



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LILIAN MARCELE DOS SANTOS NASCIMENTO

**LETRAMENTO POLÍTICO POR MEIO DE ATIVIDADES DE LEITURA EM LÍNGUA
INGLESA NO ENSINO MÉDIO PARA A FORMAÇÃO CRÍTICO-CIDADÃ DO
ESTUDANTE**

**FEIRA DE SANTANA – BA
2024**

LILIAN MARCELE DOS SANTOS NASCIMENTO

**LETRAMENTO POLÍTICO POR MEIO DE ATIVIDADES DE LEITURA EM LÍNGUA
INGLESA NO ENSINO MÉDIO PARA A FORMAÇÃO CRÍTICO-CIDADÃ DO
ESTUDANTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como requisito de avaliação para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Úrsula Cunha Anacleto

**FEIRA DE SANTANA- BA
2024**

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

N196

Nascimento, Lilian Marcele dos Santos

Letramento político por meio de atividades de leitura em língua inglesa no ensino médio para a formação crítico-cidadã do estudante / Lilian Marcele dos Santos Nascimento. – 2024.

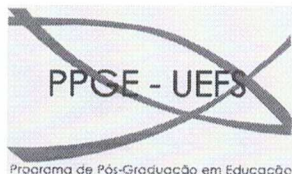
158 f.: il.

Orientadora: Úrsula Cunha Anecleto.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 2024.

1. Letramento político. 2. Língua inglesa – Ensino médio. 3. Leitura. 4. Estudante – formação cidadã. I. Título. II. Anecleto, Úrsula Cunha, orient.

CDU 802.0:372.832



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976

Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986

Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004

Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

LILIAN MARCELE DOS SANTOS NASCIMENTO

“LETRAMENTO POLÍTICO POR MEIO DE ATIVIDADES DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO PARA A FORMAÇÃO CRÍTICO-CIDADÃ DO ESTUDANTE”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 21 de março de 2024

Prof/a. Dr/a. Úrsula Cunha Anecleto Orientador/a - UEFS

Prof/a. Dr/a. Júlio César Rosa de Araújo Primeiro/a Examinador/a - UFC

Prof/a. Dr/a. Fabrício Oliveira da Silva Segundo/a Examinador/a - UEFS

RESULTADO: *A PROVADA*

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta etapa na minha carreira acadêmica significa expressar uma profunda gratidão pela jornada que enriqueceu minha formação profissional e ressignificou minha prática docente. Por isso, não poderia deixar de mencionar a importância do Programa de Pós-graduação em Educação da UEFS (PPGE UEFS), pela oportunidade de mergulhar em reflexões sobre o papel do educador na sociedade, reavivando a esperança de continuar buscando formas de promover um ensino significativo e transformador.

Expresso minha gratidão a Deus, pela vida e pela persistência para enfrentar e superar os desafios impostos na rotina corrida. Atribuo à minha mãe, Conceição, e ao meu pai, Edmar (*in memoriam*), o exemplo de força, determinação e humildade, que me inspiram a oferecer o melhor de mim em tudo que faço.

À Profa. Dra. Úrsula Anecleto, gratidão pela orientação dedicada, competente, doce e gentil, que foi determinante para o desenvolvimento e para a conclusão deste estudo. Me inspiro na sua alegria contagiante que emana por onde passa e na perfeição com a qual exerce a docência, compartilhando seus saberes de forma leve e potente!

A meu companheiro Leoncio, pela parceria e paciência ao longo desses quase dois anos em que dividi minha atenção com a pesquisa, em prol da realização de mais um sonho. Ao meu sobrinho Guilherme e minha irmã Lívia, para os quais não pude ser presente, principalmente, nos finais de semana e nas férias. Agradeço a compreensão e a espera. Titia agora já pode ficar com você, Gui!

Nessa jornada pelo conhecimento, contei com a parceria fiel e inseparável do meu gatão Johnny, dia e noite nas horas em que eu ficava no escritório, mas que, infelizmente, agora habita no reino dos *pets*, me fazendo uma imensa falta!

Aos meus familiares e aos meus amigos, obrigada pela compreensão nesse período no qual não pude ser presente. Tenho certeza de que vocês torceram muito por mim! Em especial a Carol, Elton, Hugo, Milena, Muriel e Paloma, pelo cuidado comigo e pela escuta paciente, especialmente agora na reta final.

Aos companheiros do PPGE UEFS, especial a Eduardo, Maiane, Matheus e Thais, agradeço pelas trocas e pelos diálogos precisos para a nossa formação. Aos meus queridos professores do PPGE, pelos quais eu fui moldada até aqui, gratidão por todo ensinamento durante todo o curso.

Aos estudantes do CESJ, *locus* desta pesquisa, de modo geral, veteranos e atuais, agradeço pelas experiências na docência que me formaram para o exercício do ofício que eu desempenho com tanto carinho. Agradeço, principalmente, à turma do 1º ano D do Ensino Médio, participantes da pesquisa, por contribuírem, de forma significativa, com minha compreensão sobre o ensino do LP como um dos papéis da escola.

À professora Janete Amorim, diretora do CESJ, agradeço por também acreditar no poder da educação e não medir esforços ao embarcar nas minhas ideias, destinando uma sala do colégio apenas para as aulas de Língua Inglesa. Também, agradeço por apoiar e possibilitar a realização desta pesquisa. À coordenadora, professora Cláudia Almeida, pelas trocas e por estar sempre confiante na educação. Estendo minha gratidão a todo grupo que compõe à gestão escolar, aos colegas professores(as), funcionária(o)s da limpeza, da merenda, da portaria, da secretaria, pelos quais tenho um enorme carinho, em especial a Angela, Angélica, Luciene e Nize, que além das funções administrativas, me auxiliaram com seus dotes artísticos na organização da sala de inglês e de outras atividades que desenvolvo no CESJ.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET UEFS), ao qual pretendo continuar vinculada após a conclusão desta etapa, por ter contribuído com esta pesquisa e por me apresentar outros estudos e outras pesquisas que, por certo, contribuem para a construção de uma educação emancipatória para os estudantes de escolas públicas. Gratidão pelas potentes contribuições à minha formação acadêmica.

Registro um agradecimento especial aos membros da banca examinadora, professor Dr. Fabrício Oliveira da Silva e professor Dr. Júlio César Rosa de Araújo, por potencializar este estudo, a partir da notável experiência nas respectivas áreas de atuação e por apresentar outros caminhos a serem percorridos, durante a etapa do exame de qualificação.

Por fim, agradeço a todos que me constituem, seja pelas experiências, conversas informais, espaços formativos, que compartilham e deixam um pouco de si, em marcas de afeto, carinho e conhecimento. Muito Obrigada!

Como professores de inglês, é nosso dever preparar
nossos alunos para serem cidadãos do mundo novo que
se descortina diante dos nossos olhos [...]

(Rajagopalan, 2009, p. 45)

RESUMO

Esta pesquisa discute sobre o ensino do Letramento Político (LP) para a formação cidadã dos estudantes através de práticas leitoras no componente curricular Língua Inglesa (LI), no Ensino Médio (EM). Para isso, tem como objetivo geral analisar as contribuições das práticas de leitura em LI na ampliação do Letramento Político dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio, do Colégio Estadual São José (CESJ), no município de Santa Bárbara (BA). Para alcançar esse objetivo, optou-se, metodologicamente, por uma pesquisa de abordagem qualitativa e método a pesquisa-ação, por considerar os contextos de vida dos participantes envolvidos no estudo. Como dispositivo de pesquisa, utilizou-se o questionário para a obtenção das informações sobre os participantes e a comunidade escolar na fase exploratória, e a observação em sala durante as etapas de planejamento da ação, de implementação e da análise das informações. Com base nos estudos sobre o ensino de Letramento Político de Cosson (2011, 2019), foi elaborado o planejamento didático utilizando para a realização das atividades de leitura nas aulas de LI, com gêneros discursivos multimodais (GDM). Os resultados da pesquisa apontaram para a importância de promover discussões e reflexões, durante as aulas, inclusive de LI, sobre a participação social dos estudantes na comunidade em que vivem, de modo a estimulá-los ao engajamento no que concerne às dinâmicas sociais, às práticas cotidianas, ao contexto sociocultural, com vista à formação cidadã desses estudantes.

Palavras-chave: Letramento Político; Ensino de LI; Atividades de Leitura; Gêneros Discursivos Multimodais.

ABSTRACT

This work researches the teaching of Political Literacy for the citizenship formation of students through reading practices in the English Language curricular component (LI), in High School. To this end, its general objective is to analyse the contributions of reading practices in LI in expanding the Political Literacy of students in the 1st year of High School, at Colégio Estadual São José (CESJ), in the city of Santa Bárbara (BA). To achieve this objective, we opted, methodologically, for a research with a qualitative approach and an action research method, considering the life contexts of the participants involved in the study. As a research device, the questionnaire was used to obtain information about the participants and the school community in the exploratory phase, and classroom observation during the action planning, implementation, and information analysis stages. Based on studies on the teaching of Political Literacy by Cosson (2011, 2019), a didactic planning was developed using multimodal discursive genres to carry out reading activities in IL classes. The research results pointed to the importance of promoting discussions and reflections, during classes, including LI, on the social participation of students in the community in which they live, in order to encourage them to engage with social dynamics, daily practices, to the sociocultural context, with a view to the citizenship formation of these students.

Keywords: Political Literacy; English teaching; Reading Activities; Verb-visual discursive genres.

LISTA DE SIGLAS

BDTD –	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESJ –	Colégio Estadual São José
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EF –	Ensino Fundamental
EM –	Ensino Médio
EMC	Educação Moral e Cívica
GDM	Gêneros Discursivos Multimodais
GEPLET	Grupo de Estudos e Pesquisas em Multiletramentos, Educação e Tecnologias
ILF –	Inglês como Língua Franca
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE –	Língua Estrangeira
LI –	Língua Inglesa
LP –	Letramento Político
NEL	Novos Estudos de Letramento
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCN –	Parâmetro Curricular Nacional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPGE -	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEL	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Descritor utilizado na pesquisa: “Ensino de Inglês.” Portal: CAPES	25
Quadro 2 –	Descritor utilizado na pesquisa: “letramento político”. Biblioteca: BDTD	26
Quadro 3 –	Descritores utilizados na pesquisa: “ensino de inglês”, “ensino médio” e “letramento”. Biblioteca: BDTD	28
Quadro 4 –	Atividades realizadas durante as aulas do componente de LI	43
Quadro 5 –	Estrutura curricular do Ensino Médio da Bahia: Base Nacional Comum Curricular e Parte Diversificada	56
Quadro 6 –	Planejamento didático	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Estudantes por localidade do município	62
Gráfico 2	–	Faixa etária dos participantes	65
Gráfico 3	–	Recursos disponíveis nas salas de aula de LE	90
Gráfico 4	–	Objetivos da LI para o estudante na percepção dos professores	91
Gráfico 5	–	Percepção sobre a capacidade de contribuir com a própria comunidade	95
Gráfico 6	–	Percepção sobre como se veem como cidadãos	96
Gráfico 7	–	Sobre a importância da participação política dos estudantes	97
Gráfico 8	–	Respostas à questão de interpretação	100
Gráfico 9	–	Percepção dos participantes sobre a poluição na comunidade onde residem	101
Gráfico 10	–	Percepção dos participantes sobre a poluição na comunidade onde residem	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Aspecto metodológico desta pesquisa	33
Figura 2 –	Etapas para a realização da pesquisa-ação	36
Figura 3 –	Capa do Relatório do PNUMA Fechando a torneira: como o mundo pode acabar com a poluição plástica e criar uma economia circular	38
Figura 4 –	Produção dos estudantes participantes da pesquisa sobre a poluição pelo descarte inadequado do plástico	47
Figura 5 –	Questionário “Diálogos Iniciais”	50
Figura 6 –	CESJ: À esquerda, rua principal, à direita, pátio e salas de aula	54
Figura 7 –	Sala de Inglês no CESJ	55
Figura 8 –	Sucupira, comunidade rural localizado em Santa Bárbara – BA	63
Figura 9 –	Praça Central de Santa Bárbara – BA	64
Figura 10 –	Princípios e competências para o ensino do LP	82
Figura 11 –	Métodos de ensino para o LP	84
Figura 12 –	Competências Gerais da BNCC	88
Figura 13 –	Texto disponibilizado para a leitura dos estudantes participantes da pesquisa	99
Figura 14 –	Capa do livro didático <i>English Vibes for Brazilian Learners</i>	115
Figura 15 –	Atividade de pré-leitura, unidade 2 do livro didático	117
Figura 16 –	Poster sobre a relação entre a poluição por plástico e os alimentos que ingerimos	118
Figura 17 –	Artigo online sobre fatos relacionados a poluição com plástico	119
Figura 18 –	Atividade de múltipla escolha	120
Figura 19 –	Atividade de compreensão de informações específicas do texto	121
Figura 20 –	Texto produzido pela estudante Sarita sobre o tratamento do lixo na comunidade onde reside	122
Figura 21 –	Texto produzido pela estudante Ingrid sobre o tratamento do lixo na comunidade onde reside	123
Figura 22 –	Texto produzido pela estudante Alessandra sobre o tratamento do lixo na comunidade onde reside	123
Figura 23 –	Texto produzido pela estudante Paula sobre o tratamento do lixo na comunidade onde reside	124

Figura 24 –	Indicadores de saneamento básica, em Santa Bárbara (BA)	125
Figura 25 –	Charge sobre plásticos de uso único	128
Figura 26 –	Resposta dos estudantes do grupo 1 sobre a charge “plásticos de uso único”	128
Figura 27 –	Charge, homem consome microplástico através dos alimentos	130
Figura 28 –	Resposta dos estudantes do grupo 2 sobre a charge “homem consome microplástico através dos alimentos”	130
Figura 29 –	Charge sobre água-viva conversando com sacola plástica	132
Figura 30 –	Resposta dos estudantes do grupo 3 sobre a charge “água-viva conversando com sacola plástica”	132
Figura 31 –	Vídeo do YouTube sobre o ciclo de vida de garrafas plásticas.	134
Figura 32 –	Notícia de jornal online sobre a responsabilidade da prefeitura no tratamento correto do lixo.	135
Figura 33 –	Respostas dos estudantes com propostas de intervenção aos problemas relacionados ao uso do plástico no município	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Estrutura curricular do Ensino Médio antes da BNCC	59
Tabela 2 –	Quantitativo de estudantes matriculados por série e turno em 2023	59
Tabela 3 –	Estudantes por localidade no município	60
Tabela 4 –	Distribuição da carga horária do componente LI no EM	87

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	CONEXÃO COM A PESQUISA	18
1.2	TENDÊNCIAS DO(S) LETRAMENTO(S) NA EDUCAÇÃO: O ESTADO DA ARTE	22
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	31
2.1	A PESQUISA-AÇÃO COMO MÉTODO DE PESQUISA	33
	2.1.1 Etapas da Pesquisa-Ação	37
	2.1.2 Procedimentos Éticos	47
2.2	DISPOSITIVOS DE PESQUISA	48
	2.2.1 Questionário como estratégia de pesquisa-ação	48
	2.2.2 O questionário “Diálogos Iniciais”	49
	2.2.3 Observação em sala de aula	51
2.3	O CONTEXTO DA PESQUISA: SITUANDO A COMUNIDADE ESCOLAR E OS PARTICIPANTES	52
3	DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA PARA O LETRAMENTO POLÍTICO: REFLEXÕES E RESPONSABILIDADES NA FORMAÇÃO CIDADÃ	68
3.1	ENTRELAÇANDO O LETRAMENTO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ: DIMENSÕES DO LP NA EDUCAÇÃO BÁSICA	72
3.2	LETRAMENTO POLÍTICO PARA A CIDADANIA: OS DESDOBRAMENTOS DO CONCEITO	76
3.3	DIMENSÃO DO LETRAMENTO POLÍTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PERSPECTIVA POSSÍVEL	79
4	LÍNGUA INGLESA, SOCIEDADE E CONTEXTO EDUCACIONAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO MÉDIO	85
4.1	FASE EXPLORATÓRIA: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE CIDADANIA E ENSINO DE LI?	94
4.2	PLANEJAMENTO DA AÇÃO: AMPLIANDO HORIZONTES E POSSIBILIDADES DA LEITURA EM LI	102
4.3	IMPLEMENTAÇÃO: GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LI	113
	4.3.1 Estratégias para ensinar o Letramento Político	126
	4.3.2 Reverberações iniciais do ensino do Letramento Político	136
5	CONCLUSÃO	140
	REFERÊNCIAS	144
	APÊNDICES	149
	ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

A formação para o exercício da cidadania é uma questão reiteradamente conclamada nas diretrizes educacionais de educação, sobretudo diante dos desafios e das complexidades que urgem na sociedade globalizada em face às mudanças provocadas na dinâmica de vida dos indivíduos. Isso se dá a partir dos avanços científicos, tecnológicos, dos diferentes modos de comunicação, pela interconexão entre a diversidade de culturas, informação, que se somam aos benefícios decorrentes da dinâmica global.

Na contramão dessas mudanças, percebemos o agravamento das desigualdades em diferentes aspectos da sociedade, refletidos na economia, no acesso a bens e a oportunidades de consumo, nos conflitos entre as diferenças culturais, políticas e religiosas, na exploração desenfreada de recursos naturais, na degradação do meio ambiente, entre tantos aspectos, gerando sentimentos que intensificam o ódio, o preconceito, a intolerância, as ideologias extremistas, o patriotismo exacerbado, a xenofobia etc., que alimentam tensões e divisões na sociedade.

A escola se apresenta, nesse contexto, como agência de letramento, por promover a formação do indivíduo, haja visto o tempo em que permanecem nesses espaços, compartilhando um recorte de mundo na qual as experiências extramuros da escola nela também reverberam. É nesse recorte de sociedade que a figura do professor/a atua para direcionar os estudantes no caminho da justiça, da ética, da cidadania, que resulta de uma dinâmica global em que princípios e valores para viver em uma sociedade justa e democrática precisam ser evidenciados e constantemente reiterados, ao passo que a educação assegure condições de conhecimento que atenda aos projetos individuais de cada indivíduo.

Não obstante, a educação com fulcro na formação para a cidadania encontra-se preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e na Constituição Federal de 1988. Ambos os documentos destacam a importância de um ensino que promova o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para a cidadania, voltado aos valores éticos, à consciência crítica, à diversidade cultural, e que reduza as desigualdades sociais.

Tradicionalmente, o conceito de cidadania está associado ao cumprimento dos direitos e deveres dos indivíduos perante a sociedade. No entanto, ampliando esse

conceito, Pinsky (2013) considera a cidadania como ações e atitudes do cotidiano que demonstrem uma consciência coletiva e a noção de pertencimento a um grupo. Em vista desse panorama, o Letramento Político (LP), discutido por Cosson (2019), consonante com especialistas do campo educacional, sugere contribuições para a formação cidadã, voltadas ao conhecimento para a compreensão do funcionamento do Estado e suas instituições públicas, envolvendo situações de participação consciente na vida social e na comunitária.

Essa abordagem estimula o aprimoramento de práticas educacionais no sentido de não só formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade, como também promover a oportunidade de atuarem nas diversas esferas políticas e sociais. Para promover o LP nas escolas, Cosson (2019) reitera que esse processo seja um exercício contínuo nas atividades escolares e transversalizado a todas as áreas de conhecimentos e componentes curriculares.

Soma-se a isso, apesar da Língua Inglesa (LI) ser reconhecidamente necessária ante as demandas globais, o ensino desse componente, especialmente nas escolas públicas, enfrenta diversos desafios para ser efetivado de modo satisfatório: situações como carga horária reduzida, salas com muitos estudantes, materiais e recursos didáticos limitados, a descrença de que é possível aprender inglês na escola, são algumas nuances da questão.

Ademais, conforme Jorge (2009), perpetuam-se a percepção de que o lugar da Língua Inglesa no currículo escolar possibilita a obtenção de bons empregos, viagens internacionais, aprovações em seleções, quando, na verdade, apesar de também viabilizar essas oportunidades, seu caráter educativo está na possibilidade de o estudante se tornar mais consciente da diversidade que constitui o mundo.

Diante do exposto, para o constructo deste estudo, inicialmente problematizamos como o componente e as práticas leitoras para o ensino de LI no Ensino Médio (EM) podem contribuir para a formação do LP dos estudantes e, conseqüentemente, na formação cidadã desses indivíduos. Para isso, apresentamos como questão de pesquisa: De que maneira o trabalho com práticas de leitura em LI contribui para a ampliação do LP de estudantes da 1ª série do EM, no Colégio Estadual São José (CESJ), em Santa Bárbara – BA?

Face a essa questão problematizadora, este estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições das práticas de leitura em LI na ampliação do LP dos estudantes do 1º ano do EM do CESJ. Temos como objetivos específicos: a)

apresentar atividades de leitura de gêneros discursivos multimodais (GDM) considerando o processo de ensino de LI para a formação crítico-cidadã dos estudantes e b) descrever os Letramentos Políticos que emergem das práticas leitoras em LI dos estudantes considerando seu exercício de construção de sentido.

Esperamos que o ensino de LI seja uma possibilidade de aprendizagem para além do ensino instrumental da língua, no sentido de possibilitar aos participantes a formação de leitores críticos que, ao interagirem com o texto, não se limitem apenas à decodificação de signos. No entanto, que se tornem sujeitos que dialoguem e reflitam sobre as ideias e as informações contidas nesses textos e, por conseguinte, ao refletirem sobre essas informações, compreendam o mundo e seu papel ativo na sociedade.

Consequentemente, a pesquisa se apresenta como relevante para os estudos educacionais por problematizar o papel do componente LI no contexto curricular atual, tendo em vista que aprender uma língua estrangeira possibilita uma compreensão mais ampla do mundo, ao aguçar o pensamento crítico do estudante e ao contribuir para a ampliação de laços sociais entre países diferentes.

Ademais, se fundamenta diante da demanda cada vez maior pelo engajamento dos estudantes nas decisões individuais e coletivas na sociedade, nas discussões sobre educação, currículo e práticas pedagógicas e na experiência da pesquisadora como professora de Língua Inglesa em uma escola pública há onze anos.

Portanto, com este estudo, esperamos convidar a comunidade acadêmica a ampliar as discussões em torno de uma prática educativa que vá além da competência linguística, considerando primordialmente a formação de indivíduos críticos e cidadãos.

1.1 CONEXÃO COM A PESQUISA

Os caminhos que se entrelaçam neste estudo têm origem no compromisso e no orgulho que tenho em ser professora¹. Iniciei minha trajetória docente na rede pública de ensino do estado da Bahia, quando, aprovada em concurso público para professora de Língua Inglesa, fui designada para o Colégio Estadual São José, no município de Santana Bárbara (BA).

¹ Nesta seção, por abordar a trajetória pessoal, profissional e acadêmica da pesquisadora, utilizaremos a primeira pessoa do singular.

Isso posto, meus caminhos se conectam a esta pesquisa pela vontade do meu eu-professora em contribuir com a formação reflexiva, ativa e engajada dos estudantes, por meio de uma proposta pedagógica que acreditava ser emancipatória. No entanto, muitas vezes, na realização das aulas, sentia-me frustrada e desiluda por não perceber, de forma mais imediata, reverberações que o ensino de LI proporcionava aos estudantes do CESJ.

Além disso, contava com a descrença de muitos estudantes (e até mesmo de alguns outros atores da comunidade escolar) de que é possível aprender LI na escola. Por certo, a dificuldade de aprendizagem de LI na Educação Básica pública se dá por diversos fatores, tais como a vulnerabilidade social de muitos estudantes, o que os levam a não se veem como falantes de uma língua estrangeira por não perceberem contextos sociais imediatos para seu uso; a pouca exposição à língua, tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços sociais os quais frequentam; a falta de materiais disponibilizados na escola em LI, dentre outros motivos.

Esse cenário de descrença, comum e experimentado por diversos professores que atuam no ensino de LI, especialmente na educação Básica das escolas públicas, também é apresentado na pesquisa de mestrado de Bleiser Santos de Lima (2022), intitulada “Práticas de leitura e ensino de Língua Inglesa: o trabalho com gêneros discursivos verbovisuais no PROEJA”, defendida no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Feira de Santana, sob a orientação da profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto.

Na pesquisa, Lima (2022) apresenta situações semelhantes com as quais vivencio no cotidiano de ensino de LI, dentre elas, a desvalorização do componente curricular LI, manifestado por diversas maneiras, desde a reduzida carga horária à alocação de horário de aula, geralmente em períodos iniciais ou finais do turno escolar quando, muitas vezes, os estudantes ainda estão se conectando à atividade escolar; a centralidade do ensino de LI em práticas gramaticais, totalmente descontextualizadas com as concepções de ensino de língua na atualidade, dentre outras questões.

Movida pelo ímpeto e pelo desejo de tornar a minha experiência com o ensino de LI uma prática profissional significativa para mim e uma aprendizagem sensível, ativa, crítica e cidadã para os estudantes, transitei por outras áreas de conhecimento que, por certo, contribuíram para a minha própria formação de professora reflexiva. Foi assim que enveredei pela formação na graduação em Direito. Pela curiosidade de

compreender a sociedade e os trâmites legais que nela se operam, principalmente em relação à cidadania, dediquei-me ao estudo de diversas áreas que são abarcadas pelo Direito, tais como Sociologia, Direito Constitucional, Direito Civil, dentre outras, que contribuíram para a minha própria formação cidadã e, por consequência, para minha ação na sociedade, inclusive no espaço profissional no qual atuo.

Dessa forma, fortaleci a convicção de que a formação do cidadão é uma das principais ações da escola. Por isso, acredito que atividades que fortaleçam essa discussão nas salas de aula devem estar em pauta a todo momento e em qualquer componente curricular, tendo em vista que essas discussões poderão ampliar a visão do estudante sobre seu papel social e como a Educação contribui para que ele atue em sua comunidade, além de fortalecer o papel do professor como agente de letramento, ou seja, um mobilizador dos sistemas de conhecimento para que os estudantes participem das práticas sociais letradas, a partir de diversas ordens discursivas (Kleiman, 2006).

A partir dessa convicção, quis agora ressignificar o meu eu-professora, uma profissão que escolhi por amor e a qual tenho me dedicado há onze anos, principalmente na rede pública de ensino. A construção desse eu-professora também vem de minha experiência familiar, desde a infância, quando fui inspirada pela figura de duas mulheres, que muito contribuíram com minha escolha profissional: a tia e madrinha Valdelice, professora de Geografia da Educação Básica, a qual sempre demonstrou entusiasmo com a educação e dedicação para com seus estudantes, e minha mãe, Conceição, pessoa que sempre valorizou a educação como forma de crescimento pessoal e profissional.

O exemplo de professora dedicada e amorosa de minha tia foi parte da motivação para que me dedicasse à docência. Recordo-me que, desde a infância, o “quarto da bagunça” era minha “escolinha”, e algumas crianças da vizinhança eram meus “alunos”, e eu era a professora de ciências, pois me atraíam o colorido do planeta terra, as formas de representação da natureza, assim como os formatos e os textos que fazem parte do livro de geografia, o mapa-múndi, o globo terrestre, dentre outros aspectos dessa área de conhecimento. A partir da quantidade de países representados nos mapas que via, desenvolvi a vontade de conhecer outras línguas como uma oportunidade para vivenciar o contato com diferentes culturas, pessoas, natureza e espaços físicos.

Na mesma medida, cresci também acompanhando a valorização da educação como uma forma de conhecer o mundo apresentando por minha mãe. Como sempre defendia, a educação e o conhecimento são capazes de nos conduzir a uma vida independente, próspera, libertária e, mais ainda, uma vida de justiça social. No entanto, mesmo acreditando na educação para a formação de pessoas melhores, minha mãe não se tornou professora, pelo menos de maneira formal.

Porém, na atuação de minha mãe no Fórum Desembargador Filinto Bastos, em Feira de Santana (BA), como oficial de justiça, notava que minha mãe era além de uma profissional da área de Justiça, mas uma educadora. Entre fazer, pessoalmente, citações, intimações e demais diligências que constam no Código de Processo Civil, ela educava, aconselhava, ajudava, compreendia e motivava as pessoas, como até hoje continua fazendo, principalmente aquelas com dificuldade de acesso ao conhecimento jurídico.

Nesse ímpeto, movida por essas inspirações que até aqui me construíram como pessoa e como professora, compreendo que o meu papel social na escola em que atuo é muito mais que o ensino de LI, mas, por certo, contribuir para que os estudantes, a partir do ensino dessa língua, possam entender-se como cidadãos de direitos e de deveres e, além disso, como um agente social transformador de sua comunidade, sem construção de hierarquias sociais quanto a nacionalidades, a línguas ou a qualquer outro fator que invisibilize as pessoas.

Nessa trajetória, cumpre destacar a importância para minha prática ² profissional ter ingressado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana, espaço-tempo em que tive a oportunidade de repensar práticas de ensino, muitas vezes desenvolvidas por mim, que já não atendem ao espírito de tempo atual, ao passo que renovei minha esperança no ensino público de qualidade, especialmente ao assistir às aulas com a professora Dra. Rita Breda, professora Dra. Fabíola Vilas Boas e professor Dr. Charles Mota.

Ademais, pude me fortalecer com as contribuições advindas das discussões promovidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET UEFS), liderados pelas professoras Dra. Úrsula Cunha Anacleto e Dra. Fabíola Oliveira Vilas Boas, que, por reunir graduandos dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, professores atuantes na Educação Básica e

² Devido ao caráter memorialístico e/ou apresentação de argumento pessoal, em alguns momentos desta dissertação será utilizada a 1ª pessoa do singular.

na Educação Superior, mestrandos tanto do PPGE quanto do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL UEFS), doutorandos do PPGEL e outros pesquisadores de distintas instituições nacionais e internacionais, contribuíram para que a integração da teoria e da prática, a partir de um movimento de práxis, se tornasse uma experiência possível para o campo profissional de seus participantes.

Por fim, vivenciar as pesquisas realizadas pelo GEPLET UEFS me fez vislumbrar a possibilidade de uma educação engajada e emancipatória, o que estimulou a mim e a outros participantes do grupo a desenvolverem práticas educativas emancipatórias e engajadas com a formação cidadã dos estudantes.

1.2 TENDÊNCIAS DO(S) LETRAMENTO(S) NA EDUCAÇÃO: O ESTADO DA ARTE

As discussões em torno da educação na contemporaneidade têm se apresentado cada vez mais consciente da necessidade de se adequar às demandas da sociedade, considerando as práticas socioculturais e cotidianas em seu processo de ensino e de aprendizagem. Há um movimento de superação do modelo tradicional de ensino padronizado e conteudista, buscando uma abordagem mais abrangente significativa e contextualizada com as experiências e práticas sociais dos estudantes envolvidos nesse processo.

Atualmente, o cenário de ensino no Brasil encontra-se normatizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, homologada em 2017, sendo um documento que versa sobre o conjunto de aprendizagens essenciais em todas as etapas da Educação Básica, com o objetivo de elevar a qualidade de ensino no país.

Para isso, em tese, a versão final do documento propõe o desenvolvimento de competências e habilidades que incentivem a capacidade de resolver problemas complexos, a criatividade, a comunicação, o trabalho colaborativo, valorizando as relações interpessoais e a participação ativa, crítica e cidadã dos estudantes na sociedade.

No entanto, cumpre salientar que o contexto para elaboração e promulgação da BNCC foi marcado por uma série de tensionamentos decorrentes, sobretudo, da crise política na qual o país se encontrava, especialmente entre o período de 2015 a

³ A BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo ministro da Educação Mendonça Filho. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 2 mai. 2024

2018.⁴ Conforme afirmam Alves e Oliveira (2022), em 2016, durante o governo da presidente Dilma Rousseff, as discussões para a construção da BNCC ocorreram de forma coletiva e participativa, entre os diferentes atores da educação, registrando discussões relevantes e grandes avanços nas políticas educacionais.

Porém, durante o governo do presidente Michel Temer, além da limitação imposta aos gastos públicos com a educação, as políticas educacionais foram impactadas em razão de uma agenda neoliberal, cujos resultados encontram-se atrelados à organismos internacionais (Alves; Oliveira, 2022). Face a esse cenário, a versão final da BNCC apresenta a complexidade de um currículo que, embora manifeste o respeito à diversidade como prioridade, por outro lado, propõe uma base comum de conteúdos que, por si só, limita a autonomia das escolas ante aos conhecimentos locais. É o que advoga Oliveira (2021, p. 143) ao afirmar:

(...) um currículo com conteúdos padronizados, sem respeitar a diversidade, a cultura, o contexto social e sem aspirar as verdadeiras necessidades de contextos tão diversificados quanto as do povo brasileiro, possui grandes possibilidades de se concretizar nas escolas como um grande insucesso. Um currículo construído para atender um aluno supostamente ideal? Ideal para quê? Para quem?

Se por um lado a BNCC propõe uma base comum de conhecimentos na expectativa de promover uma igualdade educacional, ao mesmo tempo, uma proposta curricular homogeneizada coloca em evidência padrões culturais prestigiados, ampliando progressivamente as desigualdades do país. Além disso, corrobora com uma educação que visa satisfazer aspectos quantitativos de metas a serem alcançadas por meio de avaliações em todo o país, em detrimento a uma proposta qualitativa que atenda às singularidades dos sujeitos partícipes do processo.

Franzi e Rocha (2022), ao questionar qual é de fato o projeto de educação emanado pela BNCC, denunciam o interesse de grupos empresariais para a sua aprovação. O lucro por trás da produção de materiais didáticos em larga escala é um exemplo mencionado pelos autores, que justificaria uma base comum de conhecimentos em todo o território nacional. Isso possui relação direta com a cobrança de bons desempenhos nos índices de avaliação da educação. Com a

⁴ A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 2015, na vigência do governo da presidente Dilma Rousseff. Entretanto, após sofrer o processo de *impeachment*, em 2016, que culminou no seu afastamento do cargo, Michel Temer assume a presidência, entre 2016 e 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71550055005/html/#:~:text=Os%20debates%20em%20torno%20da,impeachment%20da%20presidente%20Dilma%20Rousseff>. Acesso em: 2 mai. 2024

BNCC, os professores precisarão adequar suas práticas pedagógicas a conteúdos mínimos obrigatórios que satisfaçam a “cadeia” avaliação, currículo, materiais didáticos entre outros serviços pedagógicos (Franszi; Rocha, 2022).

Ademais, a arquitetura curricular não deixa clara as possibilidades de ensino com fulcro na formação cidadã, bem como a grande quantidade de componentes adicionados à matriz curricular, que em certa medida, fraciona a carga horária já limitada dos componentes curriculares da base de conhecimentos, são exemplos da prática vigente nas escolas após a implementação da BNCC.

Nessa conjuntura, a proposta deste estudo na perspectiva do LP para uma formação cidadã desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, pois fomenta o engajamento dos estudantes a uma postura crítico-reflexiva, para que possam se perceber como parte do processo de construção da sociedade quanto aos direitos, aos deveres e às suas ações.

É nesse contexto que apresentamos o resultado de produções publicadas em três portais de pesquisa nacional, que abordam o LP, com a finalidade de verificarmos como se encontra o estado da arte das produções acadêmicas. A importância do estado da arte no mapeamento das produções científicas desponta da necessidade de compreender o que já se tem construído, principalmente, no campo educacional, ao qual essa pesquisa se vincula, para investigar o que ainda se desconhece e que pode ser ampliado a partir dos estudos já realizados.

O estado da arte, conforme Romanowski e Ens (2006), constitui-se fundamental na condução das pesquisas, pois, entre suas características, visa aprofundar o que já se encontra consolidado em uma determinada área de conhecimento, reunindo descobertas já estabelecidas por pesquisadores anteriores. Paralelamente, o estado da arte nesse estudo fornece uma perspectiva, mesmo que ainda limitada, em relação aos estudos desenvolvidos que discutem o LP, possibilitando-nos uma variedade de abordagens teóricas e metodológicas que conduzem à ampliação desse tema, relevante para a educação.

Dessa forma, o estado da arte sobre LP conduz alguns estudos na área de educação, contribuindo para o aprimoramento de práticas educacionais que ensejem na formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade. Para essa finalidade, a fim de selecionarmos estudos que contribuíssem para a ampliação do aporte teórico desta pesquisa, foi utilizado como critério de busca apenas dissertações que discorressem sobre LP e o ensino de Língua Inglesa no EM, utilizando como

descritores: letramento político, língua inglesa e letramento político e ensino de língua inglesa, no período de janeiro de 2023.

A escolha por dissertações desponta do interesse em verificar até que ponto é possível encontrar estudos que abarcam o LP e, mais ainda, no contexto educacional. Dessa maneira, para verificar o estado da arte do presente estudo, fizemos um levantamento por dissertações publicadas em três portais de pesquisa que contam com uma ampla base de referências acadêmicas confiáveis, demonstrando compromisso com as produções científicas, a saber: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do PPGE/UEFS e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), conforme critérios apresentados a seguir.

A priori, ao buscar dissertações sobre LP e ensino de LI na base de dados do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), nos últimos dez anos, utilizando como descritores “letramento político” e “letramento político e língua inglesa”, nenhum registro foi encontrado. Isso demonstra a importância e a originalidade deste estudo no PPGE, programa ao qual me vínculo como pesquisadora.

Ao partir para o portal de periódicos da CAPES, utilizando os mesmos descritores, “letramento político, e “letramento político e língua inglesa”, também nos últimos dez anos, novamente não obtivemos nenhum registro. No entanto, para o conhecimento de outros estudos que tenham o ensino de Língua Inglesa como centralidade, assim como o proposto nesta dissertação, utilizamos como descritor apenas “ensino de inglês”. A busca por esse descritor revelou 11 dissertações, as quais se referem a diversas perspectivas de estudos sobre o ensino dessa língua, sem, contudo, mencionar diretamente estudos sobre letramento.

Do total dos estudos emergidos do estado da arte, apenas uma dissertação se aproximou do objeto realizado nesta pesquisa, conforme demonstrado a seguir:

Quadro 1: Descritor utilizado na pesquisa: “Ensino de Inglês.” Portal: CAPES

AUTOR(A)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO DE DEFESA
MARTINS, Marjory da Motta.	Possibilidades de exercício de cidadania em um programa de ensino de	PUC – Rio Grande do Sul	2015

	inglês para alunos da rede pública: um estudo de caso		
--	---	--	--

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

A dissertação de Martins (2015) adota uma abordagem qualitativa para investigar as possibilidades de exercício da cidadania no programa de ensino de Língua Inglesa chamado “Programa Acesses”. Esse programa é oferecido a jovens da rede pública de ensino em Porto Alegre - RS, com foco em atender aqueles de baixa renda. No programa, os jovens têm a oportunidade de vivenciar situações da cultura americana e, ao mesmo tempo, são incentivados a desenvolver o pensamento crítico e adotar uma postura cidadã diante das diversas vulnerabilidades sociais que enfrentam. Os resultados alcançados por Martins (2015) demonstraram que o Programa Access oportunizou a autonomia intelectual dos estudantes e o pensamento crítico, sendo possível constatar o exercício da cidadania em vários momentos do curso.

Partindo para a busca por dissertações na BDTD, utilizando como descritor “letramento político”, nos últimos dez anos, surgiram nove resultados dos quais apenas três se revelaram significantes para este estudo, conforme quadro 2:

Quadro 2: Descritor utilizado na pesquisa: “letramento político”. Biblioteca: BDTD

AUTOR(A)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO DE DEFESA
COSSON, Rildo José	Letramento Político no legislativo: a experiência do programa Estágio-Visita	UFMG	2015
LEMOS, Marcelo Verly de	Escolas do legislativo municipais como locus de ações de educação para a democracia voltadas ao letramento político: a visão de dirigentes e cidadãos friburguenses politicamente participativos	UERJ	2019

ALBUQUERQUE Rafael Henrique de	O papel da educação política na construção de um conhecimento geográfico poderoso na escola	PUC-Rio de Janeiro	2021
-----------------------------------	---	--------------------	------

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

Em “Letramento Político no legislativo: a experiência do programa Estágio-Visita”, Cosson (2015) apresenta um estudo sobre o programa de educação para a democracia Estágio-Visita, promovido pelo Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados. O programa é ofertado mensalmente a cinquenta estudantes universitários, de vários estados brasileiros.

O propósito apresentado foi verificar como o LP se efetiva na atividade educacional de uma escola do legislativo, visto que essas instituições buscam atender o fortalecimento da democracia no país. Para tal, buscou-se analisar quais conteúdos e estratégias metodológicas estavam contidas no programa Estágio-Visita de Curta Duração, a partir dos conceitos de LP e da educação para a cidadania, presentes na literatura atual.

A partir da investigação naturalística, o autor observou que o programa se apresenta limitado em relação às atividades de LP, por enfatizar, em maior grau, o conhecimento tradicional e formal sobre o legislativo e a democracia, embora seja apresentado que os resultados da pesquisa não podem ser generalizados para todas as edições do programa.

A dissertação “Escolas do legislativo municipais como lócus de ações de educação para a democracia voltadas ao letramento político: a visão de dirigentes e cidadãos friburguenses politicamente participativos”, apresentada por Lemos (2019), dispõe sobre o papel das escolas do legislativo vinculadas às câmaras municipais do país em relação à educação para a democracia e ao LP, com o objetivo de combater a apatia e a alienação política de grande parte da população brasileira, em especial, a do município de Nova Friburgo-RJ.

No estudo, Lemos (2019) considera que a educação para a democracia e LP se constituem de ações conscientizadoras para o cidadão quanto aos conhecimentos cívicos, políticos e a outras instâncias que demandem a participação da sociedade. O estudo contou com trinta participantes, entre os quais estão dirigentes de escolas do legislativo e cidadãos de Nova Friburgo. Lemos (2019) constatou a efetividade das

ações realizadas pelas referidas escolas como um impacto positivo aos participantes das ações promovidas. Entretanto, o autor destaca a irrisória quantidade de escolas do legislativo no país, sendo um fator limitante ao caráter educativo proposto pelas instituições.

No estudo sobre “O papel da educação política na construção de um conhecimento geográfico poderoso na escola”, do pesquisador Albuquerque (2021), é apresentado o número de jovens eleitores entre os anos de 2014 e 2018, pelo Tribunal Superior Eleitoral – TSE, sendo verificado um decréscimo de mais de 14% entre esse período. A partir desse dado, o autor investigou de que maneira a educação política nas aulas de geografia pode contribuir para o empoderamento e o aperfeiçoamento da cidadania dos estudantes no Ensino Básico.

Para isso, o autor concentrou seus estudos em temas como práticas políticas brasileiras, LP, conceitos liminares e política nos currículos escolares relacionado à geografia. Albuquerque (2021) concluiu, a partir da análise dos questionários aplicados com o grupo de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) II e do EM de escolas particulares do município de Nova Iguaçu – RJ, que, em geral, a maior parte desses estudantes desconhecem ou pouco sabem sobre política, além de não saberem as funções dos agentes políticos.

Continuando as buscas na BDTD, agora utilizando os descritores “ensino de inglês”, “ensino médio” e “letramento”, foram encontrados 38 resultados de dissertações publicadas nos últimos cinco anos. Desse total, dois estudos foram selecionados, por discorrerem sobre o ensino de inglês no EM, numa perspectiva crítica e reflexiva, que se aproxima do objeto desta pesquisa, conforme apresentadas no quadro 3.

Quadro 3: Descritores utilizados na pesquisa: “ensino de inglês”, “ensino médio” e “letramento”.
Biblioteca: BDTD

AUTOR(A)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO DE DEFESA
MULIK, Katia Bruginiski	Letramentos (auto)críticos no ensino de língua inglesa no ensino médio: uma pesquisa autoetnográfica	USP	2021

DANTAS, Rubens Oliveira	Práticas de letramentos com <i>memes</i> : uma proposta para as aulas de língua inglesa no ensino médio	UERN, UFERSA e IFRN	2021
----------------------------	---	---------------------------	------

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora

Sob o título “Letramentos (auto)críticos no ensino de língua inglesa no ensino médio: uma pesquisa autoetnográfica”, Mulil (2021) analisa a proposta de educação crítica no ensino de língua inglesa. A partir da pesquisa qualitativa autoetnográfica e das observações em sala de aula, a autora discorre sobre os dados apresentados, relacionando-os as teorias de ensino crítico, formação cidadã, letramentos críticos e aportes teóricos como a pós-modernidade, estudos pós-estruturalistas, novos letramentos e multimodalidade.

Dividida em três capítulos, Mulik (2021) estabelece reflexões entre os pressupostos teórico-metodológicos que geram implicações nas práticas pedagógicas enquanto professora, no ensino de LI e na relação dos sujeitos e os contextos de ensino. Além disso, a autora também reflete sobre as visões de língua e de sujeito, na busca por uma educação crítica no contexto apresentado, e os desafios e as tensões que emergiram no estudo.

Em “Práticas de letramentos com *memes*: uma proposta para as aulas de língua inglesa no ensino médio”, Dantas (2021) estuda o contexto do pouco interesse e o baixo rendimento dos estudantes na aprendizagem da LI. Diante desse cenário, o autor sugere o uso do gênero *meme* nas aulas de inglês (no que concerne aos gêneros digitais) como uma proposta para promover a capacidade comunicativa dos estudantes e ampliar práticas de letramento desses participantes.

Com base nos estudos de teóricos que discutem sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, como Antunes, Paiva, Rajagopalan, e autores que abordam o uso de gêneros digitais e multiletramentos, como Kleiman, Rojo e Silva, Dantas (2021) realizou uma pesquisa qualitativa cuja metodologia adotada foi a pesquisa-ação. A partir dos resultados, ficou demonstrada a importância do uso da LI em contextos reais do cotidiano, com bom humor e espontaneidade, bem como a atribuição de sentidos pelos estudantes diante dos fatos e das informações apresentadas nos memes, relacionando a uma formação crítica e participativa na sociedade.

Após a análise das dissertações, todas do campo da educação, verificamos que há uma amplitude de estudos que convocam os docentes à importância de inserir, em suas práticas pedagógicas, estratégias que fomentem nos estudantes maior reflexão crítica e ações de cidadania, a partir do que a sociedade compreende sobre o que é ser cidadão, em prol do bem comum, da coletividade e da democracia.

Observamos que há uma ampla trajetória quanto ao ensino de um modo geral, para o exercício da cidadania bem como uma preocupação dos educadores de irem além de um ensino de LI que não seja pautada no aspecto técnico-instrumental e predominantemente conteudista, para propostas que possibilitem o diálogo entre as experiências de vida dos estudantes e conhecimentos advindos da perspectiva do LP

Nesse aspecto, a concepção de LP apresentada nas dissertações pesquisadas constitui de importante aporte teórico na relação entre ensino e práticas pedagógicas, pelas possibilidades de tornar a educação e o processo formativo dos indivíduos mais conscientizadora para lidar com as situações da vida adulta ante a sociedade.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições das práticas de leitura em Língua Inglesa na ampliação do Letramento Político dos estudantes do 1º ano do EM do CESJ. No âmbito do ensino de LI, concebemos a viabilidade de implementar práticas pedagógicas que não apenas instiguem os estudantes a compreenderem os elementos linguísticos de uma segunda língua, mas também os conduzam à reflexão sobre os aspectos sociais e políticos dos espaços nos quais habitam e atuam, em consonância com o conceito de cidadania.

Dessa maneira, a dimensão do LP adotada neste estudo se revela como uma possibilidade destinada a transcender os limites curriculares do componente de LI, especialmente no que diz respeito ao aspecto linguístico tradicionalmente explorado na Educação Básica. Nossa projeção foi integrar o LP como uma perspectiva interdisciplinar nas aulas desse componente, visando além do aprendizado linguístico dos estudantes, conexões significativas e contextualizadas face às questões sociais e políticas, propiciando durante as aulas, oportunidades de reflexões que convergissem para o exercício da cidadania.

Ao utilizarmos atividades de leitura centradas nos GDM em LI, compreendemos que, por representarem modelos sociais presentes nas diversas interações comunicativas, principalmente a partir de temas que dialogam com os contextos de vida dos estudantes, resultam no fortalecimento das habilidades linguísticas e na percepção das dinâmicas sociais, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência política mais informada.

Depreendemos, portanto, que o ensino de LI pautado no LP fortalece a concepção de letramento não apenas no contexto linguístico, mas sobretudo nas práticas sociais, culturais e políticas. Essa perspectiva visa contribuir para a construção de uma sociedade mais ética, democrática, promovendo o respeito e a reciprocidade entre diferentes povos, culturas e religiões, transcendendo a visão restrita do aprendizado de LI e, conseqüentemente, estimulando os estudantes a assumirem o protagonismo consciente na sociedade, de maneira comprometida com seus cidadãos.

Assim, este estudo ancora-se na abordagem qualitativa que, conforme Yin (2016), se concentra no estudo da vida das pessoas, em condições reais, e não se esgotam em um único método, mas sim em múltiplas fontes de evidência, na análise

de diferentes perspectivas do objeto estudado, na escolha de abordagens oportunas para a produção do conhecimento e nas reflexões críticas do pesquisador sobre o fenômeno de estudo.

Consideramos como condições reais as práticas de leitura em LI dos estudantes do 1º ano do EM, as reflexões que emergem dessas práticas, por meio da análise do contexto social, cultural, político, econômico e pedagógico desses participantes. Nesse sentido, dada a heterogeneidade dos estudantes, para Flick (2004), a pesquisa qualitativa considera a diversidade de ambientes, culturas e formas de vida, exigindo do pesquisador uma maior sensibilidade para o estudo, diante das diferenciações dos objetos.

Abarcando esse conceito, para Cardano (2017), a pesquisa qualitativa possibilita uma maior aproximação com o objeto e seus fenômenos, focalizando os casos que se propõe a individualizar, obtendo uma quantidade rica de indícios a partir dos fenômenos sociais em que se concentram a pesquisa. Portanto, levamos em consideração as experiências e as vivências dos estudantes na maneira com a qual eles interagem e compreendem as informações contidas nas atividades de leitura em LI a partir de diferentes GDM, com a finalidade de viabilizar práticas educativas significativas e motivadoras, que proporcionassem reflexões acerca do que é cidadania, a importância do engajamento social de cada indivíduo na transformação da sociedade e a autonomia desses estudantes face à multiplicidade de situações do cotidiano, contribuindo para a ampliação do LP.

Portanto, as etapas e escolhas metodológicas que utilizamos para o desenvolvimento deste estudo estão descritas a seguir, conforme ilustrado na figura 1, para melhor compreensão em relação ao percurso que seguimos.

Figura 1: Aspecto metodológico desta pesquisa



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, inspirada em Thiollent (2003).

Conforme a figura 1, nosso percurso utiliza como método a pesquisa-ação, que compreende cinco etapas de execução: fase exploratória, planejamento da ação, implementação, análise dos dados e avaliação e divulgação dos resultados. Cada uma dessas etapas será explorada neste estudo, que consecutivamente apresentará a comunidade escolar e os participantes.

2.1 A PESQUISA-AÇÃO COMO MÉTODO DE PESQUISA

Tomando como referência Thiollent (2003), optamos pela pesquisa-ação como método para delinear as etapas do processo de pesquisa. Essa escolha se justificou pela sua natureza, que visa abordar problemas práticos no *locus* investigado. No contexto deste estudo, observamos certa limitação no nível de entendimento político dos estudantes sobre situações que concernem à cidadania e ao acionamento

de seus direitos e cumprimento de suas responsabilidades na sociedade enquanto cidadãos. A pesquisa-ação, portanto, busca promover o engajamento dos estudantes diante dos contextos sociais que permeiam suas vidas, a serem promovidas durante as aulas de LI.

Nesse sentido, Tripp (2005, p. 445) conceitua a pesquisa-ação educacional como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.” Aqui, a professora do componente de LI é a pesquisadora e participante da pesquisa, que procurou, através de atividades de leitura, estimular o pensamento crítico dos estudantes quanto à tomada de decisões na sociedade, nas mais diversas situações do cotidiano, tendo como direcionamento o conceito de cidadania inerente ao LP.

Ademais, como uma via de mão dupla, o desenvolvimento deste estudo permitiu a análise de outras possibilidades para o ensino de LI que transcendem a aquisição do conhecimento linguístico, a partir de diálogos em sala de aula que exploraram temáticas capazes de instigar reflexões sobre a sociedade, a fim de despertar o interesse dos estudantes em relação ao aprendizado de LI. Isso se tornou relevante, pois contribuiu para a construção de outra percepção sobre a aprendizagem de LI que, por parte de alguns estudantes, distancia-se de seus objetivos de estudo ou aspirações profissionais.

Assim, durante a II unidade do ano letivo de 2023, a professora/pesquisadora⁵, em colaboração com os estudantes matriculados no 1º ano D, do EM, proporcionou atividades de leitura que exploraram GDM em LI, com enfoque temático relacionado ao meio ambiente⁶. O foco dessa abordagem foi promover situações de aprendizado que conduzissem os estudantes a refletirem sobre seus direitos, obrigações e participação na sociedade, contextualizando ao exercício da cidadania, sob a perspectiva do LP.

A pesquisa-ação, portanto, alinhou-se amplamente ao propósito deste estudo ao fomentar a participação dos estudantes por tratar de tópicos de interesse mútuo, relacionados ao contexto de vida; por viabilizar uma atitude reflexiva orientada para a transformação da sociedade, ainda que seus efeitos só possam ser observados a

⁵ Utilizamos o termo professora/pesquisadora para se referir à pesquisadora que ao mesmo tempo desenvolveu o planejamento das aulas junto aos participantes.

⁶ Na seção 2.1.1 Etapas da pesquisa ação, será explorada de forma mais ampla a escolha pelo enfoque temático relacionado ao meio ambiente.

longo prazo, além de aprimorar as práticas de ensino em decorrência do aprendizado de LI dos estudantes.

Para isso, a pesquisa-ação emprega diversos recursos que oportunizaram a construção das informações a serem analisadas, demandando do pesquisador um minucioso detalhamento das etapas de execução, realizadas de modo que possibilitassem uma compreensão clara e legítima da pesquisa. De acordo com Thiollent (2003), o processo da pesquisa-ação tem início na denominada “Fase Exploratória”. Nessa etapa, procedemos ao levantamento de informações acerca do perfil dos participantes, suas expectativas em relação ao componente de LI, bem como a identificação dos problemas prioritários da pesquisa que se encontraram atrelados à compreensão da cidadania e do LP dos estudantes. A partir dessas informações, obtidas através da aplicação de um questionário, definimos as ações que nortearam a implementação da pesquisa.

Após a Fase Exploratória, Thiollent (2003) destaca que a fase intermediária oferece diversas opções de caminhos a serem escolhidos, haja vista as circunstâncias particulares do estudo. Nesse sentido, delineamos nosso percurso metodológico com base nas prescrições de Thiollent (2003) e Tripp (2005), de modo que essa trajetória atendesse aos objetivos específicos desta pesquisa: a) apresentar atividades de leitura de gêneros discursivos multimodais considerando o processo de ensino de LI para a formação crítico-cidadã dos estudantes e b) descrever os Letramentos Políticos que emergem das práticas leitoras em LI dos estudantes considerando seu exercício de construção de sentido.

Assim, a partir da Fase Exploratória, a sequência metodológica que adotamos nesta pesquisa foram: o Planejamento das Ações, Implementação, Análise das informações, a Avaliação dos Resultados e, por fim, a Divulgação dos Achados, conforme dispostos na figura 2 a seguir:

Figura 2: Etapas para a realização da pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora, inspirada em Thiollent (2003).

Como etapa conclusiva, na Divulgação dos Resultados, conforme demonstrado na figura 2, são apresentados os achados da pesquisa, que se traduziram na repercussão das atividades de leitura em LI na ampliação do LP dos estudantes do 1º ano D do CESJ. Portanto, à professora/pesquisadora fica a responsabilidade de compartilhar os resultados a fim de contribuir na expansão do conhecimento em âmbito acadêmico e, especialmente, que possa ser do alcance de profissionais que atuam em contextos similares. Para Thiollent (2003, p. 71),

O retorno é importante para estender o conhecimento e fortalecer a convicção e não deve ser visto como simples efeito de 'propaganda'. Trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e de investigação.

Nesse sentido, não se pretendeu que este estudo fosse restrito a apenas uma experiência didática ou mesmo pensado exclusivamente para fins acadêmicos. No que tange ao objetivo deste estudo, as atividades de leitura desenvolvidas, por si só, propiciaram um cenário reflexivo para os estudantes, conduzindo-os ao diálogo acerca

das questões relacionadas à cidadania, ao contexto social, cujo desdobramento reverberaram em ações de LP, possível inclusive nas aulas de inglês.

2.1.1 Etapas da Pesquisa-Ação

A partir do enfoque metodológico centrado na pesquisa-ação, utilizamos as informações que emergiram do questionário “Diálogos Iniciais” para a construção das etapas subsequentes da pesquisa. Consideramos relevante o perfil sociodemográfico dos participantes, especialmente no que tange ao contexto sociocultural no qual encontram-se inseridos.

O cenário preliminarmente apresentado serviu como direcionador para a construção dessas etapas. Sob essa perspectiva, com propósito de fomentar a ampliação do LP dos participantes imbricados com a pesquisa, observamos as suas características sociais: indivíduos que experienciam a realidade de uma escola pública, situada em um município cujos elementos da vida rural desempenham um papel significativo em seu cotidiano.

Diante desses fatores, optamos por abarcar como tema para as atividades de leitura em LI a temática sobre Educação Ambiental, com recorte para os problemas associados à poluição, especialmente as ocasionadas pelo uso do plástico no cotidiano. Esse enfoque encontra justificativa face às diretrizes educacionais, em instância maior a BNCC, cujas competências enfatizam a consciência socioambiental, o consumo responsável, o cuidado, individual e coletivo, do planeta, valorizando a diversidade, pautado no agir com autonomia, respeito, responsabilidade, com base nos princípios éticos, democráticos e sustentáveis.

Na instância estadual, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB/2022) reafirma a ênfase ambiental, conforme estatui:

Diante do atual cenário global, em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidenciam-se na prática social, cabe às unidades escolares incluir os princípios da Educação Ambiental de forma integrada aos objetos de conhecimentos obrigatórios, como forma de intervenção ampla e fundamentada para o exercício pleno da cidadania [...] (Brito, 2023, p. 85)

Conforme a DCRB, a educação ambiental deve ser inserida nos currículos escolares de forma crítica, não bastando apenas a sensibilização face aos problemas, mas “questionando as condicionantes sociais que geram problemas e conflitos

socioambientais” (Brito, 2023, p. 87), promovendo práticas que viabilizem a aprendizagem significativa dos estudantes integradas à formação humana e às mudanças que possibilitem o bem social.

Além disso, a lei 13.186/2015, que institui a Política de Educação para o Consumo Sustentável, apresenta entre seus objetivos: incentivar a escolha de produtos ecologicamente sustentáveis, promover a redução do acúmulo de produtos de difícil decomposição e estimular a reutilização de produtos e embalagens.

Essas normativas apresentadas por si só são suficientes para provocar reflexões sobre as questões ambientais em diversos aspectos dessa natureza. Por isso, o recorte dado aos problemas ocasionados pelo crescente acúmulo do plástico no meio ambiente neste estudo reside na oportunidade de integrar o cenário internacional, que vem propondo políticas para reduzir a poluição plástica em 80% até 2040⁷, em observância ao contexto local, a partir das consequências desse tipo de poluição para a saúde humana e para o ecossistema, e quais ações cotidianas são possíveis de serem adotadas em âmbito local de modo a contribuir com o bem-estar do planeta.

Figura 3: Capa do Relatório do PNUMA⁸ Fechando a torneira: como o mundo pode acabar com a poluição plástica e criar uma economia circular



Fonte: Nações Unidas no Brasil.

⁷ O relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) prevê, mediante mudanças na política e no mercado mundial, a redução da poluição plástica em 80% até 2040. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/231688-relatório-da-onu-aponta-soluções-para-reduzir-poluição-plástica>.

Acesso em: 11 jan. 2023

⁸ Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente.

Somado a isso, o livro didático *English Vibes For Brazilian Learners* da editora FTD, adotado pelo CESJ para as aulas de LI, também abarca essa problemática, *Stop Plastic Pollution*, permeada por textos e atividades que exploram diversas competências linguísticas. O uso do livro didático nas aulas de LI “provê o usuário com uma gama de textos diferenciados” (Silva, 2015, p. 38), atribuindo a esse material o caráter de “macrogênero”. Ainda, conforme Silva (2015, p. 46),

Mostrar que o livro didático de inglês é um gênero discursivo a partir do qual as pessoas com ele envolvidas na cultura educacional organizam suas vidas implica considerar também que esse material tem importância social. Essa importância se desdobra em termos políticos, econômicos, culturais e pedagógicos, o que faz do livro didático um objeto de representação, isto é, sobre o qual são construídos conhecimentos práticos, reguladores do cotidiano em que ele está presente.

Como GDM, o livro didático⁹ fornece conteúdos, textos e atividades, explora temas do cotidiano que periodicamente são atualizados, dialoga com as práticas sociais, se materializa pelo layout, cores, recursos gráficos, imagens, atividades que exploram a oralidade, a escrita, a leitura, e dada a essa amplitude de possibilidades, orienta e direciona o professor no planejamento e nas escolhas pedagógicas que atendam as necessidades do seu público.

Entretanto, apesar dessa amplitude de possibilidades que o livro pode viabilizar, em se tratando do ensino de LI, nem sempre se apresenta de acordo às habilidades linguísticas dos estudantes, necessitando de adaptações ou mesmo considerando apenas parte do seu conteúdo e a necessidade de produzir materiais complementares. Santos (2015, p. 202) retrata essa situação que é vivenciada por muitos professores, afirmando que

[...] como o material oferecido disponibiliza muitos textos, de início procuramos planejar as aulas a partir dos mesmos. Especulamos que assim nossos alunos poderiam aproveitar ao menos parte do material impresso e o

⁹ Apresentamos, neste estudo, o livro didático como GDM, apesar de Marcuschi (2003) o considerar como sendo um “suporte textual”, visto que reúne diversos gêneros sem alterar suas especificidades, embora lhes sejam atribuídas outras funcionalidades (pedagógicas) e, como tal, conservam suas características primárias. Para o autor, “as funções dos gêneros introduzidos no LD incorporam novas funções e passam a ter uma macro-função pedagógica, mas as funções originais daqueles gêneros permanecem e são repassadas como próprias daquele gênero trabalhado.” (Marcuschi, 2003, p. 24-25).

Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7434/4503>. Acesso em: 2 mai. 2024. Quanto a essa discussão, recomendamos o estudo de Souza (2011), “Livro didático como gênero do discurso complexo”, disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_1991.pdf. Acesso em: 2 mai. 2024

professor desfrutaria de liberdade e autonomia para conduzir seus planejamentos.

Apesar desse cenário ser recorrente no panorama de ensino de LI na Educação Básica pública, o que aqui nos interessa considerar são as possibilidades (ou tentativas) de ensino desenvolvidas no contexto profissional da professora/pesquisadora, a partir do que a escola dispõe como recursos concretos, sem extravagâncias, e, portanto, possam contribuir com tantos outros docentes que vivenciam situações semelhantes.

A vista dessas considerações, as etapas a seguir discorrem sobre os desdobramentos da pesquisa qualitativa, que centrada no contexto de vida dos participantes, suas expectativas em relação ao aprendizado de LI, as peculiaridades desse componente no panorama de ensino básico, à luz das diretrizes educacionais, do LP e do ensino por meio de GDM, visam a formação do cidadão para o enfrentamento da vida adulta consciente, autônoma e responsável pelas suas atitudes na sociedade.

A) Fase Exploratória

Nessa etapa da pesquisa-ação, utilizamos as informações obtidas pelo questionário “Diálogos Iniciais” para delinear as estratégias que atendessem aos objetivos específicos da pesquisa: a) apresentar atividades de leitura de gêneros discursivos multimodais considerando o processo de ensino da Língua Inglesa para a formação crítico-cidadã dos estudantes e b) descrever os Letramentos Políticos que emergem das práticas leitoras dos estudantes considerando seu exercício de construção de sentido.

Para avaliarmos a efetiva contribuição das atividades de leitura em LI para a ampliação do LP dos participantes após a implementação da pesquisa, procedemos preliminarmente à análise de elementos cruciais para o planejamento das atividades, a partir de três vertentes:

a) a percepção dos participantes em relação à cidadania e as formas que compreendem a participação do cidadão na sociedade;

b) a significância do componente de LI para esses participantes, investigando suas expectativas quanto ao aprendizado dessa língua e o nível de compreensão linguística;

c) o contexto local que permeia o cotidiano dos participantes, especialmente em relação às questões ambientais.

De antemão, destacamos que a problemática de pesquisa, relacionada ao nível de compreensão cidadã e engajamento político dos estudantes, é relevante para o campo educacional frente aos aspectos e às situações do cotidiano em suas comunidades.

B) Planejamento da Ação

A partir da análise das informações preliminares que apresentou o panorama da pesquisa, organizamos a sequência de atividades de leitura em LI, utilizando GDM, que abordaram problemáticas relacionadas à educação ambiental com vistas à construção do LP dos estudantes. Hemais (2015, p. 25), em relação ao ensino de línguas, ressalta a importância de se observar “o contexto [de ensino], que é configurado por várias partes: os aprendizes, o ambiente de ensino, a implementação das metas, o currículo, e por fim os materiais e métodos”.

As atividades de leitura, portanto, envolveram situações relevantes com o contexto local dos estudantes, com o objetivo de os participantes incorporarem as reflexões suscitadas durante as aulas, em suas práticas cotidianas. Dessa maneira, o planejamento da ação compreendeu à organização das atividades realizadas para abarcar a problemática da pesquisa: a ampliação do LP dos estudantes através de atividades de leitura em LI utilizando GDM gêneros discursivos multimodais. As atividades desenvolvidas com os estudantes serão apresentadas na seção 4 desta dissertação.

No que tange à pesquisa-ação, Thiollent (2003, p. 53) afirma que “os problemas colocados são inicialmente de ordem prática. Trata-se de procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo [...]”. Portanto, para dar conta do objetivo geral desta pesquisa (analisar as contribuições das práticas de leitura em LI na ampliação do LP dos estudantes do 1º ano do EM do CESJ) ao passo que proporcionar ações tangíveis e claras no planejamento da prática pedagógica, optamos por partir das seguintes proposições: promover a compreensão crítica dos aspectos políticos e sociais

abordados nas atividades de leitura em LI e estabelecer uma articulação significativa entre o ensino de LI e o contexto local dos participantes.

Dessa maneira, elaboramos a proposta didática a partir do que Cosson (2019) propõe para uma aprendizagem que visa o LP dos estudantes, proposta essa situada em dois polos: o tradicional e o contemporâneo. No polo tradicional, concentramo-nos em direcionar o planejamento aos aspectos formais relacionados à cidadania a partir da Lei nº 13.186/2015, que institui a Política de Educação para o Consumo Sustentável, a BNCC e a DCRB, ambos documentos apresentam normativas que abarcam a educação para o meio ambiente.

No polo contemporâneo, abordamos as questões políticas atuais e significativas para os participantes, relacionadas ao meio ambiente em âmbito local e global, oportunizando-os a praticarem o que aprenderam nas aulas, com ênfase no compromisso cívico individual e coletivo, através de diálogos, simulação, produção de conteúdo, conduzindo-os a promoverem ações de cidadania.

A proposta didática foi desenvolvida de modo a contemplar atividades de leitura em LI, a partir de GDM, que abordaram temas ligados ao meio ambiente como forma de cidadania; também, foram contextualizadas às realidades socioculturais dos estudantes. Essas atividades foram compostas por textos disponíveis no livro didático e textos selecionados para fins pedagógicos, utilizando-se de linguagens verbo-visuais para ampliar a compreensão dos estudantes, tais como: cartaz digital (campanha), artigo e jornal online, vídeo e charge.

Os textos selecionados foram ao mesmo tempo acessíveis e desafiadores para os estudantes, tanto em relação ao aspecto linguístico quanto aos temas abordados, o que contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e reflexiva, bem como ampliação do conhecimento de mundo a partir das informações dos textos.

Cabe ressaltar que a escolha por GDM se deveu por esses se relacionarem com a linguagem do cotidiano dos participantes, por reunir mais de uma linguagem de comunicação (verbal, visual e digital), dispostas de modo a interagirem na construção de significados e de práticas sociais. Além disso, os GDM apresentaram-se como um caminho viável para introduzir junto aos estudantes diferentes aspectos socioculturais da LI e, ao mesmo tempo, fomentar reflexões quanto às situações do mundo contemporâneo, que também podem ser realidades na comunidade local. O planejamento didático realizado nesta etapa será apresentado na seção 4.

C) Implementação

O ciclo de implementação no contexto da pesquisa-ação foi conduzido mediante a execução do planejamento das ações definidas para abordar a problemática de pesquisa, considerando os objetivos tangíveis e os critérios de avaliação, ambos apresentados na seção anterior.

Dessa maneira, procedemos à implementação das atividades de leitura, visando a abordagem de conteúdos linguísticos previstos para a II unidade, utilizando recursos didáticos que abarcassem a leitura de GDM em LI, contemplando, ao mesmo tempo, discussões na seara do LP, conforme quadro 3 a seguir:

Quadro 4: Atividades realizadas durante as aulas do componente de LI

AULA	ATIVIDADES REALIZADAS	GÊNERO DISCURSIVO MULTIMODAL
Aula 1 e 2	Atividade de pré-leitura <i>Reading strategy: Cognate</i> Recurso: livro didático, p. 28 e 29 Diferentes tipos de problemas ambientais Vocabulário: Sufixo -tion Recurso: livro didático (adaptado), p. 30 e slides que abordam outros tipos de problemas ambientais.	<i>Campaign Poster</i> (cartaz de campanha)
Aula 3 e 4	<i>Reading – Text: Facts about plastic pollution</i> <i>Reading Comprehension Activity:</i> <i>Question Words</i> Discussão para a aula seguinte: Como o lixo gerado na residência dos estudantes é descartado.	Artigo online

Aula 5 e 6	<p>- Discussão sobre o destino dos resíduos gerados nas residências dos estudantes e a responsabilidade do Poder Público diante dessa questão.</p> <p>- Lixo plástico em outros países;</p> <p>- Ciclo do plástico no meio ambiente <i>What really happens to the plastic you throw away</i></p> <p>- Emma Bryce (vídeo) https://www.youtube.com/watch?v=_6xINyWPpB8</p>	<p>- Notícia de Jornal online</p> <p>- Vídeo, Canal do Youtube</p>
Aula 7 e 8	<p>- Estatísticas sobre a poluição por plástico</p> <p>Atividade de interpretação / simulação</p> <p>- Socialização das informações na sala</p>	Charge
Aula 9 e 10	<p>Atividade em grupo: Orientações para produção de cartaz digital no canva;</p> <p>Campanha de conscientização para reduzir os impactos do plástico no meio ambiente: <i>Stop Plastic Pollution</i></p> <p>Subtemas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Reduce</i>: Alternativas de sustentabilidade para substituir o plástico no dia a dia. 2. <i>Reuse</i>: ideias para reaproveitar e reutilizar embalagens plásticas. 3. Duração do plástico no meio ambiente: garrafas, sacolas, utensílios etc. 4. Informações sobre o impacto do plástico no meio ambiente. 5. O que é microplástico? Consequências para os seres vivos. 	Cartaz digital
Aula 11 e 12	Produção em grupo	

Aula 13 e 14	Apresentação dos posters	
	Visita à AcamRecicla na cidade de Tucano-BA	

Fonte: Planejamento da professora/pesquisadora

No decorrer do processo de implementação dessas atividades, foram conduzidas observações durante as aulas, que evidenciaram tanto aspectos positivos quanto negativos do processo de pesquisa. Essas observações foram importantes para o processo de avaliação do estudo, por considerar algumas variáveis que não estavam previstas para essa etapa de pesquisa. Ademais, a partir das observações em sala de aula, pudemos também considerar aspectos da dinâmica escolar que o questionário não foi capaz de evidenciar.

D) Análise dos dados

A análise dos dados construídos na pesquisa-ação foi apresentada em conjunto com a fase de implementação, tendo em vista que reconhecemos a indissociabilidade entre essas etapas. Compreendemos como análise de dados o processo de organização, interpretação e análise das informações construídas durante a imersão no campo de pesquisa.

Para a realização dessa etapa, em primeira instância foram definidos os dispositivos para a construção dos dados e das informações: questionário e observação simples da sala de aula, a serem apresentados ainda nesta seção metodológica. Em seguida, foi analisada a situação da coleta de dados, no sentido de compreensão do modo como foram gerados os materiais a serem analisados. Assim, o *corpus* da pesquisa se constituiu das atividades realizadas pelos estudantes, durante as aulas de LI.

Como última ação dessa etapa, escolhemos a forma como o material e o *corpus* foram analisados. Por se tratar de uma pesquisa de cunho social e abordagem qualitativa, escolhemos a perspectiva interpretativista como meio para a análise dos dados construídos. Na pesquisa interpretativista, o pesquisador (nesta pesquisa a professora/pesquisadora) atribui significados aos dados a partir de suas experiências e vivências no contexto de estudo. Portanto, as interpretações dos dispositivos e do

corpus da pesquisa levou em conta o conhecimento do contexto escolar e dos participantes da pesquisa, assim como a minha atuação como professora de LI.

E) Divulgação dos resultados

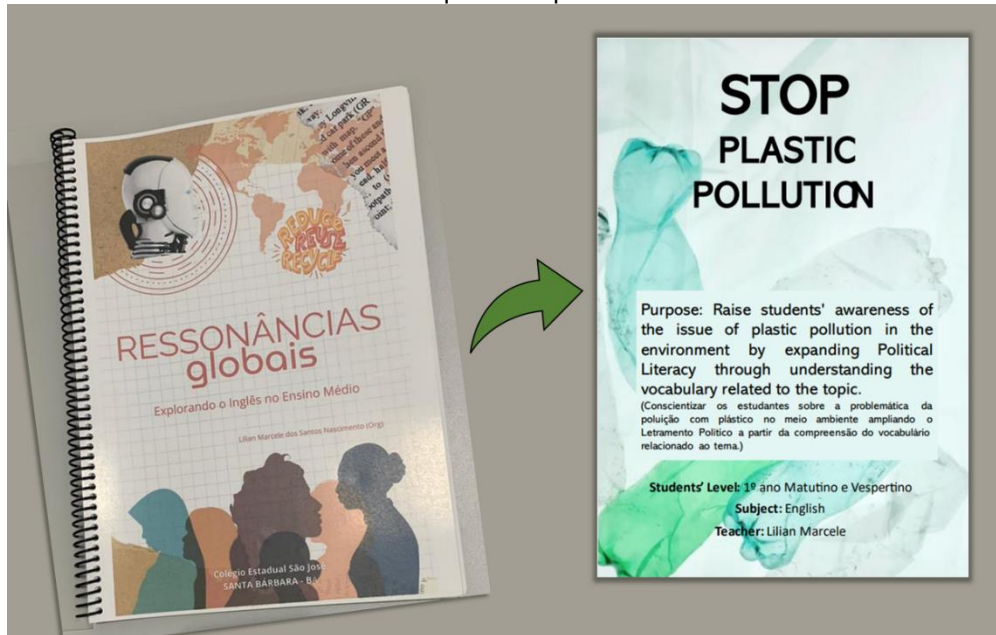
Os resultados desta pesquisa serão divulgados tanto para a comunidade acadêmica, durante a defesa pública desta dissertação, a participação em eventos acadêmicos e a escrita de artigos científicos, quanto à comunidade escolar, em momentos específicos para esse fim, tais como: jornada pedagógica com a comunidade escolar, reuniões com as famílias dos estudantes, encontros formativos pedagógicos com professores e gestores, dentre outras oportunidades no espaço escolar.

No entanto, alguns achados iniciais foram socializados com a comunidade barbareense, em 2023, no Festival do Requeijão, realizado no município. O Festival do Requeijão é um evento que ocorre anualmente em Santa Bárbara e conta com a parceira do poder público e a iniciativa privada. No evento, as principais atividades são a exposição e a comercialização de produtos produzidos por trabalhadores rurais, como o requeijão, farinha de mandioca, beiju, carne de bode, carneiro e artefatos artesanais.

Além disso, as escolas do município apresentam os resultados de projetos e atividades desenvolvidas durante o ano letivo. Em 2023, durante o 3º Festival do Requeijão, o CESJ apresentou os trabalhos desenvolvidos durante o projeto escolar “Avisa que Cheguei”, cujo objetivo, com fulcro na territorialidade, foi abarcar as histórias e as tradições das comunidades que compõe o município.

Nessa oportunidade, foram apresentadas as atividades desenvolvidas nas aulas de LI pelos estudantes do 1º ao 3º ano do CESJ, do diurno, compiladas em um projeto intitulado “Ressonâncias Globais”, conforme apresentado na figura 4.

Figura 4: Produção dos estudantes participantes da pesquisa sobre a poluição pelo descarte inadequado do plástico



Fonte: Arquivo pessoal da professora/pesquisadora

A turma do 1º ano D do EM, participante desta pesquisa, apresentou a produção de material, em LI, sobre a poluição causada pelo descarte inadequado do plástico, que ficou disponível para visualização pelos frequentadores do Festival.

2.1.2 Procedimentos Éticos

A condução de uma pesquisa ética requer a adoção de uma série de procedimentos e cuidados para assegurar o respeito, a integridade dos participantes, a transparência nas ações e o cumprimento de princípios fundamentais. Entre os procedimentos metodológicos aqui adotados, obtivemos a autorização dos gestores da escola *locus* para a realização do estudo, cujo Termo de Anuência consta no Apêndice A.

Quanto ao campo de observação e de representatividade, foi levado em consideração os estudantes que manifestaram interesse em participar da pesquisa voluntariamente, conforme assentimento por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme consta no Apêndice B, assinado pelos pais, o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), conforme consta no Apêndice C, assinado pelos estudantes menores de idade e a anuência do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP circunscrito no CAEE nº 43193521.0.0000.0053, da pesquisa *Tecnologias*,

Letramentos e Formação: Itinerâncias e Trânsitos na Cultura Digital, do grupo de pesquisa GEPLET UEFS, da qual faço parte como pesquisadora.

Os participantes foram informados que poderiam deixar a pesquisa a qualquer tempo, sem sofrer prejuízos no componente, bem como, em caso de anuência, suas informações pessoais seriam preservadas, garantindo total anonimato. Além disso, dado ao contexto de execução desta pesquisa, realizada no próprio ambiente de trabalho da professora/pesquisadora, com estudantes que já conhecem a sua prática, foi considerado critério de “exaustividade”, que conforme Thiollent (2003, p. 61), “[...] é válida no caso de uma população de dimensão compatível com a carga de trabalho dos pesquisadores”.

Nessa esteira, a partir desse critério, consideramos a participação de todos os 30 estudantes do 1º ano D que manifestaram a intenção em colaborar, uma vez que os encontros ocorreram em ambiente costumeiro da professora/pesquisadora, no cotidiano escolar dos participantes da pesquisa. Ante a todo o exposto, com o intuito de garantir que outros pesquisadores possam conferir os protocolos de validade científica, além da socialização do patrimônio cultural, destacamos como procedimento ético adotado nesta pesquisa o anonimato dos participantes envolvidos, que foram mencionados através de nomes fictícios escolhidos pelos próprios participantes.

2.2 DISPOSITIVOS DE PESQUISA

A fim de alcançarmos os objetivos desta pesquisa de maneira confiável, optamos pela utilização do questionário e das observações em sala de aula. Esses dispositivos, observadas as suas finalidades, foram capazes de fornecer informações organizadas e relevantes, atingindo uma ampla gama de contextos de vida dos participantes, que contribuiriam de maneira consistente para a construção das etapas que constituem a pesquisa-ação.

2.2.1 Questionário como estratégia de pesquisa-ação

O questionário desempenhou um papel crucial como dispositivo desta pesquisa, visto que se apresentou como meio importante para o reconhecimento dos participantes, sendo indispensável para orientar no direcionamento da pesquisa, a fim

de atingir os objetivos propostos. Seguindo essa perspectiva, Thiollent (2003) considera a pesquisa-ação como uma “estratégia de pesquisa”, que combina diversos métodos e técnicas de pesquisa social para captar informações. Assim, “os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupos para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também, técnicas de registro, de processamento e de exposição dos resultados.” (Thiollent, 2003, p. 26)

Dessa forma, por meio do questionário, foi possível obtermos uma visão abrangente das características sociodemográficas dos participantes, suas percepções iniciais sobre o tema estudado, entre outras peculiaridades que atenderam a essa pesquisa. Os resultados nos forneceram uma base para a proposição de ações crítico-reflexivas e transformadoras no âmbito das questões de cidadania. Face a tais elementos, Flick (2004, p. 102) compreende o uso do questionário como uma estratégia positiva, ao passo que “possibilita ao pesquisador coletar dados (por exemplo, dados demográficos) que sejam menos relevantes do que os tópicos da própria entrevista antes da entrevista real.”

2.2.2 O questionário “Diálogos Iniciais”

Com o propósito de obtermos informações preliminares sobre os participantes da pesquisa, visando, posteriormente, o planejamento e a implementação das ações de acordo com as etapas da pesquisa-ação, elaboramos o questionário intitulado “Diálogos Iniciais” (Apêndice D), composto por vinte e nove questões objetivas estruturadas com opções de respostas para marcação, de modo a adequar-se ao perfil diversificado dos estudantes envolvidos no estudo.

Adicionalmente, no intuito de minimizar eventuais dúvidas quanto aos enunciados e garantir maior clareza em relação ao conteúdo explorado ao longo das perguntas, optamos por estruturar o questionário em cinco seções distintas. Cada seção foi elaborada para fornecer informações que possibilitassem a análise de aspectos relacionados ao perfil dos participantes e o que compreendem sobre política, cidadania, o componente de Língua Inglesa e questões pertinentes ao meio ambiente, esse último como sendo o tema das atividades de leitura propostas na pesquisa.

Figura 5: Questionário “Diálogos Iniciais”

DIÁLOGOS INICIAIS

Seção 01: Sobre o Estudante

01. Qual é o seu gênero?

a) Feminino
b) Masculino
c) Outro (especifique): _____

02. Qual é a sua idade?

a) Menos de 15 anos
b) 15-16 anos
c) 17-18 anos
d) 19 anos ou mais

03. Qual é a sua etnia?


a) Branca
b) Negra
c) Parda
d) Amarela
e) Indígena
f) Outra (especifique): _____

04. Qual é o maior nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis?

a) Ensino fundamental incompleto
b) Ensino fundamental completo

b) Eu aprendo na maioria das vezes, mas às vezes tenho dificuldade;
c) Eu tenho dificuldades em aprender, mas ainda assim consigo;
d) Eu tenho muita dificuldade em aprender;
e) Eu não consigo aprender.

09



The plastic in our seas is killing thousands of sea turtles and other marine life each year, as they often mistake it for food.

Sobre a poluição do oceano através do plástico e as consequências para os animais marinhos, assinale a afirmação correta.

a) As águas-vivas estão colocando as tartarugas em extinção devido a enorme quantidade nos oceanos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na primeira seção, intitulada “Sobre o estudante”, buscamos obter informações acerca do perfil sociodemográfico dos participantes, por meio de perguntas que abordaram a faixa etária, gênero, identificação étnica, nível de escolaridade dos pais e/ou responsáveis e a disponibilidade de recursos tecnológicos e acesso à internet por parte dos participantes. Consideramos essas informações fundamentais, pois propiciam uma visão abrangente e contextualizada dos participantes do estudo, permitindo a identificação de variáveis relevantes para o contexto em que os participantes estão inseridos.

A segunda seção, denominada “Sobre os conhecimentos em Língua Inglesa”, abordou o entendimento dos estudantes em relação ao aprendizado de LI e a percepção que eles possuem quanto à importância desse componente no currículo escolar, não apenas no aspecto linguístico, mas também como uma oportunidade de adquirir conhecimentos importantes para a compreensão da sociedade atual. A abordagem desta seção buscou analisar a contribuição de LI na trajetória educacional e profissional dos estudantes, bem como a implicação do ensino de LI no contexto educacional contemporâneo.

Na terceira seção, “Sobre ser cidadão”, as indagações apresentadas foram elaboradas com o propósito de evidenciar a compreensão dos estudantes acerca do conceito de cidadania, abrangendo à sua visão sobre o papel do cidadão na sociedade

e na esfera política, além de explorar a relevância de discussões de caráter cívico no cotidiano escolar. Nesse contexto, as perguntas tiveram o intuito de contribuir para estratégias pedagógicas desta pesquisa a partir do que os estudantes informaram em relação ao que compreendem sobre seu papel como agentes de transformação na sociedade.

Na quarta seção, “Sobre o meio ambiente”, foram delineadas perguntas com a finalidade de explorar de que maneira os estudantes percebem a problemática ambiental e às iniciativas de preservação, com foco nas ações implementadas pelo poder público local. O objetivo advindo das respostas provenientes dessa seção visou proporcionar discussões em sala de aula que promovessem informação, conscientização e atitudes concretas em prol da preservação ambiental.

Para finalizar as interações com os estudantes, a última seção, “Considerações finais”, centrou-se em fornecer informações sobre as diferentes localidades onde os estudantes residem, no município de Santa Bárbara – BA. Além disso, como medida de preservar a privacidade dos estudantes, foi solicitado que sugerissem pseudônimos para serem utilizados quando mencionados neste estudo.

Dessa maneira, em maio de 2023, durante a aula de LI, o questionário foi aplicado e respondido por trinta estudantes que cursaram o 1º ano do EM naquele ano, turma D, do CESJ. Por meio desse dispositivo, as informações advindas proporcionaram “conhecimento” para a “ação” (Thiollent, 2003), não apenas pela caracterização mais detalhada desses estudantes, como também por ter subsidiado o desenvolvimento das etapas empregadas na pesquisa-ação alinhadas às necessidades e às particularidades reveladas nas informações. Portanto, o questionário “Diálogos Iniciais” se mostrou como algo além da quantificação de dados estatísticos, haja visto o norteamento desse estudo na promoção de uma educação que visa potencializar o engajamento e o aprendizado dos estudantes.

2.2.3 Observação em sala de aula

Por meio desse dispositivo de pesquisa qualitativa, foi possível obtermos informações sobre como as práticas de leitura em LI ocorreram em contextos de aprendizado escolar. Através da observação, verificamos como os participantes compreenderam o conceito de cidadania em seu contexto local e global, a partir de atividades de leitura em LI.

Entendemos que a observação participante se tornou a melhor opção para colocar em prática junto aos participantes, de modo a atingir os objetivos delineados nesta pesquisa. A observação participante teve como premissa o interesse na interação entre os participantes, nas situações dos ambientes da vida cotidiana como fundamento de investigação e o processo de estudo centrado em fatos obtidos em ambientes concretos da existência humana (Flick, 2004).

Para este estudo, a observação participante foi dividida em três etapas, conforme sugerido (Flick, 2004). Iniciou-se com a observação descritiva, que forneceu à professora/pesquisadora o direcionamento para o campo em estudo. Em seguida, ocorreu a observação focal, que se concentrou na questão de pesquisa e seus problemas essenciais. Por fim, ocorreu a observação seletiva, que se centrou nas evidências e descobertas do estudo em questão. Para atingir tais finalidades, foram utilizadas as anotações das situações testemunhadas pela professora/pesquisadora durante o desenvolvimento das ações planejadas.

2.3 O CONTEXTO DA PESQUISA: SITUANDO A COMUNIDADE ESCOLAR E OS PARTICIPANTES

O Colégio Estadual São José – CESJ, situado na Rua São Vicente de Paulo, 198, Centro, em Santa Bárbara – BA, desempenha um papel de grande relevância para a comunidade barbarensense. Por ser o maior colégio público estadual do município, atende a estudantes da sede e de diversas localidades rurais, como Água Pequena, Baixa do Cajueiro, Boqueirão, Candeal Estrela, Candeal Pequeno, Cruzeiro, Mandacaru, Noventinha, Papa Pinto, Pedra de Fogo, Rocinha, São Nicolau, Sítio das Flores, Sucupira, Tabuleiro do Mocó e Tomba.

Quanto ao município em si, Santa Bárbara, que ocupa uma área territorial de 347,021km² (IBGE/2022), se destaca no Estado pela produção de requeijão. Com uma população de 20.971 habitantes (IBGE/2021), possui como principais atividades econômicas a produção agrícola, que incluem o milho e o feijão, e, na pecuária, os bovinos, caprinos, suínos e ovinos. Esses setores são significativos para a economia local, pois contribuem para o desenvolvimento socioeconômico da região.

Nesse cenário, a importância do CESJ transcende a formação educacional, estendendo-se a esfera de desenvolvimento social, econômico e cultural do município.

Fundado em 1946 pela Congregação Religiosa das Irmãs de São Vicente de Paulo, funcionou como internato até 1977. Em seguida, passou a ser administrado pela esfera pública por três anos, quando as Irmãs, em 1981, reassumiram a liderança administrativa agora sob convênio do Governo Estadual (Genot, 1993).

Entretanto, com a municipalização do EF prevista na LDB nº 9394/96, desde 2019, o CESJ passou a ofertar apenas o EM. Essa mudança acarretou implicações para a instituição de diversas ordens, especialmente na redução do número de matrículas de novos alunos, na diminuição da quantidade de turmas e, conseqüentemente, na redução do corpo docente, levando à excedência de alguns profissionais por ausência de carga horária para a regência de classe.

O CESJ, que possui setenta e oito anos de trajetória, foi durante muito tempo a única instituição a ofertar o EM no município, atendendo inclusive o público oriundo das cidades circunvizinhas. Contudo, como mais uma consequência da municipalização do EF, atualmente, o município compartilha a demanda estudantil com outra instituição de ensino público, o Colégio Estadual Carlos Valadares, que passou a ofertar não somente o EM, como também o Ensino Técnico Profissionalizante.

Diante desse panorama e com a finalidade de unificar as duas instituições de ensino, o Governo do Estado da Bahia, em janeiro de 2022, autorizou a construção da escola de tempo integral¹⁰. O CESJ, por dispor de uma infraestrutura ampla e adequada no município, foi escolhido para a edificação e reforma da nova unidade escolar. As obras tiveram início no mesmo ano, prosseguindo nos anos subsequentes e realizadas de forma concomitante às atividades letivas, concentrando-se nos espaços que não interferem na rotina da comunidade escolar. A unificação das instituições deverá ocorrer após a conclusão da obra, que se encontra em curso.

¹⁰ Em 19 de janeiro de 2022, o governador do estado da Bahia, Rui Costa, autorizou a licitação para a construção da escola de tempo integral, disponibilizando para os estudantes do município um espaço educacional composto por 36 salas de aula, laboratórios, biblioteca, auditório, quadra poliesportiva, pista de atletismo e campo Society. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/governo-autoriza-licitacao-para-construcao-de-escola-de-tempo-integral-em-santa-barbara>. Acesso em: 10 jan.2024

Figura 6: CESJ: À esquerda, rua principal, à direita, pátio e salas de aula



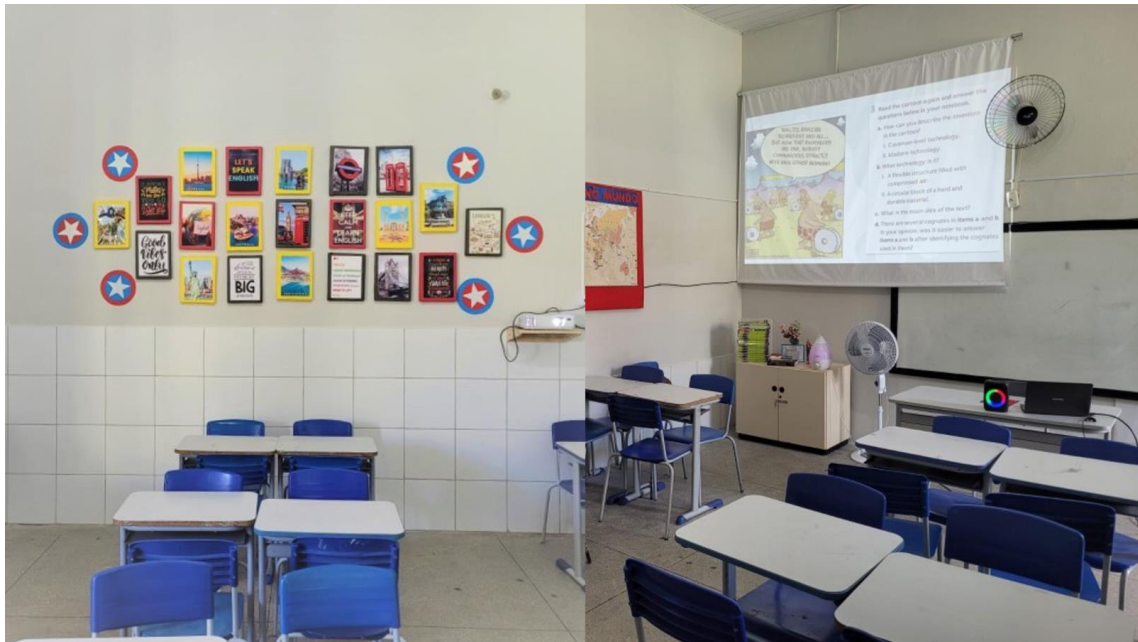
Fonte: Arquivo pessoal

Das vinte salas de aula disponíveis em 2023, quatorze foram utilizadas no turno matutino, dez no vespertino e cinco no noturno. Com a realocação dos Anos Finais do EF para as escolas municipais, o CESJ passou a ter salas de aula ociosas. Esse novo cenário viabilizou a criação da Sala de Inglês, cujo propósito foi promover uma maior aproximação dos estudantes com a língua estrangeira por meio de recursos tecnológicos e multimodais disponíveis no ambiente.

Assim, desde o segundo semestre de 2022, no horário destinado às aulas de LI, os estudantes se dirigem à sala, que dispõe de recursos da escola como *datashow* fixo e internet a cabo, e recursos investidos pela professora/pesquisadora, incluindo caixa de som, notebook e tela de projeção. A importância de proporcionar o aprendizado de LI nesse contexto, para Herais (2015, p. 20), “reflete as mudanças na forma de comunicação na sociedade, e colaboram para que se repense os modelos tradicionais de ensino.”

Adicionalmente, a sala de inglês possui elementos visuais como imagens representativas de países nos quais o inglês é língua oficial, um mapa ilustrando a expansão da LI no mundo, cartazes exibindo frases com comandos e expressões recorrentes no idioma e livros didáticos disponibilizados em todas as aulas. As carteiras foram organizadas de modo a possibilitar atividades colaborativas e discussões em grupos.

Figura 7: Sala de Inglês no CESJ



Fonte: Arquivo pessoal

Desse modo, a Sala de Inglês no CESJ proporciona aos estudantes uma experiência mais dinâmica e contextualizada com o idioma, por meio da exibição de imagens, vídeos, textos, sons, materiais gráficos e simulações que ilustram variados contextos nos quais a LI pode ser aplicada. Além disso, a exposição frequente a tais estímulos aprimoram significativamente o repertório linguístico dos estudantes. Por isso, esse ambiente se revela como um espaço pedagógico eficiente, pois não apenas apresenta situações práticas de uso da língua, mas também contribui para sensibilizar os estudantes em relação à influência da LI em âmbito local e global, como meio de comunicação e compreensão do mundo cada vez mais interconectado.

A partir da criação da Sala de Inglês, além da disponibilidade de mais salas ociosas no CESJ, alguns docentes que lecionam outros componentes expressaram entusiasmo em proporcionar a mesma experiência durante as aulas. Com isso, foram criadas três salas ambiente distintas, divididas por áreas de conhecimento: Sala de Linguagens e suas Tecnologias, Sala de Ciências Humanas e Sala de Exatas e Naturais. Todas essas salas são equipadas com recursos tecnológicos como televisão, datashow, acesso à internet e recursos específicos relacionados aos componentes curriculares.

Para efetivar essas ações, o CESJ conta com uma equipe pedagógica composta por uma coordenadora pedagógica, vinte e um professores com vínculo

efetivo, vinte e três funcionários, sendo dezessete contratados pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), quatro com vínculo pela Prefeitura Municipal e dois vinculados a uma empresa terceirizada. A equipe gestora é composta pela diretora e dois vice-diretores. Há também o colegiado escolar composto por representantes dos funcionários, alunos, professores e pais, eleitos em pleito realizado na comunidade escolar.

Em relação às ações pedagógicas, o CESJ viu-se diante da necessidade de adaptar-se às mudanças curriculares decorrentes da Reforma do Ensino Médio, iniciada em 2019. Desde então, ao se tornar uma escola piloto, os professores veem enfrentando desafios para compreender as nuances da nova proposta educacional.

Dentre as mudanças, destaca-se a estrutura curricular, passando a ser itinerário formativo¹¹ com a inclusão de novos componentes. Organizados por área de conhecimento, além dos componentes tradicionais que compõem a BNCC, a adição de componentes como Leitura e Escrita de Mundo, Para Além dos Números, Iniciação Científica, História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira, entre outros, que compõem a parte diversificada do novo currículo, conforme quadro abaixo:

Quadro 5: Estrutura curricular do Ensino Médio da Bahia: Base Nacional Comum Curricular e Parte Diversificada

¹¹ De acordo com a DCRB (Brito, 2022, p.97), os itinerários formativos são “conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho [...]”

ENSINO MÉDIO EM TEMPO PARCIAL DIURNO								
ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO TRANSDISCIPLINAR: LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS E CIÊNCIAS NA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS								
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 5		Aula: 50 minutos		Nº de h/aula/dia: 5
Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série		CH Total
		Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120
	Educação Física	1	40	1	40	---	---	80
	Arte	1	40	1	40	---	---	80
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
CIÊNCIAS DA NATUREZA, E SUAS TECNOLOGIAS	Química	1	40	1	40	2	80	160
	Física	1	40	1	40	2	80	160
	Biologia	1	40	2	80	1	40	160
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	1	40	1	40	2	80	160
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
SUBTOTAL		15	600	15	600	15	600	1800
ENSINO MÉDIO EM TEMPO PARCIAL DIURNO								
ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO TRANSDISCIPLINAR: LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS E CIÊNCIAS NA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS								
Dias Letivos: 200		Semanas Letivas: 40		Dias Semanais: 5		Aula: 50 minutos		Nº de h/aula/dia: 5
Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série		CH Total
		Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	
LEITURA E ESCRITA DE MUNDO		2	80	---	---	---	---	80
PARA ALÉM DOS NÚMEROS		2	80	---	---	---	---	80
INICIAÇÃO CIENTÍFICA		2	80	---	---	---	---	80
HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA		2	80	---	---	---	---	80
LINGUAGEM, LITERATURA E EMPODERAMENTO SOCIAL		---	---	2	80	---	---	80
TOMANDO DECISÕES A PARTIR DOS NÚMEROS		---	---	2	80	---	---	80
HISTÓRIA DOS MEUS ANCESTRAIS		---	---	2	80	---	---	80
SAÚDE INTEGRAL, AGRICULTURA E SOBERANIA ALIMENTAR		---	---	2	80	---	---	80
CULTURA POPULAR E PATRIMÔNIO CULTURAL CORPORAL		---	---	---	---	2	80	80
O MUNDO, OS NÚMEROS E SUAS RELAÇÕES		---	---	---	---	2	80	80
IDENTIDADE E PROJETO DE NAÇÃO		---	---	---	---	2	80	80
MEIO AMBIENTE, ENERGIA E SOCIEDADE		---	---	---	---	2	80	80
PROJETO DE VIDA		1	40	1	40	1	40	120
COMPONENTE ELETIVO		1	40	1	40	1	40	120
SUBTOTAL		10	400	10	400	10	400	1200
TOTAL		25	1000	25	1000	25	1000	3000

Fonte: Documento Curricular Referencial Da Bahia – DCRB, p.544-545.

Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_29-03_.pdf.

Acesso em: 1 nov. 2023

Essas informações fazem parte da estrutura curricular vigente nas instituições de Educação Básica da Bahia, em tempo parcial, como ocorre no CESJ. Em contraste com a estrutura curricular que prevaleceu antes da BNCC (tabela 1), é possível constatar que a introdução da parte diversificada no currículo acarretou a redução de carga horária dos componentes pertencentes à base curricular como: Língua Inglesa, Educação Física, Artes, Química, Física, Biologia, História, Geografia e Sociologia, anteriormente com carga horária de 80h anuais passaram a ser 40h anuais. A mudança nesse sentido ocorreu especialmente nas séries do 2ºano¹² e do 3º ano, conforme demonstrado na tabela subsequente.

¹² “Para a 1ª série, na oferta dos itinerários do Ensino Médio Regular, a parte flexível do currículo ocorre na escolha de componentes eletivos e nos estudos de componentes inovadores e inéditos dentro da organização das ofertas de Ensino Médio do Estado [...]” (DCRB, 2022, p. 135)

Tabela 1: Estrutura curricular do Ensino Médio antes da BNCC

Matriz Curricular Referenciada
MODELO PARA O ENSINO MÉDIO DIURNO

COMPONENTES CURRICULARES	Séries					
	1ª		2ª		3ª	
	SEM	ANO	SEM	ANO	SEM	ANO
I – BASE NACIONAL COMUM						
Área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias						
Ling. Portuguesa e Lit. Brasileira	03	120	03	120	03	120
Educação Física	02	80	02	80	01	40
Arte	02	80	atividade	----	atividade	---
Informática	atividade	---	atividade	---	atividade	---
Sub-total	07	280	05	200	04	160
Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias						
Matemática	03	120	03	120	03	120
Química	02	80	02	80	02	80
Física	02	80	02	80	02	80
Biologia	02	80	02	80	02	80
Sub-total	09	360	09	360	09	360
Área de Ciências Humanas e suas tecnologias						
História	02	80	02	80	02	80
Geografia	02	80	02	80	02	80
Filosofia	01	40	02	80	02	80
Sociologia	01	40	02	80	02	80
Sub Total	06	240	08	320	08	320
II – PARTE DIVERSIFICADA						
Componente Curricular de uma das áreas do conhecimento	01	40	01	40	02	80
Língua Estrangeira	02	80	02	80	02	80
Sub Total	03	120	03	120	04	160
TOTAL	25	1000	25	1000	25	1000
III – Estudos Transversais	xx	---	xx	---	xx	---

Fonte: Portaria nº 1.128/2010 – Reorganização Curricular das Escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual. Disponível em: <https://escolas.educacao.ba.gov.br/matrizescurriculares>. Acesso em 18 fev. 2024.

Face a essas mudanças ao contexto escolar do CESJ e a modalidade de ensino que a instituição oferta atualmente, durante o ano letivo de 2023, a partir dos dados obtidos pelo SIGEduc¹³, foram matriculados um total de 639 estudantes, distribuídos entre os 1º, 2º e 3º anos do ensino regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA 1º e 2º ano e EJA 3º ano), nos turnos matutino, vespertino e noturno, conforme tabela 2.

Tabela 2: Quantitativo de estudantes matriculados por série e turno em 2023

¹³ Portal oficial da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Série	Matutino	Vespertino	Noturno	Total
1º ano	120	81	-	201
2º ano	72	45	-	117
3º ano	89	53	-	142
EJA 1º e 2º ano	-	-	111	111
EJA 3º ano	-	-	68	68
Total:	281	179	179	639

Fonte: SIGEduc. Disponível em: <https://sigeduc.educacao.ba.gov.br/sigeduc/verTelaLogin.do>. Acesso em: 1 nov. 2023.

Diante desses dados, constatamos que o turno matutino concentra uma quantidade expressiva de estudantes em relação aos demais turnos. Ademais, embora o CESJ esteja situado em área urbana, uma característica do perfil de estudantes que o CESJ atende diz respeito àqueles provenientes de localidades rurais. Analisando o cenário de matrícula de 2023, em conformidade com as informações da tabela 3, observamos que do total de 639 estudantes, 519 residem nas diversas localidades rurais, incluindo locais distantes da sede, que fazem fronteira com outros municípios, como o Cruzeiro, próximo a Feira de Santana-BA, e Sítio das Flores, próxima a Serrinha-BA.

Tabela 3: Estudantes por localidade no município

Turno	Número de estudantes
Zona Urbana	120
Zona Rural	519

Fonte: Colégio Estadual São José - CESJ

Isso implica uma ampla logística em relação ao transporte escolar, que se revela crucial para o bom andamento das atividades educacionais. Essa questão recai sobre os horários de início e término das aulas, os eventuais atrasos na chegada de determinados grupos de estudante nas situações imprevistas com o transporte, especialmente em dias chuvosos, cujo acesso às comunidades se agrava em decorrência das péssimas condições das estradas.

Outra situação ligada ao transporte escolar atinge os estudantes que residem nas localidades mais afastadas da sede e, por isso, a circulação do transporte é

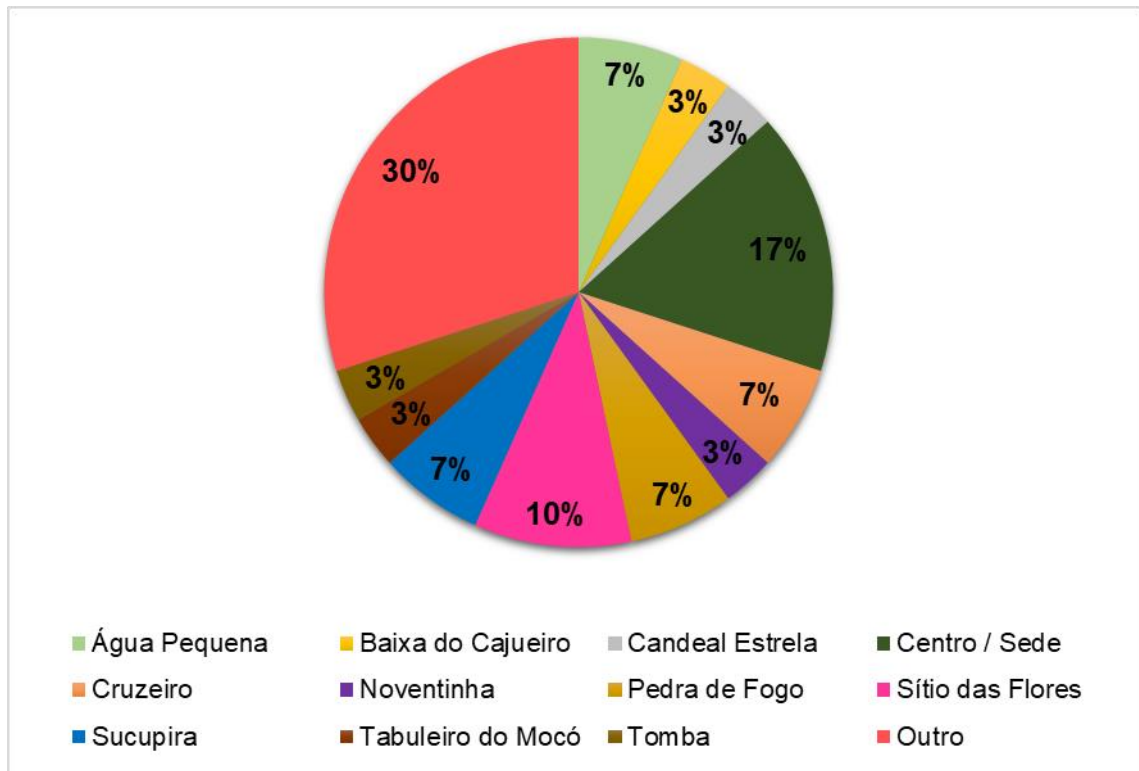
disponibilizada apenas no turno vespertino. É o que ocorre com os estudantes que residem no São Nicolau, por exemplo, cuja matrícula no turno vespertino é vinculada a essa logística. Consequentemente, os estudantes dessa localidade usufruem os espaços da escola como biblioteca e sala de informática exclusivamente nos horários reservados às aulas, impossibilitados, portanto, de realizar estudos ou atividades em outros turnos.

Portanto, de antemão, à vista dessas considerações, tornou-se evidente que os estudantes envolvidos neste estudo representam um contexto educacional que reflete os aspectos locais, culturais e políticos do município onde residem, marcado pelo entrelaçamento do cotidiano rural, às dinâmicas de vida desses indivíduos e o que buscam na escola como uma possibilidade de formação para o futuro.

No contexto da pesquisa-ação adotada como método nesta pesquisa, nos detemos, nesse momento, a apresentar o perfil sociodemográfico dos participantes. São estudantes que cursaram o 1º ano, turma D, no turno matutino, na vigência do ano letivo de 2023. Como critério de inclusão desses participantes na pesquisa, analisamos o horário das turmas cujas aulas se concentrassem às terças-feiras, tendo em vista a não incidência de feriados durante o período letivo em que ocorreu a pesquisa. Outro importante critério utilizado foi a preferência de turma que tivesse aulas conjugadas, de modo a possibilitar maior tempo para a realização das atividades sem interrupções. Em conformidade com o horário escolar da professora/pesquisadora, o 1º ano D (matutino) atendeu a esses critérios.

Por meio do questionário “Diálogos Iniciais”, respondido em maio de 2023, durante a aula de LI, por trinta estudantes do 1º ano D, obtivemos informações preliminares, que emergiram a partir da mediação da professora/pesquisadora. *A priori*, procedemos com a leitura do TCLE e o TALE, esclarecendo de que maneira os estudantes estariam envolvidos no processo. Tivemos, portanto, uma turma composta por vinte e dois participantes do gênero feminino e oito participantes do gênero masculino, totalizando trinta participantes.

Predominantemente, os participantes se autodeclararam negro(as) ou pardo(as), o que condiz com as características étnicas do território baiano. Ademais, residem nas mais diversas localidades do município barbarensense, desses apenas 17% residente na sede/centro, conforme demonstrado no gráfico 1, o que nos revela um público majoritariamente advindo de localidades rurais, com contextos sociais e culturais heterogêneos.

Gráfico 1: Estudantes por localidade do município

*Outro: Santiago, Matão, Mucambo, Tabuleiro, São Cristóvão e Terra Santa.

Fonte: Questionário Diálogos Iniciais.

Diante desses dados, ressaltamos que as comunidades habitadas pelos participantes possuem aspectos socioculturais particulares. O povoado de Sítio das Flores, por exemplo, anteriormente conhecido por “Sítio das Pannels” devido à produção artesanal de pannels de barro, com o passar do tempo, apesar de poucas famílias seguirem nesse ofício, permanece assim reconhecido. A localidade Sucupira apresenta aspectos da cultura ancestral, em processo de reconhecimento como território quilombola, habitado majoritariamente por indivíduos negros (as) e com forte presença das religiões de matrizes africanas.

Figura 8: Sucupira, comunidade rural localizado em Santa Bárbara – BA



Fonte: Conexão Bahia. Disponível em: < <https://globoplay.globo.com/v/12225944/>>. Acesso em: 10 jan. 2024

Próximo à sede, na localidade de Água Pequena, o futebol é notório devido à presença de campos *society*. Em Candeal Estrela, outra comunidade rural, dada a proximidade a Marreca, são realizadas famosas cavalgadas. Além disso, o município é reconhecido pelo renomado requeijão e abriga forte apelo às tradições religiosas, com destaque para as de matrizes africanas e ao catolicismo.

Figura 9: Praça Central de Santa Bárbara – BA

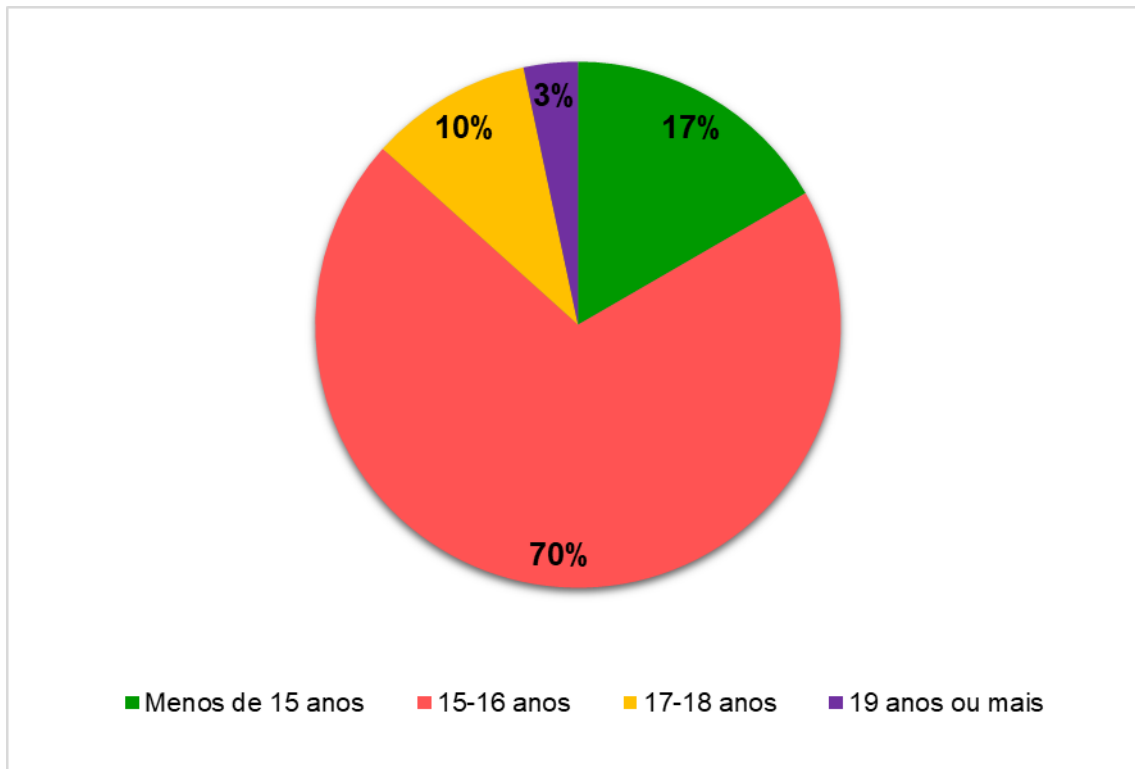


Fonte: Arquivo pessoal

Face as singularidades culturais das diversas localidades barbarenses apresentadas, se constitui um fator significativo a ser destacado os desafios enfrentados pelos estudantes para acessarem o espaço escolar. Sobretudo os que residem nas áreas rurais e lidam diariamente com a rotina de acordar muito cedo, percorrer longos trajetos raramente pavimentados, em condições climáticas geralmente extremas, peculiares do sertão, até chegarem no ponto de embarque do transporte escolar.

Entre os participantes, 70% possuem idades entre quinze e dezesseis anos (conforme gráfico 2), estando, portanto, relativamente dentro da faixa etária preconizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF¹⁴ (2018) para o 1º ano, cujo parâmetro estabelecido é de quinze anos.

¹⁴ Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024

Gráfico 2: Faixa etária dos participantes

Fonte: Questionário Diálogos Iniciais.

Essa informação revela que os participantes do 1º ano D, em sua maioria, encontram-se com idades relativamente apropriadas às expectativas da série. Nessa oportunidade, a DCRB (2022), ao tratar do processo de transição dos estudantes entre o EF e o EM, situação vivenciada pelos participantes desta pesquisa, enfatiza a responsabilidade de serem asseguradas práticas pedagógicas que estimulem o engajamento, a autonomia e a participação dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e alinhada com os tempos contemporâneos.

Somado a isso, o uso das tecnologias digitais, as interações em ambientes virtuais e as diversas formas de comunicação propiciadas pela internet promovem uma cultura digital cada vez mais presente no cotidiano, principalmente entre os jovens. No que concerne a essa questão, mesmo diante das adversidades associadas às áreas rurais onde residem os participantes, 90% informaram possuir acesso à internet residencial, principalmente por banda larga.

Contudo, este estudo se situa no campo da educação e tem como premissa a cidadania, os direitos e as responsabilidades dos cidadãos, a política no processo formativo de seus educandos, de modo que é salutar destacar que 7% desses participantes dependem da internet emprestada de vizinhos, contando com a boa

vontade deles para ter acesso à internet, e 3% dos participantes utilizam internet a partir dos dados móveis, quando é possível adicionar crédito ao celular.

Os dados ressaltam as persistentes dificuldades relacionadas à inclusão digital, representando um desafio significativo no contexto educacional. Essa realidade exige um olhar cauteloso no processo de elaboração do planejamento pedagógico, considerando as diferentes realidades socioeconômicas dos estudantes, de modo a evitar a ampliação dessas desigualdades.

A BNCC, em diversas passagens do documento, destaca a importância de incorporar os recursos digitais e, conseqüentemente, a internet nos processos formativos dos educandos. Ribeiro e Coscarelli (2023, p. 56), ao discutirem sobre a abordagem dessas tecnologias na BNCC, enfatizam que

De acordo com esse documento, de caráter normativo, é desejável que os estudantes sejam bons usuários das tecnologias digitais, o que envolve desde celulares a computadores conectados à internet. Para isso, esses jovens precisam ser bons navegadores, bons leitores e bons produtores de textos, também de natureza digital.

Para viabilizar o acesso à internet, além do serviço de conexão, é preciso também as tecnologias digitais adequadas. Em resposta à pergunta sobre por meio de qual dispositivo acessam a internet, 80% dos participantes responderam que o acesso ocorre exclusivamente pelo celular. Essa predominância coaduna com a perspectiva nacional, conforme dados do IBGE (2022), em 2021, 99,5% dos domicílios utilizaram o celular como principal dispositivo de acesso à internet. Em relação aos demais dispositivos, 17% dos participantes possuem o celular e o notebook, e 3% possuem celular e computador.

Além disso, considerando que o *notebook* e o computador desempenham as mesmas funções, as informações quando somadas demonstram que apenas 20% desses participantes têm acesso a esse tipo de artefato, além do celular. O contexto apresentado pelos participantes no tocante à presença das tecnologias digitais no cotidiano reafirma o apresentado por Ribeiro e Coscarelli (2023, p. 49), ao mencionarem que:

Num país como o nosso, em que a desigualdade econômica e social tem raízes profundas e efeitos devastadores, é importante dar a devida dimensão à exclusão provocada pelo analfabetismo e ao letramento mais amplo, incluindo nuances mais recentes dele, como o letramento digital, isto é, relacionado a tecnologias mais recentes.

A maneira como as tecnologias digitais têm provocado mudanças significativas nos modos os quais as pessoas interagem, leem e escrevem, por exemplo, é notória no cotidiano; daí a importância de viabilizá-las no processo de ensino, inclusive no aprendizado de uma língua estrangeira. Apesar do CESJ dispor de uma sala de informática, com aproximadamente vinte computadores com acesso à internet, observamos na dinâmica escolar que muitos estudantes optam por manusear o celular, uma vez que sua maior familiaridade de manuseio recai sobre o uso desse tipo de dispositivo.

Portanto a análise preliminar em relação aos participantes revela uma ampla diversidade social e cultural, refletida pelas características das diversas localidades onde residem os sujeitos imbricados na pesquisa e, portanto, compõem e representam a identidade do município barbareense, cada qual com suas peculiaridades.

O CESJ, nessa conjuntura, desempenha um papel crucial por sediar e promover não apenas a formação educacional desses indivíduos, como também no desenvolvimento social e econômico, além de fortalecer e propagar a cultura local. Por isso, destacamos a necessidade de a comunidade escolar caminhar alinhada às demandas contemporâneas, especialmente no que tange às ações pedagógicas, de modo a assegurar uma educação que abarque as diferentes realidades apresentadas, para o pleno exercício da cidadania.

Para isso, as etapas da pesquisa-ação, foram delineadas observando as marcas territoriais desses participantes e suas características de ambiência, de modo a conduzirmos o diálogo em sala de aula significativo, que se reflita na perspectiva cidadã em relação às atitudes e às responsabilidades dos estudantes na comunidade, em âmbito local e global.

3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA PARA O LETRAMENTO POLÍTICO: REFLEXÕES E RESPONSABILIDADES NA FORMAÇÃO CIDADÃ

A relação entre educação e cidadania tem sido objeto de discussão ao longo dos anos, uma vez que a formação de cidadãos críticos e conscientes é um dos principais pilares das bases pedagógicas preconizadas nas diretrizes educacionais. Vista como um processo de preparação para a sociedade, a educação não pode assim ser encarada com fins momentâneos e específicos, mas como um processo contínuo de desenvolvimento dos indivíduos para a vida.

Entretanto, ante aos desafios e às complexidades inerentes às mudanças sociais contemporâneas, impulsionadas por diversos fatores, a exemplo dos avanços na ciência e nas tecnologias digitais, as diversas formas de comunicação viabilizadas pela internet, as alterações climáticas que geram impactos ambientais, as relações internacionais e as transformações no mercado de trabalho e na economia global, os movimentos sociais que advogam pela igualdade, direitos e justiça, entre tantos aspectos que impactam a sociedade, torna-se imperativo refletirmos sobre os modos como a educação pode contribuir na formação de cidadãos ativos, engajados e conscientes de seus direitos e responsabilidades diante das demandas sociais.

Contudo, antes de adentrarmos na discussão sobre a relação entre educação e cidadania, é fundamental estabelecermos uma definição clara e explícita do conceito de participação cívica, bem como sob qual perspectiva nos baseamos neste estudo, tendo em vista a ampla gama de interpretações e de práticas associadas à cidadania.

Nalini (2004), por exemplo, ao discutir o conceito jurídico de cidadania, informa que o entendimento vai além da simples ideia de ter direitos. Ademais, o autor ressalta que limitar a compreensão da cidadania apenas às decisões políticas como participar do governo e da vida do Estado excluiria uma parcela significativa da população que não participa desses momentos. O autor amplia essa concepção equiparando a cidadania ao princípio democrático, que implica uma postura ativa dos cidadãos nas diversas circunstâncias cujas decisões os afetam.

Conforme Pinsky (2013) apresenta, compreendemos cidadania como um conceito dinâmico e histórico, fundamentado em processos de luta que se transformam ao longo do tempo e do espaço, influenciados por contextos sociais, políticos e culturais específicos, que definem os direitos e os deveres nos diversos Estados contemporâneos. Nessa esteira, Covre (2002), inspirada nos direitos do

cidadão previstos na Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU) e na Revolução Francesa, enfatiza que os direitos e os deveres desempenham um papel fundamental no exercício pleno da cidadania. Entretanto, para os indivíduos que têm pouco poder e influência na sociedade, é necessário o enfrentamento político, a reivindicação de seus direitos, a apropriação dos espaços disponíveis e a luta para que tais direitos sejam reconhecidos e respeitados.

Ainda conforme Covre (2002), conceber a cidadania como mera recepção passiva de direitos é reduzir a sua essência a uma perspectiva limitada e insuficiente. A cidadania não torna os cidadãos apenas beneficiários de direitos, mas também os transforma em agentes ativos na construção e na defesa desses direitos, assumindo responsabilidades que fortaleçam os alicerces da sociedade. Desse modo,

[...] cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no Universo. (Covre, 2002, p. 11).

À luz do exposto, a linha de pensamento aqui tecida é de que a cidadania é um processo dinâmico de construção coletiva, no qual os cidadãos participam ativamente na promoção dos direitos, bem como no fortalecimento dos alicerces da sociedade. Nessa acepção, a cidadania vai além do exercício de direitos individuais, pois também envolve as responsabilidades coletivas para o desenvolvimento e o aprimoramento da comunidade como um todo.

No entanto, para Russel (2018), é necessário primeiro que cada cidadão tenha consciência de suas potencialidades individualmente para um papel mais abrangente na sociedade. Só então, compreendendo que a cidadania está além do cumprimento de direitos e de deveres, é que essa tomada de consciência permitirá o agir com maior autonomia e comprometimento.

Seja como for, as concepções apresentadas realçam o entendimento de que o alcance da cidadania vai além do exercício dos direitos individuais e abarca a importância da participação coletiva, colocando o cidadão como agente ativo na busca pela promoção do bem comum na construção de uma sociedade democrática, com base nos valores fundamentais da dignidade humana, justiça e igualdade.

Nesse contexto, a escola, conforme Masschelein e Simons (2014), se institui como espaço público na qual os indivíduos se preparam para a vida adulta. No espaço

escolar, Gramsci (1995) enfatiza a importância da educação que vai além de habilidades básicas, direcionando o indivíduo à compreensão de noções de Estado, sociedade e cidadania, contribuindo para a construção de uma visão de mundo em que os indivíduos reconheçam a importância da participação ativa na vida em comunidade.

Portanto, a educação direcionada à cidadania não se resume à transmissão de conteúdos e a prescrições cívicas. Ela deve ser concebida como um processo dinâmico e interativo, resultado das experiências do indivíduo com o meio. Seu objetivo é promover o desenvolvimento integral, o pensamento reflexivo, a consciência de direitos e de deveres, que estimulem a justiça, a igualdade, a ética e a participação dos indivíduos na sociedade. Nesse sentido, Paulo Freire (1967, p. 90) defende:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias.

Freire (1967), com toda a sua notoriedade e contribuição para a educação, ressalta a importância de práticas pedagógicas significativas voltadas para a cidadania e o desenvolvimento humano, a partir de abordagens que estimulem a participação ativa dos indivíduos, valorizando suas experiências e seus contextos de vida. Dessa forma, busca-se uma educação libertadora, que valorize a autonomia dos sujeitos e atenda às suas necessidades individuais.

A relação entre educação e cidadania revela-se como um caminho para a transformação social, em que os indivíduos são estimulados a compreender o mundo em sua complexidade e a agir de forma responsável e ética. Nesse sentido, a educação desempenha um papel central na formação de cidadãos críticos, capazes de contribuir para o bem comum.

No entanto, ante as discussões acerca do conceito de cidadania, a importância da educação direcionada à formação integral dos indivíduos, especialmente em torno do contexto da educação brasileira, no que tange à BNCC, bem como os meandros até a promulgação da versão final do documento, marcados por um período de instabilidade política e disputas de poder que afetaram as crenças, ideologias e concepções dos cidadãos, tudo isso coloca em xeque os objetivos que almejam elevar

a qualidade do ensino no país, correspondendo “[...] às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (Brasil, 2018, p. 5).

As competências e habilidades que constam na BNCC têm por referência o que vem sendo adotado nos currículos educacionais estrangeiros, cujo interesse recai nas avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (Brasil, 2018). Por seu turno, Santana e Kupske (2020, p. 156) tensionam a representatividade dessas competências no cenário educacional brasileiro, visto que, “[...] as competências não estão fundamentadas em avaliações internas que representem as reais necessidades educacionais dos brasileiros em seus mais variados contextos geográficos e socioeconômicos.”

Conforme informa Giroto (2022), o processo de elaboração da BNCC contou com a participação de um número restrito de especialistas convidados pelo MEC, sem que houvesse espaço de diálogo e construção coletiva com a sociedade. Por essa premissa, percebemos que há desafios a serem enfrentados pela sociedade, em especial os professores comprometidos com a educação, para que as intenções de uma formação cidadã sejam efetivamente alcançadas.

O pensamento de Gramsci (1995) se revela atual nessa discussão, pois destaca a preocupação com o fato de que os “programas escolares”, sob a fachada de serem democráticos, estão cada vez mais direcionados a satisfazer interesses práticos e imediatos, negligenciando a formação integral dos indivíduos:

A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o ‘certo’ de uma cultura evoluída toma-se ‘verdadeiro’ nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação. (Gramsci, 1995, p. 131)

Ao priorizar em maior grau uma base de conhecimentos comuns a nível nacional, tal qual se encontra previsto na BNCC, reside o risco de perpetuação das desigualdades, dificultando a mobilidade social e a construção de uma sociedade justa. É preciso assegurar que a educação não amplie tais disparidades, mas que seja um meio de promoção da igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Longe de esgotarmos as contradições e as incertezas que se apresentam nas diretrizes educacionais, é primordial, enquanto professores, não assumirmos uma

postura ingênua face ao documento. Assim, ressaltar a importância da educação para a cidadania pode ser uma resposta para esse cenário educacional complexo. A BNCC, em sua essência, busca garantir aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, visando o desenvolvimento integral e a capacidade de enfrentar demandas da vida cotidiana. No entanto, é necessário refletirmos sobre como a educação pode efetivamente contribuir para a formação de cidadãos conscientes, ativos e comprometidos com essas demandas sociais.

Concordamos com Silva e Anecleto (2019) que reconhecem a importância de os métodos de ensino serem adaptados às prescrições da contemporaneidade. As autoras sugerem que o fazer pedagógico deve ser colaborativo, no qual os estudantes se sintam desafiados a resolverem situações da vida cotidiana de forma ativa e participativa.

Ante a tudo que fora discutido, a educação, nesta pesquisa, é vista como um processo político, o qual estimula os indivíduos a exercerem influência na sociedade, para o desenvolvimento de uma cidadania consciente e participativa. É necessário, portanto, que a escola, os professores e os diversos atores envolvidos no processo educativo assumam a responsabilidade de proporcionar uma educação que possa ir além de conteúdos curriculares, orientando os indivíduos a serem agentes de mudança, para a promoção de uma cidadania plena e ativa na vida em comunidade.

3.1 ENTRELACANDO O LETRAMENTO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ: DIMENSÕES DO LP NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação para a cidadania se revela necessária para a formação de indivíduos conscientes de suas potencialidades humanas, para atuarem na sociedade conforme as questões de seu tempo, com justiça, ética e responsabilidade. Isso implica que a escola, por ser um espaço formativo, deve proporcionar experiências significativas de aprendizagem, que incentivem os estudantes a refletirem sobre os valores democráticos, os direitos humanos e as questões sociais presentes em seus contextos de vida.

Para isso, é eminente que as práticas pedagógicas precisem ultrapassar os limites tradicionais impostos por currículos escolares, que, muitas vezes, visam instrumentalizar o indivíduo para, por exemplo, atender às demandas do mercado de

trabalho ou prover conhecimentos específicos em aprovações externas, negligenciando outras dimensões da formação humana.

Nessa perspectiva, Os Novos Estudos de Letramento (NEL), propostos por Street (2014), ampliam a concepção de letramento como sendo um processo social que decorre de práticas pedagógicas, que por sua vez, influenciam na formação dos indivíduos. Dessa forma, nos termos de Street (2014, p. 144),

Dentro da escola, a associação da aquisição do letramento com o desenvolvimento pela criança de identidades e posições sociais específicas; o privilegiamento da língua escrita sobre a oral; a interpretação da consciência “metalinguística” em termos de práticas letradas específicas e terminologia gramatical; e a neutralização e objetificação da língua que disfarçam seu caráter social e ideológico – tudo isso tem de ser entendido como processos essencialmente *sociais*: eles contribuem para um tipo particular de cidadão, um tipo particular de identidade e um conceito particular de nação. A comunidade num sentido mais amplo, incluindo a própria “nação”, participa dessas construções ideológicas através de processos também representados como politicamente neutros, meras questões educacionais.

A partir dessa visão, depreendemos que as atitudes assumidas no contexto de ensino reverberam na formação do indivíduo, nos valores e nas ideologias que são transmitidos e internalizados. O letramento, portanto, não se refere a uma questão técnica, mas a um processo que envolve a construção de identidades, posições sociais e concepções de mundo. Nessa seara, as práticas pedagógicas adotadas na escola, conscientemente ou não, podem, por exemplo, privilegiar padrões de dominação cultural, contribuindo para a reprodução de determinadas visões de mundo que podem ser inclusivas ou excludentes.

A concepção de letramento implica considerar as esferas sociais, culturais e políticas envolvidas no processo pedagógico, requerendo uma abordagem crítica e reflexiva que capacite os indivíduos a questionarem e a contestarem as estruturas de poder que permeiam a sociedade. Para Ribeiro e Coscarelli (2023, p. 51), o sentido do letramento se relaciona a “[...] manejar bem os usos e funções sociais da escrita, assim como em saber usar adequadamente os recursos linguísticos e textuais para atingir diversos objetivos (informar, divertir, comprar, argumentar, entre inúmeros outros), [...]”.

Seja como for, a escola, diante dessas concepções, se apresenta como uma agência de letramento, por ser um ambiente onde os indivíduos passam grande parte de suas vidas, cabendo-lhes, como menciona Anecleto (2014, p. 39), a função de

“implementar um conjunto de práticas de leitura e de escrita com função social, sendo essas valorizadas ou não, locais ou globais, abrangendo contextos sociais diversos, numa perspectiva sociocultural”.

Assim, o letramento compreendido como prática social (Street, 2014), ultrapassa o sentido limitado como sendo uma medida do nível de capacidade cognitiva do sujeito (como ocorre, por exemplo, em seleções, concursos públicos e vestibulares), denominado por Street como modelo autônomo, centrado no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito de maneira homogênea, sem considerar o contexto social do indivíduo.

No que tange ao modelo autônomo, Anecleto (2014, p. 46) apresenta que, de forma errônea, esse tipo de letramento parece promover “um contato com a leitura e a escrita conferindo “poderes” aos sujeitos, no sentido de esse conseguir transitar em contextos letrados” diversos e, por isso, “há uma supremacia da tradição escrita em relação à oral, e a decodificação dos signos linguísticos torna-se uma prática essencial (e até mesmo autossuficiente) para a inserção do sujeito na sociedade” (Anecleto, 2014, p. 46).

Entretanto, esse modelo autônomo, apesar de ser o mais utilizado nas escolas, conforme constatam pesquisas realizadas pelo GEPLET UEFS, coordenado pelas professoras Dra. Úrsula Cunha Anecleto e Dra. Fabíola Oliveira Vilas Boas, ao qual me filio como pesquisadora, não se configura como ideal em sua prática única, pois pouco leva em consideração o contexto social dos estudantes e, por isso,

centra-se em práticas homogêneas, de comunicação individual, não raro distanciadas de elementos culturais relevantes aos grupos minoritarizados que a ele têm acesso e evidencia uma cultura muitas vezes elitista, centrada nos cânones e na escrita como um elemento de poder [...], além de todos os elementos estruturais que compõem a escrita – os “protocolos de escrita” – a linguagem no padrão culto passa a ser a única referência para a caracterização de escritores competentes. (Anecleto, 2014, p. 47)

Essa visão, ainda presente em muitos processos de escolarização, reflete um pensamento dominante, autoritário e de certa forma opressor, que relaciona o nível de conhecimento do indivíduo a partir das capacidades linguísticas, do saber ler e escrever, que são habilidades importantes, mas não determinantes nem as únicas necessárias para a formação do indivíduo, principalmente por desconsiderar a oralidade e o arcabouço cultural, fruto da natureza social que cada sujeito traz em si.

Contra-pondo a essa visão, Street (2014, p. 37) propõe um modelo ideológico de letramento ao afirmar que “Tem-se reconhecido com frequência que as pessoas absorvem práticas letradas em suas próprias convenções orais, ao invés de simplesmente imitar aquilo que foi trazido.” O autor leva em consideração a capacidade do sujeito de compreender textos como práticas sociais, conferindo uma análise da consciência crítica em contextos reais, considerando a cultura local, as questões de identidade e a territorialidade desses indivíduos.

Nesse sentido, acerca do modelo ideológico, que tensiona e ao mesmo tempo amplia o modelo autônomo, Anecleto (2014, p. 49) expõe que:

As práticas sociais de leitura e de escrita funcionariam não como um mecanismo que promova a adaptação social do sujeito ao mundo e às suas exigências sociais, mas para o resgate identitário e construção de identidades fortes, para o resgate da autoestima, para o empoderamento, em sua cultura local, de vozes que são silenciadas não apenas na agência escolar, mas em outros contextos sociais, e para uma contra-hegemonia global.

Isto posto, o letramento não se figura no âmbito da neutralidade, haja visto os significados e as práticas culturais que assumem em seu processo. As práticas de letramento têm como foco a ação social, através da linguagem que gera implicações de diversas ordens e transforma a sociedade por meio de situações comunicativas que mobilizam os participantes a se engajarem, contribuírem e se reconhecerem enquanto grupos sociais para agir no próprio meio.

A escola, como espaço formativo, deve promover em suas práticas situações que agenciem a interlocução entre o currículo e os contextos vivenciados pelos sujeitos. É o que Kleiman (2007) ressalta, ao defender a importância do ensino sob a perspectiva do letramento, das práticas sociais de produção e de leitura de textos, do planejamento de projetos, que devem

[...] partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada. (Kleiman, 2007, p. 9)

Diante das considerações apresentadas, o letramento leva em conta a natureza social dos seus partícipes, os aspectos socioculturais da comunidade na qual a escola encontra-se inserida, as diversidades étnicas, intelectuais, regionais, de crenças, de classe, de gênero, de ideologias, entre tantas outras; logo, está relacionado a uma

abordagem que influencia nas práticas de cidadania e promove aos sujeitos as habilidades e os conhecimentos de que precisarão pôr em prática nas aspirações da vida.

Ademais, ao compreendermos a educação como um processo intrinsecamente vinculado às realidades sociais e culturais dos estudantes, reconhecendo e valorizando suas experiências, amplia-se o espaço para refletirmos sobre o papel dos letramentos na formação cidadã. Assim, uma educação, cujo processo formativo se relaciona com a abordagem dos letramentos, sobretudo, porque dialoga com a função social, na qual está imbricado o fazer pedagógico, nos leva a considerar a dimensão do LP como parte integrante do processo formativo dos indivíduos.

3.2 LETRAMENTO POLÍTICO PARA A CIDADANIA: OS DESDOBRAMENTOS DO CONCEITO

Na esteira do que foi previamente apresentado, no que diz respeito ao fortalecimento da cidadania e da abordagem dos letramentos no contexto escolar, que transcende a competência linguística dos estudantes, o LP se refere à apropriação do conhecimento político como uma prática intrincada no processo pedagógico. Nesse sentido, Cosson (2019) situa o LP afastado de conhecimentos técnicos sobre democracia, visto que se aproxima de “uma questão social cujo horizonte de atuação é a aprendizagem cultural dentro de determinada sociedade” (Cosson, 2019, p. 43).

Isso implica que o LP mobiliza a capacidade de compreender, participar e influenciar os indivíduos nas questões políticas que permeiam o contexto cultural, social e democrático no qual estamos inseridos, se concentrando na formação de cidadãos informados e engajados na vida política da sociedade.

É consenso entre autores e as mais diversas diretrizes educacionais que a educação para a cidadania está no cerne das discussões há um longo tempo, tendo um dos seus períodos de maior controvérsia à época da ditadura militar, na década de 60. Nessa época, as disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) “ficaram caracterizadas pela transmissão de ideologia do regime autoritário ao exaltar o nacionalismo e o civismo dos alunos e privilegiar o ensino de informações factuais em detrimento da reflexão e da análise.” (Aragão; Craveiro, 2022, p. 54)

Posteriormente, a Constituição de 1988, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/96), a LDB (1996) e, mais recentemente, a BNCC (2018) estabeleceram diretrizes gerais para a educação voltada para o exercício da cidadania. Porém, esses documentos, apesar de mencionarem a importância de uma formação que promova o exercício da cidadania, na realidade, expõe, de forma superficial, as perspectivas e as dimensões quanto a essa orientação.

Essa lacuna na promoção efetiva da educação para a cidadania pode ser vista como um desafio persistente no sistema educacional brasileiro. É essencial não apenas serem estabelecidos princípios educacionais que promovam a formação de cidadãos críticos e ativos, mas também que sejam desenvolvidas estratégias e práticas pedagógicas que cultivem a participação democrática dos indivíduos, começando pelas escolas.

Ademais, a variedade de orientações de uma educação para a cidadania utilizadas nas diretrizes de ensino, muitas vezes, não deixa claro o seu propósito, gerando críticas e acusações de doutrinação frente aos que encaram o desafio de formar indivíduos para a vida. Silveira (2020), por exemplo, destaca que, apesar dessas diretrizes preconizarem uma educação atenta às representatividades sociais, o sistema de ensino é “em grande parte, inconforme as orientações legais e a sociedade, incluindo a academia e os cursos de formação de professores, que assumem posturas passivas e omissas a esse respeito.” (Silveira, 2020, p. 56)

Diante desses desafios, Cosson (2019) apresenta o termo LP, que surgiu com Bernard Crick juntamente com Ian Lister para um estudo realizado pela *Hansard Society*. Posteriormente, passou a ser difundido na academia após Crick presidir, no Reino Unido, a comissão que tratava da educação para a cidadania, e a partir daí surgindo o Relatório Crick, em 1988. Conforme Cosson (2019, p. 44), o termo constitui-se “além de uma educação para a cidadania centrada no funcionamento do Estado e nos direitos e deveres do cidadão para incorporar os vários espaços e tempos em que a política se faz presente na vida das pessoas.”

Assim, o Relatório Crick aborda elementos considerados fundamentais para a educação, os quais englobam conhecimentos (com temas de natureza social), habilidades (relacionados à argumentação) e valores (em relação ao próximo). Ressaltamos que esses elementos não são tratados como conteúdos escolares transmitidos de forma isolada, mas sim como parte integrante de práticas cotidianas. Dessa maneira, a educação vai além da transmissão de informações

preestabelecidas, pois incorpora aspectos sociais, habilidades de comunicação e valores interpessoais essenciais para a formação integral dos indivíduos.

Portanto, tal qual a concepção de letramento por Street (2014) como uma prática social que emanam das habilidades de leitura e de escrita, o LP se constitui em práticas sociais que fortalecem a democracia e a cidadania, por meio de práticas que a mobilizam nos espaços formativos. Como informa Cosson (2019), o LP “toma certo lastro da escrita e busca sua legitimidade tanto no conhecimento quanto na ação que demanda para sua efetivação”. (Cosson, 2019, p. 43).

Desse modo, a importância do LP nas escolas, para Cosson (2019, p. 46), é premente na contemporaneidade em decorrência da “apatia, o cinismo e a ignorância dos cidadãos”, especialmente em relação à vida política. Por sua vez, o termo “política” tanto para Cosson (2019) quanto para Tam (2016) é compreendido de modo apartado da visão comumente estereotipada por parte da sociedade, que o relaciona à esfera partidária. Assim, ao conceito de política é atribuída uma gama maior de sentido, conforme destaca Tam (2016, p. 13),

Politics is above all interacting with others constructively in deliberating what should be done for the wellbeing of society and its members. To participate effectively, one needs to be able to engage with others with the appropriate attitudes, the capacity to reason together, and the readiness to share decision-making responsibilities.¹⁵

Para o autor, a política envolve a interação construtiva para o bem-estar da sociedade e, por isso, é preciso engajar os cidadãos de forma ativa e participativa, na busca por soluções para os desafios, que não se resumem ao compromisso democrático do período eletivo que ocorre a cada quatro anos. A compreensão do LP, portanto, se apresenta como um chamado para uma democracia que conta com o envolvimento dos cidadãos de modo mais colaborativo.

Essa compreensão de colaboração e participação de todos encontra-se no cerne do LP, visto que o conhecimento sobre a estrutura do Estado e suas instituições não é suficiente para promover o cidadão ativo, “que participa ativamente da vida

¹⁵ “A política é acima de tudo interagir com os outros de forma construtiva na deliberação do que deve ser feito para o bem-estar da sociedade e de seus membros. Para participar efetivamente, é preciso ser capaz de se envolver com outras pessoas com as atitudes apropriadas, a capacidade de raciocinar em conjunto e a prontidão para compartilhar responsabilidades de tomada de decisão.” (Tam, 2016, p. 13 – tradução nossa).

pública, questionando, posicionando-se e interferindo coletivamente nos rumos da sociedade.” (Cosson, 2019, p. 50-51)

Em mais uma acepção ao conceito de LP, Schmitz (2022, p. 38) apresenta como sendo a “Apropriação de práticas, conhecimentos e valores para o aprimoramento da democracia.”, bem como a “Adoção de atitudes e valores para a prática da boa cidadania”. Nesse ínterim, notamos que as dimensões do LP convergem, em outras palavras, para a compreensão e à internalização das práticas sociais revestidas de conhecimentos e de valores necessários para participação do indivíduo na esfera social, podendo influenciar na transformação tanto do indivíduo como da comunidade no qual encontram-se inseridos.

Face às concepções apresentadas, compreendemos que a escola, como agência de letramento, deve promover práticas de LP para os indivíduos participarem de maneira ativa e informada do contexto político e social no qual se situam, promovendo, assim, o fortalecimento da cidadania. Nessa perspectiva, não se trata de acumular conhecimentos teóricos, mas a internalização de práticas e de valores que impactam o indivíduo e a sociedade de modo geral.

3.3 DIMENSÃO DO LETRAMENTO POLÍTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PERSPECTIVA POSSÍVEL

A educação na perspectiva do LP é fundamental para que os indivíduos compreendam os modos de atuação na sociedade, promovam a cultura democrática, o exercício da cidadania, de modo a se envolverem em diversas formas de participação política (Pinheiro; Costa; Farias, 2021). A escola, nesse cenário, desempenha um papel crucial para o fortalecimento das instâncias sociais, conforme asseveram Aragão e Craveiro (2022, p. 50):

Compreendemos a escola como espaço potencialmente estratégico para a promoção de experiências educativas, políticas e culturais que possibilitem não só a reflexão, mas o desenvolvimento de ações criativas e cidadãs cujo propósito primeiro é promover a educação para a participação, para os direitos humanos e sociais e para o fortalecimento dos ideais democráticos.

Ao possibilitar um ambiente que estimule a cidadania ativa, os estudantes além de absorverem conhecimento, também se sentem capacitados e preparados para se envolverem nas questões políticas e sociais que afetam suas comunidades. Desse

modo, a escola torna-se uma agência essencial na formação de indivíduos, principalmente, a partir de práticas pedagógicas que fomentam o engajamento, a reflexão e o compromisso dos estudantes com os valores políticos, cidadãos e democráticos.

A linha tecida nesse estudo sobre a perspectiva do LP conduz os estudantes à mobilização de saberes e vivências que envolvem a escola, a família e a comunidade, de modo geral, nas diversas situações políticas cotidianas, como a compreensão de direitos individuais e coletivos, valores como a igualdade e o respeito à diversidade, justiça social e a proteção contra a discriminação, o uso crítico das mídias, a conscientização e a preservação do meio ambiente, a capacidade de resolução de problemas, entre tantas outras práxis sociais.

Trata-se de promover “a formação do cidadão ativo, pois é esse cidadão que garante o funcionamento democrático do Estado” (Cosson, 2019, p. 51), ou seja, uma educação que estimule a participação dos indivíduos na vida pública¹⁶. Podemos inferir que o LP oportuniza ao indivíduo a autonomia de agir a partir do que é vivenciado na sociedade para a sociedade.

Nesse sentido, a escola, ao propor meios de ampliação do LP aos estudantes, podem superar a fragmentação de conteúdos e direcionar seus esforços para uma educação mais relevante e significativa. Essa perspectiva busca integrar a dimensão política em diferentes componentes e atividades escolares, proporcionando uma compreensão mais ampla e crítica das questões sociais que os cercam.

Para tal, Cosson (2019) sugere, em primeiro lugar, que o professor explore conhecimentos, habilidades e valores,

[...] abordando com seus alunos questões contemporâneas, preferencialmente temas controversos, levando-os a vivenciar dentro e fora da sala de aula ações e entendimentos fundamentais para o exercício da cidadania na vida adulta. [...] Daí a importância para a sociedade de “uma cidadania ativa e politicamente letrada” com os cidadãos convencidos de que “podem influenciar o governo e as questões de sua comunidade em todos os níveis”. (Cosson, 2019, p. 45-46, destaque do autor)

Assim, o LP possibilita que os estudantes assumam um papel ativo e consciente nas mais diversas relações de poder, promovendo a sua capacitação e

¹⁶ Cosson (2019) apresenta o conceito de “vida pública” no sentido das escolhas dos indivíduos nas questões socioeconômicas, as experiências no mercado de trabalho, dos direitos e deveres quanto às políticas públicas, muito além do entendimento limitado de vida pública para a maneira como se faz presente na vida das pessoas, como sendo manifestação da política partidária.

aquisição de conhecimento cultural formal e informal, discutindo e agindo nas situações sociais em que vivem, interagindo em seus contextos de vida. Além disso, Silveira (2020) complementa que as práticas de LP devam ir além das salas de aula, seja no convívio familiar, na comunidade ou movimentos sociais, uma vez que

[...] não é uma tarefa restrita aos mecanismos formais de educação, mas uma prática social contínua, de aprendizados e requer mediações facilitadoras que podem ser organizadas e orientadas também pelas instituições formais de ensino, através de abordagens metodológicas e estudo de conceitos e fenômenos constituidores do processo de LP. (Silveira, 2020, p. 60)

Face a essas considerações, Cosson (2019) sugere que os programas educacionais e os currículos adotem a ideia do “contínuo”, ou seja, constantemente permeado nos planejamentos escolares, tendo como elo “a política enquanto relações de poder entre os indivíduos de uma comunidade.” (Cosson, 2019, p. 63). Assim, os estudantes estarão desde cedo expostos às dinâmicas sociais, defendendo os interesses individuais e da sociedade.

Inspirado nas contribuições desenvolvidas pelo Centro para Educação Multicultural da Universidade de Washington, sobre educação para a cidadania, Cosson (2011) apresenta quatro princípios para o ensino do LP, cuja abrangência possui âmbito local, nacional e mundial: os direitos humanos, a globalização, a diversidade nas relações sociais e a democracia e suas instituições. Este último engloba os demais princípios e deles decorrem dez competências de ensino: democracia, diversidade, globalização, desenvolvimento sustentável, imperialismo cultural e colonialismo eletrônico, discriminação e preconceito racial, migração, identidade e diversidade, múltiplas perspectivas (respeito às diferenças), e patriotismo e cosmopolitismo, conforme figura 10.

Figura 10: Princípios e competências para o ensino do LP



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, inspirada em Cosson (2011).

Cumpra assinalar que os princípios e as competências em voga, dados à sua amplitude, abrem caminhos para promover o LP a partir de diferentes perspectivas contemporâneas, das sociedades democráticas. Assim, conforme menciona Banks *et al.*, (2005, p. 27) e Cosson (2011, p. 54),

Nós oferecemos esses princípios e conceitos com a esperança de que eles ajudarão escolas em nações democráticas multiculturais a refletir a diversidade dentro de suas sociedades, a promover a unidade que é essencial para a sobrevivência de uma política democrática e ajudar estudantes a transformarem-se em cidadãos efetivos em uma comunidade global.

Tomando esses princípios e essas competências como diretrizes para o LP, desenvolvemos com os estudantes da Educação Básica, do EM, no componente de

Língua Inglesa, objeto deste estudo¹⁷, práticas pedagógicas com enfoque na competência relacionada ao desenvolvimento sustentável, a partir da temática da educação ambiental, especialmente na relação entre o uso do plástico no cotidiano e os impactos que ocasionam ao meio ambiente, na perspectiva cidadã, enfatizando a consciência socioambiental, a responsabilidade individual e coletiva dos estudantes como indivíduos envolvidos no processo.

Além disso, consideramos pertinente partirmos desse enfoque, posto que, conforme propõe Cosson (2011), se insere no âmbito dos direitos humanos, no que tange ao direito à saúde, ao meio ambiente saudável, às consequências que a poluição por plástico pode ocasionar às comunidades, bem como aos indivíduos cujas condições socioeconômicas vivenciam situações de vulnerabilidade.

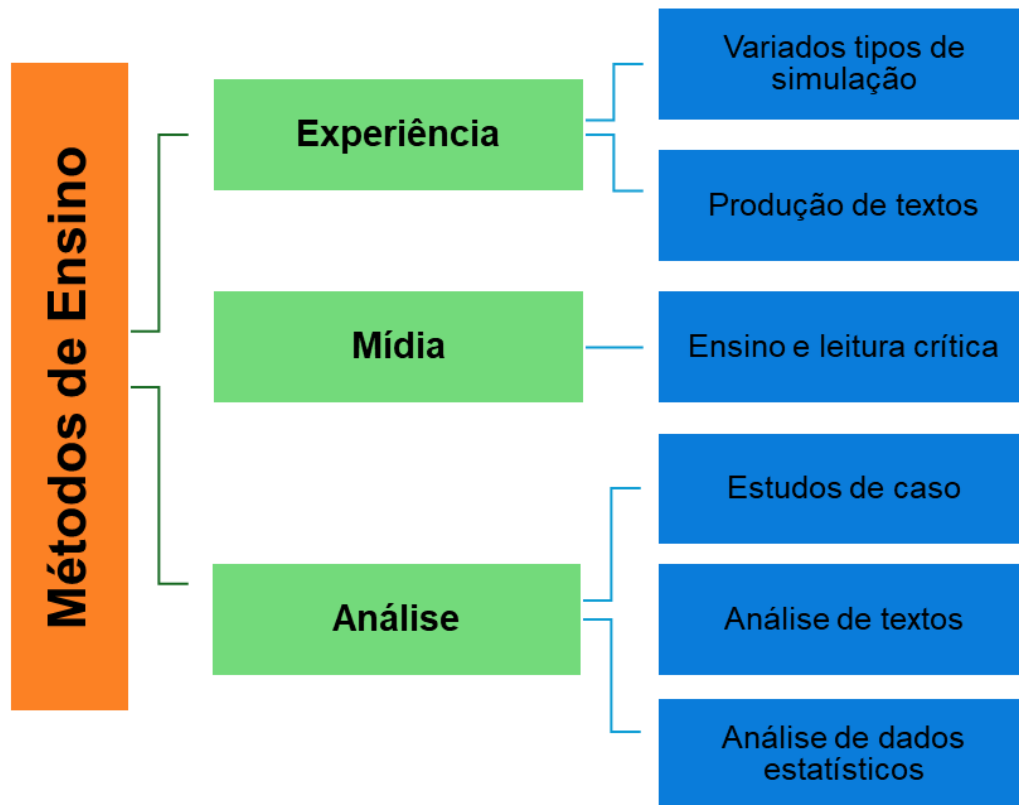
No âmbito global, refletir sobre o desenvolvimento sustentável se apresenta como um desafio para as nações proporem estratégias que possam mitigar os prejuízos do consumismo que afetam a saúde dos ecossistemas marinhos, terrestres e de diferentes populações em escala mundial. Consequentemente, essa perspectiva se relaciona ao âmbito das relações sociais, na promoção de diálogos que resultem em propostas de conscientização sobre os problemas do plástico no meio ambiente, e na busca por soluções sustentáveis, incentivando a colaboração e a solidariedade entre as nações.

Para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem o LP, Cosson (2011) apresenta três métodos baseados em estratégias, com base no relatório *Strategies for Learning Democratic Citizenship*¹⁸, conforme figura 11: os métodos baseados na experiência, que consiste no uso de diversificados tipos de simulações e produções de textos; o método baseados na mídia, a partir da leitura crítica de diversos formatos de mídia, bem como o ensino a partir de recursos eletrônicos e da internet; e os métodos com base na análise, incluindo estudos de caso, análise de dados, estatísticas e textos de diferentes modalidades.

¹⁷ O *locus* e os participantes da pesquisa, assim como o planejamento das ações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltados para o LP com enfoque na competência relacionada ao Desenvolvimento Sustentável, encontra-se detalhado na seção 5, Percurso Metodológico.

¹⁸ O relatório foi elaborado por Karlheinz Duerr, Vedrana Spajic-Vrkaš e Isabel Ferreira Martins para o projeto Educação para Cidadania Democrática do Conselho da Europa. (Cosson, 2011, p. 54).

Figura 11: Métodos de ensino para o LP



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, inspirada em Cosson (2011).

A partir desses métodos, desenvolvemos estratégias de ensino com o objetivo de promover a conscientização e a reflexão dos estudantes em relação aos problemas ocasionados com a poluição pelo plástico. A partir de atividades de leitura de diferentes GDM em LI, proporcionamos oportunidades para discussões em grupos, promovemos a produção de textos que pudessem contemplar o uso das mídias e das tecnologias digitais, analisamos situações do cotidiano relacionados ao tema e incentivamos os estudantes a buscarem soluções para os desafios apresentados.

Além disso, ao considerar o contexto sociocultural dos estudantes, muitos residentes de espaços rurais, buscamos proporcionar um ambiente em que se sentissem conectados com seus contextos de vida, de modo a relacionarem o conhecimento novo com suas experiências e perspectivas individuais. Através dessas práticas que incentivam a reflexão crítica e convidam os estudantes ao diálogo e ao compromisso com valores políticos e cidadãos, buscamos apresentar um caminho possível para o ensino de LI, que desse conta do aprendizado linguístico, no desenvolvimento de práticas de leitura, e, na mesma medida, contribuísse na formação cidadã desses estudantes.

4 LÍNGUA INGLESA, SOCIEDADE E CONTEXTO EDUCACIONAL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO MÉDIO

A sociedade em âmbito global vem experimentando as transformações decorrentes do processo de globalização, caracterizadas pela “redução” das fronteiras geopolíticas que antes delimitavam e distanciavam os territórios. Um forte aspecto desse processo é a inclusão das tecnologias digitais, que estabelecem uma proximidade virtual entre indivíduos e culturas de diversas partes do mundo. Nesse contexto de interconexão, a linguagem assume um papel central nas relações de comunicação, sendo preponderante nos diversos modos de interação local e internacional.

A LI se apresenta como uma língua internacional, sendo utilizada não apenas por falantes cujos países a tem como idioma oficial, mas também por aqueles que a aprendem para se comunicar nas diversas situações em que precisa ser compreendido. De acordo com Leffa (2008), sessenta e dois¹⁹ países declararam o inglês como língua oficial, além disso, é a língua mais falada no mundo, havendo para cada falante nativo, dois falantes não-nativos para comunicações.

No Brasil, dentre tantas formas que a LI se faz presente, a utilizamos facilmente no cotidiano através dos filmes, das séries, das músicas, dos *realities* de tv, das redes sociais, das marcas de produtos internacionais que consumimos e comercializamos, entre tantas formas de uso resultante do fenômeno de globalização. São tantas motivações por traz da LI que o interesse para a compreender depende mais dos objetivos de quem a estuda.

Diante dessa abrangência global, a LI assume o *status* de língua desterritorializada, conforme afirma Rajagopalan (2011, p. 65):

Essa língua não tem pátria, nem está delimitada a uma região geográfica. É esse novo fenômeno linguístico que devemos nos esforçar para ensinar e aprender, porque é dele que os aprendizes de hoje vão precisar no futuro bem próximo. Uma ‘novalingua’ na melhor acepção da palavra, cuja marca registrada é estar desatrelada de determinado povo, de determinada nação, de determinada cultura, mas um fenômeno linguístico ainda em formação, que está se espalhando mundo afora com a velocidade de uma pandemia!

¹⁹ O inglês, por outro lado, é não só declaradamente a língua oficial de 62 países, mas é também a língua estrangeira mais falada no mundo: para cada falante nativo há dois falantes não-nativos que a usam para sua comunicação.” (Leffa, 2008, p. 364).

Rajagopalan (2009) defende que a LI não pertence exclusivamente a um povo ou uma nação, mas a todos que de algum modo a utiliza no dia a dia. Quando os estudantes são questionados sobre em quais países o inglês é falado, é comum responderem, prontamente, os Estados Unidos e a Inglaterra, dada a sua hegemonia mundial. Entretanto, conforme mencionado anteriormente, a LI é utilizada em diversos países do mundo: Nigéria, Austrália, Jamaica, Canadá, África do Sul etc., tornando essa lista extensa. Portanto, não faz sentido privilegiar os aspectos linguísticos de uma variante específica em detrimento das demais. Sobretudo no que concerne aos fatores políticos e ideológicos de não perpetuar a dominância cultural embutida em uma língua que para uns é a língua do colonizador e, para outros, é a língua do colonizado.

Na BNCC, o ensino da LI está previsto como sendo uma Língua Franca (ILF²⁰), de uso global e intercultural, por diferentes falantes ao redor do mundo. Tem entre seus objetivos de ensino “[...] ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade[...].” (Brasil, 2018, p. 476). Além disso, o documento também prevê que o ensino dessa língua possibilita a ampliação dos repertórios linguísticos e culturais dos estudantes, que passam a compreender os usos do inglês na sociedade contemporânea, refletindo sobre os motivos que a tornaram uma língua de uso global.

Nessa perspectiva, diante das crescentes demandas sociais, culturais, políticas, econômicas, tecnológicas e das mais complexas negociações que permeiam o cenário globalizado, a LI deixa de ser uma língua externa, de outro país, passando a ser reconhecida como um meio de comunicação intercultural utilizado por diversos falantes de diferentes nacionalidades. Assim, é válido o movimento postulado pela BNCC ao considerar o ensino de LI como sendo ILF, visto que as sociedades são diversas e vivem em fluxos constantes de mutação.

Por isso, Rajagopalan (2009) defende a importância de uma competência comunicativa desvinculada de um modelo que busca a aproximação com o falante nativo e destaca o papel do professor nesse processo como sendo

[...] nosso dever preparar nossos alunos para serem cidadãos do mundo novo que se descortina diante dos nossos olhos e sobre o qual temos apenas uma ideia ainda muito vaga. Para atuar nesse admirável novo mundo, os nossos

²⁰ ILF é a sigla comumente utilizada na literatura para se referir ao inglês como Língua Franca.

alunos têm de aprender a lidar com *todas* as formas de falar inglês. (Rajagopalan, 2009, p. 45)

Dessa maneira, reafirmamos a ideia de que o ensino de LI deva ir além da reprodução de padrões culturais específicos, ampliando a possibilidade de formar cidadãos capazes de compreender contextos internacionais diversos, considerando a língua como meio de comunicação no cenário contemporâneo. Entretanto, o ensino de LI na Educação Básica enfrenta alguns desafios que comprometem o seu aprendizado. Inicialmente, apesar de o componente ser ofertado desde o 6º ano do EF, com carga horária de 80h anuais, como já acontecia antes da BNCC, no entanto, para o EM a continuidade desse componente limita-se a apenas a 1ª e a 2ª série, sendo que na 2ª série, o componente sofre redução de carga horária de 80h para 40h anuais, destoando de como ocorria antes da BNCC, conforme a tabela 4.

Tabela 4: Distribuição da carga horária do componente LI no EM

Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª série		2ª série		3ª série		CH Total Anual
		Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	Nº h/a	CH Anual	
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	2	80	1	40	-	-	120
	Educação Física	1	40	1	40	-	-	80
	Arte	1	40	1	40	-	-	80

Fonte: DCRB. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 19. jan. 2024.

Além disso, conforme verifica-se na tabela 4, não há mais a obrigatoriedade do ensino de LI para os estudantes da 3ª série do EM, o que representa um prejuízo para os estudantes, visto que muitos se encontram em preparação para o ENEM e a oferta do componente representaria uma oportunidade de praticar as habilidades interpretativas já construídas durante o período de escolarização, também para a realização dessa prova.

Outro impasse em relação à maneira como está previsto o ensino de LI na BNCC reside na falta de direcionamento quanto aos objetivos do componente no EM. O documento não fornece uma descrição detalhada das competências e das habilidades específicas tal qual apresenta para as séries finais do EF. O direcionamento apresentado no documento para o EM é superficial, sendo atribuídas apenas as competências Gerais da BNCC, que compreende as “atitudes e valores

para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, 2018, p. 8), conforme figura 12, e as competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, que, em geral, orientam para a compreensão de diferentes linguagens e processos identitários, as línguas como fenômeno (geo)político, histórico e social, que permeiam as práticas sociais; a utilização de diferentes linguagens, a defesa do ponto de vista, os aspectos que envolvem a produção de sentidos, as produções artísticas e culturais, e a linguagem no universo digital nas dimensões críticas, criativas, éticas e estéticas. (Brasil, 2018).

Figura 12: Competências Gerais da BNCC



Fonte: Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/caderno-1-curriculo-e-ei-na-pratica.pdf>. Acesso em: 30. jan. 2024

Sem apresentar competências específicas para o ensino de LI, concordamos com Souza (2011) em relação ao sentimento que reverbera entre muitos professores, quando o autor afirma:

O fato de o uso de línguas diferentes do português, entre as quais o inglês, se encontrar em posição de destaque parece constituir uma demanda da sociedade há bastante tempo. Todavia, o tipo de resposta que o poder público dá a essa demanda parece-me insistentemente e, ao mesmo tempo, chocantemente insatisfatória. (Souza, 2011, p. 134)

O pouco enfoque atribuído ao ensino da LI na BNCC, sobretudo diante de um cenário global em que o conhecimento de uma segunda língua se faz cada dia mais necessário, contribui para o sentimento de desvalorização do trabalho docente em relação aos desafios a serem enfrentados, principalmente nas escolas públicas. Diante da falta de clareza, sobram dúvidas em relação a(as) qual/quais perspectiva(as) de ensino de LI deve(m) ser enfatizada(s) durante as aulas: a aquisição de vocabulário, gramática, as quatro habilidades (leitura, fala, escrita e compreensão), literatura, tudo ao mesmo tempo? E como intercalar o ensino de LI com as competências da área de Linguagens e suas Tecnologias para uma formação que promova o exercício para a cidadania?

Para Santos (2015), o livro didático de inglês costuma apresentar como objetivo de aprendizagem as quatro habilidades e o ensino de gramática em um nível de linguagem que se apresenta além do contexto de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, Monteiro (2015, p. 175) acrescenta que “a criação de materiais pedagógicos, a elaboração de maior parte das teorias, métodos e abordagens na área têm focado, prioritariamente, a sintaxe.” Sobre isso, Hemais (2015, p. 33) complementa “convencionou-se pensar que ensinar essa língua consiste em ensinar a língua formalizada na gramática, no léxico e no texto verbal [...]” e, por outro lado, o uso do inglês no cotidiano, na perspectiva comunicativa, está além desses elementos.

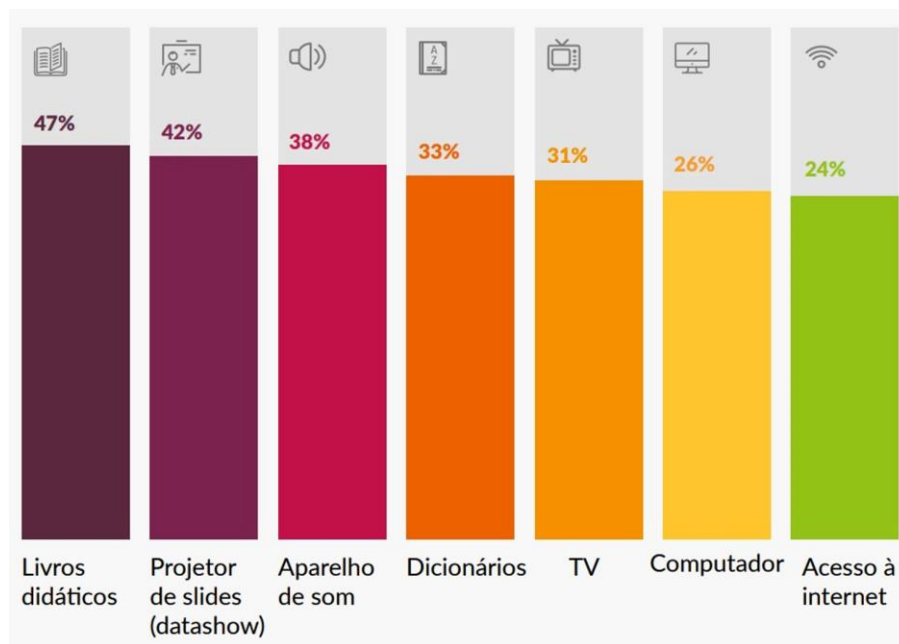
Face a tais questionamentos, é insuficiente que as diretrizes educacionais brasileiras apenas reconheçam a relevância da LI no currículo escolar, sem oferecer maiores esclarecimentos quanto à perspectiva de ensino desse componente nas escolas. É necessário ir além e que sejam asseguradas condições necessárias que há anos vêm sendo negligenciadas. O descaso evidenciado com o ensino dessa língua, sobretudo nas escolas públicas, amplia ainda mais a crença de que a LI na Educação Básica “só ensina o verbo *to be*”, muito comum nas falas dos estudantes que, apesar do contato com o componente desde o 6º ano do EF, muitos ainda chegam ao EM sem nem compreender o referido verbo.

Entre os desafios relatados pelos professores que lecionam na rede pública, fato que também vivencio no CESJ, Santos (2015) destaca: o quantitativo excessivo de estudantes por turma; a heterogeneidade no nível linguístico entre os estudantes; o número reduzido de hora-aula por semana; a falta de materiais de apoio e equipamentos tecnológicos, estão entre alguns fatores. Em relação aos recursos, especialmente os equipamentos tecnológicos, um estudo realizado pela *British*

Council (Xavier; Mottin, 2019) constatou que menos da metade das escolas brasileiras possuem as condições necessários para proporcionar o aprendizado das habilidades essenciais de uma Língua Estrangeira (LE): compreender, falar, ler e escrever.

O gráfico 3 demonstra que nem mesmo o livro didático consegue estar em totalidade nas escolas brasileiras, sendo, muitas vezes, que cerca de 50% dos estudantes não recebem esse material de estudo.

Gráfico 3: Recursos disponíveis nas salas de aula de LE



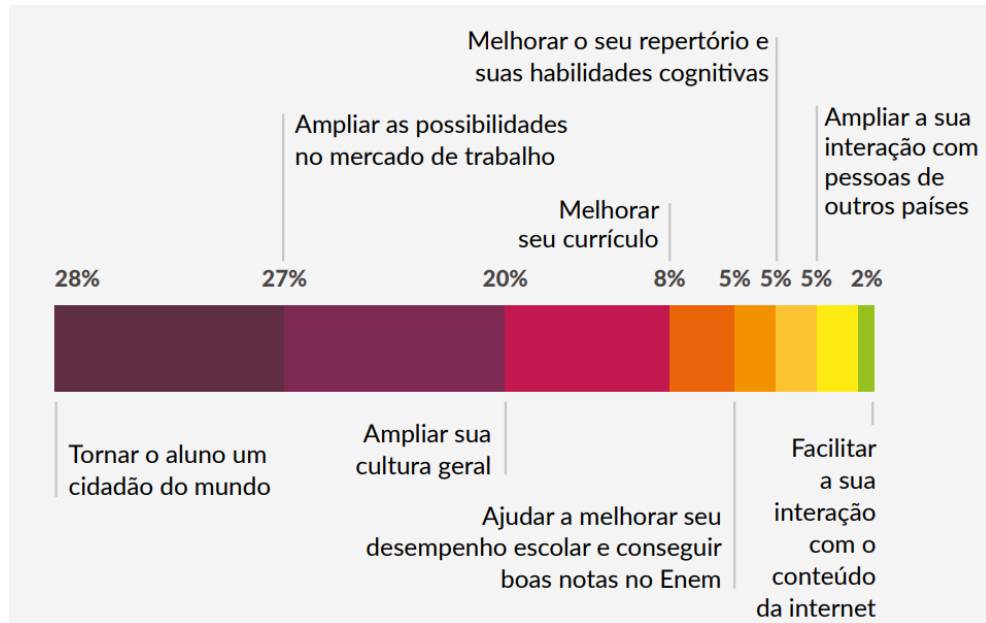
Fonte: British Council. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/caderno-3-caminhos-bncc-lingua-inglesa.pdf>. Acesso em: 25.jan.2024

A partir do gráfico 3, é possível também compreender que para o ensino de línguas, de um modo geral, apenas quadros e livros não são suficientes. Nesse cenário, é comum ocorrerem situações como a relatada por Santos (2015, p. 193) em que os professores “usam todos os recursos possíveis para superar desafios e honrar seus compromissos de educadores”, inclusive levando para as salas de aula equipamentos próprios, como uma forma de minimizar a precariedade de materiais e oferecer uma aprendizagem satisfatória.

Soma-se a isso, tal como mencionado anteriormente, a falta de clareza em relação às competências de ensino da LI, reflete na maneira como os estudantes compreendem o objetivo dessa língua no currículo. Na visão deles, de acordo com a percepção dos professores obtida pelo *British Council* (Xavier; Mottin, 2019),

(conforme gráfico 4), os estudantes atribuem a essa formação: a possibilidade de ampliar as oportunidades no mercado de trabalho, melhorar o currículo, obter boas notas no ENEM, facilitar a interação com o conteúdo da internet, ampliar a cultura geral, a interação com pessoas de outros países e tornar um cidadão do mundo.

Gráfico 4: Objetivos da LI para o estudante na percepção dos professores



Fonte: British Council. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/caderno-3-caminhos-bncc-lingua-inglesa.pdf>. Acesso em: 25.jan.2024

Entre tantos questionamentos sobre a finalidade do ensino de LI na educação Básica, Paiva (2009) enfatiza não ser possível aprendê-la durante as aulas, especialmente se os estudantes se restringirem às atividades de sala de aula, mesmo se a carga horária de LI fosse maior. A autora compreende que o momento das aulas deve ser dedicado para estimular o desejo no estudante de buscar conhecimentos além do espaço físico escolar.

Ante a algumas considerações apresentadas, como a carga horária reduzida do componente de LI no currículo da BNCC, a precariedade de recursos e materiais didáticos nas escolas públicas, os objetivos e as orientações curriculares pouco elucidativas quanto ao ensino dessa língua no EM e os desafios enfrentados por professores em todo esse contexto, concordamos com Leffa (2012, p. 402) que o ensino de LI deve considerar três linhas de ação:

A diversidade de estratégias, pelas opções que oferece ao professor, a pedagogia de projetos, pela ênfase no contexto específico de sua ação e a pedagogia dialógica, pela possibilidade que oferece da construção mútua do saber entre os sujeitos diretamente envolvidos na aprendizagem.

Quanto a essas linhas de ação, Leffa (2012) compreende que o ensino de LI nas escolas públicas deve se valer de estratégias diversificadas, observadas as condições de aprendizagem do estudante e o contexto em que as práticas educacionais acontecem e o que a estrutura escolar pode oferecer. Além disso, inspirado na pedagogia crítica de Freire, o autor considera importante a integração da aprendizagem de LI com o contexto social dos estudantes para o desenvolvimento de projetos ligados a ações de cidadania. Outra ação importante para Leffa (2012) é relacionar o conhecimento linguístico às práticas valorizadas no contexto dos estudantes.

Nessa perspectiva, para além de um ensino que privilegia estruturas sintáticas engessadas e aquisição de léxico, Jorge (2009) defende a aprendizagem de LI sob os diferentes modos como a língua é utilizada no mundo globalizado, e considera

O caráter educativo do ensino de uma LE está nas possibilidades que o aluno pode ter de se tornar mais consciente da diversidade que constitui o mundo. As múltiplas possibilidades de ser diferente, seja pela cultura, seja pelas identidades individuais, podem fazer com que o indivíduo se torne mais consciente de si próprio, em relação a seu contexto local e ao contexto global. (Jorge, 2009, p. 163)

Para a autora, essas seriam as principais razões para o ensino de LI no currículo da Educação Básica, por oportunizar práticas de ensino que possibilitem a formação plena do indivíduo. Dessa maneira, os autores têm em comum o ensino de línguas que enseje no estudante a consciência crítica sobre a importância que a língua exerce no mundo, a diversidade de identidades local e global, e a conexão entre o que se aprende nas aulas com o contexto social dos estudantes.

Além disso, Siqueira (2009) ressalta a importância do ensino de LI estar voltado para a vida real dos estudantes, enquanto jovens em formação, de modo a “desenvolver suas qualidades de futuros cidadãos engajados e pensantes.” (Siqueira, 2009, p. 91). Um dos aspectos da vida real dos estudantes se relaciona ao entrelaçamento que os jovens fazem das tecnologias digitais e os diversos modos de interação que esses artefatos viabilizam, especialmente para a comunicação.

Nesse aspecto, a BNCC propõe a articulação do ensino de LI à cultura digital, às culturas juvenis e às perspectivas em relação à vida pessoal e profissional por meio

de repertórios multissemióticos²¹, possibilitando maior consciência crítica em relação ao uso da LI na sociedade contemporânea, reconhecendo também as marcas identitárias e singulares de seus usuários (Brasil, 2018). Nesse aspecto, o documento afasta a visão tecnicista e instrumental do ensino de LI, arraigada a regras gramaticais engessadas, por exemplo. Sobre isso, Rajagopalan (2003, p. 67) afirmar que

[...] no caso das línguas estrangeiras, sempre se fixou como meta para os esforços didáticos nada mais nada menos que a aquisição de uma competência perfeita, entendendo-se por competência perfeita o domínio que o falante nativo supostamente possui da sua língua.

[...] nenhum falante não nativo jamais pode sonhar em adquirir um domínio perfeito do idioma. Isso naturalmente levou à consequência de que o ensino de língua estrangeira fosse, durante muito tempo, considerado um empreendimento com um objetivo inatingível.

Para isso, a área de Linguagens e suas Tecnologias prioriza cinco campos de atuação social: o campo da vida pessoal, das práticas de estudo e pesquisa, do jornalismo midiático, da atuação na vida pública e o campo artístico (Brasil, 2018). Desfaz-se, assim, os limites dos componentes curriculares para inserir, a partir das práticas de linguagens, contextos significativos à vida dos estudantes.

Em que pese as intencionalidades por trás do currículo, à primeira vista, percebemos uma mudança de pensamento que busca dirimir práticas engessadas e limitadas às especificidades do componente, possibilitando o preparo do estudante para as diversas situações do cotidiano, seja para o mercado de trabalho, seja para se relacionar com a diversidade da sociedade, com o outro, com ética, justiça e equidade, pautada em princípios democráticos, com responsabilidade, à luz da cidadania e dos Direitos Humanos.

Notamos, portanto, que a linguagem, enquanto reflexo das estruturas ideológicas de uma sociedade, perpassa a relação entre o conhecimento recém-adquirido e os elementos relevantes que integram o contexto social dos estudantes. O ensino de LI nessa perspectiva transcende as habilidades linguísticas, abrangendo as oportunidades de reflexão e de pertencimento proporcionadas em sala de aula, para discutir as demandas do cotidiano.

Dessa maneira, Paiva (2009) sugere como melhor método para o ensino de LI o que oferece a possibilidade de serem abordados assuntos de interesse dos

²¹ Os textos multissemióticos são aqueles que apresentam diversidade de linguagem em sua constituição, tais como verbal, visual, digital, sonora, dentre outras.

estudantes, adequado ao seu nível de conhecimento linguístico, incentivando-os a participarem de situações em que a língua faça sentido, seja na leitura de diferentes gêneros discursivos, na escrita de um comentário nas redes sociais, ao assistir a um filme com legendas em inglês, ouvindo músicas, cantando, de modo a estimulá-los a vivenciarem a língua e buscarem experiências de uso fora da sala de aula.

O ensino de LI direcionado à cidadania, integrando o contexto de vida dos estudantes, se revela como um passo importante para prepará-los em um mundo cada vez mais interconectado e diversificado, oferecendo oportunidades valiosas para se engajarem no mundo social e tecnológico, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua identidade individual.

Como forma de proporcionar atividades de leitura em LI que se constituíssem em espaço-tempo de formação cidadã e política para os estudantes participantes deste estudo, conforme proposto nos objetivos desta pesquisa, apresentamos, nesta seção, resultados das ações desenvolvidas em campo, tendo como horizonte as fases da pesquisa-ação.

No entanto, destacamos que compreendemos que a própria pesquisa no campo da Educação, por sua natureza social, é fomentada por movimentos de práxis, ou seja, por atitudes reflexivas e problematizadoras da teoria, que nos permitem experimentar a prática pedagógica. Por fim, é necessário, como nos apresenta Leite (2008), dialogar reflexivamente com a teoria e tornar a prática como ponto de partida e de chegada.

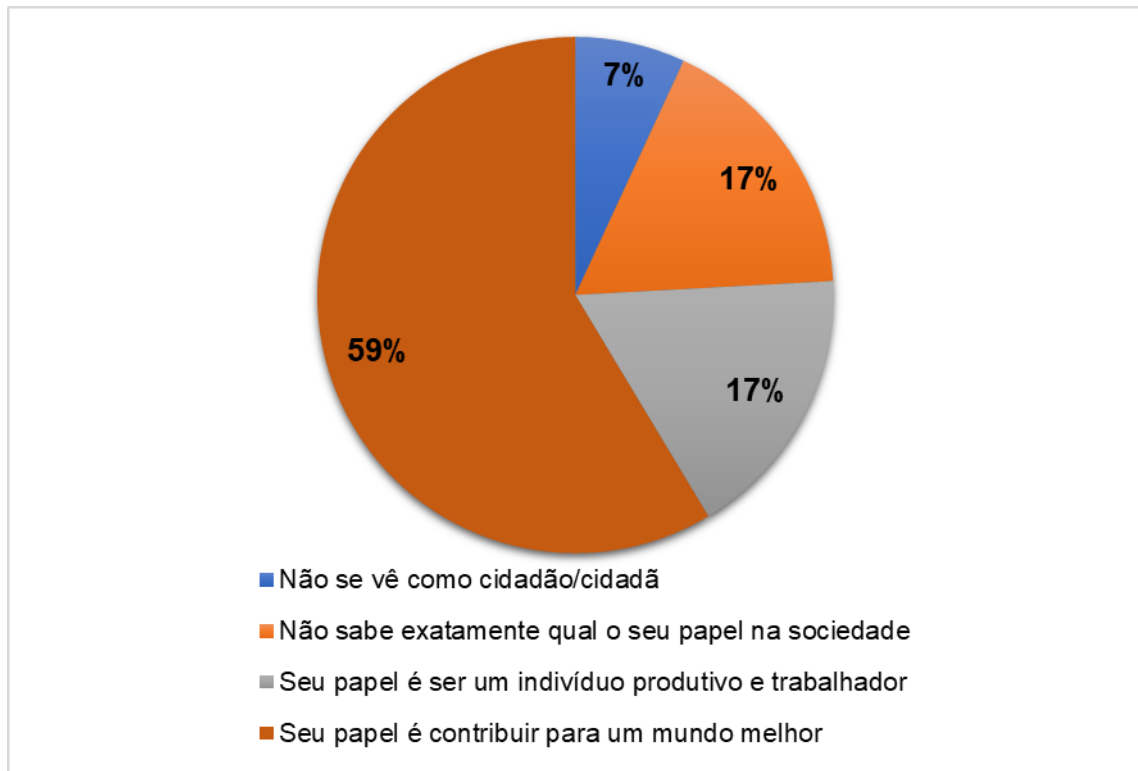
4.1 FASE EXPLORATÓRIA: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE CIDADANIA E ENSINO DE LI?

No que se refere à percepção dos participantes em relação à cidadania e à sua importância para a sociedade, ao questionarmos se consideram ser capazes de influenciar para mudanças de sua comunidade, observamos que apenas 40% dos participantes se percebem como agentes que contribuem para a melhoria da comunidade através das próprias ações e atitudes, enquanto 13% demonstraram incerteza ao não saber informar, 47% assumiram que sozinhos não são capazes de contribuir para mudanças. As respostas a essa questão são apresentadas no gráfico 5.

Gráfico 5: Percepção sobre a capacidade de contribuir com a própria comunidade

Fonte: Questionário Diálogos Iniciais.

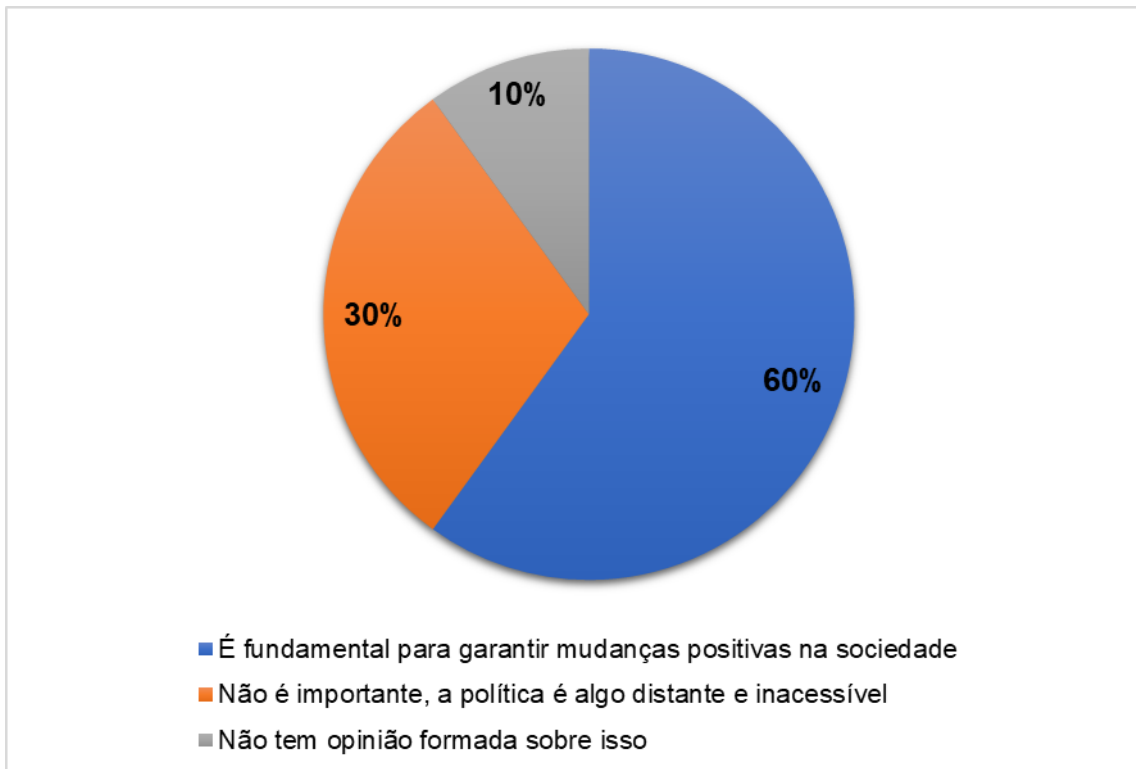
No entanto, notamos uma opinião difusa em relação a como os participantes se veem como cidadãos (gráfico 6), em relação às respostas mencionadas no gráfico anterior. Ao perguntarmos nesse sentido, 7% informaram não se reconhecer como cidadão, 17% não sabem exatamente qual é o seu papel na sociedade, 17% compreendem que seu papel na sociedade é ser produtivo e trabalhador, e a maioria compreende que seu papel é contribuir para um mundo melhor através de ações e de atitudes positivas, conforme evidenciado no gráfico 6:

Gráfico 6: Percepção sobre como se veem como cidadãos

Fonte: Questionário Diálogos Iniciais.

Essas informações revelam que os participantes não compreendem exatamente o conceito de cidadania e qual a sua relação com a sociedade. Para Covre (2002), apenas ter noção do que é cidadania não torna os cidadãos como agentes ativos, mas sim beneficiários de direitos. Nesse sentido, os participantes se revelaram aquém dos seus próprios direitos, ao apresentarem perspectivas difusas quanto ao que compreendem por ações para a cidadania.

Esse dado ficou evidenciado, ao questionarmos sobre a importância da participação política na vida deles: 60% afirmaram ser fundamental para garantir mudanças positivas na sociedade, conforme ilustrado pelo gráfico 7. Entretanto, é notória também a quantidade de participantes que, em certa medida, desacredita da política como algo fundamental para a sociedade; ficou evidenciado que 30% afirmaram que a política é algo distante e inacessível, apesar de considerá-la importante, e 10% não conseguiram se expressar em relação a esse questionamento.

Gráfico 7: Sobre a importância da participação política dos estudantes

Fonte: Questionário Diálogos Iniciais.

Apesar de a maioria demonstrar consciência da necessidade de envolvimento político em prol da sociedade, no entanto, nove estudantes consideraram a política como algo distante e inacessível do contexto em que vivem, e três estudantes informaram não possuir opinião formada sobre o assunto. Isso revela que há ainda muito a ser feito por parte da população que demonstra uma cultura de não dialogar sobre questões concernentes à política e que influenciam a sociedade e, com isso, apresentam postura crítica limitada quanto aos fatos que acontecem no Brasil e no mundo. Por essa perspectiva, apesar de a maioria dos estudantes considerarem a participação política como algo importante, foi observado um distanciamento entre o que eles compreendem por cidadania e engajamento político frente às situações do cotidiano.

Em relação à significância atribuída ao componente de LI como um conhecimento relevante para a formação educacional e social, as expectativas apresentadas pelos participantes revelaram a importância do ensino de LI na escola. Dessa forma, 43% esperam aprender inglês de forma aprofundada, tornando-se fluente. Quanto aos demais participantes, 27% esperam aprender apenas o suficiente

para situações escolares e do dia a dia e 23% informaram que o interesse quanto ao componente é apenas aprender o básico para serem aprovados nas provas.

Ainda sobre esse questionamento, nos chamou a atenção que, apesar de os participantes estarem ingressando no EM, 7% manifestaram como expectativa aprender LI para compreender os textos presentes no ENEM, o que revela uma preocupação com o futuro pós-Educação Básica. Ademais, nenhum participante mencionou desinteresse em aprender LI, o que demonstra, em certa medida, que eles reconhecem a importância dessa língua para a própria formação.

Esse panorama é reflexo das prerrogativas de ensino de LI no Brasil, de um modo geral, revelando um quadro de descrença quanto à possibilidade de aprendizagem da língua na escola regular por diversos motivos, tais como serão apresentados na parte teórica desta dissertação. Nesse sentido, Hemais (2015, p. 22) apresenta que

[...] muitos dos desafios enfrentados pelo professor refletem as especificidades dos próprios alunos, ou seja, a diversidade das suas necessidades, suas estratégias de aprendizagem, suas expectativas em relação à aprendizagem, e suas motivações para o estudo da língua inglesa.

Solicitamos no questionário a leitura de gênero discursivo multimodal, que aborda sobre a temática-chave das atividades a serem realizadas na aula de LI para esta pesquisa: meio ambiente. O texto solicitado para leitura está disponível na figura 13:

Figura 13: Texto disponibilizado para a leitura dos estudantes participantes da pesquisa



Fonte: Informações desta pesquisa.

O texto apresentado aos estudantes, com a finalidade de iniciar um processo diagnóstico sobre a leitura em LI de textos multimodais, aborda sobre a poluição do oceano através do plástico e as consequências para os animais marinhos. Percebemos, a partir de algumas indicações tanto verbais quanto visuais, que se trata de uma campanha de conscientização ambiental, que tem como objetivo a preservação de espécies marinhas.

O texto inicial – *You see the difference. A turtle does not*²². – e as imagens demonstram a problemática da poluição dos mares e dos oceanos. Para ampliar o conhecimento sobre a situação, os estudantes foram convidados a ler o texto informativo final, a saber: “*The plastic in our seas is killing thousands of sea turtles and other marine life each year, as they often mistake it for food*”²³. No texto verbal, foram apresentadas palavras já conhecidas pelos estudantes pela dinâmica de ensino da escola e, por isso, compreendíamos que os estudantes atribuiriam sentido não só às palavras, mas a todo do texto verbo-visual.

A questão apresentada, a partir do texto proposto, foi a informada a seguir:

²² Você vê a diferença. Uma tartaruga não.

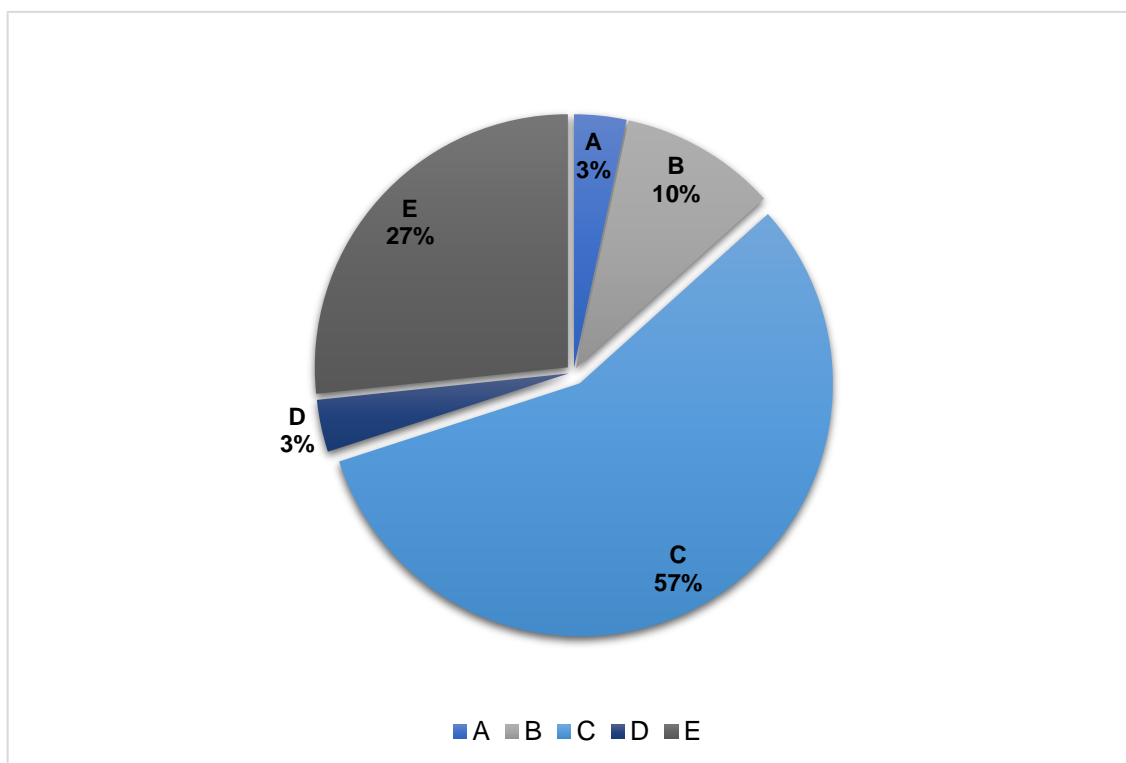
²³ O plástico nos nossos mares está matando milhares de tartarugas marinhas e outras formas de vida marinha todos os anos, pois muitas vezes o confundem com comida.

Sobre a poluição do oceano através do plástico e as consequências para os animais marinhos, assinale a afirmação correta.

- a) As águas-vivas estão colocando as tartarugas em extinção devido a enorme quantidade nos oceanos.
- b) Apesar da grande quantidade de plástico nos oceanos as tartarugas marinhas conseguem se alimentar de outros animais.
- c) A imagem é uma campanha de conscientização sobre as águas-vivas em extinção.
- d) As tartarugas são os maiores predadores de águas-vivas no oceano pacífico.
- e) As tartarugas não conseguem distinguir uma sacola plástica de uma água-viva no oceano.

Ao responderem à questão, entretanto, tivemos o resultado evidenciado no gráfico 8:

Gráfico 8: Respostas à questão de interpretação



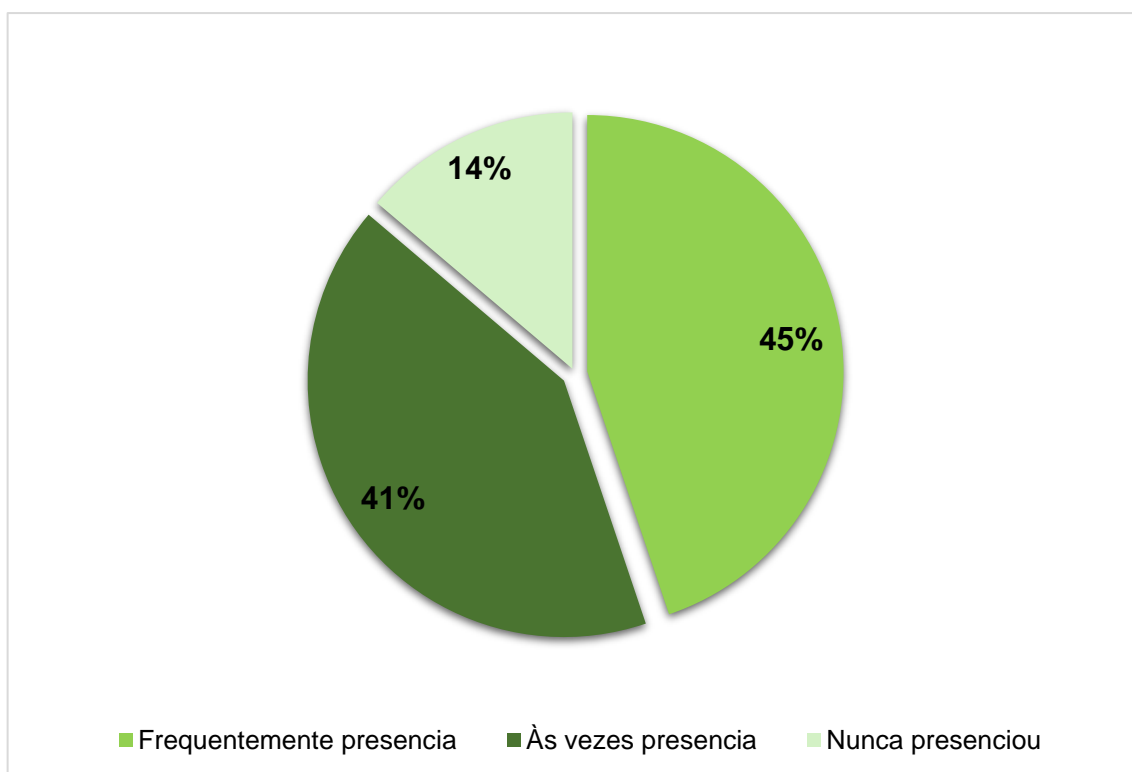
Fonte: Questionário Diálogos Iniciais.

Embora o texto apresentasse elementos verbais e visuais já familiares aos estudantes, apenas 27% conseguiram compreender de que se tratava o texto: e) As tartarugas não conseguem distinguir uma sacola plástica de uma água-viva no oceano. No entanto, 57% dos participantes compreenderam a alternativa “c”, que retrata o gênero campanha de conscientização, como correta. Isso denota que, apesar da fragilidade em relação ao conhecimento da LI, os participantes demonstraram

compreender o que se trata o gênero campanha. Além disso, ao entenderem a temática do texto, os estudantes consideraram de relevância a discussão proporcionada, compreendendo a preservação das espécies marinhas como uma ação de cidadania.

No que tange às condições ambientais onde residem os participantes, nos concentramos em obter informações relacionadas à poluição e se há iniciativas para deter o problema no município. Assim, ao perguntarmos sobre a frequência dos episódios de poluição, conforme o gráfico 9, 14% dos participantes afirmaram nunca ter presenciado esse tipo de problema nas comunidades.

Gráfico 9: Percepção dos participantes sobre a poluição na comunidade onde residem



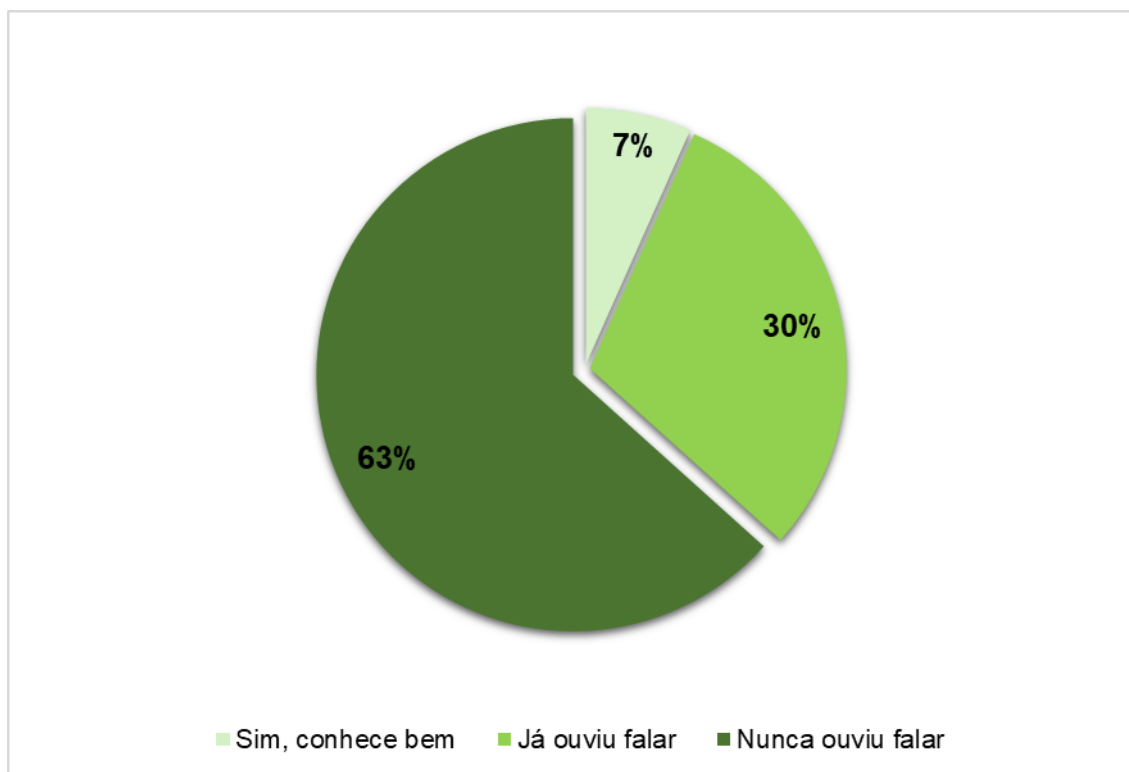
Fonte: Questionário Diálogos Iniciais.

Esse dado corrobora com a importância que as diretrizes educacionais creditam à Educação Básica em abordar a educação ambiental de maneira interdisciplinar e constante nos programas de ensino em todo país.

Quanto à proposta de preservação ambiental no município ou mesmo nas localidades em que os estudantes residem, a limitada percepção dos participantes em relação à existência de projetos ou iniciativas locais que visem a preservação ambiental das comunidades (gráfico 10) confirma mais uma vez a necessidade do

compromisso da escola em propiciar a formação dos indivíduos para atitudes cidadãs que promovam a qualidade do meio ambiente.

Gráfico 10: Percepção dos participantes sobre a poluição na comunidade onde residem



Fonte: Questionário Diálogos Iniciais.

Dessa forma, a análise das percepções iniciais dos participantes proporcionou um panorama para o planejamento das ações a partir das atividades de leitura em LI que promovam o LP alinhado à formação integral do indivíduo para a cidadania. Portanto, após a realização desta etapa de levantamento de informações sobre concepções das categorias-chave desta pesquisa, além das condições de leitura dos estudantes de textos em LI, realizamos a segunda etapa da pesquisa-ação: planejamento da ação.

4.2 PLANEJAMENTO DA AÇÃO: AMPLIANDO HORIZONTES E POSSIBILIDADES DA LEITURA EM LI

A leitura desempenha um importante papel no contexto escolar, transcendendo a decodificação de palavras para assumir múltiplas finalidades na formação intelectual

do indivíduo. No processo de aprendizagem, contribui na expansão do conhecimento dos estudantes em diversas áreas do saber, ao viabilizar a capacidade de compreensão, análise e interpretação de informações, bem como estimular o pensamento crítico daquele que lê.

No aspecto linguístico e social, a leitura é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, dos modos de comunicação e, por sua vez, na ampliação do vocabulário dos estudantes. A partir de diversos tipos de texto ou gêneros discursivos, os estudantes têm a oportunidade de interagir com diferentes realidades, perspectivas, culturas e valores indispensáveis para a formação pessoal, profissional e a participação cidadã na sociedade, de maneira empática, justa e inclusiva.

Compreendemos a leitura como um processo cognitivo que não se manifesta apenas através da língua, mas também por meio de sinais não linguísticos presentes no mundo que nos cerca. Assim, estamos constantemente realizando leituras, desde os modos mais convencionais, dos textos escritos em livros, jornais, revistas (impressos ou digitais), a expressões artísticas e corporais, sinalizações de trânsito, *posts* publicados em redes sociais, nas transações via aplicativos em *smartphones*, entre tantas formas de leitura que permeiam nosso cotidiano.

Nessa perspectiva, diante de uma sociedade cada vez mais conectada e influenciada pelas mudanças tecnológicas, Ribeiro (2021, p. 21) ressalta que

A leitura se movimenta também conforme os ventos da tecnologia – manuscrito, impresso, digital –, incluindo-se aí materialidades, inscrições, formatos, além dos modos de organização social e escolar, da oferta de textos e meios de difundi-los.

Nessa acepção, as diversificadas formas de comunicação nos colocam diante de situações as quais interagimos e atribuímos sentido cotidianamente. Dessa maneira, compreendemos que o processo de leitura, “[...] não se limita a ‘entender’ o texto no sentido de captar seu conteúdo referencial, mas atua no sentido de reconstruir os propósitos do falante ao estruturá-lo, isto é, descobrir o ‘para quê’ do texto.” (Koch, 2022, p. 18). A autora considera o texto (oral ou escrito) como uma forma de interação com o leitor, que, a partir de elementos linguísticos, mobiliza conhecimentos prévios ao ponto de atribuir sentido àquilo que é lido.

Na mesma concepção, Kleiman (2016) reforça a importância de diferentes níveis de conhecimento na compreensão textual. Além do conhecimento linguístico, o leitor precisa mobilizar conhecimentos relacionados às estruturas textuais e o

conhecimento sociocultural no qual está inserido. Esses níveis de conhecimento interagem de maneira ativa e colaborativa durante o processo de leitura, possibilitando que o leitor construa sentido naquilo que lê.

No entanto, Bakhtin (2020) amplia essas concepções ao apresentar os gêneros discursivos como formas de enunciado da atividade humana, que, por sua vez,

[...] não é uma unidade da língua (nem uma unidade do 'fluxo da língua' ou 'cadeia da fala'), mas uma unidade da comunicação discursiva, que não tem significado, mas *sentido*. (Isto é, um sentido pleno, relacionado com o valor – com a verdade, a beleza, etc. – e que requer uma compreensão *responsiva* que inclua em si o juízo de valor.) A compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica. (Bakhtin, 2020 p. 103)

A atitude responsiva a qual Bakhtin menciona se refere à compreensão de um enunciado, à possibilidade de respondê-lo, de senti-lo, de concordar (ou não), de atribuir juízo de valor e, por isso, é de natureza dialógica na qual diferentes perspectivas interagem de modo a emanar um sentido dentro de um contexto social.

Seja como for, texto ou enunciado, de antemão, a perspectiva bakhtiniana é mais abrangente para o campo educacional no que tange à formação crítico-cidadã dos estudantes, às estratégias de ensino para o LP dos estudantes, e aos propósitos deste estudo. Isto porque os gêneros discursivos como formas sociais de comunicação apresentam estruturas relativamente estáveis, utilizadas em diversas esferas de interação cotidiana. Ademais, Ribeiro e Coscarelli (2023, p. 95) destaca que

[...] um texto não tem um fim em si mesmo; ele faz parte de uma interação e, portanto, deve ser analisado nesse contexto, o da situação discursiva e das marcas que ela deixa nos enunciados. Essas marcas muitas vezes revelam aspectos ideológicos, vieses, tendências, preconceitos etc. e deixam lacunas que dizem muito sobre o que não foi mencionado ou mesmo foi excluído do enunciado, isto é, o não dito também importa.

Nesse turno, a análise do enunciado a partir do seu contexto discursivo reverbera em oportunidades de os estudantes atuarem conscientemente sobre o texto, identificando discursos implícitos, que moldam e manipulam a sociedade. Reconhecer e utilizar os gêneros discursivos como formas de interação social contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa e crítica dos estudantes e, por sua vez, para o LP do indivíduo.

A leitura, nesse processo, não se enquadra como uma atividade isolada, visto que desencadeia outras atividades comunicativas, tal como, “[...] ler a crítica de um filme e depois assistir ao seu *trailer*; ler uma letra de música e depois ouvir a canção;

ler piadas e depois recontá-las.” (Paiva, 2012, p. 82). Essas práticas aprimoram a compreensão discursiva bem como promovem a reflexão crítica sobre os diferentes discursos presentes na sociedade.

Essas perspectivas de leitura se apresentam como um processo dinâmico e interativo em que se constrói um sentido entre os envolvidos na comunicação. Contudo, conforme a concepção aqui defendida, a comunicação discursiva decorre de enunciados e, portanto, sua materialidade está além da língua. Por isso, Rojo e Barbosa (2015) assim como Ribeiro (2021) reconhecem a abrangência dos elementos multimodais que compõem os gêneros discursivos e que, de igual modo, contribuem para a atribuição de sentido ao texto:

Na era do impresso, reservou-se principalmente a palavra “texto” para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra “texto” se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que falamos em “textos orais” e “textos multimodais”, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no YouTube. (Rojo; Barbosa, 2015, p. 25)

Dessa forma, o sentido do enunciado está implicado na interação que emerge entre o leitor e os elementos linguísticos, a interpretação das imagens, sons, gestos, layout, e a infinitude de elementos que a multimodalidade dar conta, e por isso, será melhor discutida adiante. Por hora, nos direcionaremos à perspectiva da leitura que, no âmbito da Educação Básica, é apresentada a importância de explorá-la como uma habilidade que envolve diversas linguagens, visando ampliar a participação social dos estudantes, possibilitando a produção de sentido em diferentes contextos de vida (Brasil, 2018). Tomando essa diretriz, especialmente no que concerne ao ensino de LI, Tomitch (2009, p. 192) propõe que a aula de inglês

[...] seja vista como um momento de busca de novos conhecimentos e de novas perspectivas culturais [...] tornamos a leitura uma ferramenta para que nossos alunos possam exercer sua cidadania com mais propriedade e passamos a colocar a compreensão leitora na LE como principal objetivo a ser atingido.

Para Tomitch (2009), a leitura no processo de aprendizagem de LI é entendida como um meio capaz de apresentar novos conhecimentos aos estudantes, que os conduzem a reflexões das problemáticas do mundo contemporâneo, confrontando seus saberes prévios às novas experiências e visões de mundo. Como destaca

Hemais (2015), a leitura é mais que uma habilidade a ser desenvolvida no contexto de ensino de LI, visto que não só capacita o aprendiz a ler, mas contribui para a formação do cidadão que compreende e reflete diante de ideologias, valores e princípios sociais, assumindo uma postura crítica, tal qual é concebido no LP.

Cabe destacar que a leitura, enquanto habilidade, demanda o emprego de estratégias específicas para ser desenvolvida, sendo, portanto, um dos objetivos empregados no processo de aprendizagem de uma língua. Conforme ressalta Oliveira (2015, p. 52), “as estratégias representam intenções, processos deliberadamente planejados, controlados e conscientes, enquanto que as habilidades representam ações, processos automáticos e inconscientes.” Logo, empregamos estratégias que possibilitam o desenvolvimento da habilidade de leitura em LI.

Dessa maneira, compete ao professor adotar estratégias de ensino que desenvolvam essa habilidade, capacitando os estudantes para a construção de significados que, por sua vez, sejam relevantes de sentido para suas vidas. Para isso, Hemais (2015) sugere a utilização de textos com temáticas que se aproximam às experiências dos estudantes, estimulando-os a refletirem sobre suas próprias vivências, construindo significados que dialoguem com a sua realidade.

Entretanto, Santos (2015) aponta que o desinteresse dos estudantes pela leitura, a descrença quanto ao aprendizado de LI na escola pública e a falta de materiais didáticos adequados ao nível linguístico dos estudantes são alguns dos desafios enfrentados pelos professores no ensino de LI. Diante disso, ressalta-se ainda mais a importância de os materiais de leitura serem adaptados, levando em consideração as realidades e as experiências dos estudantes, de modo a tornar as aulas de LI mais atrativas e relevantes.

Ademais, é necessário fornecer uma razão tangível para os estudantes se engajarem na atividade de leitura. Conforme Kleiman (2016) destaca, considerar os objetivos de leitura contribui no processo de compreensão, à medida que são formuladas hipóteses que se confirmam, ou não, durante o processo. Ao compreenderem os propósitos da leitura, os estudantes se sentem mais motivados e confiantes para se envolverem, reduzindo possíveis resistências em relação ao aprendizado de LI.

A vista dessas considerações, os materiais de leitura utilizados nas aulas de LI precisam incorporar elementos que os tornem atrativos e motivadores. Segundo Santos (2015), tais materiais devem ser elaborados (ou adaptados), levando em

consideração aspectos como o nível linguístico dos estudantes, a relevância do conteúdo temático para estimular reflexões, clareza e objetividade das informações quanto às atividades de leitura e a atratividade visual.

Ao considerar esses elementos durante a seleção de materiais de leitura, o professor propicia condições de aprendizagem mais estimulantes para o desenvolvimento dessa habilidade. Isto porque à medida que as orientações são claras e objetivas, ao passo que o conteúdo esteja alinhado ao nível linguístico dos estudantes, evita que possíveis dificuldades possam desmotivá-los. Ademais, para um ensino que visa à formação crítica, as propostas de leitura devem oferecer oportunidades de reflexão de forma autônoma, relacionado o conteúdo apresentado com as experiências da vida cotidiana dos estudantes.

Isso posto, Paiva (2012) considera que a leitura de materiais em LI ocorra de maneira extensiva²⁴, ou seja, cujo foco recaia na compreensão geral das informações, ao invés do leitor se ater exclusivamente ao sentido de cada palavra. Nesta senda, a atividade de leitura nas aulas de LI é compreendida em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A pré-leitura concentra-se no estímulo do conhecimento prévio dos estudantes em relação ao tema/assunto do texto. Para isso, o professor fornece informações sobre o material de leitura, esclarece o tipo de gênero discursivo que será utilizado, além de explorar elementos multimodais que compõe o texto, tal como imagens, sons, layout, ilustrações etc. Oliveira (2015) destaca que é importante preparar os estudantes para as atividades de leitura, dando-lhes a oportunidade de ativarem os esquemas mentais.

Para isso, foi necessário, nesta fase de planejamento da ação, elaborar um planejamento didático que atendesse aos objetivos desta pesquisa quanto à formação de estudantes engajados com sua comunidade, de forma crítica, a partir da leitura de textos em LI. O quadro 6 apresenta as propostas planejadas para a realização das práticas de leitura em LI com os participantes da pesquisa:

Quadro 6: Planejamento didático

²⁴ Para Oliveira (2015) a leitura intensiva não se justifica no ensino de LI, pois o objetivo das aulas é o desenvolvimento da habilidade de leitura, focando nas ideias principais e em alguns detalhes do texto.



COLÉGIO ESTADUAL SÃO JOSÉ - CESJ

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

SÉRIE: 1º ANO, TURMA D

TURNO: MATUTINO

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA

PROFESSOR(A): LILIAN MARCELE

TEMA: STOP PLASTIC POLLUTION

Total de aulas: 14

COMPETÊNCIA GERAL (BNCC):

COMPETÊNCIA 7: Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

COMPETÊNCIA GERAL DA ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS:

Competência 3: Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

HABILIDADES:

(EM13LGG303): Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global

(EM13LGG304): Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

OBJETIVOS:

Relativos ao Letramento Político

- Compreender, por meio de gêneros discursivos multimodais, a importância da preservação e consciência socioambiental como um ato de cidadania.

Relativos à Língua Inglesa

- Leitura de gêneros discursivos multimodais com ênfase em estratégias de leitura e compreensão.
- Ampliar vocabulário relacionado ao tema meio ambiente.

OBJETOS DE CONHECIMENTO:

Relativos ao Letramento Político

- Relação entre cidadania e meio ambiente.
- A responsabilidade dos cidadãos ante ao consumismo e o impacto do consumo de plástico no cotidiano.
- Organizar ações de conscientização (na comunidade escolar) sobre as consequências do plástico no meio ambiente.

Relativos à Língua Inglesa

- Uso de estratégias de leitura para compreensão de textos (cognatos).

- Construção de repertório lexical relacionado a poluição e meio ambiente.
- Produção de pôster de conscientização observando as características desse gênero discursivo.

JUSTIFICATIVA

Esta proposta se localiza na macroárea temática de Meio Ambiente, dos Temas Contemporâneos Transversais da BNCC, com foco no tema Educação Ambiental, tendo em vista o contexto de ambiência dos estudantes, muitos oriundos de espaços rurais, e somado a esse fator, a necessidade e importância de preservar o meio ambiente para as gerações futuras.

Ademais, a lei nº 13.186/2015 institui a Política de Educação para o Consumo Sustentável, têm entre seus objetivos, “I- incentivar mudanças de atitude dos consumidores na escolha de produtos que sejam produzidos com base em processos ecologicamente sustentáveis”, “III-promover a redução do acúmulo de resíduos sólidos, pelo retorno pós-consumo de embalagens, pilhas, baterias, pneus e outros produtos considerados perigosos ou de difícil decomposição” e “IV- estimular a reutilização e a reciclagem dos produtos e embalagens.” Nesse sentido, a presente proposta está voltada nas estratégias para minimizar o impacto do consumo do plástico no cotidiano e a responsabilidade do cidadão nesse processo em prol da manutenção do meio ambiente.

No que tange ao componente de Língua Inglesa, considerando a perspectiva de uma educação crítico-reflexiva sem se restringir ao aspecto linguístico, concentramos esforços na educação para a cidadania, encorajando os estudantes a refletirem sobre suas ações e posicionamentos políticos, culturais e sociais. Conforme Megale e Magalhães (2021, p.39) “[...] o foco de ensino engloba a possibilidade de participação dos estudantes em práticas sociais diversas por meio da linguagem, e não apenas a apreensão do novo código.” A prática social nesse estudo está na atuação dos estudantes na vida pública ao realizarem atividades de leitura que englobam gêneros discursivos multimodais com temática ambiental, que ensejem ações de conscientização dos estudantes quanto ao uso de objetos e embalagens plásticas no cotidiano.

ESTRATÉGIAS/ PROCEDIMENTOS:

Prática situada/Experiencing

- Mapear o conhecimento prévio dos estudantes em relação à cidadania, meio ambiente através do questionário “Diálogos Iniciais”.

Instrução explícita/Conceptualizing

- Proporcionar o contato dos estudantes com diferentes propostas de leituras que contemplem gêneros discursivos multimodais: cartaz digital (campanha), artigo e jornal online, vídeo e charge;
- Visitar um galpão de reciclagem a fim de conhecer o processo de reciclagem do plástico.
- Simular/sugerir alternativas que podem ser adotadas pelo poder público para minimizar o impacto da poluição do plástico no meio ambiente.

Enquadramento crítico/Analysing

- Analisar, através de diferentes gêneros multimodais em LI, as consequências do plástico no meio ambiente.
- Pesquisar alternativas para diminuir o uso do plástico no cotidiano.

Prática transformadora/Applying

- Produzir cartaz digital de conscientização, em grupos, demonstrando a partir de diferentes perspectivas, as consequências do plástico no meio ambiente, alternativas para minimizar o uso desse material no cotidiano, e as iniciativas do poder público local face as questões ambientais.
- Apresentação dos posters para a comunidade barbarensense na 4ª Feira de Requeijão do município.

CONTEÚDOS:

- Atividades de leitura que exploram os gêneros discursivos multimodais: cartaz digital (campanha), artigo e jornal online, vídeo e charge;
- Diferentes tipos de problemas ambientais;
- Sufixo *-tion*;
- *Reading Strategy*: Cognatos;
- *Question Words*;
- Responsabilidade Pública e o Meio Ambiente;
- Consequências do plástico no meio ambiente: O que é microplástico?
- Reciclagem: Iniciativa local

RECURSOS:

Livro didático;
 Fotocópias de textos e atividades;
 Datashow;
 Notebook;
 Caixa de som;
 Internet

AVALIAÇÃO

Os estudantes serão avaliados através:

- Nível de compreensão das informações apresentadas nas atividades de leitura em Língua Inglesa;
- Capacidade de propor soluções para as questões ambientais;
- Engajamento e qualidade das reflexões apresentadas;
- Uso da Língua Inglesa na produção textual
- Prova / simulado global promovido pela escola com todos os componentes obrigatórios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

FRANCO, C. DE P. **English vibes for Brazilian learners**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020

MEGALE, A.; MAGALHÃES, S. A. **A formação em diálogo**. 1. ed. São Paulo: Richmond educação, 2021.

Fonte: Planejamento Pedagógica da professora/pesquisadora

O planejamento didático foi organizado, inicialmente, para ser desenvolvido em 14 aulas de LI, com duração de 50 minutos cada, perfazendo o total de 11 horas/aula. As aulas foram ministradas durante a II Unidade²⁵ letiva do CESJ, concentrando-se nos meses de julho e agosto de 2023. A realização das atividades que constam no planejamento pedagógico didático ocorreu na terceira fase da pesquisa-ação, denominada de implementação.

²⁵ Conforme o calendário da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, a II unidade compreendeu o período de 08 de maio a 31 de agosto de 2023.

Dessa maneira, de modo a proporcionarmos discussões que pudessem promover oportunidades de conscientização e de reflexão dos estudantes, especialmente quanto à sua participação e seu compromisso enquanto cidadão, cujas atitudes e posicionamentos se refletem na sociedade, pautamos o planejamento didático a partir do que se espera para a formação integral do indivíduo, tendo como ponto de partida as competências e as habilidades dispostas nas diretrizes de ensino.

Nesse aspecto, estimular os estudantes a argumentarem, refletirem e defenderem pontos de vista, por meio de práticas de linguagem, foram premissas para o desenvolvimento do planejamento, bem como o que compreendemos até aqui como estratégias para o ensino que promova a ampliação do LP dos estudantes, na perspectiva proposta por Cosson (2011, 2019).

Ademais, em se tratando do aspecto linguístico inerente ao ensino do componente de LI, conforme apresentamos no planejamento, buscamos relacionar a compreensão dos *Question Words*, dos cognatos como uma estratégia de leitura e o significado do sufixo “*tion*”, assim como a ampliação de vocabulário e das expressões relativas à LI, permeados por atividades de leitura que exploram diferentes GDM sobre a utilização do plástico, seu impacto e consequências para o meio ambiente, em escala local e global.

4.3 IMPLEMENTAÇÃO: GÊNEROS DISCURSIVOS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LI

Os estudos de letramentos atuam na perspectiva dos modos de linguagem como uma prática social, considerando as experiências socioculturais dos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem. Não diferente, os gêneros discursivos dialogam no mesmo sentido, por meio de enunciados (que podem ser orais ou escritos) que, conforme os estudos de Bakhtin (2020), se revelam como sendo um campo da atividade humana.

Rojo e Barbosa (2015), amparadas em Bakhtin, compreendem que as diversas atividades cotidianas envolvem a linguagem, que se organiza por meio dos gêneros discursivos, de modo a possibilitar um sentido para o outro. Nessa senda, os gêneros discursivos apresentam-se desde as manifestações mais simples, como uma saudação ou um cumprimento, conhecido como “gênero primário”, até as mais

complexas e públicas, atendendo aos diversos campos da atividade humana, formais e oficiais, como um relatório, um anúncio, artigos, notícias, conhecido como “gênero secundário”.

Ainda amparadas na concepção de Bakhtin (2020), Rojo e Barbosa (2015, p. 44) expõem que

A definição de “gêneros” fica subordinada ao funcionamento social diversificado das instituições humanas (“esferas de atividade”), para o qual é necessária a comunicação ou interação entre pessoas, por meio da utilização da língua. Para isso servem os gêneros, em sua variedade e heterogeneidade.

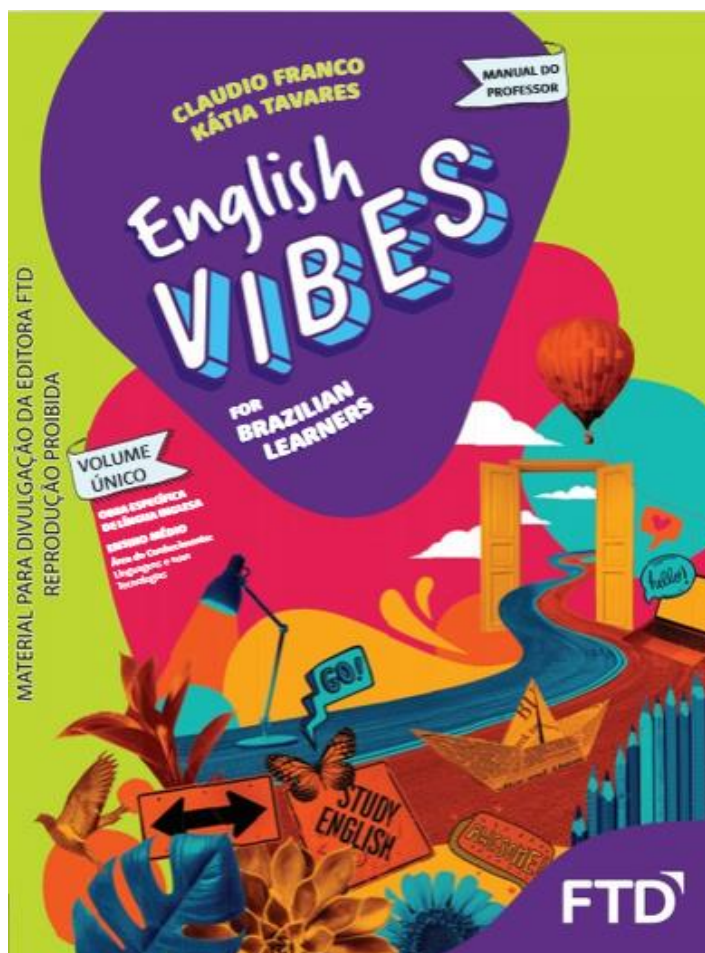
Essa acepção de gênero demonstra que as práticas sociais e humanas se organizam de modo relativamente estável, como afirma Bakhtin (2020), no que tange à ideia de meio ou como se materializa o ato de se comunicar, e diversificado ao mesmo tempo, dado a existência da variação de gêneros nos mais diversos contextos do cotidiano. Uma dessas faces dos gêneros se dá no campo textual, conforme Marcuschi (2008, p. 154) amplia essa noção: “o discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa.”

No contexto das aulas de LI, Herais (2015, p. 30) traz à baila os gêneros discursivos como

[...] amostras de gêneros da vida social levados para o momento pedagógico, tais como receitas, artigos de jornal, e tirinhas e, segundo materiais próprios do processo de ensino, por exemplo, livros paradidáticos, provas, redações de alunos, apresentações orais, planos de aula e boletins.

A autora menciona os materiais recorrentes no contexto educacional como formas de gêneros discursivos, assim como também é o livro didático, que se caracteriza por seu conteúdo, sendo uma fonte rica de enunciados que representam diferentes tipos de interações sociais. Nas aulas desenvolvidas para este estudo, utilizamos textos e atividades do livro didático *English Vibes for Brazilian Learners*, da editora FTD (Figura 14), especialmente por ter sido provedora da temática socioambiental abarcada.

Figura 14: Capa do livro didático *English Vibes for Brazilian Learners*



Fonte: Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/lingua-inglesa/english-vibes/>. Acesso em: 21 fev.2024

O livro didático se revelou um importante gênero discursivo, uma vez que “se desdobra em termos políticos, econômicos, culturais e pedagógicos, o que o faz ser um objeto de representação, isto é, sobre o qual são construídos conhecimentos práticos, reguladores do cotidiano em que ele está presente.” (Silva, 2015, p. 46).

Outrossim, o livro didático reúne um conjunto de elementos que se associam aos gêneros discursivos: a multimodalidade. Esses elementos se materializam no aspecto verbal, visual e oral (tendo em vista que os livros didáticos de LI costumam vir acompanhado de arquivo de áudio para lições) que se integram para potencializar os efeitos de sentido dos materiais de leitura para o leitor. A multimodalidade é então compreendida

[...] pela presença de mais de uma modalidade de linguagem, ou seja, a co-presença de vários modos de comunicação. O que importa assinalar é que os modos interagem na construção dos significados da comunicação social, e cada modo contribui para os significados de acordo com a sua capacidade de criar significados. (Hemais, 2015, p. 32)

A multimodalidade se refere à presença de mais de uma forma de linguagem em um gênero e, por isso, é composta por diferentes modos de comunicação que se integram para transmitir um significado. Tais modalidades de linguagem podem ser expressas através de imagens, cores, formatos diferenciados de letras e tamanhos, páginas diagramadas, entre outros recursos semióticos.

Contudo, Ribeiro (2021) ressalta que esses elementos não se encontram no texto como itens que complementam o sentido da leitura, pois antes mesmo de lermos os discursos contidos em uma página, lemos primeiro a página, em sua integralidade, considerando todos os elementos que a compõe como formas de sentido. Dessa forma, a multimodalidade está expressa no cotidiano em todos os lugares, conforme Gazzotti e Canuto (2016), dada às práticas sociais globalizadas que nos condicionam a uma pluralidade de modos de comunicação, como os *emojis* e as interfaces do *WhatsApp*, as sinalizações de trânsito, os anúncios publicitários, entre tantas formas que integram os aspectos visuais e sonoros, resultados de contextos histórico-sociais.

Por essa perspectiva, defendemos que “[...] a compreensão do enunciado não é puramente linguística, mas também semiótica, social, comunicacional, temporal, relacional e multiconstitucional, sendo apenas passível de interpretação a partir da interação entre sujeitos[...].” (Gazzotti; Canuto, 2016, p. 39-40).

Portanto, como forma de percebermos como os estudantes do 1º ano D do EM do CESJ se atentam às multimodalidades presentes nos textos em LI e ao mesmo tempo atendermos ao primeiro objetivo específico desta pesquisa (apresentar atividades de leitura de gêneros discursivos multimodais considerando o processo de ensino de LI para a formação crítico-cidadã dos estudantes), realizamos, a partir do planejamento didático apresentando na fase “planejamento da ação”, uma atividade de *brainstorming* (tempestade de ideias), em que eles foram encorajados a falar o que esperavam encontrar durante as aulas a partir das pistas e das informações contidas nas páginas do livro didático, expressas pelo título, as marcas tipográficas e os recursos visuais.

Para a realização da atividade, lançamos mão das etapas de leitura apresentadas por Paiva (2012): pré-leitura, leitura e pós-leitura. Para a pré-leitura, apresentamos aos estudantes o capítulo introdutório da unidade 2 do livro didático, cujo tema foi “*Stop Plastic Pollution!*”, conforme apresentando na figura 15. A atividade abordava sobre aspectos da poluição do meio ambiente causadas pelo plástico. Também, destacamos que o objetivo da atividade, no contexto do LP, foi

promover a compreensão, por meio de GDM, da importância da preservação e da consciência socioambiental como um ato de cidadania.

Figura 15: Atividade de pré-leitura, unidade 2 do livro didático



Fonte: Livro didático English Vibes for Brazilian Learns - FTD

Como primeira ação, provocamos os estudantes para que falassem suas impressões sobre a totalidade das informações presentes nas páginas, embora tenham, nesse momento, centrado-se mais nas expressões escritas, principalmente no título, devido ao destaque relacionado ao tamanho da fonte. Além disso, como o título apresenta palavras já conhecidas pelos estudantes, a exemplo de “*Stop*”, e outras com maior proximidade à Língua Portuguesa, tais como “*plastic*” e “*pollution*”, os estudantes não tiveram dificuldade em informar qual seria a proposta temática em estudo: a poluição provocada por materiais plásticos.

Em seguida, direcionando o foco dos estudantes para o texto “*What goes in the ocean goes in you.*”, apresentamos o GDM *campaign posters* (cartaz de campanha), no qual destacamos as características desse gênero, enfatizando os elementos que atraem a atenção do leitor, como a imagem, o *slogan* e as palavras com diferentes fontes e tamanhos, conforme figura 16:

Figura 16: Poster sobre a relação entre a poluição por plástico e os alimentos que ingerimos



Fonte: Livro didático English Vibes for Brazilian Learns - FTD

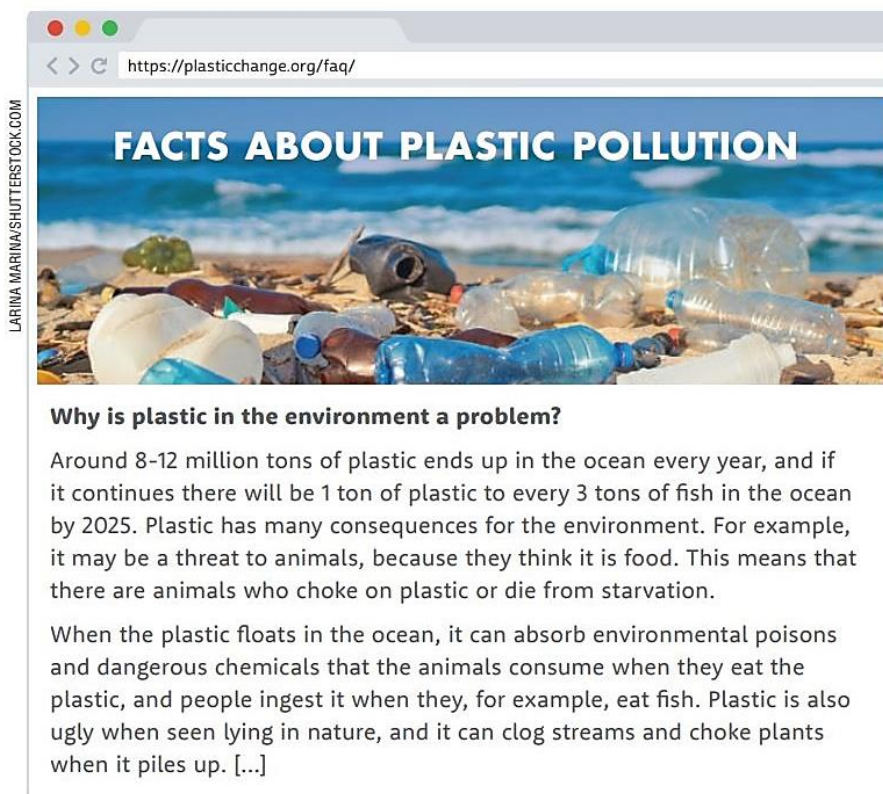
A intenção era que os estudantes analisassem a relação entre a imagem, que faz alusão ao prato típico japonês, e o tema das aulas sobre a poluição por plástico. Além disso, chamamos a atenção para as palavras semelhantes à Língua Portuguesa (cognatos), tais como *“ocean, studies, estimate, ingest, plastic, pollution, local, foundation, accessed”*, buscando estabelecer uma conexão entre o conteúdo estudado e o conhecimento prévio dos estudantes.

Percebemos a necessidade de explicar os ingredientes que compõem o “sushi”, já que alguns estudantes desconheciam o prato. Essa situação acabou sendo uma oportunidade para apresentar um aspecto cultural do Japão, sendo que não estava previsto no planejamento da aula, o que revela a dinamicidade do fazer pedagógico que extrapola aquilo que é planejado.

Em outra aula, partindo para a fase de leitura, com o intuito de aprofundar as discussões, propomos o texto *“Facts About Plastic Pollution”*, figura 17, que destaca as situações prejudiciais do plástico no meio ambiente. O texto, que também consta

no livro didático, simula uma página da internet e possui linguagem adaptada ao nível etário da série na qual os estudantes se encontram.

Figura 17: Artigo online sobre fatos relacionados a poluição com plástico




Fonte: Livro didático English Vibes for Brazilian Learns – FTD

Para realizarem a leitura do texto intitulado “*Facts about plastics pollution*”, novamente, solicitamos aos estudantes que se concentrassem primeiro nas pistas oferecidas pelo título, pela imagem e pelas palavras cognatas. Como o texto era relativamente extenso para a leitura dos estudantes que, em muitos casos, possuem conhecimento vocabular e gramatical ainda limitados em LI, optamos por solicitar uma leitura global do texto, para a qual os estudantes precisariam compreender e socializar, com os colegas da turma, a compreensão geral da temática abordada, sem a necessidade de ater-se a especificidades quanto às informações particulares ou ao vocabulário específico.

Após a realização dessa atividade, de forma oral, sugerimos que os estudantes respondessem à atividade de compreensão de leitura proposta no livro didático, conforme consta na figura 18.

Figura 18: Atividade de múltipla escolha



Responda à questão abaixo em seu caderno.

Todas as informações abaixo sobre a poluição gerada por plástico são apresentadas no texto, com exceção da seguinte:

- a. os oceanos recebem cerca de 8 a 12 milhões de toneladas de plástico por ano.
- b. há animais que se engasgam com plástico nos oceanos e até morrem de fome.
- c. o nível de mercúrio nos oceanos triplicará em 2025 em função de atividade humana.
- d. haverá uma tonelada de plástico para cada três toneladas de peixes em 2025 caso as devidas providências não sejam tomadas.
- e. quando o plástico flutua no oceano, ele pode absorver substâncias nocivas que podem ser ingeridas por animais e contaminar, assim, as pessoas.

Fonte: Livro didático English Vibes for Brazilian Learns - FTD

Durante esse processo, os estudantes construíram hipóteses de leitura com base nos objetivos estabelecidos para a atividade. Essas hipóteses contribuíram para orientar a compreensão do texto, levando-os a seguirem as pistas fornecidas pelo próprio texto, no entanto, percebida por eles, em alguns momentos, de forma diferenciada. Conforme destaca Kleiman (2016), ao formular hipóteses, o estudante se engaja no processo de compreensão, utilizando estratégias cognitivas, as quais,

[...] estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. (Kleiman, 2016, p. 47)

Ademais, Paiva (2012) sugere como estratégias que auxiliam na compreensão da leitura atividades e exercícios com alternativas de “falso e verdadeiro”, como a proposta na atividade em questão, tendo em vista que oportunizam aos estudantes a reflexão sobre as informações do texto, a partir de diferentes perspectivas.

Após o desenvolvimento da atividade de compreensão global do texto, realizamos com os estudantes uma atividade com objetivo de interpretação mais específico, caracterizando, ainda, a etapa de leitura da apresentação da unidade do livro didático. Na atividade, disponível na figura 19, tínhamos como intenção caracterizar aspectos gramaticais da LI como elementos importantes para o entendimento textual.

Dessa forma, a partir do texto e de sua compreensão, de forma específica, provocamos os estudantes para que percebessem a existência de “*question words*” (palavras interrogativas da LI), com a finalidade de que eles, ao identificarem informações específicas da temática do texto, também intuíssem sobre quantidade, motivo, temporalidade, informações e pessoas. A atividade realizada está apresentada na figura 19:

Figura 19: Atividade de compreensão de informações específicas do texto

Language Note

Question words
Usamos:

- ▶ **how much**
para perguntar sobre uma quantidade (palavras incontáveis como *plastic*);
- ▶ **why**
para perguntar sobre uma explicação ou um motivo;
- ▶ **when**
para perguntar sobre tempo;
- ▶ **who**
para perguntar sobre pessoas;
- ▶ **what**
para perguntar sobre coisas, fatos ou atividades.

8 Answer the questions below in your notebook.

- a. **How much** plastic ends up in the ocean every year?
- b. **Why** is plastic a threat to animals?
- c. **When** can plastic absorb poisons and chemicals?
- d. **Who** can ingest poisons and chemicals when eating fish?
- e. **What** can plastic do to plants when it piles up?

Fonte: Livro didático English Vibes for Brazilian Learns - FTD

Nesse tipo de atividade, conforme salienta Oliveira (2015), em relação à busca de informações específicas no texto, os estudantes precisam compreender quais informações são necessárias para estabelecer palavras-chave que os guiarão nessa busca. Essa atividade também contribuiu para explorarmos aspectos relacionados ao processamento da LI quanto ao uso de *question words* (palavras interrogativas). Nesse aspecto, Paiva (2012, p. 93) salienta que

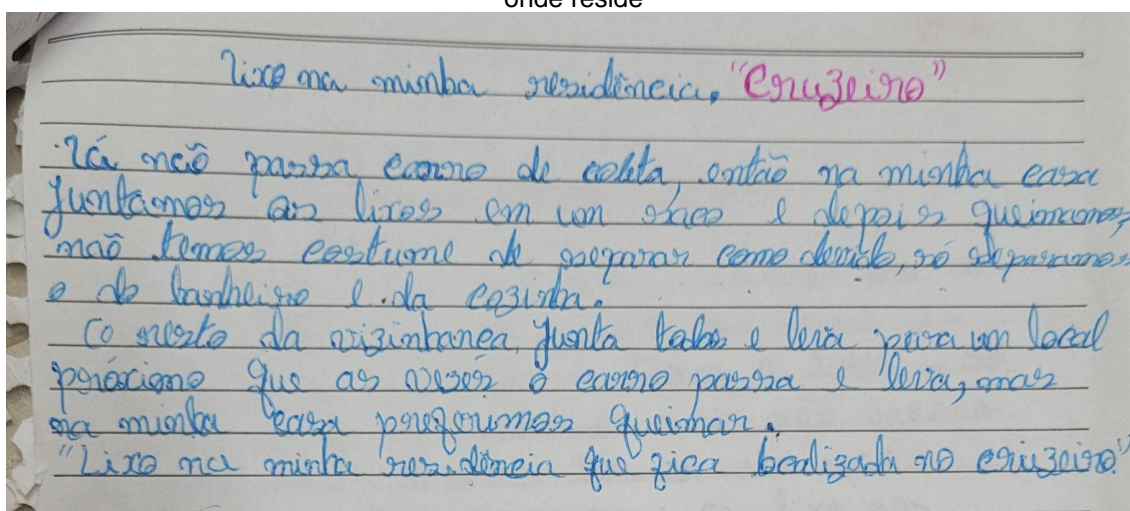
A leitura não deve ser um pretexto para ensinar gramática. Ao contrário, é a gramática que deve estar a serviço da leitura. A leitura é uma atividade educativa que, ao mesmo tempo que auxilia na aquisição da língua estrangeira, contribui para a formação da cidadania.

Finalizando as interações no decorrer das aulas destinadas ao *brainstorming*, utilizamos como estratégia de pós-leitura o desenvolvimento de uma atividade escrita, em Língua Portuguesa, em que os estudantes refletissem sobre suas comunidades

locais, convidando-os a analisarem as questões ambientais desses espaços e a apresentarem possíveis soluções para problemas identificados por eles nos ambientes em que habitam.

Por não ser uma atividade de caráter avaliativo, muitos estudantes não escreveram o texto solicitado. No entanto, os textos produzidos foram socializados, a partir da leitura por seu próprio autor, com todos os estudantes presentes à aula. Destacamos, nas figuras²⁶ 20, 21, 22 e 23 quatro textos que versam sobre o tratamento do lixo em algumas comunidades dos estudantes. A fim de salvaguardar a identidade dos estudantes, utilizamos neste estudo nomes fictícios.

Figura 20: Texto produzido pela estudante Sarita sobre o tratamento do lixo na comunidade onde reside



Fonte: Arquivo pessoal da professora/pesquisadora

²⁶ Optamos por não transcrever as respostas dos estudantes a fim de salvaguardar, com fidedignidade, as características linguísticas deles.

Figura 21: Texto produzido pela estudante Ingrid sobre o tratamento do lixo na comunidade onde reside

Atividade

Lá na minha comunidade de Matas onde eu
 moro não passa carro de lixo não então lá
 em casa agente queima só que agente não separa
 não a única que que separa o lixo do banheiro
 aí pegamos os lixos botamos em um saco
 preto então em bueiros e queimamos.
 Então vamos juntos e queimamos em 15 e 15

Fonte: Arquivo pessoal da professora/pesquisadora

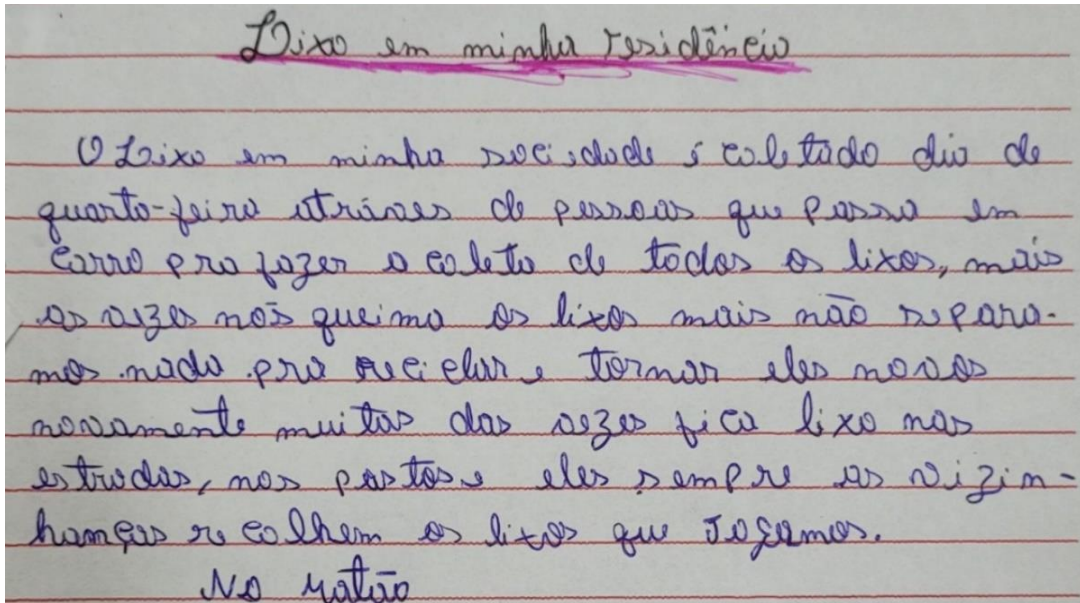
Figura 22: Texto produzido pela estudante Alessandra sobre o tratamento do lixo na comunidade onde reside

O lixo lá em casa

O lixo na minha casa é separado
 o lixo do banheiro é em um saco, o li-
 xo da cozinha é em outro saco, o lixo
 da pia em outro saco, o do quintal em
 outro. Depois colocamos tudo do lado de
 fora no frente do casa, o carro passa e
 leva para o lixão, onde tem gente que
 recicla para lixo, papéis, garrafas, latas
 etc, e levam para reciclagem, que isso
 é o meio de trabalho para várias pess-
 oas, aí eles recicla distribui para vender
 em outro lugar. Acho muito interessante.

Fonte: Arquivo pessoal da professora/pesquisadora

Figura 23: Texto produzido pela estudante Paula sobre o tratamento do lixo na comunidade onde reside



Fonte: Arquivo pessoal da professora/pesquisadora

Ainda, conforme Paiva (2012), nas atividades de pós-leitura “[...] é importante adicionar questões que levem ao letramento crítico, indagando sobre quem produz aquele texto, e com que propósito; que informações o texto esconde; se beneficia [...]”. Após a socialização da leitura dos textos, ampliamos a discussão sobre os modos de tratamento do lixo nas comunidades do Cruzeiro, do Matão e outra não identificada pelo autor do texto.

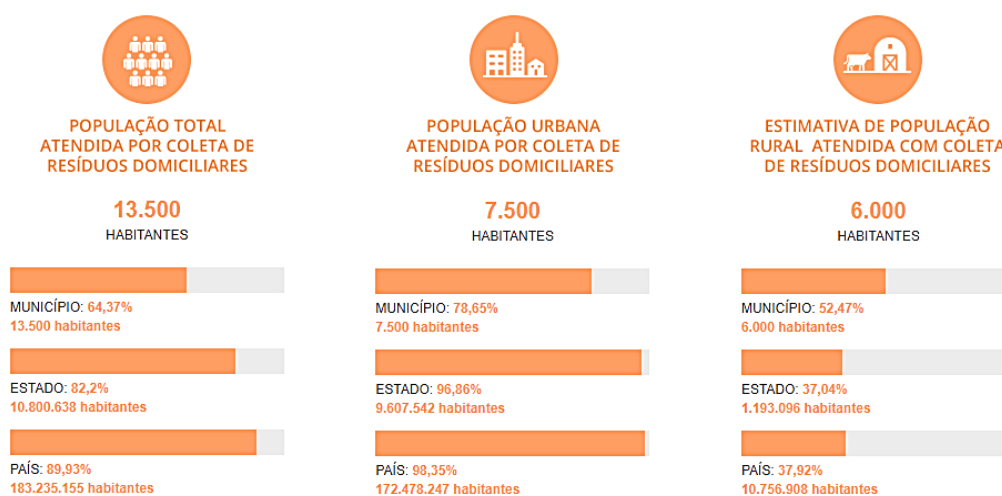
Nesse sentido, os próprios estudantes que ouviram a leitura dos textos dos colegas pontuaram a necessidade de uma maior organização do governo do município de Santa Bárbara quanto a uma política de saneamento básico mais eficaz, que contemple os diversos distritos e povoados da região. Por certo, a partir do texto, depreendemos que:

- a) Na comunidade do Cruzeiro, não existe coleta regular de lixo. Por isso, como pontuado pelos estudantes, os moradores queimam o lixo; juntam os resíduos ou os levam para um outro local, para serem recolhidos pelo carro de coleta; não separam o lixo para a reciclagem.
- b) Na comunidade do Matão, há coleta de lixo regular, às quartas-feiras. No entanto, alguns moradores queimam o lixo ou descarta-o em locais públicos, gerando acúmulo de resíduos. Os moradores não separam o lixo para a reciclagem.

- c) Na comunidade não identificada pelo estudante, há separação de lixo para reciclagem.

Os relatos lidos e a discussão gerada em sala de aula oportunizaram, aos estudantes, o reconhecimento da coleta de lixo como uma política de governo em atendimento ao direito do cidadão barbarenses. Sobre essa temática, visualizamos, a partir do site²⁷ Municípios e Saneamento, que coleta dados do IBGE, o não atendimento da política de saneamento básico em várias localidades do município. Conforme dados do site, 64,37% da população total é atendida com coleta de resíduos domiciliares. Nesse contingente, 78,65% da população urbana é assistida pela coleta e 52,47% da população rural tem acesso a esse serviço público. A figura 24 apresenta, de forma mais detalhada, dados sobre essa questão:

Figura 24: Indicadores de saneamento básica, em Santa Bárbara (BA)



Fonte: Site Municípios e Saneamento. Disponível em:

<https://www.aguaesaneamento.org.br/municipios-e-saneamento/ba/santa-barbara>. Acesso em: 20.jan.2024.

Para além das informações apresentadas pelo site e constatadas pelos estudantes, a formação cidadã que se pretende empreender, a partir de práticas de LP, nos levou a ampliar a discussão com os estudantes, promovendo um fórum de debates sobre a responsabilidade de cada um, de forma individual, e da comunidade,

²⁷ O site Municípios e Saneamento é: <https://www.aguaesaneamento.org.br/municipios-e-saneamento/ba/santa-barbara>.

de forma coletiva, com a preservação do meio ambiente e, por isso, com o descarte do lixo de forma adequada. Sobre isso, emergiram subtemáticas a serem discutidas no ambiente escolar, de forma interdisciplinar, tais como:

- a) reconhecimento da importância do meio ambiente para a qualidade de vida dos seres humanos;
- b) reflexão sobre os hábitos de consumo e efetuar escolhas responsáveis para minimizar impactos ambientais;
- c) conhecer se os estabelecimentos comerciais ou as empresas nas quais os estudantes e seus famílias adquirem produtos possuem estratégias sustentáveis em seus processos de produção, de comercialização e de descarte de resíduos;
- d) Construção de uma cultura mais sustentável no ambiente escolar, com o envolvimento da comunidade interna e externa ao CESJ.

Com a realização das atividades de *brainstorming*, realizamos a segunda etapa da implementação, agora, com a ampliação da socialização dos GDM gêneros discursivos multimodais a serem trabalhados. Nessa etapa, também tivemos como intenção cumprir o segundo objetivo específico: descrever os Letramentos Políticos que emergem das práticas leitoras em LI dos estudantes considerando seu exercício de construção de sentido. Essa etapa da pesquisa será apresentada na seção a seguir.

4.3.1 Estratégias para ensinar o Letramento Político

O percurso metodológico delineado nesta pesquisa, amparada na pesquisa-ação, foi conduzido com fulcro ao que se pretendeu em relação aos objetivos específicos a serem alcançados: a) apresentar atividades de leitura de GDM considerando o processo de ensino de LI para a formação crítico-cidadã dos estudantes e b) descrever os Letramentos Políticos que emergem das práticas leitoras dos estudantes considerando seu exercício de construção de sentido.

Descrever os LP que emergem das práticas leitoras dos estudantes considerando seu exercício de construção de sentido nos leva, em primeiro plano, a apresentar o desenvolvimento de atividades realizadas na fase de implementação da

pesquisa, por uma diversidade de GDM, além apontar para as reverberações que essas atividades geraram na própria concepção de cidadania pelo estudante. Dessa forma, iniciamos esta seção terciária com a apresentação de atividades, para além das propostas no livro didático de LI, elaboradas após a realização da etapa de *brainstorming*.

Ao longo das aulas de LI com os estudantes do 1º ano D do EM do CESJ, propusemos a leitura de diversos GDM gêneros discursivos multimodais, além dos já apresentados que compuseram o livro didático. Novamente, o tema das atividades se inseriu na competência de desenvolvimento sustentável apresentado por Cosson (2011), conforme já descritas na etapa de Implementação deste estudo. Em relação aos aspectos que constituem o gênero discursivo multimodal, elegemos o gênero charge como meio para o ensino de LP.

A charge é um gênero oriundo da esfera jornalística, que tem como finalidade promover uma reflexão crítica, a partir de uma atitude bem-humorada e ilustrativa. Como apresenta Romualdo (2000), esse gênero, de característica multimodal, atrai o leitor, pois se constitui de rápida leitura, apesar de transmitir múltiplas informações. Ao utilizarmos as charges, tivemos como intenção “[...] além de promover a leitura de mundo, ampliar a habilidade de interpretação, exploração da linguagem verbal e da não-verbal, possibilita a construção de sentidos ao texto e ao contexto dos alunos.” (Lima, 2022, p. 53).

Para a realização das atividades a partir desse gênero discursivo, organizamos a turma em grupos, com até quatro estudantes. Cada grupo teve como orientação inicial realizar a leitura de três charges, em LI, valorizando aspectos linguísticos, visuais, temáticos, dentre outros, presentes no texto, para, após o debate oral entre os membros, apresentar compreensões da leitura, de forma escrita, sobre um dos textos escolhidos pelo grupo. Para esta análise, escolhemos as atividades realizadas por três grupos, por terem escolhido charges diferentes, que serão apresentadas a seguir.

O grupo 1 escolheu analisar a charge da figura 25, a qual retrata, no plano imagético, objetos plásticos humanizados, descansando felizes à beira da praia. No plano linguístico, expresso pelos balões de diálogo, um dos objetos comenta que trabalhou apenas vinte minutos e agora está curtindo a vida na praia. O outro personagem complementa que essa é a vida dos plásticos de uso único.

Figura 25: Charge sobre plásticos de uso único



Fonte: Disponível em:

<https://m.facebook.com/Plasticforchange/photos/a.3593942827360589/4766920090062851/>. Acesso em: 20 fev.2024

Antes de os estudantes analisarem a charge, apresentamos as características do gênero em questão, cuja finalidade, conforme Oliveira e Codinhoto (2021), é comunicar de forma crítica fatos e situações da atualidade por meio de elementos gráficos e visuais. Nesse sentido, tivemos o enunciado da figura 26²⁸ como resultado das interações entre os estudantes e a atividade proposta:

Figura 26: Resposta dos estudantes do grupo 1 sobre a charge “plásticos de uso único”

A charge mostra alguns plásticos em uma ilha ou praia, provavelmente foram utilizados por alguma pessoa e ficaram descartados lá. Sabemos que é errado jogar o lixo (plásticos) fora do lugar adequado pois, de uma maneira consequente para o nosso meio ambiente.

Fonte: Respostas dos estudantes participantes da pesquisa

²⁸ Optamos por não transcrever as respostas dos estudantes a fim de salvaguardar, com fidedignidade, as características linguísticas deles.

De acordo com informações do site Ambiente Brasil²⁹, o tempo para decomposição de materiais plásticos é muito longo, podendo ser de 100 anos, no caso de sacos e sacolas plásticas, a 450 anos, em relação aos plásticos de embalagens e equipamentos. O longo tempo para decomposição desse material pode gerar, quando descartados de forma indevida, consequências negativas ao meio ambiente e à saúde dos seres humanos e animais. Dentre as consequências, apresentamos: poluição do solo e dos recursos hídricos, mudança climática, obstrução de sistemas de drenagem, impactos econômicos, dentre outros.

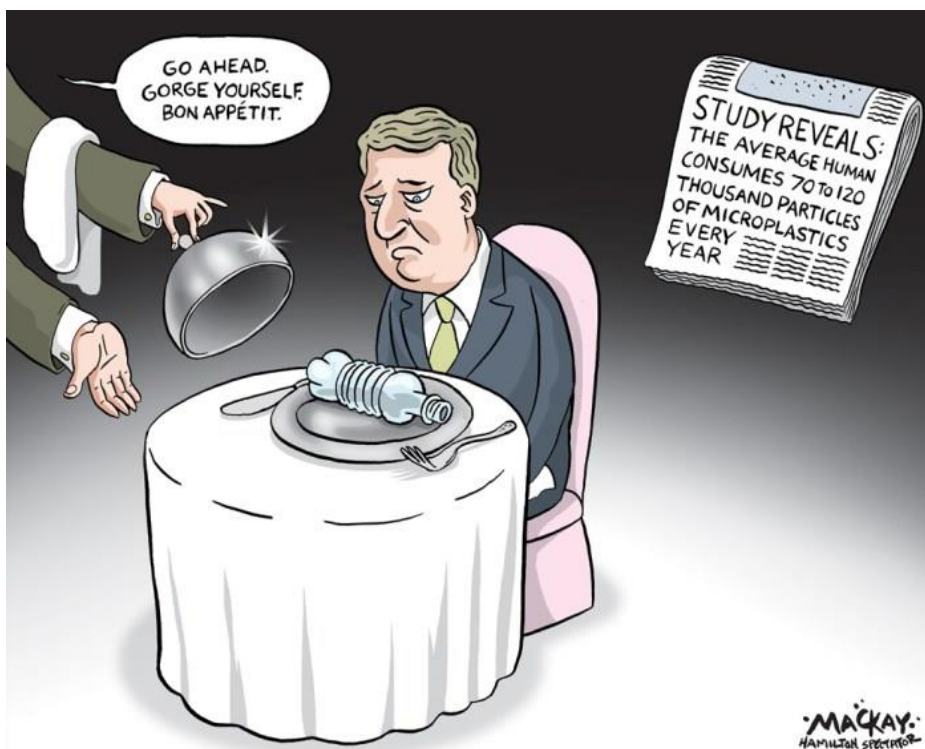
No entanto, apesar dessas consequências negativas tão evidentes e, muitas vezes, apresentadas por diversas mídias, dentre elas os livros didáticos de componentes disciplinares do CESJ, os estudantes fizeram uma análise mais descritiva da situação retratada na charge, apontando, de forma tímida, a problemática advinda da questão da charge. A partir da análise do grupo 1, observamos que aspectos relevantes foram mencionados pelos estudantes, tais como a percepção do descarte humano do plástico em um ambiente de difícil coleta e a informação de que esse descarte poderá gerar consequências ao meio ambiente. No entanto, como ação de LP, esperávamos que os estudantes mencionassem, por exemplo, sobre consequências nocivas ao meio ambiente quanto ao uso único desses produtos e, assim, apontassem alternativas para a minimizar essa problemática, inclusive nas atividades realizadas no CESJ.

Ademais, ainda no que concerne às características da charge, conforme apresentam Oliveira e Codinhoto (2021), o gênero tem como objetivo despertar a conscientização do público ao mesmo tempo em que apresentam situações cotidianas de maneira descontraída e leve. Assim, o grupo 2 analisou a charge da figura 27 em que, no plano visual, um homem está no restaurante com o semblante triste, pois a refeição servida é uma garrafa plástica, fazendo alusão aos alimentos que consumimos conterem microplástico. O sentido da charge se integra à informação verbal, presente no jornal, que informa o resultado de um estudo em que os humanos consomem entre setenta e cento e vinte mil partículas de microplásticos todos os anos.

²⁹ Disponível em:

https://ambientes.ambientebrasil.com.br/residuos/reciclagem/tempo_de_decomposicao_dos_materiais.html. Acesso em: 20.jan.2024.

Figura 27: Charge, homem consome microplástico através dos alimentos



Fonte: Disponível em: <https://i0.wp.com/mackaycartoons.net/wp-content/uploads/2019/06/2019-06-07.jpg?w=1008&ssl=1>. Acesso em: 20 fev. 2024

Para essa charge, os estudantes do grupo 2 realizaram a análise, conforme apresentada na figura 28:

Figura 28: Resposta dos estudantes do grupo 2 sobre a charge “homem consome microplástico através dos alimentos”

um homem foi em um restaurante para pedir uma boa comida e o garçon tem servido a ele dentro de uma sanduíche, uma garrafa para que ele consumisse, ele ficou muito decepcionado porque não era aquilo que ele esperava, essa charge faz uma crítica social pois o ser humano ~~consome~~ atualmente cerca de 70 a 120 partículas de microplásticos por ano
consome

Fonte: Respostas dos estudantes participantes da pesquisa

O consumo de partículas de microplásticos é apontado, de acordo com estudos recentes realizados no Reino Unido e disponibilizado na revista *National Geographic*³⁰, como uma problemática para a saúde de seres humanos, pois pode liberar toxinas e ocasionar doenças pulmonares. A pesquisa ainda revela que essas

³⁰ Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/meio-ambiente/2022/04/microplasticos-estao-em-nossos-corpos-quanto-eles-nos-prejudicam>. Acesso em: 22.jan.2024.

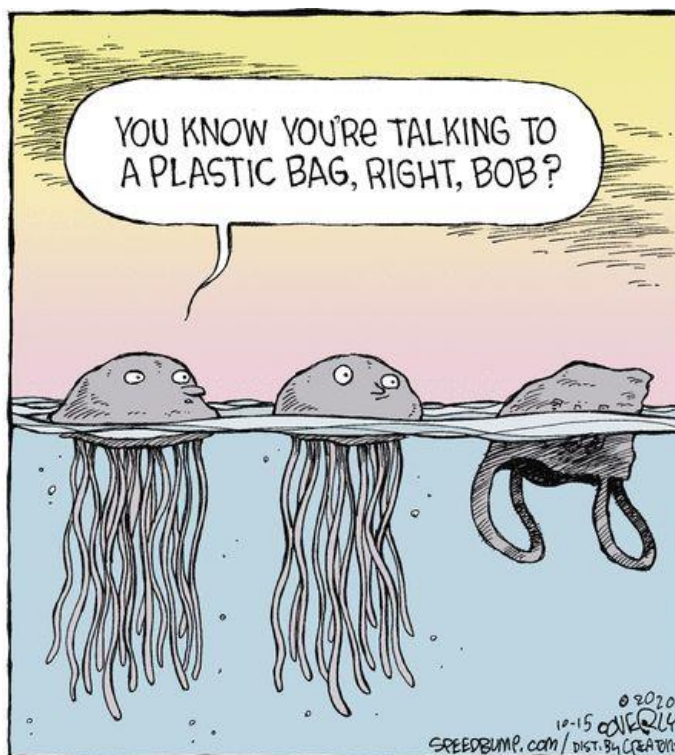
partículas estão presentes em muitos alimentos e produtos consumidos, tais como sal, cerveja, frutas, vegetais, água, dentre outros.

Embora seja uma temática pouco debatida no âmbito escolar, a partir do enunciado dos estudantes, notamos que eles mobilizaram tanto as informações visuais, como também depreenderam das palavras cognatas presentes no texto do jornal (*study, human, consumes, particles e microplastics*) para atribuírem sentido em relação à problemática da presença de microplástico no corpo humano através da ingestão de alimentos, apesar de terem se expressado de forma tímida.

Observamos que, no primeiro momento, os estudantes também empregaram a análise descritiva da situação retratada na atividade, informando o contexto presente na imagem. Ao final, expuseram que a charge faz uma crítica à quantidade de microplásticos consumidos anualmente pelos humanos, demonstrando compreender o efeito de sentido do gênero. Entretanto, assim como em relação ao grupo 1, esperávamos que os estudantes do grupo 2 refletissem sobre a importância de pensar em formas sustentáveis de uso do plástico, de modo a evitar o alto consumo na sociedade e, conseqüentemente, a ingestão dessas partículas pelos seres humanos.

Por fim, na charge apresentada na figura 29, escolhida pelo grupo 3 para a realização da atividade de compreensão de leitura, retratou, no aspecto visual, a aproximação entre uma sacola plástica e duas águas-vivas, que flutuavam nas águas do mar, e o espanto de uma delas com o objeto que, devido ao formato similar, acreditou estar conversando com um ser da mesma espécie. A partir da leitura do plano linguístico, a frase proferida por uma delas -- "*You know you're talking to a plastic bag, right, Bob?*" (Você sabe que está falando com uma sacola plástica, certo, Bob?) -- acentua a problemática em questão ao abordar sobre a poluição das águas de rios e de mares.

Figura 29: Charge sobre água-viva conversando com sacola plástica



Fonte: Disponível em: <https://freethoughtblogs.com/singham/files/2020/12/Coverly-Bob-joke.png>
Acesso em: 20.fev. 2024

De acordo com o site Nações Unidas Brasil ³¹, o plástico representa, atualmente, 85% dos resíduos que chegam aos oceanos, com uma quantidade anual entre 23 e 37 milhões de toneladas. O descarte desses materiais nesses espaços pode gerar risco de envenenamento das espécies marinhas, além de outras situações que interferem na vida dos animais. Além disso, a poluição plástica, também pode afetar a economia global, pois influencia na diminuição do turismo, na pesca, na agricultura, entre outras atividades.

Após à leitura da charge, os estudantes do grupo 3 apresentaram a compreensão apresentada na figura 30:

Figura 30: Resposta dos estudantes do grupo 3 sobre a charge “água-viva conversando com sacola plástica”

³¹ Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/152553-relat%C3%B3rio-sobre-polui%C3%A7%C3%A3o-pl%C3%A1stica-alerta-sobre-falsas-solu%C3%A7%C3%B5es-e-pede-a%C3%A7%C3%A3o-global-urgente> Acesso em: 22.jan.2024.

Plástico Presente no Mar, Animais não compreendem que é um a sacola plástica pensam que é um delfim. O plástico ainda muito presente na vida dos animais por não sabermos descartar de forma correta.

Fonte: Respostas dos estudantes participantes da pesquisa

Observamos, no que tange ao aspecto linguístico e à atribuição de significado à charge apresentada, os estudantes souberam relacionar as informações verbais com as informações não verbais de forma global, mesmo o texto escrito em LI. No entanto, a atividade de leitura mais específica revelou que os estudantes compreenderam parcialmente o comprometimento causado pelo plástico à vida dos animais, ao destacarem o crescimento da poluição dos mares devido ao descarte de materiais plásticos e a incapacidade dos animais em diferenciar seres vivos de resíduos.

Nessa atividade, para além da constatação da situação problema (poluição das águas do mar), o que já se constitui uma ação reflexiva sobre situações que afetam à sociedade, esperávamos que os estudantes ampliassem a análise para a promoção do debate sobre principais causas e possíveis consequências que essa situação gera para o ecossistema bem como a economia local e global.

Reconhecemos, portanto, ser papel da escola, entre outras agências de letramento, a formação ambiental dos estudantes, através de atividades que promovam a reflexão, a problematização e a práxis. Por certo, as práticas de letramento – promovidas pela diversidade de GDM – são o caminho inicial para essa formação cidadã e política.

Compreendendo a linguagem como prática social, afirmamos que os enunciados apresentados pelos estudantes ao interagirem com os textos constituem-se por uma vertente política e cidadã. No entanto, apoiadas em Menezes de Souza (2011), defendemos que os letramentos políticos partem de perspectivas críticas, tendo em vista que a compreensão de qualquer texto requer de seus leitores conscientização para a construção de significados.

Dessa forma, o LP, por ser crítico, “[...] consiste em não apenas ler, mas *ler se lendo*” (Menezes de Souza, 2011, p. 296, destaque do autor). Assim, as atividades desenvolvidas pelos estudantes nas aulas de LI se constituíram, mesmo que de forma embrionária, uma educação para a cidadania, a partir de métodos baseados na

experiência dos estudantes, nas mídias utilizadas por eles e na análise desenvolvida pelos participantes da pesquisa sobre suas próprias questões socioambientais.

Além das atividades de leitura utilizando as charges, apresentamos para os estudantes o vídeo intitulado “*What really happens to the plastic you throw away*” (O que realmente acontece com o plástico que você joga fora), disponível no YouTube, como uma interface para leitura e para ampliação dos conhecimentos dos estudantes em relação às consequências do plástico no meio ambiente, quando descartados incorretamente.

Figura 31: Vídeo do YouTube sobre o ciclo de vida de garrafas plásticas.



Fonte: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_6xINyWPpB8. Acesso em: 08.fev.2024

A partir da compreensão do vídeo, que teve duração de quatro minutos, os estudantes puderam visualizar, através de uma sequência de ilustrações, o ciclo de vida do plástico, desde o modo como é produzido nas refinarias de petróleo até seu descarte inadequado em lixões e em rios, culminando no acúmulo desse material nos oceanos. Ademais, o vídeo também mostrou o processo correto de descarte do plástico para a reciclagem, além dos prejuízos provocados pela poluição devido ao descarte incorreto do plástico na sociedade.

Após o vídeo, alguns diálogos informais foram estabelecidos nos quais os estudantes expressaram desconhecimento sobre o que é microplástico e seu impacto na saúde humana. Além disso, demonstraram preocupação em relação ao plástico

que se acumula nos oceanos, conhecido como “ilhas de plástico”, questionando se há formas de dissolvê-lo e quanto tempo o plástico pode permanecer na natureza.

Por ser um GDM, a decisão de utilizar o vídeo como atividade de leitura na aula de LI se fundamentou devido ao aspecto visual, sonoro, movimento, além de fornecer uma representação abrangente “dos insumos linguísticos em seus aspectos lexicais, gramaticais e pragmáticos, resultando em uma fonte privilegiada de aprendizado, por sua múltipla funcionalidade” (Monteiro, 2015, p. 182). Ademais, o emprego de vídeo nas aulas de LI, conforme Monteiro (2015), apresenta muitas vantagens para o estudante, pois facilita a aquisição de vocabulário, contribui para a inferência do significado de palavras desconhecidas, oferece pistas visuais e paralinguísticas e ajuda a elevar a concentração e envolvimento dos estudantes durante as aulas.

Por fim, como forma de finalizar as atividades de leitura, utilizamos o recorte de uma notícia publicada no portal de notícias G1, em Língua Portuguesa, conforme figura 32, sobre a responsabilidade da prefeitura em relação ao tratamento do lixo. Adaptamos a notícia para ser exibida através do *datashow*, possibilitando a leitura por todos os estudantes. Apesar dos recortes e das adaptações realizadas no texto, mantivemos os aspectos característicos desse GDM em sua integralidade, pois, conforme coaduna Ribeiro (2021, p. 76), “são composições espaciais multimodais e que a modalidade ligada ao *layout* é de suma importância nessas peças gráficas”.

Figura 32: Notícia de jornal online sobre a responsabilidade da prefeitura no tratamento correto do lixo.

Class: Five

The image shows a screenshot of a news article from the G1 website. The article is titled "Tratamento correto do lixo é responsabilidade da prefeitura" (Proper waste management is the responsibility of the municipality). The text discusses the importance of proper waste disposal and mentions that 95% of municipalities in Pará do not have adequate facilities. A red arrow points to a Facebook share button.

https://g1.globo.com/pa/para/eleicoes/2012/noticia/2012/08/tratamento-correto-do-lixo-e-re...

globo.com g1 ge gshow globoplay

MENU G1 PARÁ

Cuidar do lixo é obrigação de todos: o cidadão tem que colaborar e a prefeitura deve fazer o seu papel. Manter as ruas e os canais limpos, recolher o lixo domiciliar, promover a coleta seletiva e destinar o lixo orgânico com restos de alimento para um aterro sanitário são algumas responsabilidades da gestão municipal. Porém, a falta de um local adequado para receber o lixo é um dos problemas mais graves. Segundo o IBGE, 95% dos municípios paraenses despejam os resíduos em lixões, onde não há nenhum tipo de tratamento para evitar a poluição ambiental.

“Você tem lixo entrando em decomposição, você tem chorume, você tem gases, e isso se torna um ambiente extremamente nocivo e poluidor para o solo, para a água subterrânea, para os rios próximos e também para a atmosfera”, explica o engenheiro sanitário Leonardo Neves.

Uma lei federal determina que até 2014 todos os municípios brasileiros devem acabar com os lixões. Para atingir essa meta, a União só pode liberar recursos para as prefeituras que apresentarem plano de gestão de resíduos sólidos, ou seja, soluções para o tratamento do lixo de forma sustentável. O Ministério do Meio Ambiente já aprovou financiamentos para que 300 municípios do país comecem a elaborar esses planos. Mas, segundo o Ministério, até agora, nenhuma cidade paraense se interessou pelo projeto.

Do G1 PA

FACEBOOK

Fonte: Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/eleicoes/2012/noticia/2012/08/tratamento-correto-do-lixo-e-responsabilidade-da-prefeitura.html>. Acesso em: 20 fev. 2024. Adaptado de material de ensino elaborado pela própria pesquisadora.

Em relação às características multimodais do gênero notícia, Ribeiro (2015) atribui ao *layout*, composto de cores, imagens, palavras, tamanhos, a função de organizar e, por isso, “Aprender a navegar por essas propostas é importante e, para nós, precede e complementa o reconhecimento das palavras.” (Ribeiro, 2015, p. 77). Para a aula na qual utilizamos esse gênero, optamos por apresentar uma notícia em língua materna, que pudesse servir de referência para os estudantes discutirem o papel do poder público local em relação às iniciativas que promovam a reciclagem de resíduos no município.

Assim, em relação à atividade de leitura, concordamos com Siqueira (2009, p. 90) quanto ao uso de materiais em português nas aulas de LI, pois, para o autor,

Partir do conhecido para o desconhecido nunca deixará de ser uma estratégia eficiente e segura para quem ensina e aprende línguas estrangeiras. No bojo dessa discussão, é bom não esquecermos que a seleção de materiais, a opção por determinado artigo, certo autor ou um gênero textual, é, acima de tudo, uma escolha política por parte do professor. E deve-se seguir tal orientação.

Na situação apresentada, a notícia de jornal online foi utilizada na aula de LI para suscitar discussões a partir dos sentidos que emergiram da leitura e, assim, estimular o pensamento crítico dos estudantes em relação ao contexto local relacionando ao tema. Além disso, ficou evidenciado, a partir da realização da leitura desse texto, a importância de selecionar materiais que incentivem a reflexão e a conscientização dos estudantes, a partir de temas relevantes para a sua formação cidadã e política.

4.3.2 Reverberações iniciais do ensino do Letramento Político

Como forma de percebermos, mesmo que de forma inicial, as reverberações que o ensino para o LP proporcionou para os participantes desta pesquisa, solicitamos que os estudantes apresentassem, a partir das experiências vivenciadas em suas comunidades ou conhecidas a partir das mídias sociais, além dos estudos realizados em LI, sugestões a serem enviadas à Secretaria de Meio Ambiente do município de

Santa Bárbara (BA) para a redução de problemas ambientais causados pelo uso de plástico no cotidiano.

A resposta a essa proposição, realizada em grupos com até quatro integrantes, é apresentada na figura 33 a seguir:

Figura 33: Respostas dos estudantes com propostas de intervenção aos problemas relacionados ao uso do plástico no município

Grupo 1	
	<p>1- Multas para as pessoas que depositam lixo e descartam incorretamente o plástico. 2- Aumentar funcionários nas ruas de reciclagem. 3- Pôr palestras informativas em comunidades das pessoas. 4- Nas casas informativas e não utilizar sacos plásticos. 5- Mais lixeiras de reciclagem espalhadas pela cidade. 6- Jovens voluntários para poder observar em várias partes o descarte inadequado.</p>
Grupo 2	
	<p>Colocar pessoas em diversos lugares da cidade responsáveis por fiscalizar e punir pessoas que fazem o descarte incorreto dos plásticos. Também poderiam reunir pessoas da cidade para fazer reuniões para recolher o plástico nas ruas incorretas e também o descarte do lixo no meio ambiente. Poderiam criar lugares para reutilizar e reduzir o plástico transformando objetos para o nosso uso de dia a dia. Com voluntários da cidade e podendo melhorar o meio ambiente e a renda cultural.</p>
Grupo 3	
	<p>Seria possível que nós colocasse mais lixeiras nas cidades e nas zonas rurais e colocar mais garis para que não tudo e não fique nenhum tipo de plástico e garrafa que possam produzir microfibras ou qualquer outro tipo de coisa que possam ingerir e até poluir o ar que nós respiramos. Também seria possível que nós reutilizásemos os plásticos que usamos ao decorrer do dia. Exemplo: depois que usamos uma garrafa poderíamos lavar e fazer um vaso de plantas para as pessoas que jogam lixo nas ruas.</p>
Grupo 4	
	<p>Ficamos com compromisso de conscientização sobre o uso inadequado de plásticos que pode ser emitido tipo diminuindo o uso de sacos plásticos, passando a utilizar uso de papel ou reciclável.</p>
Grupo 5	
	<p>Devemos fazer o descarte do lixo de forma correta em lixeiras. Reciclagem de forma correta, ambiental, as pessoas com cartões e pontos importantes, e trazer o que a geração de descarte incorreto pode fazer por meio das pessoas e a mimais. Devemos ter galpão de reciclagem para receber todos os materiais plásticos recicláveis e assim o plástico não irá ser descartado de forma incorreta.</p>

A leitura dos textos dos estudantes nos apresenta algumas ações sinalizadas como eficazes por eles, tais como a instituição de pagamento de multas para quem descartar o lixo incorretamente; a ampliação do quadro de funcionários nas usinas de reciclagem (embora não tenha no município); a promoção de palestras para a conscientização dos cidadãos barbarenses; a não utilização de sacolas plásticas no comércio local; o aumento na quantidade de lixeiras disponibilizadas nas ruas da cidade, preferencialmente para a coleta seletiva; a fiscalização em diversos pontos da cidade, para evitar que as pessoas joguem lixo em lugares inapropriados; a criação de galpões para a reciclagem; a divulgação de campanhas educativas sobre a preservação ambiental, dentre outros.

A partir dessa atividade, foi possível perceber o engajamento dos estudantes em contribuir com o setor público municipal para, dessa forma, resolver uma situação que afeta o coletivo de moradores do município. Além disso, notamos que os estudantes perceberam que a responsabilidade para solucionar o problema não se restringe ao poder público, mas deve partir de um esforço conjunto dos membros de uma comunidade. Portanto, como afirma Cosson (2019, p. 58), “[...] a cidadania é vista como uma prática que surge do pertencimento a uma comunidade dentro da qual o indivíduo constrói sua identidade e trabalha pelo bem comum.”

Dessa maneira, como prática de LP no contexto escolar, acreditamos que a formação para a cidadania se dá por ações que desenvolvam o pensamento crítico, fomentem a participação social, contribuam para a resolução pacífica de conflitos, incentivem a vida em comunidade e oportunizem o conhecimento dos direitos e dos deveres do cidadão. Por certo, durante as atividades de LI, mesmo que de forma iniciática, foi proposta uma pedagogia do LP, ao abrir espaço para o debate igualitário sobre uma questão local, mas que promovesse reverberação em âmbito global, como foi a temática da poluição ambiental gerada pelo descarte indevido de plástico.

5 CONCLUSÃO

As atividades de leitura realizadas nas aulas de LI, durante o período que compreendeu esta pesquisa, tiveram como objetivo geral analisar as contribuições das práticas de leitura em LI na ampliação do LP dos estudantes do 1º ano do EM do CESJ. Para atingir a esse objetivo, desenvolvemos um planejamento didático com atividades de leitura com diversos GDM, muitos que já fazem parte da realidade leitora dos estudantes, embora em Língua Portuguesa, dentre eles destacamos: notícia de jornal *online*, charge, vídeo, cartaz de campanha, tendo como enfoque o ensino do LP dos estudantes, para o estímulo ao pensamento crítico e à formação para a cidadania.

Portanto, este estudo partiu do interesse em promover nas aulas de LI ensinamentos que pudessem se relacionar à vida cotidiana dos estudantes em uma escola pública, situada em um município no interior da Bahia, visto que o ensino dessa língua estrangeira, geralmente, pouco desperta o interesse e a atenção dos estudantes na escola por diversos motivos, tais como: a dificuldade de aprendizagem de uma nova língua, a falta de material didático específico para o nível linguístico dos estudantes, a pouca/falta de formação de alguns professores, a reduzida carga horária para o ensino de LI, dentre outros fatores.

Ademais, ao observarmos a dinamicidade da vida em contexto sociocultural, político e econômico, na atualidade, somos provocados, enquanto professores, a sermos participativos e engajados, o que nos motivou a proporcionar um ensino que fizesse sentido experiencial e vivencial aos estudantes do CESJ, com vistas a uma formação cidadã e participativa. A educação, de modo geral, precisa partir de práticas que sejam significativas e com sentido para os estudantes. Dessa forma, entendemos que a prática pedagógica do professor se constitui por movimentos de práxis.

Isto posto, partimos do questionamento sobre como o componente curricular LI e as práticas de leitura realizadas nesse componente, inclusive as que fazem parte do livro didático, podem contribuir para a formação cidadã dos estudantes, especialmente os do 1º ano D do CESJ, os quais participaram deste estudo. Por certo, o LP como uma formação a ser atingida nas aulas de LI oportunizou mudanças de rota e de perspectivas de ensino da professora/pesquisadora, como também dos estudantes. Acreditamos que o trabalho com temáticas para a compreensão dos estudantes do LP contribuiu para aproximar o estudo dessa língua às suas realidades locais e à

ampliação do conhecimento quanto à realidade global que, muitas vezes, se assemelha ao que eles próprios vivenciam.

Assim, mesmo reconhecendo o papel que o ensino da gramática normativa possui para o entendimento dos textos das mais diversas naturezas e para a própria usabilidade da LI, não nos detivemos a um ensino instrumental dessa língua, com a utilização de estruturas e de expressões já tão ouvidas pelos estudantes durante seus anos escolares. No entanto, a partir das oportunidades linguísticas, vocabulares, dos GDM, dos contextos de vida dos estudantes etc., procuramos dar sentido ao aprender LI na escola, que possa contribuir para a vida extraescolar desses estudantes.

Ter ressignificado as aulas de LI partindo de temas de interesse dos estudantes, relacionando com uma prática significativa, dialógica e contextualizada às ambiências e às experiências deles se revelou como um fator assertivo para promover a participação e o engajamento dos mesmos durante as aulas. Esse fator foi perceptível porque, apesar de terem sido utilizados textos em uma língua na qual os estudantes possuem pouca proficiência para comunicação, foi possível a eles atribuírem sentidos teóricos e práticos aos textos, além de essas leituras reverberarem em debates e em promoção de ações de como resolver a problemática apresentada sobre a poluição gerada pelo descarte indevido de plástico no meio ambiente.

Entretanto, não nos furtamos a deixar claro que promover um planejamento didático que tenha como intenção o protagonismo e o engajamento dos estudantes também se revelou como uma atividade desafiadora. Primeiro, para a própria professora/pesquisadora, que necessitou pensar fora da caixa e promover um ensino de LI mais reflexivo e problematizador, com fins mais comunicativos. Também, outros desafios se fizeram presentes durante o período de realização desta pesquisa. Destacamos, nesse momento, o excesso de atividades e de projetos realizados na escola, de forma concomitante ao desenvolvimento das ações dessa pesquisa, o que dividiu a atenção dos estudantes e, ao mesmo tempo, sobrecarregou a professora/pesquisadora.

Ademais, o espaço físico da sala, que por não ser amplo para a quantidade de participantes, contribuiu para a ocorrência de conversas paralelas. As condições climáticas se somaram a esse contexto, uma vez que a sala era refrescada por meio de dois ventiladores, gerando ruídos indesejáveis durante as atividades. Por fim, a localização da sala no mesmo corredor onde se formava a fila da merenda prejudicava

as considerações finais da aula, devido ao barulho externo e à agitação dos participantes que ansiavam em deixar a sala para o momento do intervalo.

Esses aspectos apresentados, embora comuns na dinâmica de diversas escolas no Brasil, influenciaram na implementação das atividades propostas nesta pesquisa e, portanto, foram importantes de serem evidenciados, pois revela a necessidade de modificação na estrutura física das escolas, assim como na organicidade pedagógica desses espaços.

No entanto, com esta pesquisa, não estamos sugerindo que as aulas de LI sejam direcionadas exclusivamente para a prática de leitura de textos com temáticas cotidianas e atuais, desconsiderando outras habilidades tão importantes para a aprendizagem da língua: fala, escuta, gramática etc. Porém, o intuito deste estudo foi apresentar possibilidades de ensino para uma língua estrangeira, a partir de diversificadas atividades de leitura, com GDM, com vistas a fortalecer as convicções de cidadania dos estudantes, acrescidas da aprendizagem de LI.

Nesse contexto, os estudos de Cosson (2011, 2019) sobre o LP nos conduziu a quatro princípios que integram conhecimentos para a vida democrática: os direitos humanos, a interdependência da globalização, diversidade nas relações sociais, ambas como parte da democracia. Assim sendo, a escolha por construirmos o planejamento didático do ponto de vista do desenvolvimento sustentável e integrar os conceitos e os princípios apresentados neste estudo para promover o LP, a formação cidadã e a ampliação do conhecimento de LI, foi um grande marco para a minha formação de professora/pesquisadora.

Diante do exposto, avaliamos que, apesar das dificuldades enfrentadas, o resultado desta pesquisa se tornou positivo para a comunidade escolar onde ela foi realizada. Primeiro, por acreditarmos que cumprimos os objetivos desta pesquisa, o que ficou evidenciado através das atividades de leitura, do envolvimento dos estudantes nas atividades, os diálogos acalorados nas discussões sobre as peculiaridades das comunidades do município em relação à coleta de lixo, a participação de alguns estudantes durante o 3º Festival do Requeijão, enfim, foram oportunidades diversificadas nas quais os estudantes puderam refletir sobre o meio ambiente e conseqüentemente sobre o papel que desempenham na sociedade.

Além disso, ao retomarmos a questão de pesquisa – De que maneira o trabalho com práticas de leitura em LI contribui para a ampliação do LP de estudantes da 1ª série do EM, no Colégio Estadual São José (CESJ), em Santa Bárbara – BA? –,

intuímos que os resultados deste estudo nos revelam que os estudantes foram estimulados ao pensamento crítico e à formação para a cidadania durante as aulas de LI, ao passo que o planejamento didático passou a ser mais significativo ao aproximar contextos e diálogos em que os estudantes se sentissem provocados a participar, interagir, sendo, inclusive, protagonistas do processo de aprendizagem. Ademais, a temática abordada se integrou aos princípios democráticos, conforme prescreve Cosson (2011), revelando que as aulas seguiram o direcionamento do LP, posto em prática.

No que concerne às aulas de LI, a linguagem expressa a partir da multimodalidade contribuiu para a compreensão de novos significados, uma vez que os estudantes associaram, por exemplo, as palavras que desconheciam com as imagens e as suas experiências socioculturais das quais fazem parte. Portanto, concluímos que este estudo se mostrou importante e relevante para a comunidade acadêmica, por ampliar os horizontes de atuação para o LP, inclusive como uma possibilidade nas aulas de LI nas escolas públicas, evitando práticas que creditam estigmas ao componente, de modo a corroborar com uma educação mais engajada e problematizadora.

De igual modo, esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam com os professores da Educação Básica, especialmente aqueles à frente do componente de LI, que compartilham dos desafios e das angústias para o ensino dessa língua, no sentido de que as atividades aqui desenvolvidas oportunizem *insights* para a promoção do LP na escola pública.

Para a professora/pesquisadora, seguramente, esse estudo a fez reacender a crença no potencial transformador que a educação é capaz de promover na sociedade, engajando os estudantes, promovendo discussões e reflexões de modo a estimulá-los à participação ativa e consciente em face aos contextos de vida do qual encontram-se partícipes.

Muito além das competências linguísticas e especificidades de ensino inerentes ao componente de LI, e que são de igual modo importantes na aprendizagem de uma segunda língua, este estudo provocou a retomada de inspiração e compromisso do papel mais importante que é atribuído ao professor, independente de sua formação acadêmica, de que os saberes formais compartilhados com os estudantes, quando direcionados para a formação cidadã, na tarefa de atribuir sentido, são capazes de se multiplicar em diferentes vozes, contextos e transformar a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. M. F.; OLIVEIRA, B. R. de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–21, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20537.063. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20537>. Acesso em: 2 maio. 2024.
- ANECLETO, Úrsula Cunha. **Letramento escolar e social: Análise de Experiências Sobre Práticas de Letramento à luz da Crítica Cultural**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- ARAGÃO, Carla; CRAVEIRO, Gisele. Panorama sobre a formação político-cidadã: uma abordagem polissêmica. **Revista Parlamento e Sociedade**, [s. l.], v. 9, n. 17, p. 45–63, 2022. Disponível em: <https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/article/view/218>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2020.
- BANKS, James A. et al. **Democracy and diversity: principles and concepts for educating citizens in a global age**. Seattle: Center for Multicultural Education - University of Washington, 2005. 40 p. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20060831082357/https://depts.washington.edu/centerme/DemDiv.pdf>. Acesso em: 20.fev. 2024.
- BRASIL. **Resolução ME/CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018**. Brasília: 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- BRITO, Jurema Oliveira. **Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB): Etapa do Ensino Médio - Volume 2**. 2. ed. Salvador: Fundação Getulio Vargas, 2 jan. 2022. Disponível em: http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_29-03_.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.
- CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação**. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.
- COSSON, Rildo. Letramento político: trilhas abertas em um campo minado. **E-Legis - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados**, [s. l.], v. 4, n. 7, p. 49–58, 2011. Disponível em: <https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/4994>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- COSSON, Rildo. **Letramento político: A perspectiva do Legislativo**. [S. l.]: Edições Câmara, 2019.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.
- FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FRANZI, J.; ROCHA, M. A. Iniciando o diálogo sobre a Base Nacional Comum Curricular. Em: FRANZI, J.; FONSECA, A. P. A. (Eds.). **Disputando narrativas: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular**. [s.l.] Editora CLAEC, 2022. p. 24–34.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3291839>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GAZZOTTI, Danielle; CANUTO, Maurício. Letramento crítico multimodal nas aulas de inglês. In: LIBERALI, Fernanda Coelho (ed.). **Inglês: linguagem em atividades sociais**. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 2016. v. 2.

GENOT, Ledna Andrade Macêdo (ed.). **Memória histórica de Santa Bárbara**. Santa Bárbara: [s. n.], 1993.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Qual currículo? Qual escola? Qual educação? Notas sobre a BNCC. In: FRANZI, Juliana; FONSECA, Ana Paula Araujo (ed.). **Disputando narrativas: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2022. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/66>. Acesso em: 18 fev. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HEMAIS, Barbara Jane Wilcox. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando Gêneros discursivos e multimodalidade. In: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (ed.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (ed.). **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161–168.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, [s. l.], v. 32, n. 53, p. 1–25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 20 fev. 2024.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

LEFFA, Vilson Jose. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson Jose (ed.). **O Professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Educat: Pelotas, 2008.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 389–411, 31 dez. 2012. Disponível em:

<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>. Acesso em 20 fev. 2024.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Pesquisa em educação**. Possibilidades investigativas / formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008

LIMA, Bleiser Santos de. **Práticas de leitura e ensino de língua inglesa**: o trabalho com gêneros discursivos verbovisuais no PROEJA. 2022. 178 p. Dissertação – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2022. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1572>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO et al. (Org.). **Formação "desformatada" práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes, 2011. p.279-303.

MONTEIRO, Leila Maria Taveira. Multimodalidade na sala de aula de língua inglesa e a aquisição lexical. In: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (ed.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

OLIVEIRA, C. P. DE. A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA: ALGUMAS REFLEXÕES. **Revista Signos**, v. 42, n. 2, 23 dez. 2021.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês**: do planejamento à avaliação. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA, Anyelle Samy Costa de; CODINHOTO, Gabriela. O GÊNERO MULTIMODAL CHARGE: UM INSTRUMENTO DE DISSEMINAÇÃO DE DISCURSOS E ESTERÍOTIPOS SOBRE O ACRE. **TROPÓS: COMUNICAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA**, [s. l.], v. 10, n. 2, 1 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/4968>. Acesso em 20 fev. 2024.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (ed.). **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31–38.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Ensino de língua inglesa no ensino médio**: teoria e prática. São Paulo: Edições Sm, 2012.

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

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (ed.). **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 39–46.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: Provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Linguística Aplicada**: ensino de português. São Paulo: Editora Contexto, 25 abr. 2023.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo**. Maringá: Eduem, 2000. Disponível em: <http://old.periodicos.uem.br/~eduem/novapagina/?q=node/669>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SANTANA, Juliana Silva; KUPSKE, Felipe Flores. DE LÍNGUA ESTRANGEIRA À LÍNGUA FRANCA E OS PARADOXOS IN-BETWEEN: (TENSIONANDO) O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DA BNCC. **Revista X**, [s. l.], v. 15, n. 5, p. 146, 2 nov. 2020. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73397>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SANTOS, Fátima Cristina Dória Ramirez. Adaptando materiais: um experimento a partir de textos de livro didático. In: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (ed.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SCHMITZ, Priscila. Educação Política e Doutrinação Política – diferenças e espaços legítimos. **Revista Parlamento e Sociedade**, [s. l.], v. 9, n. 17, p. 33–44, 2022.

SILVA, Renato Caixeta da. O livro didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de letramentos múltiplos. In: HEMAIS, Barbara Jane Wilcox (ed.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SILVA, Obdália Santana Ferraz; ANECLETO, Úrsula Cunha. Formação docente na cultura digital: por uma prática pedagógica ética e humanista. In: ESPINOSA ZÁRATE, Zaida. **Enseñar y educar en la civilización digital**. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Escuela de Filosofía y Humanidades. Decanatura de Innovación y Desarrollo Digital, 2019.

SILVEIRA, Alexandre Cohn da. LP: POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DEMOCRÁTICA. **Travessias Interativas**, [s. l.], v. 10, n. 22, p. 53–66, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15316>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SIQUEIRA, Domingos Sávio P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (ed.). **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 79–92.

SOUZA, Ricardo Augusto de. A língua inglesa na cultura brasileira e na política educacional: um estranho caso de alienação. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima

(ed.). **Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 133–146.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola, 2014.

TAM, Henry. **Political Literacy and Civic Thoughtfulness.** Sheffield: Centre for Welfare Reform, 2016. 47 p. ISBN 978-1-907790-82-9. Disponível em: <https://citizen-network.org/uploads/attachment/525/political-literacy-and-civic-thoughtfulness.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TOMITCH, Leda Maria Braga. Aquisição de leitura em língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (ed.). **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 191–202.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 443–466, dez. 2005. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 20 fev. 2024.

XAVIER, Maria do Carmo Ferreira; e MOTTIN, Livia Pretto. **Currículo e educação integral na prática: caminhos para a BNCC de língua inglesa.** São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A



C ÉGIO ESTADUAL SÃO JOSÉ
COD SEC: 1107404 INEP:29107440 - NTE 19 Feira de Santana
E-MAIL: ESCOLA.1107404@ENOVA.EDUCACAO.BA.GOV.BR

GOVERNO DO ESTADO
BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO BAHIA - NTE 19

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "LETRAMENTO POLÍTICO, LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO CRÍTICO-CIDADÃ DO ESTUDANTE", sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Profa. Lilian Marcele dos Santos Nascimento, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 03 de julho de 2023 a 31 de agosto de 2023, conforme anuência do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP circunscrito no CAEE nº 43193521.0.0000.0053, da pesquisa *Tecnologias, Letramentos e Formação: Itinerâncias e Trânsitos na Cultura Digital*, do Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)Letramentos, Educação e Tecnologias – GEPLET/UEFS.

Santa Bárbara - BA, 25 de maio de 2023.

Escola Estadual São José
Janete Amorim de Brito
Diretora - Aut. 19/091/23

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado(a) estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **LP, LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO CRÍTICO-CIDADÃ DO ESTUDANTE**, que tem como objetivo compreender as contribuições de práticas de LP nas atividades de leitura no ensino de Língua Inglesa, como meio para a formação crítico-cidadã dos estudantes da 1ª série do Ensino Médio no Colégio Estadual São José, em Santa Bárbara - BA.

Ao participar desta pesquisa, você realizará leitura de textos em Língua Inglesa, seguidas de atividades de interpretação e discussões em grupo, além de responder a questionários sobre seu conhecimento socioambiental, sua percepção sobre preservação e suas principais demandas e desafios relacionados ao ensino de Língua Inglesa e à formação crítico-cidadã.

Para participar, é necessário realizar todas as atividades propostas voluntariamente, responder aos questionários de forma honesta e verdadeira, respeitar a privacidade e a confidencialidade dos demais participantes e permitir que as informações coletadas sejam utilizadas para fins acadêmicos e científicos.

Você pode se recusar a responder qualquer pergunta e suas informações serão tratadas de forma confidencial e anônima, sem divulgação de dados pessoais.

Se concorda em participar, assine este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o entregue à pesquisadora responsável.

Atenciosamente,

Pesquisadora Responsável: Lilian Marcele dos Santos Nascimento

Eu, _____ (nome do estudante), concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima. Fui informado(a) sobre o objetivo da pesquisa, as atividades que serão realizadas e o anonimato das informações. Estou ciente de que posso me recusar a responder qualquer pergunta ou a participar de qualquer atividade que não me sinta confortável. Autorizo o uso das informações coletadas para fins acadêmicos.

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO

Prezada(o) estudante,

Queremos convidá-los para responder a um questionário chamado DIÁLOGOS INICIAIS. Esse questionário tem o objetivo de entender quais são suas expectativas em relação ao componente de Língua Inglesa, avaliar seu conhecimento atual e também compreender como vocês se veem como cidadãos e qual é o papel de cada um na sociedade.

Ao responder às perguntas, vocês estarão ajudando na pesquisa chamada LP, LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO CRÍTICO-CIDADÃ DO ESTUDANTE, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

A pesquisa tem como objetivo compreender de que maneira o trabalho com atividades de leitura em Língua Inglesa poderá contribuir para a ampliação do LP dos estudantes da 1ª série do Ensino Médio no Colégio Estadual São José – CESJ, em Santa Bárbara – BA.

É assegurado que todo o processo será realizado com base nos princípios éticos de pesquisa com seres humanos, regidos pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), e que toda informação gerada por este questionário será utilizada apenas para a análise da pesquisa, sendo divulgada somente com a sua permissão prévia.

Agradecemos antecipadamente sua participação!

Professora Lilian Marcele

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO

Prezada(o) estudante,

Queremos convidá-los para responder a um questionário chamado DIÁLOGOS INICIAIS. Esse questionário tem o objetivo de entender quais são suas expectativas em relação ao componente de Língua Inglesa, avaliar seu conhecimento atual e também compreender como vocês se veem como cidadãos e qual é o papel de cada um na sociedade.

Ao responder às perguntas, vocês estarão ajudando na pesquisa chamada LP, LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO CRÍTICO-CIDADÃ DO ESTUDANTE, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

A pesquisa tem como objetivo compreender de que maneira o trabalho com atividades de leitura em Língua Inglesa poderá contribuir para a ampliação do LP dos estudantes da 1ª série do Ensino Médio no Colégio Estadual São José – CESJ, em Santa Bárbara – BA.

É assegurado que todo o processo será realizado com base nos princípios éticos de pesquisa com seres humanos, regidos pelo Conselho de Ética em Pesquisa-CEP, CEP circunscrito no CAEE nº 43193521.0.0000.0053, da pesquisa *Tecnologias, Letramentos e Formação: Itinerâncias e Trânsitos na Cultura Digital*, do grupo de pesquisa GEPLET/UEFS, e que toda informação gerada por este questionário será utilizada apenas para a análise da pesquisa, sendo divulgada somente com a sua permissão prévia.

Agradecemos antecipadamente sua participação!

Professora Lilian Marcele dos Santos Nascimento

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO
DIÁLOGOS INICIAIS

Seção 01: Sobre o Estudante

01. Qual é o seu gênero?

- a) Feminino
- b) Masculino
- c) Outro (especifique): _____

02. Qual é a sua idade?

- a) Menos de 15 anos
- b) 15-16 anos
- c) 17-18 anos
- d) 19 anos ou mais

03. Qual é a sua etnia?

- a) Branca
- b) Negra
- c) Parda
- d) Amarela
- e) Indígena
- f) Outra (especifique): _____

04. Qual é o maior nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis?

- a) Ensino fundamental incompleto
- b) Ensino fundamental completo
- c) Ensino médio incompleto
- d) Ensino médio completo
- e) Ensino superior incompleto
- f) Ensino superior completo

05. Você possui acesso à internet, de que forma?

- a) Posuo internet wi-fi em casa
- b) Acesso à internet com pacote de dados móveis no celular,
- c) Utilizo a internet do vizinho ou emprestada de um familiar/amigo
- d) acesso esporadicamente quando encontro sinal *wi-fi*,
- e) Não tenho nenhuma forma de acesso à internet.

06. Qual ou quais dispositivos eletrônicos você possui? (pode marcar mais de uma alternativa)

- a) Computador
- b) Notebook
- c) Tablet
- d) Celular
- e) Nenhum

Seção 02. Sobre os conhecimentos em Língua Inglesa

07. Como você avalia seu conhecimento atual em Língua Inglesa?

- a) Muito bom;
- b) Bom;
- c) Regular;
- d) Ruim;
- e) Muito ruim.

08. Como você avalia seu aprendizado em Língua Inglesa com base nas aulas?

- a) Eu aprendo facilmente;
- b) Eu aprendo na maioria das vezes, mas às vezes tenho dificuldade;
- c) Eu tenho dificuldades em aprender, mas ainda assim consigo;
- d) Eu tenho muita dificuldade em aprender;
- e) Eu não consigo aprender.



09. Sobre a poluição do oceano através do plástico e as consequências para os animais marinhos, assinale a afirmação correta.

- a) As águas-vivas estão colocando as tartarugas em extinção devido a enorme quantidade nos oceanos.
- b) Apesar da grande quantidade de plástico nos oceanos as tartarugas marinhas conseguem se alimentar de outros animais.
- c) A imagem é uma campanha de conscientização sobre as águas-vivas em extinção.
- d) As tartarugas são os maiores predadores de águas-vivas no oceano pacífico.
- e) As tartarugas não conseguem distinguir uma sacola plástica de uma água-viva no oceano.

10. Qual é a sua expectativa em relação ao aprendizado da Língua Inglesa?

- a) Aprender apenas o básico para passar nas provas;
- b) Aprender o suficiente para me comunicar em situações simples do dia a dia;
- c) Aprender apenas para compreender os textos que caem no ENEM;
- d) Aprender a língua de forma aprofundada, com o objetivo de um dia me tornar fluente.
- e) Não tenho interesse algum de aprender inglês

11. Como você avalia a importância do componente de Língua Inglesa no currículo escolar?

- a) É muito importante
- b) Não é importante
- c) Não sei

Seção 03. Sobre ser cidadão

12. Como você se vê enquanto cidadão e qual é o seu papel na sociedade?

- a) Não me vejo como cidadão/cidadã;
 - b) Tenho deveres e direitos como cidadão/cidadã, mas não sei exatamente qual é meu papel na sociedade;
 - c) Meu papel na sociedade é ser um indivíduo produtivo e trabalhador;
 - d) Meu papel na sociedade é contribuir para um mundo melhor, através de ações e atitudes positivas;
 - e) Outra visão (especifique).
-

13. Na sua opinião, o que é ser um cidadão?

- a) Cumprir as leis e pagar impostos.
- b) Participar ativamente da sociedade e lutar pelos direitos coletivos.
- c) Ter liberdade para fazer o que quiser.

14. Você acredita que pode fazer a diferença na sua comunidade?

- a) Sim, com minhas ações e atitudes posso contribuir para melhorias.
- b) Não, eu sou apenas uma pessoa e não posso fazer nada sozinho.
- c) Não sei.

15. Qual a importância da participação política na sua vida?

- a) É fundamental para garantir mudanças positivas na sociedade.
- b) Não é importante, a política é algo distante e inacessível.
- c) Não tenho opinião formada sobre isso.

16. Você se considera um agente de mudança na sua comunidade?

- a) Sim, busco mudanças e contribuo para o bem-estar coletivo.
- b) Não, não acho que tenho capacidade de influenciar mudanças.

c) Não sei.

17. Você acredita que o aprendizado da Língua Inglesa pode contribuir para a formação crítico-cidadã do estudante?

a) Sim;

b) Não;

c) Não sei.

18. Qual é a sua opinião sobre a importância da escola abordar temas relativos a práticas sociais que envolve situações do cotidiano (LP) para a formação cidadã?

a) É muito importante;

b) É importante, mas não tanto;

c) Não é importante;

d) Não sei opinar sobre isso.

Seção 04. Sobre o Meio Ambiente

19. Qual é o seu tipo de residência?

a) Casa

b) Apartamento

c) Condomínio

20. Quantas pessoas moram com você na mesma casa?

a) Somente eu

b) Eu e um ou dois parentes

c) Eu e três ou mais parentes

21. Você tem acesso a áreas verdes em sua comunidade?

a) Sim, há muitas áreas verdes na minha comunidade

b) Sim, há algumas áreas verdes na minha comunidade

c) Não, não há áreas verdes na minha comunidade

22. Você já presenciou algum episódio de poluição na sua comunidade?

a) Sim, frequentemente

b) Sim, às vezes

c) Não, nunca

23. Você sabe como descartar corretamente o lixo na sua comunidade?

a) Sim, sempre

b) Mais ou menos

c) Não, nunca aprendi

24. Existe coleta seletiva de lixo na sua comunidade? (Coleta seletiva é a separação prévia do lixo que pode ser reciclado)

a) Sim, sempre tem

b) Às vezes

c) Não, nunca vi

25. Você conhece algum projeto de preservação ambiental na sua comunidade?

a) Sim, conheço bem

b) Já ouvi falar

c) Não, nunca ouvi falar

26. Você já participou de alguma ação de preservação ambiental na sua comunidade?

a) Sim, várias vezes

b) Algumas vezes

c) Não, nunca participei

d) Nunca houve ação desse tipo onde vivo.

27. Você acha que a sua comunidade faz o suficiente para preservar o meio ambiente?

a) Sim, faz bastante

b) Poderia fazer mais

c) Não faz nada ou muito pouco.

Seção 05. Considerações finais

28. Você autoriza o uso das informações fornecidas neste questionário para a realização da pesquisa *LP, LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO CRÍTICO-CIDADÃ DO ESTUDANTE?*

- a) Sim;
- b) Não.

29. Qual localidade de Santa Bárbara você reside?

- a) Água Pequena
- b) Baixa do Cajueiro
- c) Boqueirão
- d) Candeal Estrela
- e) Candeal Pequeno
- f) Centro / Sede
- g) Cruzeiro
- h) Mandacaru
- i) Noventinha
- j) Papa Pinto
- k) Pedra de Fogo
- l) Rocinha
- m) São Nicolau
- n) Sítio das Flores
- o) Sucupira
- p) Tabuleiro do Mocó
- q) Tomba
- r) Outro: _____

30. Sugira um nome fictício de como você gostaria de ser identificada(o) na pesquisa?
