP: 11045-002, fone: (13) 3228.3400 ramal: 3507, e-mail: [xandu@unimes.br](mailto:xandu@unimes.br))

Santos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Assinatura do (a) participante:

\_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

R.G. nº \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Assinatura do professor orientador:

\_\_\_\_\_

Nome: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

R.G. nº \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador:

---

Nome: Simone Santos do Aido

R.G. nº 17.133.311-1

## ANEXO A

### **Objetivos e Metas da Educação de Jovens e Adultos, item 13, subitem 13.3 do Plano Municipal de Educação:**

- 1) Envidar, a partir da aprovação do PME, projetos de apropriação da leitura, da escrita e de conhecimentos matemáticos para Jovens e Adultos pouco escolarizados, reduzindo a taxa de analfabetismo observada no Censo Demográfico de 2000 do IBGE, em, no mínimo, 50% ,até 2010;
- 2) Promover a oferta de educação de jovens e adultos para a população, de acordo com a faixa etária estabelecida pela legislação vigente, que não tenha concluído o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, flexibilizando o horário dos cursos de educação de jovens e adultos, em alguns polos e/ou Unidades Educacionais, com atendimento em período diverso (vespertino e/ou matutino) ao oferecido pelos diferentes sistema;.
- 3) Realizar um censo da população iletrada, por bairro, visando a localizar e programar a oferta de educação de jovens e adultos para essa população, otimizando, assim, o oferecimento da modalidade EJA em áreas caracterizadas pelo analfabetismo e baixa escolaridade;
- 4) Incitar a oferta de material didático pedagógico, adequado à especificidade desta modalidade de ensino, para os cursos em nível de Ensino Fundamental e Médio para jovens e adultos, de forma a incentivar as iniciativas mencionadas nas metas deste Plano;
- 5) Realizar, anualmente, levantamento, avaliação e divulgação de experiências em alfabetização de jovens e adultos, nos diferentes sistemas do município, que constituam referência no esforço da minimização dos índices de analfabetismo;
- 6) Assegurar a manutenção de programas de educação continuada aos educadores de jovens e adultos, levando-se em conta as peculiaridades deste público;
- 7) Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade para a implantação de polos de educação de jovens e adultos, tendo como objetivo o encaminhamento desses alunos para a continuidade dos estudos;
- 8) Estimular a concessão de créditos curriculares aos estudantes de educação superior e de cursos de formação de professores em nível médio que participarem de programas de educação de jovens e adultos;
- 9) Buscar parcerias visando à aplicação anual de Exames de Certificação de Competências para Jovens e Adultos, estimulando o prosseguimento de estudos;
- 10) Expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, incentivando o seu aproveitamento nos cursos presenciais;

- 11) Associar ao Ensino Fundamental e Médio para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional, articulando as políticas de educação de jovens e adultos com as de inserção no mundo do trabalho e de geração de empregos;
- 12) Incentivar as instituições de Educação Superior e organizações não-governamentais a oferecerem cursos de extensão dirigidos à terceira idade para prover as necessidades de educação continuada de adultos, tendo ou não formação nos diversos níveis;
- 13) Realizar, a cada ano, avaliação e divulgação dos resultados dos programas de educação de jovens e adultos, como instrumento para assegurar o cumprimento das metas do plano;
- 14) Incentivar empresas públicas e privadas a aderirem a Projetos, estimulando os trabalhadores na continuidade dos estudos.
- 15) Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de outras áreas como saúde, esporte, assistência social e cultura, fortalecendo o atendimento em rede, promovendo projetos socioculturais e ações educativas, com vistas ao fortalecimento da identidade do educando jovem e adulto, com sua escola;
- 16) Definir políticas de inclusão apropriadas a esta modalidade de ensino que, por meio de ações concretas, garantam o atendimento adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais;
- 17) Articular as políticas e ações integradas entre os sistemas que atendam a educação de jovens e adultos, visando à oferta de cursos regulares de ensino médio com início no 2º semestre, para os alunos concluintes do ensino fundamental na modalidade EJA no 1º semestre letivo;
- 18) Assegurar ampla divulgação, em jornal, rádio, televisão e comércio local, do atendimento realizado na EJA e o período para efetivação da matrícula para esta modalidade de ensino;
- 19) Incentivar a participação dos alunos da EJA nos processos de criação dos grêmios estudantis, como forma de participação cidadã;
- 20) Promover adequação curricular da Educação de Jovens e Adultos de forma que atenda a população em sua respectiva faixa etária;
- 21) Promover estudos para revisão da estruturação organizacional dos ciclos I e II na EJA para atender, com adequação pedagógica, a demanda;
- 22) Promover um curso de EJA que contemple as necessidades de uma clientela excluída do ensino regular, atendendo as peculiaridades dessa demanda a partir da flexibilização do currículo e da estrutura do curso, possibilitando a escolarização dessa população, tendo em vista a certificação e o prosseguimento dos estudos (SANTOS, 2010, p. 57-59).

## ANEXO B

### **Resolução CNE/CEB nº 3/2010 de 15 de junho de 2010, com as diretrizes operacionais para a EJA desenvolvida por meio de Educação a Distância, Artigo 9º:**

Os cursos de EJA desenvolvidos por meio da EAD, como reconhecimento do ambiente virtual como espaço de aprendizagem, serão restritos ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com as seguintes características:

I - a duração mínima dos cursos de EJA, desenvolvidos por meio da EAD, será de 1.600 (mil e seiscentas) horas, nos anos finais do Ensino Fundamental, e de 1.200 (mil e duzentas) horas, no Ensino Médio;

II - a idade mínima para o desenvolvimento da EJA com mediação da EAD será a mesma estabelecida para a EJA presencial: 15 (quinze) anos completos para o segundo segmento do Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio;

III - cabe à União, em regime de cooperação com os sistemas de ensino, o estabelecimento padronizado de normas e procedimentos para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos a distância e de credenciamento das instituições, garantindo-se sempre padrão de qualidade;

IV - os atos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos a distância da Educação Básica no âmbito da unidade federada deve ficar ao encargo dos sistemas de ensino;

V - para a oferta de cursos de EJA a distância fora da unidade da federação em que estiver sediada, a instituição deverá obter credenciamento nos Conselhos de Educação das unidades da federação onde irá atuar;

VI - tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a EAD deve ser desenvolvida em comunidade de aprendizagem em rede, com aplicação, dentre outras, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na “busca inteligente” e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas relativas à formação profissional, de avaliação e gestão coletiva do trabalho, conjugando as diversas políticas setoriais de governo;

VII - a interatividade pedagógica será desenvolvida por professores licenciados na disciplina ou atividade, garantindo relação adequada de professores por número de estudantes;

VIII - aos estudantes serão fornecidos livros didáticos e de literatura, além de oportunidades de consulta nas bibliotecas dos polos de apoio pedagógico organizados para tal fim;

IX - infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades escolares que garanta acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital;

X - haja reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos de EJA presencial e os desenvolvidos com mediação da EAD;

XI - será estabelecido, pelos sistemas de ensino, processo de avaliação de EJA desenvolvida por meio da EAD, no qual: a) a avaliação da aprendizagem dos estudantes seja contínua, processual e abrangente, com autoavaliação e avaliação em grupo, sempre presenciais; b) haja avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática e garantia do efetivo controle social de seus desempenhos; c) seja desenvolvida avaliação rigorosa para a oferta de cursos, descredenciando práticas mercantilistas e instituições que não zelem pela qualidade de ensino;

XII - os cursos de EJA desenvolvidos por meio da EAD, autorizados antes da vigência desta Resolução, terão o prazo de 1 (um) ano, a partir da data de sua publicação, para adequar seus projetos político pedagógicos às presentes normas (BRASIL, 2010, p.2-3).

**ANEXO C**

Segue abaixo a estrutura utilizada no questionário respondido pelos alunos das escolas A e B:

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_ Termo: \_\_\_\_\_

**1.** O quanto você acredita que a língua inglesa está presente no seu dia a dia? Assinale uma ou mais alternativas.

- Não está presente no meu dia a dia.
- Está presente na escola.
- Está presente nos filmes ou séries que assisto em casa ou no cinema.
- Está presente nas leituras que faço.
- Está presente nos conteúdos de outras disciplinas.
- Outro: \_\_\_\_\_

**2.** Qual alternativa abaixo melhor define sua experiência anterior à EJA Digital Santos com o aprendizado de língua inglesa? Assinale uma alternativa.

- Nunca havia tido contato anteriormente.
- Havia tido pouco contato anteriormente.
- Havia estudado em escola(s) de língua(s) anteriormente.
- Outra: \_\_\_\_\_

**3.** Como você considera sua relação com o aprendizado de língua inglesa? Assinale apenas uma alternativa.

- Gosto e tenho facilidade em aprender.
- Gosto, mas tenho dificuldade.
- Não gosto, mas não tenho dificuldade.
- Não gosto e tenho dificuldade.

**4.** Como você classifica seu interesse em aprender Inglês? Assinale apenas uma alternativa.

- Não tenho interesse.
- Tenho algum interesse.
- Tenho pouco interesse.
- Tenho muito interesse.

**5.** Se você respondeu que tem interesse em aprender Inglês, assinale a(s) alternativa(s) que melhor descreve(m) o(s) motivo(s) de seu interesse. Assinale uma ou mais alternativas.

- ( ) Viajar para ou morar em outros países.
- ( ) Arrumar um bom emprego/ um emprego melhor.
- ( ) Passar em exames internacionais.
- ( ) Assistir a filmes sem legenda.
- ( ) Ler vários textos em Inglês para aumento de meu conhecimento.
- ( ) Conhecer melhor a cultura dos países de língua inglesa.
- ( ) Ampliar meu conhecimento de mundo, pois o Inglês está presente em toda parte e é necessário conhecê-lo.
- ( ) Conhecer outras línguas, pois o conhecimento de Inglês facilita dominar outros idiomas (inclusive o Português).
- ( ) Outro(s). Qual/Quais? \_\_\_\_\_

**6.** Como tem sido sua experiência com o aprendizado de língua inglesa na plataforma virtual da EJA Digital Santos? Assinale apenas uma alternativa.

- ( ) Muito boa ou agradável.
- ( ) Boa.
- ( ) Razoável.
- ( ) Ruim.
- ( ) Péssima.
- ( ) Por quê? \_\_\_\_\_

**7.** O que você pensa sobre as aulas de Inglês na plataforma virtual da EJA Digital Santos em relação ao grau de dificuldade que elas apresentam? Assinale apenas uma alternativa.

- ( ) São muito difíceis.
- ( ) São difíceis.
- ( ) Não são fáceis, nem difíceis.
- ( ) São fáceis.
- ( ) São muito fáceis.

**8.** Você acredita que os recursos visuais e audiovisuais (vídeos, fotos, tabelas, tirinhas, *charges*, mapas, etc.) utilizados nas atividades das aulas de Inglês

facilitam o aprendizado e a compreensão dos conteúdos? Assinale apenas uma alternativa.

- ( ) Sim, um pouco.
- ( ) Sim, muito.
- ( ) Não.
- ( ) Não faz diferença se há ou não recursos visuais ou audiovisuais.

**9.** Como você acredita que esses recursos poderiam ser melhor utilizados nas aulas de Inglês da plataforma virtual da EJA Digital Santos? Assinale uma ou mais alternativas.

- ( ) Deveria haver maior quantidade de recursos visuais ou audiovisuais nas atividades.
- ( ) Os recursos deveriam ser mais variados e abordar conhecimentos do nosso cotidiano.
- ( ) Deveria haver maior quantidade de recursos visuais que contassem histórias.
- ( ) Deveria haver maior quantidade de recursos que ilustrassem as cenas do nosso cotidiano.
- ( ) Deveria haver menor quantidade de recursos visuais ou audiovisuais nas atividades.

**10.** Assinale de qual ou de quais gêneros textuais visuais abaixo você mais gosta ou considera que auxilia(m) mais no aprendizado. Assinale uma ou mais alternativas.

- ( ) Histórias em Quadrinhos.
- ( ) Tirinhas.
- ( ) *Charges*.
- ( ) Fábulas ilustradas.
- ( ) Contos de fadas ilustrados.
- ( ) Contos de aventura ilustrados.
- ( ) Reportagens de revista.
- ( ) Manuais de instrução.
- ( ) Regras de jogos.
- ( ) Outro(s). Qual/Quais? \_\_\_\_\_

**11.** Agora, assinale qual ou quais desses gêneros você considera que poderiam ser trabalhados nas atividades semanais de Inglês. Assinale uma ou mais

alternativas.

( ) Histórias em Quadrinhos.

( ) Tirinhas.

( ) *Charges*.

( ) Fábulas ilustradas.

( ) Contos de fadas ilustrados.

( ) Contos de aventura ilustrados.

( ) Reportagens de revista.

( ) Manuais de instrução.

( ) Regras de jogos.

( ) Outro(s). Qual/Quais? \_\_\_\_\_

**12.** Você acredita que o uso constante de um desses recursos, por exemplo, Histórias em Quadrinhos, tornaria as aulas mais interessantes e divertidas? Assinale uma alternativa.

( ) Sim, muito.

( ) Sim, um pouco.

( ) Não.

**13.** Você gosta de Histórias em Quadrinhos? Assinale uma alternativa.

( ) Sim, muito.

( ) Sim, um pouco.

( ) Não.

**14.** Com que frequência você lê Histórias em Quadrinhos? Assinale uma alternativa.

( ) Sempre.

( ) Às vezes.

( ) Raramente.

( ) Nunca.

**15.** Dentre os personagens abaixo, qual/quais seu(s) favorito(s)? Assinale uma ou mais alternativas.

( ) Mônica e sua turma.

( ) Garfield.

- ( ) Simpsons.
- ( ) Menino Maluquinho.
- ( ) Batman.
- ( ) Super-Homem.
- ( ) Homem-Aranha.
- ( ) Homem de ferro.
- ( ) Mulher maravilha.
- ( ) Mickey e sua turma.
- ( ) Outro(s)? Qual/Quais? \_\_\_\_\_

**16.** Você gosta de romances, literatura de cordel ou fatos históricos adaptados para quadrinhos? Assinale uma alternativa.

- ( ) Sim, já li vários. Qual? Quais? \_\_\_\_\_
- ( ) Sim, mas ainda não li nenhum.
- ( ) Talvez, mas precisaria conhecer algum.
- ( ) Não, prefiro lê-los sem imagem.