

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

ANA AGDA DE OLIVEIRA SANTOS

**LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS EM INGLÊS
NO FORMATO DIGITAL NA EJA**

GOIÂNIA

2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS
DE TESES E
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

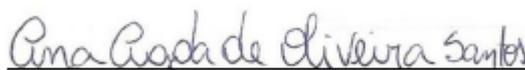
Nome completo do autor: Ana Agda de Oliveira Santos

Título do trabalho: Leitura de gêneros textuais em inglês no formato digital na EJA

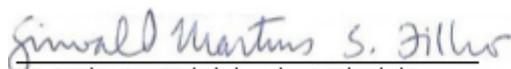
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 14 / 07 / 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

²A assinatura deve ser escaneada.

ANA AGDA DE OLIVEIRA SANTOS

**LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS EM INGLÊS
NO FORMATO DIGITAL NA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de pesquisa: LP6 – Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientador: Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho

GOIÂNIA
2017

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.**

SANTOS, Ana Agda de Oliveira
Leitura de gêneros textuais em inglês no formato digital na EJA
[manuscrito] / Ana Agda de Oliveira SANTOS. - 2017.
clvi, 156 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística, Goiânia, 2017.

Bibliografia. Anexos. Apêndices.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Gêneros Textuais. 2. Tecnologia Digital. 3. Leitura. 4.
Estratégias de Leitura. I. Sousa Filho, Sinval Martins de, orient. II.
Título.



ATA Nº 18/2017

**ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DA
ALUNA ANA ÁGDA DE OLIVEIRA SANTOS**

Aos quatorze dias do mês de julho do ano de dois mil e dezessete, a partir das quatorze horas no Miniauditório Professor Egídio Turchi na Faculdade de Letras, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação intitulada “**Leitura de gêneros textuais em inglês no formato digital na EJA**”. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho (Faculdade de Letras/UFG), com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Carla Janaína Figueredo (Faculdade de Letras/UFG) e a Professora Doutora Suelene Vaz da Silva (IFGO). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata APROVADA pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Sinval Martins de Sousa Filho, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos quatorze dias do mês de julho do ano de dois mil e dezessete.

Sinval Martins S. Jr.

Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho - Presidente

Carla Janaína Figueredo

Prof.^a. Dr.^a. Carla Janaína Figueredo

Suelene Vaz da Silva

Prof.^a. Dr.^a. Suelene Vaz da Silva

Visto:

Wilson José Flores Júnior
Prof. Dr. Wilson José Flores Júnior

RESUMO

Este estudo centra-se na análise dos processos de leitura e compreensão realizados pelos alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) Integrado à Educação Profissional Técnica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Anápolis, nas aulas de inglês mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Ele objetiva (1) compreender o processo de negociação do sentido do texto, isto é, a compreensão das ideias do autor por meio da interação do leitor com o texto – partilhado pelos alunos, nas aulas de leitura em inglês; 2) verificar a utilização das estratégias de leitura, incluindo o tradutor eletrônico, na compreensão dos gêneros textuais em formato digital com o auxílio das TICs; 3) discutir a importância da leitura de gêneros textuais em formato digital, a fim de tornar os educandos da EJA leitores mais críticos, usando as ferramentas tecnológicas; e 4) identificar questões relativas à utilização do computador e da Internet durante esse processo. Fundamentam o estudo os postulados de Bakhtin (2006, 2011, 2013), Lankshear e Knobel (2006), Leffa (1996, 1999, 2006), Marcuschi (2005, 2007, 2008, 2011), Nutall (1996), Oliveira (2013) e outros autores que tratam do tema proposto. A metodologia empregada se situa no estudo de caso de natureza qualitativa e conta com os seguintes instrumentos de pesquisa: documentação de exercícios de leitura e escrita, questionários, entrevistas e anotações de campo. Os resultados mostraram que os alunos conseguiram entender a ideia geral dos textos, buscando algumas informações específicas dentro deles com sucesso. Entretanto, eles utilizaram minimamente as estratégias de inferência contextual e o vocabulário trabalhado em sala e não fizeram uma avaliação mais crítica do material lido. Em contrapartida, fizeram o uso demorado do tradutor eletrônico para responder às atividades de compreensão do texto. Os dados também apontaram que alguns alunos apresentaram um nível de letramento computacional elementar e outros, intermediário, ao passo que uns tiveram um nível de letramento multimidiático satisfatório e outros, um nível insatisfatório.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Tecnologia Digital. Leitura. Estratégias de Leitura.

ABSTRACT

This study is focused on the analysis of the reading and comprehension process carried out by students from the Youth and Adult Education integrated into the professional technical education in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás, in the city of Anápolis, in English classes mediated by Information and Communication Technologies (ICTs). It aims to 1) understand the process of negotiating the meaning of the text – that is, understanding the author's ideas through the reader's interaction with the text – shared by students in English reading classes; 2) verify the use of reading strategies, including the electronic translator, in the comprehension of text genres in digital format with the aid of ICTs; 3) discuss the importance of reading text genres in digital format in order to make the youth and adult education students more critical readers, using the technological tools and 4) identify issues related to computer and the Internet use during this process. This research is grounded on studies developed by Bakhtin (2006, 2011, 2013), Lankshear and Knobel (2006), Leffa (1996, 1999, 2006), Marcuschi (2005, 2007, 2008, 2011), Nutall (1996), Oliveira (2013) and some other scholars who approach the subject in question. The methodology used was based on a qualitative case study and in order to generate the data, the reading and writing activities the participants did, questionnaires, interviews and field notes were used. The results showed that the students were able to understand the main ideas of the texts, getting some specific information successfully. However, they used contextual inference strategies and classroom vocabulary minimally and did not make a more critical assessment of the material read. In contrast, they overused the electronic translator to answer the text comprehension activities. The data also showed that some students presented an elementary level of computer literacy and others an intermediate level, whereas, some had a satisfactory level of multimedia literacy and others an unsatisfactory level.

Keywords: Text Genres. Digital Technology. Reading. Reading Strategies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Ambiente Informatizado
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CALL	<i>Computer Assisted Language Learning</i> (Ensino de Línguas Mediado por Computador)
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET-GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CNE	Conselho Nacional de Educação
EB	Educação Básica
EAJA	Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
ESP	<i>English for Specific Purposes</i> (Inglês para Fins Específicos)
ETFG	Escola Técnica Federal de Goiás
GO	Goiás
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDs	Letramentos Digitais
LE	Língua Estrangeira
LINFE	Línguas para Fins Específicos
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NTICs	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
PCs	<i>Personal Computers</i> (Computadores Pessoais)
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RSE	Rede Social Educacional
SE	Secretaria Escolar
TC	Transporte de Cargas
TE	Tradutor Eletrônico
TI	Tecnologia de Informação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Apresentação da Plataforma Edmodo.....	51
Figura 2 – Tela de perfil na Plataforma Edmodo.....	52
Figura 3 – Propaganda do iogurte Grego.....	73
Figura 4 – Cartum.....	74
Figura 5 – Print de um e-mail recebido.....	75
Figura 6 – Beyoncé ao longo do tempo.....	76
Quadro 1 – Cronograma de geração de dados.....	62
Quadro 2 – Relação curso e sexo dos participantes.....	64
Quadro 3 – Informações pessoais dos participantes.....	65
Quadro 4 – Informação sobre o uso das tecnologias e hábitos de leitura.....	65
Quadro 5 – Perfil da professora colaboradora e da professora pesquisadora.....	67
Quadro 6 – Datas dos planejamentos das aulas e tópicos planejados.....	68
Quadro 7 – Símbolos utilizados na análise dos dados.....	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	16
1.1 Teorias sobre leitura	16
1.2 Negociação do sentido do texto.....	19
1.3 Leitura crítica, letramento, letramento digital e hipertexto	21
1.4 Gêneros do discurso e textuais	28
1.5 Inglês instrumental	32
1.5.1 Inglês instrumental no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)	35
1.5.2 Estratégias de leitura.....	36
1.6 Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) na sala de aula de língua estrangeira	39
1.6.1 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	43
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	46
2.1 Pesquisa qualitativa – estudo de caso	46
2.2 O projeto piloto.....	48
2.3 A pesquisa em seu contexto	50
2.3.1 Edmodo.....	50
2.3.2 Educação de Jovens e Adultos.....	54
2.3.3 EJA no IFG – Campus Anápolis	58
2.3.4 A instituição e a duração da pesquisa	61
2.3.5 A geração de dados.....	62
2.3.6 Os participantes da pesquisa.....	63
2.4 Instrumentos utilizados na geração dos dados.....	69
2.4.1 O questionário	70
2.4.2 As entrevistas.....	70
2.4.3 Observações com notas de campo	72
2.4.4 Atividades realizadas	72
2.4.4.1 Texto 1: Propaganda.....	73
2.4.4.2 Texto 2: Cartum.....	74
2.4.4.3 E-mail com um convite em anexo	75
2.4.4.4 Biografia	76
2.5 Procedimentos para analisar os dados	78
2.5.1 Categorização da análise dos dados	78
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS	80
3.1 A leitura crítica	80
3.2 A negociação de sentido a partir da interação do leitor com o texto.....	83
3.3 O uso das estratégias de leitura na construção da compreensão.....	87
3.4 Os gêneros textuais em formato digital	94
À GUIA DE CONCLUSÃO	110
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	127

APÊNDICE A – Termo de Consentimento da Professora	127
APÊNDICE B – Termo de Consentimento dos Alunos	129
APÊNDICE C – Termo de Compromisso	131
APÊNDICE D – Termo de Anuência.....	132
APÊNDICE E – Questionário aplicado aos alunos	133
APÊNDICE F – Entrevista inicial com a professora colaboradora.....	135
APÊNDICE G – Entrevista com os alunos participantes	137
APÊNDICE H – Entrevista final com a professora colaboradora.....	138
ANEXOS	139
ANEXO A – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	139
ANEXO B – Activity 1	143
ANEXO C – Activity 2	145
ANEXO D – Activity 3	148
ANEXO E – Activity 4.....	155

INTRODUÇÃO

Sou professora de língua inglesa dos ensinos fundamental e médio da Rede Pública de Educação do Estado de Goiás desde 1996, quando ainda era acadêmica de Letras. Naquele ano, mesmo tendo conhecimento metodológico incipiente sobre ensino e aprendizagem da disciplina, preocupava-me o desinteresse e a desmotivação dos alunos com as aulas dessa língua, a qual muitos julgavam ser abstrata e desnecessária. Também, do meu ponto de vista, outro aspecto inquietante era perceber que a língua inglesa era ministrada durante sete anos e, ainda assim, a maioria dos alunos acreditava ser incapaz de fazer uma prova de vestibular em inglês.

A desmotivação e a crença de muitos aprendizes de que é impossível desenvolver qualquer habilidade linguística em inglês na escola pública instigou-me a permanecer na Rede Estadual, tornando-me professora efetiva a partir de 1999. Na sequência, ingressei na Rede Municipal de Educação de Goiânia, em 2002. Trabalhei também na Rede Federal, de 1999 a 2002, no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) como professora substituta.

Diante desse breve relato da minha trajetória profissional, pude entender, durante o meu percurso como professora de língua inglesa, que havia outros entraves na forma pela qual os alunos concebiam as aulas de língua estrangeira. Uma delas era a maneira como eles liam e negociavam os sentidos dos textos trabalhados em sala de aula.

Buscando tornar as aulas mais significativas, procurei compreender as variáveis constitutivas do processo de leitura desses educandos. Apoiei-me, então, em Leffa (1999), o qual afirma ser a leitura um processo que se dá a partir da interação entre os esquemas do leitor e o autor, ambos posicionados em um momento sócio-histórico. Kleiman (2004) define esse esquema como o conhecimento armazenado na memória de longo prazo sobre assuntos e eventos típicos da cultura dos sujeitos que participam de eventos de leitura, podendo ser modificado à medida que o conhecimento de mundo desses sujeitos é alterado.

A partir dos estudos dos referidos autores, percebo que o texto fornece direções para que o leitor construa o sentido. Assim, a teoria dos esquemas, a qual, segundo Braggio (1992, p. 41), “é a estrutura de dados para representar os conceitos genéricos armazenados na memória representando nosso conhecimento sobre todos os conceitos”, explica como o leitor traz seus conhecimentos e experiências prévias para o material ao lê-lo. Acrescento a ideia de Solé (1998) de que o conhecimento que adquirimos com as nossas vivências pela interação

com os outros é chamado de conhecimento prévio, e o que construímos através desse conhecimento prévio é denominado de esquema de conhecimento. À luz do modelo interativo, o qual trato com detalhes adiante, “o leitor ao interagir com o texto constrói para ele um sentido” (BRAGGIO, 1992, p. 43), sendo a compreensão, portanto, o resultado da interação entre o leitor e o texto. Ainda segundo Moita Lopes (1996), os respectivos esquemas do escritor e do leitor são negociados na construção desse sentido. Para Oliveira (citada por PINCOWSCA, 2008, p. 13), “o sentido é resultante da negociação entre o texto e o conhecimento prévio do leitor”.

A negociação do sentido também é compreendida por meio da ativação dos seguintes conhecimentos: 1) sistêmico – referenciais da língua; 2) esquemático – exploração dos gêneros textuais orais e escritos; e 3) sócio-histórico – que cada indivíduo tem para extrair a informação que se busca (KEZEN, 2012). Segundo Pica (1994), essas negociações são esforços que o leitor faz na busca de compreender e ser compreendido. No caso da habilidade de leitura, os aprendizes negociam o sentido das palavras dentro de um determinado contexto com o autor, para poderem interagir com o texto. A autora ainda diz que essa negociação se dá no nível semântico, na forma e no conteúdo.

Além do processo de negociação, interessa-me igualmente o que eu, como professora, posso fazer para aumentar a participação dos alunos em sala de aula. Ademais, busco disponibilizar acesso orientado das novas tecnologias na leitura de gêneros textuais em formato digital para oportunizar aos alunos do 2º ano do curso de Transporte de Cargas e 4º ano do curso de Secretaria Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Anápolis, os quais têm o inglês instrumental direcionado para o ensino da habilidade de leitura em sua grade curricular, a possibilidade de se tornarem leitores mais eficientes, colaborando, dessa forma, para que consigam ler textos não somente da disciplina ofertada, como também ler textos de sua área de atuação.

Como professora de inglês, sei da importância das demais habilidades linguísticas no ensino e aprendizagem dessa disciplina, mas do meu lugar de fala/produção enquanto sujeito, fiz a opção de trabalhar a leitura em detrimento da escrita, da compreensão auditiva e da fala, não por desconsiderar a importância de cada uma delas ou supervalorizar uma em relação à outra, mas porque precisei me ater ao foco deste trabalho, além de o inglês instrumental voltado para a leitura ser a abordagem utilizada para o ensino de inglês nos cursos pesquisados. Além do mais, acredito que o trabalho de leitura com gêneros potencializa a independência dos alunos frente à figura do professor.

Assim, ao desenvolver esta pesquisa, utilizo o estudo de caso – paradigma qualitativo – na observação e coleta dos dados, buscando maior compreensão do processo de negociação do sentido do material estudado pelos alunos nas aulas de leitura em inglês. Com esse objetivo, foram trabalhados gêneros textuais em formato digital no Laboratório de Informática da escola, com a finalidade de constituir um *corpus* para a investigação em questão.

Este trabalho conta com o embasamento teórico de pesquisadores em leitura em língua materna e em língua estrangeira como: Koch e Travaglia (2000), Moita Lopes (1996), Nutall (1996), Solé (1998); teóricos em gêneros do discurso e textuais como: Bakhtin (2006, 2011, 2013), Marcuschi (2005, 2007, 2008, 2011) e Xavier (2005), apenas para citar alguns deles; e autores sobre o uso das tecnologias na educação como: Buzato (2006), Lankshear e Knobel (2006), Oliveira (2013), Ramos et al. (2009), dentre outros.

Pude perceber, pela minha experiência com ensino de língua inglesa nas Redes Municipal e Estadual onde trabalho, que a maioria dos alunos apenas traduz os textos trabalhados sem tomar uma atitude reflexiva diante do assunto discutido. Essa constatação foi a principal motivação para a realização deste estudo. Na minha observação, essa inacessibilidade diz respeito ao pouco conhecimento que eles têm da língua inglesa e à pouca compreensão do uso das estratégias para facilitar a leitura desses textos. Assim, acredito que os professores da Educação Básica podem priorizar o uso das estratégias de leitura e oferecer aos alunos textos de gêneros textuais variados, procurando desenvolver um trabalho de leitura crítica, pois, segundo Franco et al. (2015, p. 80), “quanto mais contato temos com diversos gêneros textuais, mais a habilidade de interpretação é exigida durante a leitura, o que conduz a mais criticidade e autonomia do aluno leitor e autor”. Também, creio que o professor, na função de mediador, sempre que possível, deve buscar oportunizar o acesso e a utilização dos computadores e Internet na escola, propiciando, assim, o letramento digital.¹

Desse modo, tenho por objetivos nesta pesquisa 1) compreender o processo de negociação do sentido do texto, isto é, a compreensão das ideias do autor por meio da interação do leitor com o texto – partilhado pelos alunos, nas aulas de leitura em inglês; 2) verificar a utilização das estratégias de leitura, incluindo o tradutor eletrônico, na compreensão dos gêneros textuais em formato digital com o auxílio das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs); 3) discutir a importância da leitura de gêneros textuais em formato digital, a fim de tornar os educandos da EJA² leitores mais críticos, usando as

¹ No item 1.3 do referencial teórico trarei o conceito de letramento digital.

² A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, no Brasil, cujo objetivo é oferecer o ensino fundamental e/ou médio às pessoas que, por diversos motivos, não concluíram essa etapa do ensino na

ferramentas tecnológicas; e 4) identificar questões relativas à utilização do computador e da Internet durante esse processo. Estabelecidos os objetivos da pesquisa, formulei as seguintes perguntas:

1. Como se dá o processo de negociação do sentido do texto nas aulas de leitura em inglês-LE realizado pelos alunos do IFG-EJA?

2. Em que sentido o uso das estratégias de leitura, incluindo o uso do tradutor eletrônico, auxilia na compreensão dos gêneros textuais em formato digital?

3. De que maneira o uso dos gêneros textuais em formato digital pode contribuir para a leitura crítica dos textos em inglês dos alunos da EJA e na identificação de questões relativas aos tipos de letramento digital, determinando os seus níveis nesse processo?

Alguns autores apresentam técnicas que permitem uma maior autonomia do aluno durante o ato de ler. Essas técnicas são procedimentos que adoto com o objetivo de extrair o sentido do texto, as quais também são chamadas de estratégias de leitura. De acordo com Solé (1998, p. 69-70), “esses recursos são definidos como procedimentos de caráter elevado que envolvem a presença de objetivos a serem realizados e o planejamento das ações que são desencadeadas para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”.

As perguntas citadas anteriormente foram formuladas pensando na realidade vivenciada por mim, professora do turno noturno na Rede Municipal, e por centenas de estudantes – com características geracionais diferenciadas– que passam pela escola pública todos os anos. Essa experiência ressalta a importância desta pesquisa, haja vista o escasso material estudado e discutido acerca do ensino de língua estrangeira, especialmente com relação ao desenvolvimento da leitura e compreensão de textos, fazendo uso do computador, para alunos do ensino noturno e da Educação de Jovens e Adultos. Acredito que ela pode ajudar muitos profissionais que, assim como eu, têm sede de mudança e acreditam em um ensino público digno e de qualidade.

Este estudo está organizado em cinco partes: esta primeira, na qual foi apresentado o seu assunto. Na próxima, a fundamentação teórica da pesquisa. Em seguida, realizo uma breve apresentação metodológica de como o estudo foi conduzido, bem como dos participantes da pesquisa; depois, faço uma análise dos dados gerados. Finalmente, na quinta e última parte, estabeleço as considerações sobre a investigação realizada. O trabalho também inclui referências, apêndices e anexos.

idade apropriada. No IFG, a Educação de Jovens e Adultos faz parte do programa EJA Integrado à Educação Profissional Técnica. Nessa instituição, o curso recebe o nome de Técnico Integrado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

No intuito de apresentar as teorias e os conceitos abordados neste trabalho, optei por dividir a fundamentação teórica em seis partes. Na primeira parte, com base nos estudos de teóricos da leitura em língua materna e língua estrangeira, apresento algumas discussões sobre leitura. Na segunda, exponho a discussão sobre a negociação do sentido do texto. Na terceira, discorro sobre leitura crítica, letramento, letramento digital e hipertexto. Na quarta, apresento reflexões sobre os gêneros do discurso e os gêneros textuais. Na quinta, discuto aspectos da Abordagem Instrumental do ensino de línguas, focalizando as estratégias de leitura, e na sexta e última parte do referencial teórico, discorro sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação, além de apresentar a definição de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

1.1 Teorias sobre leitura

A leitura é uma das ações que caracterizam e diferenciam o ser humano dos outros animais. Nesse sentido, ela faz parte da formação histórica, social e política de inúmeras pessoas. Pensando assim, é preciso entender o significado do termo. De acordo com a definição do *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, “a leitura é o ato de decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral, ação de tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito, maneira de compreender, de interpretar um texto” (HOUAISS, 2016)³, dentre outras definições.

Acredito que a decifração de signos é o início do processo de leitura; no entanto, como veremos mais adiante, à medida que discorro sobre as teorias de leitura, percebo que ler transcende simplesmente a extração dos significados do texto.

Ainda, para Freire (1982, p. 11), “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Esse ato transcende a escrita. Com base nessa afirmativa, podemos ler um objeto, uma pessoa, uma figura, isto é, somos capazes de ler o mundo ao nosso redor por meio da linguagem verbal ou não verbal. Para que a leitura ocorra, no entanto, há de se considerar os aspectos linguísticos, cognitivos e sociais. Para Fernandes e Sousa Filho (2015), o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo que todo ser humano tem são

³Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?Palavra=Leitura>>. Acesso em: 31 out. 2016.

fundamentais para que haja o processamento da compreensão do texto. Moita Lopes (1996) afirma que há três abordagens teóricas sobre o modelo de leitura, a saber: o modelo ascendente e o descendente⁴, que podem ser vistos como complementares, e o modelo interativo.

No modelo ascendente de leitura, de acordo com Kato (1990), Leffa (1996) e Nutall (1996), o leitor adota um comportamento passivo, pois o texto tem um sentido imanente, tendo o leitor a função de extraí-lo. Nessa visão, o sentido do texto está vinculado às palavras e às frases, dependendo diretamente da forma.

Na abordagem descendente de leitura, os autores alegam que esse sentido ocorre a partir do conhecimento de mundo do leitor. Kato (1990, p. 40) argumenta que nela o leitor “faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma”.

Usando o modelo descendente de leitura para compreender o texto, o leitor tem que participar do processo da leitura de uma forma mais eficiente, utilizando-se de seu conhecimento de mundo, de seu conhecimento linguístico e, sobretudo, sendo capaz de fazer previsões e inferências para dar sentido ao objeto lido.

Os dois modelos acima apresentados podem ser considerados complementares e trouxeram várias contribuições para o processo de leitura. Todavia, não incluem a importância da interação com o processo. Por isso, acrescento mais algumas informações acerca do modelo interativo de leitura.

Aprender a ler é, antes de tudo, entender o contexto e a realidade. Por outro lado, a leitura é uma função aprendida e não dada. Em consonância com essa visão, Wolf e Barzillai (2009) argumentam que cada sistema de escrita vai ativar determinada área do cérebro. Por isso, os circuitos de leitura são constituídos pela experiência do leitor. As autoras também argumentam sobre a transdisciplinaridade da leitura e da escrita, considerando que o funcionamento da linguagem é um aspecto neurológico, e as habilidades de ler e escrever estão relacionadas aos circuitos cerebrais. Manguel (1997) acrescenta o fato de haver um compartilhamento dos atos de leitura. Para ele, ler significa ver a palavra, levá-la em consideração e interpretá-la a partir do conhecimento de mundo. Ao ler, o indivíduo ativa vários sistemas, como conhecimento factual, episódico e semântico.

Leffa (1996) argumenta que ler é extrair sentidos do texto e, sobretudo, atribuir ao texto vários outros sentidos. Ao atribuir sentidos ao que lê, o leitor utiliza de suas

⁴O modelo ascendente de leitura em inglês é chamado de *bottom up*, ao passo que o termo descendente de leitura em inglês é chamado de *top down*.

experiências prévias e seu conhecimento de mundo. No entanto, não pode atribuir quaisquer sentidos ao objeto lido. Assim, compactuo com Eco (1986) e Orlandi (2006), os quais afirmam que a leitura é direcionada pelo texto e este dá as pistas de como interpretá-lo, isto é, durante o processo de leitura, ocorre uma interação entre leitor, autor e texto. O leitor chega com a sua experiência/conhecimento e a(o) agrega ao que o texto traz. Assim, Koch e Travaglia (2000) afirmam que o texto é uma unidade linguística concreta tomada pelos usuários da língua em situação de interação comunicativa. De acordo com esses autores, para ser definido como tal, o texto precisa apresentar fatores de textualidade como coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade e informatividade.

O leitor acompanha as estratégias enunciativas do autor (ECO, 1986; MANGUEL, 1997; ORLANDI, 2006). Segundo Eco (1986), a leitura é a compreensão que o leitor tem do texto. Em certa medida, o texto constrói e produz a competência do leitor, trazendo pistas e ecoando a interpretação do leitor. Eco (1986) considera que o texto deixa espaços vazios para o leitor preencher. Para isso, é necessário que tenha textualidade, o que, por sua vez, pede coerência. Ao surgir o texto, desponta-se um processo de leitura baseado na interpretação e nas tensões entre as intenções do autor, do leitor e do texto. Orlandi (2006) afirma que o texto é a base da interpretação. Ela acrescenta também que a ligação do sujeito interlocutor com o texto depende para além da sua formação sócio-histórica, pois o indivíduo é um sujeito humanamente ligado à natureza do discurso de ser vivo. Para a autora, o leitor também dá sentido ao texto como discurso constituído sócio-historicamente. Para ela,

[é] pela reflexão sobre a determinação histórica desses processos que vemos a (produção da) leitura como parte constitutiva deles. Quer dizer: quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada. (ORLANDI, 2006, p. 101)

Nutall (1996), por sua vez, salienta a importância da decodificação de signos linguísticos, ressaltando o fato de que, sem isso, não pode haver o início da leitura e nem a construção do sentido da mensagem. Para Moita Lopes (1996), o texto não tem sentido em si mesmo, mas depende das interações entre as ideias do autor e do leitor. Nutall (1996) define o texto como um excerto da linguagem completo em si mesmo e escrito ou falado para um propósito. Ele pode consistir somente de uma frase ou uma palavra. Para Leffa (1996), texto e leitura se completam. Assim, ele conceitua leitura como algo envolvendo uma correspondência entre aquilo que o leitor já sabe – o seu conhecimento prévio – e os dados

fornecidos pelo texto. Esse autor acrescenta a definição do ato de ler como sendo um processo que envolve tanto a informação encontrada no texto quanto as informações trazidas pelo leitor. Eco (1986) argumenta que, para dar sentido a uma mensagem, é necessário possuir o conhecimento sistêmico, isto é, o conhecimento da estrutura da língua e o conhecimento semântico. O papel de atualização do leitor sobre o assunto é fundamental para a interpretação do texto. Para o texto ser compreendido, o leitor tem que colocar em prática seu conhecimento de mundo, vivências e experiências.

Pelas discussões apresentadas, posso definir a leitura como um processo ativo e interativo. O modelo interacionista de leitura reconhece o papel do conhecimento prévio e da predição, pois, para Eco (1986), é o leitor quem abre o sentido do texto, mas, ao mesmo tempo, não se pode desconsiderar a importância da compreensão das palavras contidas nele.

A leitura é, ainda, um processo dinâmico, e também na língua estrangeira, o leitor precisa estar preparado para interagir ativamente com o autor, objetivando a construção de um sentido para o texto. De acordo com Buranello (2007, p. 20), “para que uma leitura em língua estrangeira se transforme realmente em uma situação de interação, é fundamental que o aluno seja subsidiado com conhecimentos linguísticos, sociopragmático, cultural e discursivo”. Quando o indivíduo lê, ele usa todo o seu conhecimento prévio, pragmático, sintático, morfológico e semântico na construção do sentido da mensagem. A leitura é, portanto, um processo ativo instigado pela construção da compreensão geral do texto.

Mediante a breve discussão de algumas teorias sobre leitura, escolhi adotar o modelo de leitura como um processo interativo que se dá no encontro do leitor com o texto, por acreditar que esse modelo se adéqua mais às necessidades dos participantes desta pesquisa. Considerando que o foco deste estudo é a leitura como interpretação e compreensão de textos em formato digital, não posso deixar de discorrer sobre o processo de negociação de sentido do texto.

1.2 Negociação do sentido do texto

Partindo do pressuposto da interação do leitor com o texto e, conseqüentemente, com o seu autor (BRAGGIO, 1992), objetivando o entendimento da mensagem, percebi que essa compreensão só é processada quando a negociação do sentido é estabelecida com base em aspectos técnicos e o conhecimento prévio do leitor (MOITA LOPES, 1996).

Desse modo, a pesquisa estuda essa negociação como um fenômeno inerente à construção da leitura, e parte da teoria da negociação de sentido elaborada por Pica (1994).

Essa autora concebe que negociar o sentido do texto implica o conhecimento de três tipos de negociação: a semântica, que trabalha a compreensão da palavra; a de forma, quando se questiona a forma da mensagem no nível gramatical, de vocabulário e fonológico; e a de conteúdo, quando o interlocutor busca mais informações para ampliar seu conhecimento sobre o assunto e, assim, estende as discussões sobre o tema.

É válido ressaltar que essa divisão elaborada pela autora apresenta uma característica mais didática do que conceitual. Na concepção de Pica (1994), esses três tipos de negociação não estão isolados, uma vez que semântica, forma e conteúdo se encontram de tal maneira imbricados que um interfere na negociação do outro.

Ela entende, então, que “a negociação é comunicação” (PICA, 1996, p. 246), a qual se revela quando há uma quebra do sentido, pela falta de compreensão, isto é, o sentido tem que ser buscado pela negociação estabelecida entre leitor e texto. Como o objetivo é a compreensão do sentido do texto, entendo que o aluno precisa negociá-lo por meio da leitura, numa comunicação interativa das ideias do autor com o conhecimento prévio do leitor.

A autora acima mencionada reforça ainda que, para que essa comunicação por meio da leitura seja bem-sucedida, é preciso atentar para algumas necessidades do leitor (PICA, 1996). Uma delas é que a mensagem do texto deve ser significativa e compreensível, incluindo os aspectos estruturais e lexicais apontados no texto.

Portanto, a negociação do sentido do texto acontece quando se observa uma interrupção no fluxo da compreensão do texto e o leitor precisa decodificar as palavras (negociação semântica), analisar os aspectos estruturais (negociação de forma) e discutir o assunto do material lido (negociação de conteúdo).

Para Pica, a negociação da forma ocorre quando o aprendiz entra em contato com a teoria do insumo (KRASHEN, 1985). Ela diz que o trabalho com a forma é “o primeiro componente do processo de aprendizagem de uma língua, dando acesso suficiente ao desenvolvimento estrutural, lexical e fonológico da língua” (PICA, 1996, p. 249). Ela afirma também que o trabalho com a forma dá suporte à compreensão do aprendiz em duas situações: focalizando as estruturas (forma) e manipulando-as. Essa manipulação é promovida pelo uso, pois o aluno “primeiro segmenta e classifica o tópico gramatical para depois buscar compreender o seu significado” (PICA, 1996, p. 249).

Segundo a autora, a negociação de conteúdo é um aspecto frequente na comunicação e demanda conhecimento do assunto pelos participantes do ato comunicativo. No que se refere ao ensino de línguas voltado para as quatro habilidades, a autora afirma que ela pode não acontecer quando alguns tópicos são muito familiares ou pouco conhecidos para o aprendiz.

Em razão do estudo ter foco na leitura de textos em formato digital, é preciso apresentar e discutir a teoria sobre leitura crítica⁵ ou leitura profunda (WOLF; BARZILLAI, 2009), letramento e letramento digital e hipertexto.

1.3 Leitura crítica, letramento, letramento digital e hipertexto

Após discorrer sobre algumas teorias sobre leitura e me identificar mais com a visão sociointeracionista, concordo com Freire (1982) no que concerne à ideia de que a leitura do mundo se antepõe à leitura da palavra. Para o autor, estar alfabetizado é ser capaz de ler o mundo, compreendendo-o de forma eficiente, associando a linguagem com a realidade.

Ver a palavra é interpretá-la a partir do seu conhecimento de mundo. Cada leitura é individual, mas faz parte de um coletivo que é o conhecimento de mundo. Assim, o contexto jamais deve ser deixado à margem no processo de leitura, pois, sem ele, não haverá compreensão, fazendo com que o leitor perca a interpretação. O indivíduo não apenas lê, mas constrói sentidos acerca do material lido. Freire (1982) defende que a leitura do mundo transforma conscientemente a leitura da palavra. Ler e escrever não representam apenas memorizar e ser capaz de realizar cópias. São processos em que a disciplina é necessária para que o leitor seja capaz de criar.

Para Freire (1982), a leitura do mundo precede a leitura da palavra porque antes de tudo o indivíduo lê a si mesmo, lê o mundo a sua volta. Era esse mundo que o movia e o inquietava. Foi somente após essa primeira percepção que surgiu para ele a leitura da palavra ou, como ele mesmo a intitulou, “palavramundo”. O autor acrescenta que

[...] uma compreensão crítica do ato de ler [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 1982, p. 9, grifo do autor).

A língua se materializa nas práticas de leitura e escrita. Além disso, a linguagem envolve o ser humano de forma abrangente. Dessa forma, entendo por leitura crítica a

⁵O termo leitura crítica utilizado neste trabalho se baseia, sobretudo, na visão freiriana de que a leitura do mundo antecede, indo além da leitura da palavra, e não na perspectiva do Ensino Crítico de Línguas.

capacidade que o leitor tem de questionar o texto com base no conhecimento que ele tem sobre o assunto, percebendo as diferentes interpretações que ele pode suscitar, exercendo formas mais profundas de ler. É quando o leitor consegue dialogar com o texto tendo uma opinião pessoal sobre o assunto. É transformar o texto em um discurso de interação humana, estando diretamente relacionado ao sujeito e à escrita, sendo um alimento social para que as pessoas construam o seu desenvolvimento (ECO, 1986; ORLANDI, 2006).

Segundo Buranello (2007, p. 20), “a leitura crítica implica numa adoção de uma posição assertiva não submissa”. Sendo a língua uma prática social, exige-se que a leitura para a cidadania encoraje os aprendizes a questionar o conteúdo e o assunto dos textos, indo além de uma única possibilidade interpretativa e ampliando as possíveis compreensões que eles trazem. Nas palavras da autora:

Leitura crítica [...] nada mais é do que transformar o texto numa proposta de sentido com múltiplas possibilidades de interpretação, colocando o leitor e o autor em papéis ativos e interativos diante da mesma. Assim, acreditamos que a base da leitura crítica é o questionamento que se concretiza por meio da língua como prática social onde os alunos serão encorajados a ter uma posição crítica diante dos textos com visões pertinentes as visões do mundo ao qual pertence. (BURANELLO, 2007, p. 26).

A leitura crítica, na perspectiva freireana, não é uma leitura ingênua, pois nesse processo deve haver questionamentos que ampliem a visão de mundo do leitor. Eco (1986) acrescenta que todo leitor pode ser um leitor crítico. O autor argumenta que só se é um leitor crítico quando se entende as referências, as abstrações, acompanhando as estratégias enunciativas do autor. “Cabe lembrar que o maior objetivo da leitura é trazer um conhecimento de mundo que permita ao leitor elaborar um novo modo de ver a realidade” (BURANELLO, 2007, p. 20). Caso consiga interagir com o texto de forma mais inquisitiva, o leitor estará mais bem preparado para ser um sujeito mais reflexivo. Buranello (2007, p. 15) traça um perfil para a definição de leitor crítico a partir do esboço de Brandão e Micheletti (1998), segundo o qual o leitor crítico

[...] não é apenas um decifrador de sinais, um decodificador da palavra. Busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto; – é cooperativo, na medida em que deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas; é produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui em um co-enunciador; é, enfim, sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações.

Outro nome de grande destaque no cenário do estudo da leitura crítica é Magda Soares. A autora traz para o Brasil estudos importantes sobre letramento. Os estudos de letramento no Brasil são relativamente novos, pois essa abordagem sobre os processos de leitura e escrita passou a ser conhecida a partir da década de 80⁶ (SOARES, 2014). Traduzido do inglês *literacy*, letramento nomeia o processo de levar um estudante para a escola fazendo com que ele se aproprie das áreas ligadas à leitura e à escrita, tornando-se um cidadão social crítico, potencializando seu processo de aquisições de competências para o seu convívio social.

Na visão da autora, a palavra letramento comporta várias facetas, dentre as quais incluem a “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (SOARES, 2004, p. 15). Outro estudioso do termo é Buzato. Para o pesquisador (2006, p. 7), *literacy* é definido como “um conceito que engloba desde as habilidades básicas até as práticas comunicativas que envolvem diferentes sistemas de representação, meios/tecnologias e seus usos sociais”.

Com as mudanças das demandas sociais, surge a necessidade do leitor de ir além da simples codificação e decodificação alfabética. Soares (2014) conceitua letramento como a consequência do uso da escrita na sociedade. A autora faz uma distinção entre os termos letramento e alfabetização, considerando esta como um processo de aquisição de leitura e escrita através da decodificação e codificação de textos; letramento, por outro lado, é algo mais amplo, como capacitar o aprendiz a ler e escrever dentro de um escopo das práticas sociais da leitura e da escrita. Para Soares (2014), alfabetizar e letrar são ações inter-relacionadas em que a alfabetização deveria acontecer juntamente com as práticas de letramento.

Buzato (2006, p. 5), por sua vez, argumenta que “a diferença entre alfabetização e letramento reside justamente na noção de prática social”. Para o autor, letramento ou letramentos, porque ele(s) ocorre(m) em contextos específicos e múltiplos em que o processo da leitura e escrita pode ocorrer, é (são) aprendido(s) em eventos sociais das habilidades mencionadas, sendo também práticas culturais, fazendo com que prevaleça a coesão e a identidade de grupo. Nas palavras do autor,

[...] um letramento é uma forma de agir, afirmar-se, construir e sustentar uma visão de mundo partilhada por um grupo e, portanto, carrega traços identitários e

⁶ Expressões do tipo “década de 70, 80, 90 etc.” ou “anos 70, 80, 90 etc.” se referem ao século XX.

significados compartilhados por esse grupo. Um indivíduo letrado é, conseqüentemente, alguém que conhece e pratica diferentes formas de falar, ler e escrever que são construídas sócio-historicamente – ou diferentes “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1992), alguém que é capaz de acionar “modelos” correspondentes a essas situações específicas para interpretar/prever como será interpretado algo que lê ou escreve. Quanto maior a quantidade de esferas de atividade (escolar, jornalística, artística, científica, política, profissional etc.) em que um indivíduo participa – ou pretenda participar – maior deve ser o seu repertório de gêneros e, conseqüentemente, maior o seu grau de letramento ou o seu conjunto de letramentos. (BUZATO, 2006, p. 5).

Lankshear e Knobel (2006, p. 17) afirmam que “ser letrado significa usar a língua correta nos momentos corretos dentro do discurso”. Concordo com os autores e acredito que a utilização de recursos e mídias variadas como livros, revistas, jornais e recursos audiovisuais podem propiciar o letramento e, no caso desta pesquisa, formar leitores críticos em língua estrangeira. Desse modo, com base nas leituras realizadas até o momento, entendo letramento como o ato de utilizar a leitura e a escrita, inserindo-se e participando da produção discursivo-social.

Outros estudiosos que se interessam pelo letramento e pelo o que ele pode propiciar para o aprendiz são Bagno, Stubbs e Gagné (2002). Para esses autores, praticar intensamente a leitura e a escrita permitirá que alunos

- (a) aprendam (e aprendam a manejar) as concepções que caracterizam os diferentes gêneros textuais que circulam em sua sociedade;
- (b) se conscientizem da heterogeneidade inerente a sua língua materna (e qualquer outra língua viva do mundo) e
- (c) enriqueçam cada vez mais seu repertório de recursos linguísticos (lexicais, gramaticais, estilísticos etc.). (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 9).

As teorias utilizadas neste estudo para definir leitura crítica e letramento se complementam chegando ao consenso sobre a função social da leitura e da escrita. Assim, concordo com Bagno (2002, p. 52) quando o autor defende a necessidade do uso “eficiente, criativo e produtivo” das habilidades sociais da leitura e da escrita, sendo a escola o ambiente ideal para que essas práticas aconteçam.

Atualmente, com as mudanças sociais trazidas pelo computador e pela Internet, novas formas de letramento têm surgido. Uma delas é o termo letramento digital, chamado por Warschauer (2011) de letramento eletrônico, por defender que letramento eletrônico designa e engloba um conjunto de letramentos fundamentais e necessários para o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs). O autor acrescenta que o letramento eletrônico envolve as novas possibilidades de letrar trazidas pela mídia eletrônica, sendo “um

termo guarda-chuva que abarca vários outros letramentos genéricos da era da informação” (WARSCHAUER, 2011, p. 15). Dentro do letramento eletrônico designado por Warschauer há o letramento computacional, o letramento informacional, o letramento multimidiático e o letramento para comunicação mediada pelo computador.

O letramento computacional prevê a utilização eficiente de recursos básicos do computador, como ligá-lo, abrir uma pasta, salvar um arquivo, copiar, colar, manusear o *mouse* e o teclado. Para ser considerado letrado informacional, o indivíduo precisa ter acesso à rede mundial de computadores para utilizar das informações disponíveis nela. Desse modo, o autor afirma que esse letramento envolve tanto o conhecimento específico do computador quanto as habilidades de letramento crítico mais amplas, isto é, a capacidade do usuário de selecionar e avaliar a informação disponível. O letramento multimidiático refere-se à habilidade de utilizar-se de elementos semióticos como imagens, elementos acústicos e vídeos. O letramento para comunicação mediada pelo computador, por sua vez, se refere às habilidades de interpretação e escrita necessárias para se comunicar efetivamente via mídia *online*, tais como *e-mail*, salas de bate-papo, videoconferência etc., obedecendo às regras sociais da comunicação virtual.

O termo letramento digital surgiu a partir de uma nova demanda social ocasionada pelo crescente uso de computadores para a leitura e a escrita, principalmente a partir da inserção do computador e da Internet nas práticas sociais dos sujeitos. O uso da tecnologia digital tem crescido fora do contexto escolar, visando à comunicação e à interação não presencial (BRAGA, 2007; SOARES, 2002). O letramento digital vai além do letramento alfabético; este é apenas o ponto de partida, pois aquele apoia a aprendizagem deste (XAVIER, 2005). Na sociedade contemporânea atual, não basta utilizar-se somente da leitura e escrita realizadas em textos impressos; exige-se que se vá além, explorando-se os novos recursos tecnológicos existentes.

Com o surgimento do texto em suporte tecnológico, o leitor deve estar preparado de uma forma diferente para interagir com o material a ser lido em razão dos novos recursos que ele apresenta. Também, o texto digital prepara melhor o cidadão para utilizar de várias formas as novas tecnologias, tendo em vista que ele vive ladeado de equipamentos eletrônicos e digitais (XAVIER, 2005). Segundo Soares (2002, p. 151), o letramento digital também ocorre a partir de ferramentas que propiciam a leitura e a escrita na tela. A autora define letramento digital como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela”. Por sua vez, Buzato (2006) argumenta que o termo letramento digital engloba mais especificamente a capacidade de

utilização do computador e da Internet tanto para as necessidades pessoais quanto para fins coletivos. Para o autor, não há apenas um letramento digital. Ele os define da seguinte maneira:

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p. 16).

A partir das contribuições de Buzato (2006) e Soares (2002), defendo que, hoje, com o avanço da tecnologia, o letramento digital se torna primordial na formação do cidadão. A quantidade de crianças que têm acesso a *smartphones* e *tablets*, por exemplo, é enorme, o que na maioria das vezes favorece esse letramento. O letramento digital possibilita formas e ambientes diferentes de comunicação, como *e-mails*, fóruns eletrônicos, salas de bate-papo, postagens e comentários em redes sociais, mudando a maneira e a velocidade com que os indivíduos se interajam.

Com a mudança da leitura em papel para a leitura em tela, surgem os hipertextos, textos eletrônicos e, com eles, uma nova forma de ler. Ler textos impressos não ocorre da mesma forma que ler textos em tela. Soares (2002, p. 151) afirma que “a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto, e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento”. Segundo a autora, por ser na mídia digital a tela o ambiente da escrita, o leitor tem acesso ao que é exposto nela. Assim, essa autora aborda a dinamicidade do hipertexto e a mudança acarretada por ele nas formas de ler.

O hipertexto é dinâmico, está perpetuamente em movimento. Com um ou dois cliques, obedecendo por assim dizer ao dedo e ao olho, ele mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, um certo detalhe ampliado, uma estrutura complexa esquematizada. Ele se redobra e desdobra à vontade, muda de forma, se multiplica, se corta e se cola outra vez de outra forma. Não é apenas uma rede de microtextos, mas sim um grande metatexto de geometria variável, com gavetas, com dobras. Um parágrafo pode aparecer ou desaparecer sob uma palavra, três capítulos sob uma palavra ou parágrafo, um pequeno ensaio sob uma das palavras destes capítulos, e assim virtualmente sem fim, de fundo falso em fundo falso. [...] ao ritmo regular da página se sucede o movimento perpétuo de dobramento e desdobramento de um texto caleidoscópico. (SOARES 2002, p. 151).

A autora argumenta que o hipertexto traz maneiras variadas de se obter novas informações, mudando também como ocorre o processamento da mente no ato da leitura, fazendo com que formas distintas de ler e de escrever surjam. Chartier (1999) afirma que no

texto em tela, diferentemente do texto impresso, há uma relação mais distanciada entre o leitor e o texto. O mesmo ocorre entre o autor e o texto que, pela mediação do teclado, deixa de produzir uma grafia diretamente ligada aos seus gestos corporais. Esse mesmo autor também acrescenta que o texto eletrônico é mais interativo, podendo permitir que o leitor seja um coautor daquilo que leu.

Imagem e som podem ser ofertados em um hipertexto. Xavier (1999, citado por BUZATO, 2001, p. 91) ressalta que “ao atualizar o texto eletrônico e percorrer os seus *links*, o hiperleitor⁷ estará realizando tentativas de compreensão, efetivando gestos de interpretação porque é ele quem define o que será lido e compreendido”. Segundo Lévy (1999, p. 5, citado por KENSKI, 2003, p. 63), “o hipertexto é uma forma não linear de consultar informações que possibilita o uso, a reconstrução e a desconstrução de uma mesma informação”. Ao utilizar as palavras de Rocco (1999), Kenski (2003) apresenta o texto eletrônico da seguinte maneira:

[...] o texto eletrônico é um produto verbal diferente, veiculado por um novo suporte que atua também tanto sobre a natureza e feição dos textos quanto sobre os processos de apropriação e significação por parte dos leitores. Trata-se de um texto híbrido que, por ser “escrito”, lança mão de recursos da oralidade e de ícones para se tornar mais próximo da conversação natural. (ROCCO, 1999, p. 65, citado por KENSKI, 2003, p. 62).

Buzato (2006), Araújo (2007) e Oliveira e Mello-Paiva (2016) defendem que o cidadão do século XXI deve saber manipular um computador conectado à Internet; que é na escola que a prática do letramento digital precisa ser estimulada, preparando melhor o sujeito para as novas demandas sociais que na atualidade exigem a utilização de mídias digitais. Dessa forma, defendo um trabalho escolar de qualidade em que o aluno esteja inserido em várias formas de uso da leitura e da escrita nos seus diferentes contextos sociais por compactuar com a ideia de que “a finalidade de um texto apresenta uma relação direta com o gênero escolhido para atingi-la. E essa compreensão auxilia na leitura dos textos diversos, sendo o gênero o texto em si, como ele circula na sociedade” (DUARTE; PANIAGO, 2015, p. 62-63). Com a grande utilização das mídias digitais pelas pessoas, novos gêneros vêm surgindo. Discorro sobre os gêneros do discurso e textuais na seção a seguir.

⁷Entende-se por hiperleitor aquele que lê textos digitais.

1.4 Gêneros do discurso e textuais

Para iniciar a discussão sobre gêneros do discurso e gêneros textuais, primeiramente, encontrei em Bakhtin (2006, 2011, 2013) toda uma teoria dialógica sobre discursos. Na concepção bakhtiniana, toda atividade humana começa pela linguagem, isto é, a palavra é social e necessita do contexto para transmitir valores que são ideológicos por natureza. São os interlocutores sócio-historicamente organizados os responsáveis por dar vida à palavra através de práticas vivas de interações sociais as quais constroem o enunciado concreto.

Dessa forma, todo enunciado constitui-se em um novo acontecimento, o que significa ser um evento particular na comunicação discursiva. O enunciado concreto só ocorre pela língua viva. Todo enunciado é um evento único e irrepetível proferido pelos sujeitos do discurso em uma determinada esfera social. Só nos comunicamos por enunciados e estes são muito variados em seu uso. Para o autor russo, o enunciado é uma unidade real da comunhão discursiva e “a língua surge da necessidade do homem de se expressar e de se objetivar” (BAKHTIN, 2013, p. 67). Isso porque o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes ao sujeito discursivo de uma ou de outra esfera da atividade e comunicação humanas.

Assim, é na forma de enunciados orais e escritos que o uso da língua ocorre. Nesse sentido, Bakhtin (2011, 2013) conceitua os gêneros do discurso como formas típicas de enunciados, tipos relativamente estáveis de exprimir, transmitir pensamentos e sentimentos, isto é, enunciação que o usuário da língua elabora no uso dos estudos de determinadas esferas da comunicação humana, como elementos interativos que são referenciais na construção dos enunciados, os quais circulam em variados suportes e são direcionados ao interlocutor, possuindo um caráter ideológico. Os gêneros dependem do contexto para assim serem considerados, e são transformados pelo tempo.

Segundo Bakhtin (2011, 2013), os gêneros do discurso são diversos e heterogêneos; isso ocorre porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e se apresentam de maneiras variadas. Há uma relação intrínseca dos gêneros com a vida, pois a língua integra a vida através dos enunciados concretos. Para realizar a sua vontade discursiva, o falante faz a escolha de um gênero do discurso. É válido ressaltar aqui que comunicar só é possível a partir de determinados gêneros discursivos. O usuário da língua tem um repertório variado de gêneros orais e escritos, o que lhe permite dialogar de várias formas, seja formal ou informalmente. Um exemplo desse diálogo pode ser realizado quando o indivíduo deixa e recebe mensagens orais ou escritas, tanto na esfera da vida privada quanto no ambiente de

trabalho. Para quem se escreve ou se fala é importante na determinação do gênero, uma vez que

[os] gêneros do discurso [...] são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante, eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele [...]. O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 285, 293).

Os gêneros discursivos estão vinculados à atividade humana, sendo ricos e variados, devido ao fato de a ação humana ser bastante ampla e cada esfera da ação comportar um repertório significativo de gêneros distintos, o que permite que o indivíduo se comunique de maneiras infinitas. Outrossim, Bakhtin (2011) argumenta que os gêneros são tipos de enunciados diferentes de outros tipos, mas têm uma natureza linguística comum. Eles têm diferenças essenciais importantes e se subdividem em: a) gêneros primários: aqueles mais simples, em condições da comunicação discursiva imediata como “conversa de salão, conversas sobre temas cotidianos ou estéticos, carta, diário íntimo, bilhete, relato cotidiano etc.” (RODRIGUES, 2005, p. 169); e b) secundários: surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e mais organizado. Como exemplos de gêneros discursivos secundários temos “romance, editorial, tese, palestra, anúncio, livro didático, encíclica etc.” (RODRIGUES, 2005, p. 169). Embora os gêneros primários sejam primordialmente orais, não é esse fator que os diferencia dos escritos, mas a complexidade no que concerne ao uso da língua. Há gêneros primários escritos como um bilhete e gêneros secundários orais como uma defesa de tese, por exemplo. Segundo Bakhtin (2011), vários gêneros secundários são gêneros primários reelaborados.

Como estão relacionados às ações e atividades sociais, novos gêneros podem surgir e alguns já existentes tendem a desaparecer. Marcuschi (2007) relata que, com o avanço tecnológico, mais precisamente da Internet, um novo cenário mais complexo de enunciação virtual tem ocorrido: o ciber ou hiperespaço e, com ele, surgem os gêneros terciários, onde o leitor e escritor se encontram diante de novos processos de produção e compreensão textuais, construídos em um novo suporte⁸ eletrônico – o computador – de novas formas de linguagem, de um novo código, de uma nova comunicação hipertextual, de um novo estilo de ler e

⁸Marcuschi (2008) refere-se a suporte de gênero como um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação de gênero materializado como texto.

escrever, usando o teclado. Esse novo estilo surgido a partir do avanço das novas tecnologias, o qual tem trazido mudanças nas formas de ler e escrever, é o que Soares (2002) denomina de letramento digital, sendo deveras importante como construto teórico deste estudo, considerando que os textos utilizados na geração dos dados desta pesquisa estão em formato digital.

Marcuschi (2005, 2007, 2008, 2011) se vale da teoria bakhtiniana de gêneros do discurso e de outras para postular a noção de gêneros textuais. Ele se refere “a gêneros textuais como textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2007, p. 21-22). Os gêneros textuais são inúmeros. Nas palavras do autor,

[os] gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida social [...]. Eles contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação sociocomunicativa [...] Os gêneros caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita [...] Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, como o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente, o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a Internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita. (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

A partir das discussões trazidas por Marcuschi (2005, 2007, 2008, 2011), entendo que há uma diferenciação entre gêneros do discurso e textuais no âmbito discursivo. Nos gêneros textuais, tem-se o foco na forma, na estrutura do enunciado; eles ficam no nível da estrutura, no nível semântico. Por exemplo: uma carta se constitui como carta devido à existência de um cabeçalho, por apresentar um vocativo e ter uma sequência lógica esperada dentro daquele tipo de produção. O estilo composicional do texto nos mostra que ele é uma carta. No gênero textual, há um enfoque maior na estrutura, no estilo composicional do texto, apresentando uma materialidade linguística, os elementos que fazem parte dessa composição. Os gêneros discursivos, por sua vez, vão além dos gêneros textuais porque são pensados adiante do nível da materialidade linguística, tipos de textos e estilos composicionais. Eles consideram os meios de produção dos textos como quem os produziu, para quem eles foram produzidos, quais as relações de sentido que foram estabelecidas dentro dessa materialidade linguística e toda uma dialogicidade existente.

Por entender a diferença entre gêneros discursivos e textuais a partir do referencial teórico de Bakhtin e Marcuschi, adoto o termo gênero textual para me referir aos textos utilizados neste estudo em razão de querer classificar os tipos de textos utilizados. Os gêneros textuais devem ser entendidos como fenômenos sócio-históricos e culturais, e isso ocorre devido a suas funções de ordem comunicativa, cognitiva e institucional (MARCUSCHI, 2007). Assim, com a evolução das tecnologias e a intensificação dos seus usos, muitos gêneros novos foram surgindo, dando origem a formas discursivas específicas. Segundo Marcuschi (2007), vale salientar, porém, que nem sempre o gênero é novo. Às vezes, a tecnologia promoveu uma transmutação do gênero, como ocorreu com o telefone (conversa por *Skype*, videoconferência, dentre outros recursos). O autor também ressalta que os gêneros “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2007, p. 20):

Embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais e linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isto não quer dizer que estejamos desprezando a forma. [...] em muitos casos, são as formas que determinam os gêneros e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente. (MARCUSCHI, 2007, p. 21).

Com o surgimento das mídias digitais, abriu-se espaço para novos gêneros, ora por uma necessidade específica, ora por uma demanda da forma. Isso permitiu com que outras situações de letramento cultural e até digital aparecessem.

Dionísio (2011, p. 139) afirma que “a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia, em função do desenvolvimento tecnológico, faz com que os nossos habituais modos de ler um texto estejam sendo constantemente reelaborados”. O *Facebook* e o *Whatsapp* são maneiras contemporâneas de se construir redes sociais e, em alguns casos, até mesmo de desenvolver práticas de letramento. Para ser considerado letrado, atualmente, o indivíduo precisa ter condições de dar e compreender sentidos às mensagens de fontes de linguagens múltiplas. Para Lévy (1996, citado por GALLI, 2005, p. 123),

[um] texto digitalizado permite novos tipos de leitura: uns textos se conectam a outros por meio de ligações hipertextuais, possibilitando o exame rápido de conteúdo, acesso não linear e seletivo do texto, segmentação do saber em módulos, conexões múltiplas, processo bem diferente da leitura em papel impresso. O autor chama este processo de *continuum* variado, que se desenrola entre a leitura individual de um determinado texto e a navegação em vastas redes digitais, que pode ser realizada por um grande número de pessoas.

Em uma entrevista concedida a Barricelli e Muniz-Oliveira (2010), Dolz⁹ defende ser relevante trabalhar com os gêneros textuais em razão da “unidade de comunicação não ser frases isoladas, mas textos orais e escritos” (BARRICELLI; MUNIZ-OLIVEIRA, 2010, p. 5). O autor acrescenta que o currículo escolar não deve ser pensado unicamente na singularidade de cada texto, mas considerando as regularidades e os contrastes entre os diversos textos. Para ele, o conceito de gênero permite esse trabalho, pois, culturalmente, os textos são representados como unidades inscritas em um gênero. Os gêneros têm características de conteúdo, organização semântica e comunicativa.

A leitura em língua estrangeira é o foco principal deste estudo, mais precisamente a leitura de gêneros textuais em formato digital. Em razão disso, apresento, a seguir, a Abordagem Instrumental de um modo geral e suas estratégias, considerando o trabalho da habilidade de leitura.

1.5 Inglês instrumental

English for Specific Purposes – ESP, traduzido como inglês para fins específicos, é mais conhecido e utilizado no Brasil como inglês instrumental (CELANI; HOLMES; RAMOS; SCOTT, 1998; COELHO, 2009; RAMOS 2008). O instrumental não é um método de ensino, mas uma abordagem. Portanto, discuto brevemente a diferença entre abordagem e método para depois prosseguir com a teoria sobre a Abordagem Instrumental.

Almeida Filho (2013) define abordagem como o conhecimento teórico aliado à experiência. Isso é o que define a sua maneira de ensinar, isto é, o seu jeito de ministrar aulas sustentado por experiências intuitivas ou teóricas. A abordagem está relacionada à filosofia, ao enfoque. Quando alguém explicita algo, é porque sabe de onde a sua abordagem vem e por que a utiliza. Ter o conhecimento de sua abordagem é fundamental para dar sustentação ao que se pratica. Ciente da sua abordagem, pode-se justificar as suas escolhas em sala de aula.

Dentro de cada abordagem, há os métodos que trabalham as ideias sugeridas em cada uma delas. O método direciona como fazer e desenvolver a atividade. A abordagem está relacionada aos princípios e pressupostos. O método é mais específico e inclui procedimentos, técnicas e diretrizes para colocar os conceitos gerais da abordagem em prática. Nas palavras do autor,

⁹ Joaquim Dolz é professor e pesquisador em Didática do Francês/Língua Materna da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra (UNIGE) e membro do Grupo Grafe.

[a] abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto a natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 23).

O inglês instrumental pode ter surgido pouco após a Segunda Guerra Mundial, pois uma grande quantidade de profissionais e estudantes de áreas diferentes passou a entender que precisava da língua inglesa e o porquê de precisar dela naquele momento (HUTCHINSON; WATERS, 1991). Os autores também acrescentam que, com a necessidade de aprender inglês, surgiu a necessidade de oferecer cursos a custos efetivos com objetivos claramente definidos. Ao entender que há diferenças entre o inglês de uma área e de outra, deu-se início ao desenvolvimento de cursos de inglês para grupos específicos. Johns e Price-Machado (2001) afirmam que o inglês instrumental se baseia nas necessidades ou fins de determinados grupos de alunos. Os programas de ensino de inglês nessa abordagem têm como virtude serem adaptados aos contextos e necessidades de grupos particulares. Podem ser restritos ao ensino de uma única habilidade, mas não significa que têm que ser, podendo-se, em um curso de inglês instrumental, trabalhar com duas ou com as quatro habilidades da língua (fala, compreensão auditiva, escrita e leitura). A palavra-chave dessa abordagem é o fim específico (BASTURKMEN, 2010; HUTCHINSON; WATERS, 1991; JOHNS; PRICE-MACHADO, 2001).

Há algumas características que distinguem o instrumental de outras abordagens. O primeiro passo é a análise das necessidades. Basturkmen (2010, p. 17) define a análise das necessidades como o “estágio em que o professor, ou quem desenvolve o curso, identifica qual a língua ou as habilidades específicas dessa língua o grupo de aprendizes vai precisar”. Tem-se uma necessidade de relacionar os conteúdos, disciplinas etc. A maioria dos alunos que procura pelos cursos de inglês instrumental é de adultos cujas necessidades são mais prontamente identificadas dentro de ambientes acadêmicos e profissionais. Os estudantes matriculados nos cursos de inglês instrumental, geralmente, são alunos de graduação, pós-graduação ou profissionais já em atuação. No entanto, essa abordagem também pode ser usada com aprendizes da educação básica (BASTURKMEN, 2010; HUTCHINSON; WATERS, 1991; JOHNS; PRICE-MACHADO, 2001). O tempo de oferta do curso é limitado, podendo ser oferecido aos interessados com qualquer nível de proficiência em inglês.

De acordo com Celani, Holmes, Ramos e Scott (1988), no Brasil, o inglês instrumental começou a ser implementado no final da década de 70, pois com a análise das necessidades de

vinte universidades federais brasileiras, feita por pesquisadores envolvidos com ensino e aprendizagem de língua inglesa da PUC São Paulo, foi constatado que trabalhar a habilidade de leitura era de suma importância para alunos, universitários e pesquisadores, que tinham de ler a literatura de sua área de estudo. Assim, foi identificado que a habilidade de leitura era uma prioridade para a comunidade acadêmica pesquisada, surgindo, então, a necessidade de se trabalhar uma abordagem mais baseada no uso de estratégias efetivas de leitura e desenvolvimento do vocabulário do que o ensino focado na gramática isoladamente e, desde então, essa abordagem vem desempenhando um papel importante no ensino – aprendizagem de língua inglesa (CELANI; HOLMES; RAMOS; SCOTT, 1988; RAMOS, 2008). O inglês instrumental é indicado em exames de admissão em universidades, seleções de pós-graduação e também está presente como disciplina obrigatória de alguns cursos de níveis superior, tecnólogo e médio (RAMOS, 2008).

Desde então, muitos cursos de formação de inglês instrumental foram oferecidos com prioridade no ensino de estratégias de leitura, de modo que inglês instrumental é apenas um curso de leitura ou de inglês técnico, cujo objetivo é ensinar jargões de uma área específica de interesse (CELANI; HOLMES; RAMOS; SCOTT, 1988; COELHO, 2009; RAMOS, 2008). Contudo, não se limita à leitura. A assertiva de que todo curso de leitura é instrumental não é verdadeira, pois sua característica primordial é que seja direcionado para uma área específica, conforme visto antes. O pilar da Abordagem Instrumental é o fim específico do aluno ou da instituição onde oferece o curso. Nesse sentido, Ramos (2016) afirma que as línguas para fins específicos já nasceram com a língua em uso, trabalhando com os textos. Quando o termo “inglês instrumental” é abordado, já pode-se concluir que é sempre direcionado a um público específico. A autora argumenta, ainda, que a partir de 2012, o termo LINFE (Língua para Fins Específicos) passou a ser utilizado¹⁰.

Ramos (2008) e Basturkmen (2010) afirmam que, na aula de língua instrumental, o idioma a ser usado pode ser tanto a língua estrangeira como a língua materna, sendo que o uso desta última não é considerado um problema. No inglês instrumental, segundo Ramos (2008), alunos e professores se tornam colaboradores; porém, o aluno é mais responsável pelo seu próprio desenvolvimento. Outro fator considerado importante na Abordagem Instrumental é a necessidade do uso de materiais autênticos¹¹ (CELANI; HOLMES; RAMOS; SCOTT, 1988;

¹⁰As afirmações de Ramos são retiradas de uma palestra proferida pela autora em maio de 2016 na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

¹¹Basturkmen (2010, p. 62) define materiais autênticos como “textos desenvolvidos para outros propósitos que não para o ensino-aprendizagem de línguas”. Para a autora, os textos autênticos desempenham um papel importante em demonstrar o uso real da língua.

RAMOS, 2008). No caso de curso dessa abordagem voltado para o desenvolvimento da habilidade de leitura, os autores acima citados argumentam que há uma ênfase nas estratégias e níveis de compreensão.

As estratégias de leitura da Abordagem Instrumental serão apresentadas e discutidas na próxima seção, onde discorrerei sobre inglês instrumental e sua relação com os dados desta pesquisa.

1.5.1 Inglês instrumental no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)

No final dos anos 80, muitas das então Escolas Técnicas Federais, hoje Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, aderiram ao projeto de inglês instrumental existente em nível nacional e essa abordagem passou a fazer parte do contexto técnico e tecnológico delas (CELANI et al., 1988). Nas palavras da autora,

[...] com o passar do tempo, o projeto começou a atrair outras instituições além daquelas que foram inicialmente convidadas a participar. No período de 1986-1989, que foi denominado de segunda fase do projeto, as Escolas Técnicas Federais, agora consideradas como Centros Técnicos para Educação Superior (CEFET), até então participantes informais, aderiram oficialmente ao projeto e trouxeram um novo e rico contexto ao projeto. Algumas destas escolas continuam como membros ativos do projeto brasileiro de ESP até o momento presente. (CELANI, 2005, p. 18, citada por SILVA, 2012, p. 87).

Segundo Silva (2012), a adesão do IFG à Abordagem Instrumental aconteceu no segundo semestre de 1994, quando a instituição ainda era Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG). Após essa adesão e recebendo formação continuada sobre o inglês instrumental, o corpo docente de língua inglesa da ETFG passou a “trabalhar com textos da atualidade e atendendo às necessidades dos alunos” (SILVA, 2012, p. 88). A autora afirma que

[os] professores trabalhavam em primeiro plano com a conscientização sobre leitura, e em seguida, com as estratégias de leitura. O material era elaborado pela equipe de professores, impressos e semanalmente entregues aos aprendizes. A gramática passou a ser trabalhada a partir de textos, sem uma sequência pré-definida e os exercícios ficaram menos mecânicos. (SILVA, 2012, p. 88).

Silva (2012, p. 88) relata que “o *ESP*, então, se tornou o princípio norteador do processo de Ensino-Aprendizagem em contexto de Ensino Superior do CEFET-GO” para trabalhar com a habilidade de leitura. No entanto, a autora ainda argumenta que, com o surgimento de alguns novos cursos tecnológicos no CEFET-GO, como Hotelaria e Turismo,

por exemplo, houve uma necessidade de se trabalhar com essa abordagem, visando a ensinar as quatro habilidades, mas, na maioria dos cursos tecnológicos e no ensino médio, desde a sua implementação, utilizam, no IFG/Campus Goiânia e Campus Anápolis, onde esta pesquisa foi desenvolvida, a Abordagem Instrumental para o ensino de leitura.

Da tese da autora, percebo que a inclusão da Abordagem Instrumental na então Escola Técnica Federal de Goiás “foi resultado da busca dos próprios professores por um método de ensino que lhes propiciassem outros meios que não o ensino exclusivo de estruturas gramaticais” (SILVA, 2012, p. 89).

A seguir, trato das estratégias de leitura da Abordagem Instrumental.

1.5.2 Estratégias de leitura

Nas palavras de Coelho (2009, p. 38), as “pistas textuais deixadas pelo autor direcionam e limitam o leitor em sua interpretação, o que é importante para que a compreensão do texto seja mais próxima da intenção de quem escreve”. Como o foco deste estudo é a leitura de gêneros textuais em formato digital na sala de aula de língua inglesa, mais especificamente em duas turmas de ensino médio que também oferecem cursos técnicos profissionalizantes e têm o inglês instrumental em sua grade curricular, foram utilizadas estratégias de leitura dessa abordagem para trabalhar a compreensão dos textos utilizados em sala. Para apresentar e discorrer sobre as estratégias de leitura da Abordagem Instrumental, baseio-me nas definições de Dias (1996) e Souza et al. (2005).

Ao contrário do que pode pensar uma considerável parte dos indivíduos, não é necessário saber o significado de todas as palavras de um texto para poder compreendê-lo e interpretá-lo. Existem procedimentos utilizados para facilitar a compreensão de um texto escrito em qualquer língua. Os procedimentos mencionados são chamados de estratégias de leitura (DIAS, 1996; SOUZA et al., 2005). São exemplos de estratégias de leitura:

1 – Previsão: é a estratégia em que o leitor faz uma inferência, conjectura, imagina e cria hipóteses a respeito do assunto do texto. Nessa criação de hipóteses, o leitor faz previsões a partir do título, da informação não verbal e de outros elementos apresentados pelo texto para inferir sobre o seu assunto. Essas previsões feitas pelo leitor serão confirmadas ou não após a leitura.

2 – Ativação do conhecimento prévio: é a estratégia também chamada de conhecimento de mundo ou enciclopédico. A compreensão de um texto está bastante relacionada ao conhecimento que o leitor já possui, isto é, de seu conhecimento anterior

propiciado por suas vivências, leituras, viagens etc. Em suma, as experiências que ele acumulou no decorrer de sua vida. Esse conhecimento “pode ser acessado para auxiliar na assimilação de informações novas. O conhecimento prévio é um recurso fundamental no processo de compreensão” (SOUZA et al., 2005, p. 28), pois permite que o leitor levante hipóteses e faça inferências relevantes sobre as possibilidades apresentadas pelo texto.

3 – Apreensão da ideia central do texto: essa estratégia de leitura consiste na leitura rápida de um texto para aquisição de uma impressão geral sobre seu assunto. O objetivo principal dessa estratégia de leitura é apreender a ideia central do texto ou de algum parágrafo. O uso eficiente dessa estratégia levará a decidir se o assunto do texto é, ou não, relevante para o seu objetivo de leitura.

4 – Informação não verbal: nessa estratégia, o leitor deve se atentar para títulos, subtítulos, legendas, *layout* do texto, ilustrações, tabelas, gráficos, números, sinais de pontuação, gravuras etc.

5 – Palavras cognatas: são aquelas palavras parecidas nas duas línguas, tanto na forma quanto no conteúdo, tendo o mesmo radical por serem de origem latina. No entanto, o leitor deve ter cuidado com os chamados falsos cognatos, isto é, as palavras parecidas na forma, mas com o significado diferente.

6 – Palavras-chave: são as palavras importantes de um texto. A sua importância se dá em razão de elas serem muito repetidas dentro do texto e/ou por conduzirem o leitor ao seu assunto.

7 – Apreensão de informações específicas dentro do texto¹²: as intenções do leitor ao ler um texto específico influenciam como a leitura será efetivada. Ao buscar uma informação específica, o leitor se preocupa apenas em identificá-la, não se atendo a outras partes do texto. Nas palavras de Souza et al. (2005, p. 36),

[...] essa técnica de leitura, conhecida como *scanning*, consiste em correr rapidamente os olhos pelo texto até localizar a informação desejada. O *scanning* é a prática rotineira na vida das pessoas e alguns exemplos típicos são o uso do dicionário para obter a informação sobre o significado de palavras, a busca de um número na lista telefônica ou a utilização do índice de uma revista ou livro para encontrar um artigo ou capítulo de interesse. Essa técnica não exige leitura completa nem detalhada do texto.

¹²As estratégias de leitura de número 3 e 7 são utilizadas, em maioria, em seus termos em inglês: *skimming e scanning*, respectivamente. Aqui no corpo do texto optei por utilizar os termos em português, mas nos exercícios sobre os textos utilizados na geração dos dados mantive os nomes no original.

8 – Pontos gramaticais: a análise gramatical não é dada nos moldes tradicionais, contudo, é feita na medida em que sua identificação possa facilitar o processo de compreensão. Nesse momento, o leitor deve prestar atenção nos elementos de coesão – pronomes, conjunções ou conectivos – e em como as palavras são formadas – afixos (prefixos e sufixos) –, atentando para o fato de os adjetivos sempre virem antes dos substantivos, facilitando a tradução da estrutura nominal ou grupos nominais, e compreender como a oração é estruturada em inglês através dos verbos que aparecem contextualizadamente dentro do texto.

9 – Organização do texto: essa estratégia de leitura leva o leitor a observar que todo texto tem uma sequência lógica: princípio, meio e fim. No entanto, o leitor precisa ser seletivo ao ler, isto é, ele deve selecionar a informação necessária e fazer uso da flexibilidade, ler o texto na sequência que melhor se adéqua ao propósito da leitura.

10 – Inferência contextual – vocabulário e uso do contexto: nessa estratégia, o leitor faz a utilização de muitas deduções ou suposições, as quais podem estar corretas dentro de um contexto específico ou não. As palavras que ele conhece, assim como o conhecimento prévio trazido para o momento da leitura, podem contribuir para que o leitor chegue até o sentido do texto. Em relação ao vocabulário, Souza et al. (2005) afirmam que

[...] ao encontrar uma palavra desconhecida, o leitor pode tentar adivinhar seu significado, fazendo uso do contexto, isto é, observando a sentença em que a palavra aparece ou as sentenças anteriores e posteriores. A habilidade de inferir auxilia resgatar mensagens que não são indicadas explicitamente no texto. É o processo de ler além do que está explícito [...]. (SOUZA et al., 2005, p. 46).

11 – O uso do dicionário: o leitor é levado a usar o dicionário de maneira inteligente, atentando, por exemplo, para a classe gramatical das palavras. Hoje, com o avanço da tecnologia, muitos dicionários impressos vêm sendo substituídos pelos dicionários em formato eletrônico, isto é, os tradutores eletrônicos. Segundo Aiken e Balan (2011), o uso desses recursos tem aumentado significativamente e eles vêm sendo usados por tradutores para facilitar o seu trabalho e por estudantes de várias áreas que precisam ler e escrever textos em língua estrangeira. Hoje, o *Google Tradutor* é o mecanismo mais usado em todo o mundo; entretanto, a precisão da tradução fornecida varia significativamente. Os autores afirmam que as traduções feitas entre línguas europeias são geralmente boas. Segundo eles, os tradutores eletrônicos (TE) são usados para ter uma compreensão essencial do texto em língua estrangeira. Eles afirmam que a sua utilização é ampla em razão da fácil disponibilidade, rapidez e custo relativamente baixo.

12 – Avaliação crítica: nesse estágio de leitura, após a compreensão geral do texto, o leitor faz sua avaliação crítica, isto é, opina sobre o assunto em questão e discute a sua validade e aplicabilidade.

13 – Leitura detalhada: nesse ponto da leitura, faz-se uso de todas as estratégias. Trata-se aqui de uma compreensão mais detalhada do texto e é utilizada para obter todas as informações que ele possa oferecer.

Neste estudo, almejo perceber se os alunos, com o uso das estratégias de leitura da Abordagem Instrumental, têm condições de ler e interpretar textos de gêneros variados em inglês, utilizando-se do computador e da Internet. Desse modo, é necessário discorrer sobre as TICs no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

1.6 Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) na sala de aula de língua estrangeira

Em razão das novas tecnologias estarem inseridas na sociedade, novos termos como alfabetização tecnológica e letramento digital vêm surgindo. Eles são utilizados para dar sentido à “crescente necessidade das pessoas em geral de denominar a nova linguagem falada pelo mundo afora, nas comunicações, no trabalho e no lazer” (SAMPAIO; LEITE, 2002 p. 51).

Kenski (2003, p. 18) define tecnologia como “o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e a utilização em um determinado tipo de atividade”. Para a autora, todos os utensílios que usamos no nosso dia a dia pessoal e profissional são “formas diferenciadas de ferramentas tecnológicas” (KENSKI, 2003, p. 19). Tecnologia não é apenas o computador ou esse equipamento com acesso à Internet; o papel, uma caneta, uma lapiseira e o quadro-negro já foram recursos tecnológicos inovadores. Todavia, trato neste estudo dos novos recursos tecnológicos e, nesse contexto, me refiro ao computador como principal recurso das novas tecnologias.

Masetto (2009, p. 146) denomina novas tecnologias “aquelas que estão vinculadas ao uso do computador, à informática, à telemática e a educação à distância”. Segundo Sampaio e Leite (2002), as novas tecnologias são parte da vida das pessoas e estão em incessante desenvolvimento, por isso é necessário aperfeiçoamento contínuo motivado pelas inúmeras possibilidades e usos. Elas ainda argumentam que a tecnologia pode diferenciar homens e mulheres entre aqueles que têm acesso a ela e os que não a têm, como também os que têm acesso a ela, mas não compreendem sua linguagem nem dominam suas possibilidades de uso.

As autoras também complementam que, em razão da tecnologia estar presente em toda a sociedade, é necessário que um contingente populacional cada vez maior esteja familiarizado com a linguagem tecnológica, tendo condições de vê-la de uma forma mais crítica. Segundo elas, essa convivência com as novas tecnologias pode ser fornecida com o letramento digital. Ao utilizar esses recursos em sala de aula, os alunos poderão ter suas habilidades criativas potencializadas, sendo sujeitos de seus próprios conhecimentos.

Oliveira (2013) argumenta que, ainda hoje nas escolas brasileiras, as tecnologias mais usadas são o livro didático, o quadro colado na parede e o giz. Contudo, a autora acrescenta que as NTICs já se unem às tecnologias antigas, ajudando nas práticas pedagógicas no ensino de línguas mediado por computador¹³. Kenski (2003, p. 23) considera “como novas tecnologias de comunicação e informação a televisão, os computadores e seus acessórios multimidiáticos e a Internet”. Deve-se acrescentar também os *softwares*, as câmeras digitais, os *smartphones* e os *tablets*, recursos atualmente mais utilizados pela sociedade em geral e que também podem ser levados para a sala de aula. A autora acrescenta que as NTICs estão em constante evolução. Em um curtíssimo espaço de tempo, novos aplicativos, aparelhos, equipamentos e ferramentas mais modernas transformam os já existentes em obsoletos. No entanto, vale a pena ressaltar que os novos produtos que surgem todos os dias não são acessíveis a todos por causa do seu alto valor financeiro e da necessidade de habilidades específicas para utilizá-los.

Hoje, há uma variedade de mídias em formato digital com textos gráficos, sons, animações e vídeos para serem acessados em uma única máquina (WARSCHAUER, 1996). De acordo com o autor, os recursos multimídias permitem uma maior autonomia do navegador¹⁴, oferecendo inúmeras vantagens para o ensino de línguas em razão de fornecer um ambiente mais autêntico de aprendizagem e integrando suas habilidades. O autor também menciona que a comunicação na Internet pode ocorrer entre duas ou entre várias pessoas ao mesmo tempo. Exemplos disso são as mensagens privadas em grupo de redes sociais utilizando o *Facebook* e a troca de mensagens em grupos usando aplicativos como o *Whatsapp* ou o *Telegram*, dentre outros.

Unindo leitura a essa mídia eletrônica na sala de aula de inglês como língua estrangeira (LE) da EJA, penso ser possível que o aluno/trabalhador participante desta pesquisa tenha condições de ler e interpretar textos em inglês utilizando as estratégias de

¹³ O termo original para a ensino de línguas mediado por computador é *Computer-Assisted Language Learning*, cuja sigla é CALL.

¹⁴ O leitor em tela e usuário da Internet é chamado de navegador.

leitura do inglês instrumental e de novas ferramentas digitais. Ramos et al. (2009) afirmam que a tecnologia educativa possui grande potencial na promoção de novos e ricos processos de ensino e aprendizagem. Isso porque, ao utilizar a tecnologia, a escola extrapola seus limites físicos e interage efetivamente com o que se passa dentro e fora dela. Para Martinez (2006, citado por RAMOS et al., 2009, p. 39),

[...] tecnologia indica interpretação, aplicação e/ou estudo da técnica e de suas variáveis. Também pode ser entendida como o conhecimento técnico acumulado, a capacidade ou a arte necessária para projetar, investigar, produzir, refinar, reutilizar/reempregar técnicas, artefatos, ferramentas e utensílios.

Portanto, se há o desejo por uma tecnodemocracia, será necessário formar sujeitos pensantes e capazes de ser digitalmente letrados, pois somente quando houver a compreensão dessa ferramenta por parte de alunos e professores é que será possível opinar sobre a sua utilização apropriada. Nessa perspectiva, esta pesquisa é pertinente, sendo ela talvez para muitos o incentivo necessário para que haja a compreensão desse valioso instrumento tecnológico no processo de ensino-aprendizagem. É certo, também, e aqui deixo claro, que esta pesquisa não vai atingir a todos de modo a provocar uma grande mudança de atitude, mas mesmo na pequenez dela frente a toda produção já existente, acredito, sim, que contribuirá para uma mudança de olhar frente ao uso das tecnologias digitais em ambiente escolar.

A globalização da cultura e mercado, apoiada pelos recursos do computador e da Internet, tem aumentado o interesse da população na busca pelas novas tecnologias para uma maior obtenção de informações (BRAGA, 2007). Ao discorrer acerca da importância do computador e da Internet como ferramentas de trabalho escolar, Oliveira (2013) salienta que esses recursos propiciam a integração de diferentes linguagens e associam tanto a tecnologia da escrita quanto as de áudio e vídeo. De acordo com a autora,

[...] na internet, os alunos têm oportunidades de interagir com usuários do mundo todo no idioma estrangeiro por meio de aplicativos de comunicação de texto, voz e vídeo. Uma participação mais equilibrada e igualitária, melhora da complexidade sintática e lexical na produção linguística, redução da ansiedade, desenvolvimento da competência sociolinguística e pragmática, motivação impulsionada e desenvolvimento da autonomia discente são alguns dos benefícios apontados. (OLIVEIRA, 2013, p. 209).

O uso das novas tecnologias digitais é hoje realidade crescente tanto em escolas públicas quanto em particulares. É raro quem não possua um celular, *tablet* ou *notebook* com diversos recursos e/ou aplicativos. Portanto, usar esses instrumentos a favor da comunicação e

do aprendizado, além de ser atrativo, é também uma resposta positiva às demandas de uma sociedade que está cada vez mais tecnológica.

Para Silva (2012, p. 53), “usar a tecnologia digital significa estar aberto a novas ferramentas que podem ser úteis ao desenvolvimento desse processo”. Masetto (2009) argumenta que as NTICs podem ser úteis em cursos presenciais porque podem ser usadas para que as aulas se tornem mais dinâmicas, permitindo o contato entre pessoas geograficamente distantes tanto de forma síncrona quanto assíncrona, o que permite debater e discutir com elas e expor opiniões intercambiavelmente. O autor também alega que “as novas tecnologias mediatizam, favorecem e facilitam o processo de aprendizagem” (MASETTO, *ibid*, p. 163). Oliveira e Melo-Paiva (2016) defendem que o uso das novas tecnologias deveria constar em todas as atividades intelectuais e acadêmicas para que haja uma maior interação e que os recursos tecnológicos sejam melhor compartilhados. Essas autoras também acrescentam que

[o] uso das diferentes TICs de forma mais efetiva nos ambientes educacionais possibilita que os envolvidos nos processos educativos possam ser capazes de buscar, analisar e avaliar a informação, buscar soluções para problemas e tomar decisões adequadas de acordo com a realidade que se apresenta – habilidades essas indispensáveis na vida contemporânea na qual convivemos com a necessidade de novos letramentos. (OLIVEIRA; MELO-PAIVA, 2016, p. 179).

Embora todos os autores citados anteriormente defendam o uso das NTICs na educação, e mais precisamente na sala de aula de inglês como LE, neste estudo, ressalto que as novas tecnologias não são mais importantes que o desejo de aprender do estudante (LEFFA, 2006) e, como são instrumentos, só serão eficazes se forem utilizadas de acordo com os objetivos aos quais se destinam (MASETTO, 2009). Por mais interessante, atraente, atualizado e capaz de possibilitar um número infinito de informações, o uso da Internet em sala de aula não garante sucesso, pois muito mais que a ferramenta, é necessário um planejamento, uma metodologia eficiente, bem como de profissionais e aprendizes capacitados e dispostos a aprender, a usá-la.

O computador não é o fator determinante da aprendizagem, mas apenas mais uma ferramenta que, caso bem utilizada, pode contribuir para que ela ocorra de forma eficiente (BRAGA, 2007; LEFFA, 2006; MASETTO, 2009).

Nesta pesquisa, entendo que ao propor que alunos da EJA façam uma leitura dos textos além das palavras, atribuindo-lhes sentidos, estou, me aproximando mais do conceito de letramento, que, neste caso, engloba o letramento digital. Assim, uma das finalidades deste trabalho é também potencializar a participação de alunos em eventos de letramento escolar e

digital. Por isso, utilizei quatro textos em formato digital, disponibilizados juntamente com as atividades propostas de interpretação de texto na plataforma *Edmodo*, um ambiente virtual de aprendizagem que será apresentado no capítulo referente à metodologia. A seguir, discorro brevemente sobre o que é um AVA.

1.6.1 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

O século XX trouxe mudanças e avanços inimagináveis, tais como o avião, os antibióticos, os anticoncepcionais, os telefones celulares e, sobretudo, os microcomputadores.

Com o surgimento dos computadores pessoais, o sistema operacional *Windows* e a Internet alicerçaram todo um modo de vida da sociedade que avançaria rumo ao século XXI. Este é considerado o século das mudanças e da rapidez na obtenção de informações e formas de interações sociais, pois os indivíduos têm modificado as suas formas de comunicar devido ao avanço das novas tecnologias. Hoje, as formas de relacionamento estão mais rápidas e o acesso à informação tem sido também bastante fugaz. Tal rapidez pode ser observada em várias esferas distintas da vida dos indivíduos, quer seja na comunicação pessoal, nos estudos ou nos negócios, o que tem feito com que as tecnologias estejam mais presentes no dia a dia.

Nesse contexto de mudanças e rapidez nas relações entre as pessoas e a necessidade de se comunicar e obter informações de forma mais rápida e mais abrangente, surgem novas maneiras e novos espaços de ensinar e aprender. De modo que somente a sala de aula nos moldes tradicionais com o professor à frente do quadro-negro e os alunos enfileirados ouvindo não supre mais a demanda de uma sociedade com acesso simultâneo a vários tipos de informações. Assim, salas de aulas presenciais têm dado espaço a salas de aula na modalidade a distância e as atividades educacionais em ambientes presenciais têm utilizado novas tecnologias, mesclando as modalidades presencial e a distância.

Para que isso possa acontecer mais e mais, tem-se utilizado os AVAs, os quais, segundo Amberg et al., (2009) e Schelemmer (2005), citados por Anjos (2012, p. 44), “são softwares desenvolvidos para o gerenciamento da aprendizagem via *web*”. Os autores esclarecem que esses ambientes são sistemas que gerenciam cursos na Internet, facilitando o desenvolvimento educacional colaborativo em rede.

Dessa maneira, concordo que o AVA é uma interface *online* que permite que a sala de aula seja uma comunidade virtual baseada na comunicação entre os participantes do ambiente com o propósito de propiciar uma aprendizagem eficiente. Nas palavras de Silva (2010),

[o] AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) é um ambiente de gestão e construção integradas de informação, comunicação e aprendizagem *online*. É uma hiperinterface podendo reunir diversas interfaces síncronas e assíncronas integradas. É a sala de aula *online* não restrita a temporalidade do espaço físico. Nela, o professor pode disponibilizar os conteúdos e proposições de aprendizagem podendo acompanhar o aproveitamento de cada estudante e da turma. Os aprendizes têm a oportunidade de estudar, de se encontrar, a qualquer hora, interagindo com os conteúdos propostos, com monitores e com o professor. (SILVA, 2010, p. 47).

Embora quando se pensa em ambientes virtuais de aprendizagem se pensa principalmente em educação a distância, é preciso, no entanto, enfatizar que os AVAs não são utilizados apenas nessa modalidade de ensino, mas também são bastante usados nas aulas presenciais, fazendo parte de contextos híbridos de educação, como é o caso da pesquisa realizada para este estudo.

Em um AVA podem ser disponibilizados elementos de som, animações, apresentações em *slides*, imagens, vídeos, fóruns e diferentes tipos de textos. Segundo Anjos (2012, p. 54), tudo que é possível disponibilizar e compartilhar em um AVA é desenvolvido “a partir de experiências que possuem ou não referência com o mundo real e são virtualmente criadas ou adaptadas para propósitos educacionais”. Esses ambientes podem complementar o conteúdo dado em sala de aula.

Outra definição possível acerca do AVA ou Rede Social Educacional (RSE) – como também é conhecida – é encontrada nos estudos de Oliveira e Abreu (2015). Nas palavras dos autores, temos que

[u]ma RSE pode ser compreendida como um ambiente de interação entre pessoas e organizações que permite a potencialização da aprendizagem através da utilização de ferramentas específicas para finalidade educacional, de modo a facilitar o controle das ações pelo docente, bem como permitir guardar um histórico dos diálogos, materiais e conteúdos trabalhados. (OLIVEIRA; ABREU, 2015, p. 3).

Santos Júnior (2011) afirma que um AVA geralmente apresenta algumas ferramentas, como um calendário para controlar o tempo durante o curso, uma ferramenta que propicie avaliar os aprendizes participantes, um espaço privado onde os alunos possam compartilhar e armazenar arquivos, assim como administrar materiais didáticos e buscar novas informações, ter suas dúvidas sobre o ambiente respondidas em forma de apoio *online* e uma ferramenta onde possam criar e atualizar os materiais de aprendizagem.

Há vários ambientes de aprendizagem virtual na atualidade com características bem próximas. Alguns são pagos, como o *Eleven*, e outros são gratuitos, como o *Moodle*, *Blackboard*, *Atutor*, *Claroline*, *Anvill* e *Edmodo*, para citar alguns exemplos. O AVA em que

os textos deste estudo foram disponibilizados e os alunos cadastrados para utilizá-lo foi o *Edmodo*, que será apresentado em um subitem do capítulo referente à metodologia da pesquisa.

Tendo apresentado o referencial teórico deste estudo, trato, na sequência, da metodologia escolhida para conduzir a pesquisa e para gerar os dados analisados no terceiro capítulo.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Este capítulo objetiva discorrer acerca da metodologia utilizada ao longo da construção da pesquisa e da escrita desta dissertação, isto é, visa demonstrar os métodos e técnicas utilizados para descrever e analisar os dados gerados e, a partir deles, os fatos linguísticos mobilizados na construção deste estudo, que está dividido em cinco partes.

Primeiramente, apresento a pesquisa qualitativa – estudo de caso. Em seguida, discorro sobre o estudo piloto desenvolvido antes da realização desta pesquisa. Depois, apresento o contexto, a plataforma utilizada para a realização das atividades durante a geração dos dados, a Educação de Jovens e Adultos, o local, a duração e os participantes da pesquisa. Logo após, apresento os instrumentos utilizados para gerar os dados deste estudo, como o questionário respondido pelos alunos, a entrevista inicial com a professora colaboradora, as entrevistas finais com a professora e os alunos participantes e as minhas anotações de campo. Depois dessa apresentação dos instrumentos, discuto sobre os textos selecionados, assim como as atividades realizadas para interpretá-los e, finalmente, descrevo como será realizada a análise dos dados da pesquisa.

2.1 Pesquisa qualitativa – estudo de caso

Nesta pesquisa – que traz como participantes os alunos de duas turmas da EJA do IFG/Campus Anápolis – entendo que o melhor paradigma para ampará-la seja o de cunho qualitativo, tendo em vista a definição de Nelson et al. (1992):

[...] pesquisa qualitativa [é] um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus participantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas. (NELSON et al., 1992, p. 4, citado por DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 21).

Na tentativa de melhor compreender a pesquisa qualitativa, trago as contribuições de Lüdke e André (1986), Moreira e Caleffe (2008) e Esteban (2010). Para esses autores, na perspectiva qualitativa, o indivíduo é visto como um instrumento de informações em ambientes naturais, sendo a sala de aula, por exemplo, um desses ambientes. Ainda na compreensão desses autores, a pesquisa qualitativa é interpretativa, pois seus dados são ou

devem ser bem analisados, relatados e interpretados. Esses dados são predominantemente descritivos e usualmente verbais.

Na compreensão de Celani (2004), o paradigma qualitativo, de natureza interpretativista, remete ao campo da hermenêutica, considerando que a questão da intersubjetividade é muito forte. Outro ponto que merece destaque diz respeito à questão da ética, pois os códigos de conduta são altamente respeitados, buscando, dessa forma, evitar danos aos participantes.

Strauss e Corbin (1990, citados por ESTEBAN, 2010, p. 124) afirmam que a pesquisa qualitativa é “qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação”. Esses autores enfatizam o caráter qualitativo do tipo de informação coletada, assim como sua análise. Portanto, eles também defendem que, apesar de alguns dados serem quantitativos, a análise em si é qualitativa.

Trazendo toda essa discussão para esta pesquisa, acredito que o estudo de caso é a melhor alternativa para a minha proposta. Afirmando isso porque me interessa a investigação do processo de negociação do significado, este partilhado através de gêneros textuais variados pelos alunos nas aulas de leitura em inglês, em um determinado tempo. Este trabalho foi realizado nas turmas do 2º ano do curso de Transporte de Cargas e do 4º ano do curso de Secretaria Escolar, o que já limita a quantidade de indivíduos envolvidos nas atividades e o período trabalhado. Esses dados, de certa forma, justificam a metodologia adotada: “um caso bem delimitado com seus contornos definidos e algo singular para se estudar” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Para Johnson (1992), o estudo de caso focaliza um evento específico porque o pesquisador concentra a sua atenção em um único problema, geralmente quando este ocorre em seu ambiente natural, podendo fornecer uma informação relevante sobre determinado aprendiz. Esse tipo de investigação também pode informar sobre processos e estratégias que os aprendizes usam para comunicar e aprender. O estudo de caso mostra, ainda, como as personalidades dos estudantes, suas atitudes e objetivos interagem com as naturezas precisas de seus crescimentos linguísticos. Telles (2002) afirma que um estudo de caso é usado quando o professor-pesquisador deseja pesquisar algo relacionado à sua prática profissional. O estudo de caso é um estudo particularizado e é interpretável.

A seguir, discorro brevemente sobre o projeto piloto realizado antes do início da geração de dados do presente estudo.

2.2 O projeto piloto

O que se transformou em um projeto piloto serviu, na realidade, como o primeiro passo para elaboração e construção desta dissertação. A continuidade do que intitulei projeto piloto não foi possível em razão de a professora colaboradora ter se retirado do estudo antes da data prevista, não permitindo que a sua sala de aula fosse pesquisada. Dessa forma, restou-me como única alternativa a interrupção da pesquisa já em andamento.

O projeto original consistia em investigar uma turma de nono ano de uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia, no turno noturno, modalidade EAJA¹⁵. Com a interrupção da geração dos dados, tive que reelaborar o estudo e, conseqüentemente, buscar novas parcerias tanto em outra instituição quanto com outros participantes.

O referido projeto almejou responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1) *De que forma a utilização de estratégias de leitura contribui para que os alunos consigam compreender os textos em língua inglesa?*

2) *Como o computador e a Internet serão utilizados pelos alunos da EAJA?*

As perguntas de pesquisa do projeto piloto são diferentes das perguntas da dissertação de mestrado em razão de ter tido menos tempo para desenvolver o trabalho do projeto piloto, menos instrumentos utilizados na geração e principalmente menos atividades desenvolvidas. Assim, optei por reduzir as perguntas com o intuito de facilitar a análise dos dados, a qual se tornou piloto para o desenvolvimento da dissertação.

Para isso, foram trabalhados dois textos de gêneros textuais em formato digital distintos com atividades de predição, apreensão da ideia central, inferência contextual, apreensão de informações específicas dentro do texto e avaliação crítica, para que os alunos pudessem compreendê-los; o primeiro foi um e-mail com um convite em anexo, e o segundo, um cartum¹⁶ no Ambiente Informatizado (AI)¹⁷ da escola, com a finalidade de constituir um *corpus* para a investigação em questão. Tanto os textos selecionados quanto as atividades aplicadas foram planejadas por mim, sem a participação da professora colaboradora. Era de meu interesse escolher os textos e planejar as atividades em conjunto, durante o horário de

¹⁵A Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) é uma das modalidades de ensino da Rede Municipal de Educação de Goiânia equivalente à Educação de Jovens e Adultos, na qual o adolescente é incluído.

¹⁶Os textos trabalhados no Projeto Piloto foram os textos 2 e 3. E em razão disso, utilizei-os na geração dos dados desta pesquisa. Vide anexos C e D.

¹⁷Na Rede Municipal de Educação de Goiânia, os laboratórios de informática são chamados de Ambientes Informatizados (AI).

estudo da regente¹⁸, mas como ela se mostrou inicialmente relutante, resolvi escolher os textos, desenvolver as atividades e planejar as aulas sozinha.

No estudo piloto, investiguei sete aulas com duração aproximada de 45 minutos cada, no período de 17 de setembro a 21 de outubro de 2015. Os participantes da pesquisa foram três alunos na faixa etária de 16 a 17 anos do sexo masculino. A turma continha 12 alunos, os quais foram parando de frequentar a escola no decorrer da geração dos dados, num processo de evasão. Desse total, restaram apenas sete estudantes ao final da pesquisa, isto é, do projeto piloto. Desses sete participantes, apenas três realizaram todas as atividades propostas. Utilizei como parâmetro para delimitação dos dados a serem utilizados na análise a realização total das atividades.

No projeto piloto, foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevista inicial não estruturada com a professora colaboradora; questionário semifechado com os educandos sobre as experiências de leitura, assim como as suas vivências em relação ao uso do computador e da Internet; as atividades desenvolvidas sobre leitura e compreensão de dois gêneros textuais em formato digital e as minhas notas de campo. Nessa fase de geração de dados, os alunos foram levados para o AI da escola, onde tiveram todas as aulas.

A professora regente da turma criou uma conta na plataforma *Edmodo* e nela disponibilizou os textos, juntamente com as atividades, para que os alunos pudessem acessar, baixar, responder e depois salvar as suas respostas. O sistema operacional usado foi o Linux, pois é o sistema utilizado em toda a Rede Municipal de Educação de Goiânia, por ser gratuito; todavia, ele não permite salvamento automático das atividades realizadas no *Edmodo*. Então, os alunos tinham que salvar as atividades nos *PCs* da escola e anexá-las no *Edmodo*, enviando-as para a professora na própria plataforma. Entretanto, a professora preferiu criar uma pasta para cada estudante no computador e, ao término de cada atividade, eu as salvava em um *pendrive*.

Os resultados da análise do projeto piloto mostraram que os alunos conseguiram entender a ideia geral dos textos, buscando algumas informações específicas com sucesso. Porém, eles não utilizaram as estratégias de inferência contextual, não fizeram uso do vocabulário trabalhado para responder às atividades de compreensão do texto e nem fizeram uma interpretação mais profunda dos textos lidos. Os dados também apontaram que os alunos utilizaram o computador e a Internet sem grandes dificuldades, o que não comprometeu a

¹⁸ Na Rede Municipal de Educação de Goiânia, o professor é contratado para ministrar 30 horas-aula semanais. Nessa carga horária estão incluídos o planejamento de aulas, a correção de atividades, o preenchimento de diários e o tempo para estudo, o qual é cumprido na escola. Desse modo, o momento em que o professor não está em sala de aula, mas está realizando outras atividades, é chamado de horário de estudo.

execução do trabalho com os textos, uma vez que a professora já trabalhava com a plataforma *Edmodo* em sala de aula e todos os participantes tinham computadores em casa, bem como celulares conectados à rede.

O projeto piloto fez com que eu estivesse mais atenta à aplicação das atividades durante a coleta de dados, o que, acredito, tornou essa etapa mais significativa. A partir da execução dele, foi perceptível a necessidade de preparar as aulas em conjunto com a professora colaboradora, além de me direcionar a priorização do ensino das estratégias de leitura no decorrer das aulas, assim como o trabalho com a identificação dos gêneros textuais. O projeto piloto também me fez ficar atenta no que concerne ao conhecimento prévio dos alunos em relação ao uso da tecnologia.

Após a apresentação do projeto piloto e a sua relevância para a geração dos dados do meu estudo, iniciei a apresentação sobre a pesquisa e o contexto de geração dos dados.

2.3 A pesquisa em seu contexto

Objetivando apresentar a pesquisa para que ela seja mais bem compreendida, discuto o contexto em que ela está inserida, isto é, a plataforma *online* utilizada, a Educação de Jovens e Adultos, a instituição de ensino onde ela foi desenvolvida, o período de tempo gasto para gerar os dados e, sobretudo, os participantes.

2.3.1 Edmodo

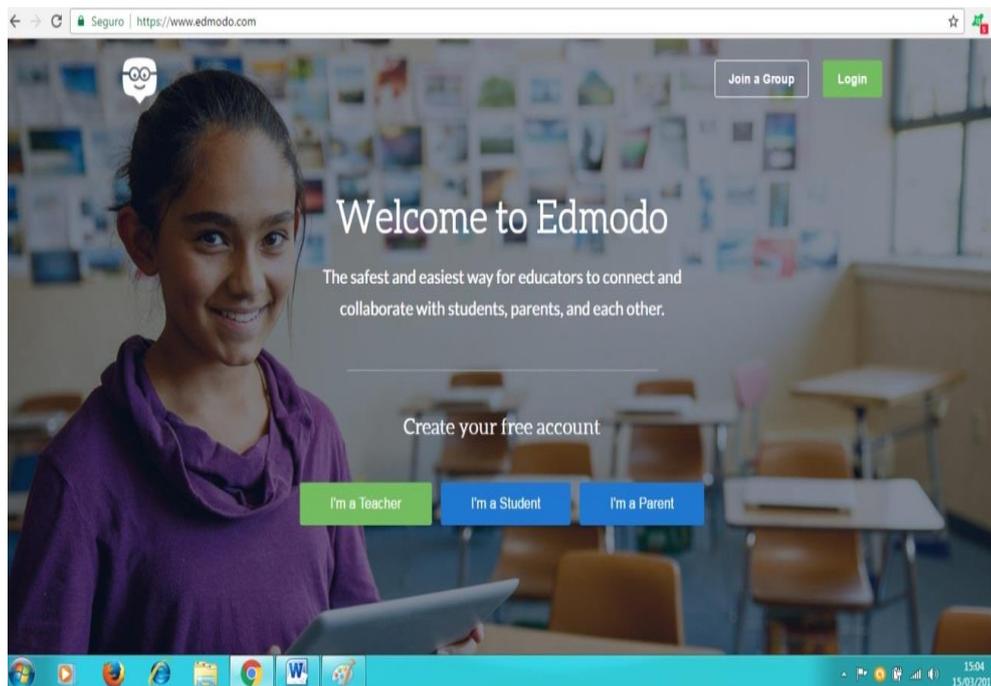
As atividades para a geração de dados da pesquisa foram realizadas no laboratório de informática da escola. Embora todas as aulas e as atividades tenham sido realizadas presencialmente com os alunos e a professora, em vez de terem sido impressas para que os alunos as respondessem em papel e a professora as guardasse, corrigisse e as devolvesse tradicionalmente, as atividades foram disponibilizadas em uma plataforma, podendo ser chamada de rede social e, no caso da plataforma utilizada neste estudo, RSE ou AVA. Optei por disponibilizá-las em uma plataforma, fazendo com que toda a interação existente em sala durante a geração dos dados fosse através dela. Isso porque disponibilizando os textos em uma plataforma digital, acredito poder propiciar o letramento digital, além de perceber o nível de dificuldade que os alunos poderiam ter ao realizar as atividades no computador e usando a Internet. Igualmente, gostaria de manter algumas características dos textos como o formato

original e cor, por exemplo, uma vez que dificilmente poderia imprimir, na escola, cópias coloridas de todas as atividades para todos os alunos devido ao alto custo.

Existem inúmeros AVAs utilizados para o ensino a distância e também para auxiliar com atividades em aulas presenciais, que é o caso deste estudo. Alguns exemplos desse tipo de ambiente são o *Moodle*, o *Anvill*, o *Edmodo* e muitos outros já mencionados no primeiro capítulo. Muitos deles são gratuitos, isto é, são *softwares* disponibilizados na Internet, sem a necessidade de o usuário contribuir com custo algum para usufruir deles. Esses ambientes permitem que os navegadores se comuniquem de forma síncrona ou assíncrona. Eles se centram, em maioria, na aprendizagem, propondo a colaboração e a interação (AMADO; HASHIGUTI, 2016; MARICATO, 2010; OLIVEIRA; ABREU, 2015; SANTOS, 2013).

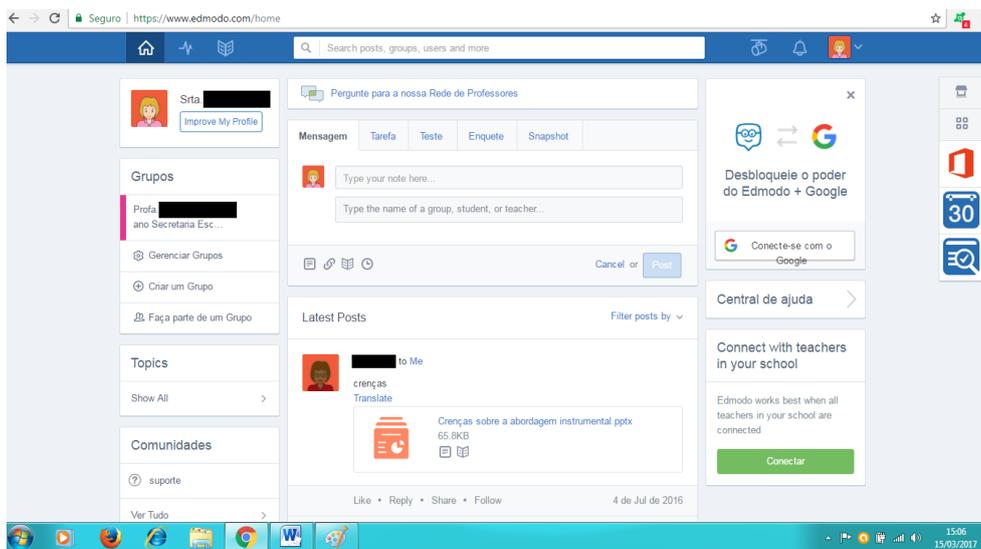
A plataforma *Edmodo*, onde foram disponibilizados todos os materiais utilizados nas aulas durante a geração dos dados desta pesquisa, é uma rede social que se enquadra nessa descrição.

Figura 1 – Apresentação da plataforma *Edmodo*



Fonte: *Edmodo*, 2017.

Figura 2 – Tela de perfil na plataforma *Edmodo*



Fonte: *Edmodo*, 2017.

O *Edmodo* é um site educacional, uma RSE ou um AVA, o qual utiliza as ideias de uma rede social para criar um ambiente virtual escolar. Os alunos podem contactar os professores e vice-versa, compartilhando ideias, dicas úteis, resolvendo problemas, realizando atividades, postando e assistindo a vídeos.

Segundo Santos (2013), o ambiente foi iniciado em 2008 na cidade de Chicago, Estados Unidos, com o objetivo de trazer a educação para o ambiente do século XXI. De acordo com Oliveira e Abreu (2015, p. 37), é de propriedade dos mesmos mantenedores da rede social *LinkedIn*, estando disponível em vários idiomas, inclusive em português, “e possui loja de aplicações educacionais”, mas com o propósito de auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas. Os autores também afirmam que o “*Edmodo* reúne características de uma rede social, aliada às ferramentas voltadas ao trabalho docente, bem como a possibilidade de interação entre os participantes” (OLIVEIRA; ABREU, 2015, p. 38). Nas palavras de Amado e Hashiguti (2016),

[o] *Edmodo* é uma plataforma gratuita e fechada de rede social baseada na WEB 2.0, que dispõe interfaces sociais, educativas e de gestão da aprendizagem, desenvolvida para a interação de professores e alunos, com a possibilidade do acesso aos pais. A interface é simples, parecida com a rede social *Facebook*, mas com funcionalidades diferentes, uma vez que tem fins educativos. O professor pode criar uma comunidade e adicionar seus alunos, mantendo a segurança e a privacidade das postagens de conteúdos, de atividades e também das interações. (AMADO; HASHIGUTI, 2016, p. 3).

O *Edmodo* pode ser usado para compartilhar e avaliar atividades, além de estar aberto a professores, alunos e funcionários de escolas, permitindo a participação dos pais nos grupos.

Assim como outras redes sociais sem fins pedagógicos, ele pode ser instalado em *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, *netbooks* e qualquer *PC*, isto é, em qualquer computador ou dispositivo móvel com esta função conectado à Internet.

Ele também oferece dispositivos para a criação de questionários abertos, fechados ou ambos. O professor pode estabelecer um agendamento *online* para as postagens das atividades, impedindo automaticamente o aluno de postar a atividade após o encerramento da data limite. Oliveira e Abreu (2015) também acrescentam que neste ambiente virtual, cada sala tem um ambiente personalizado, fazendo com que a plataforma seja um ambiente seguro e privativo. Maricato (2010) acrescenta que

[o] ingresso ao ambiente para o aluno é criado pelo educador, que através do acesso ao seu perfil, cria um grupo de estudos e recebe um código de acesso para esse grupo. O educador, então, repassa o código aos alunos e, esses por sua vez, com o uso do código executam o seu cadastro no ambiente para poder acessá-lo, ou seja, sem este código o estudante fica impossibilitado de criar uma conta própria para entrar no ambiente. (MARICATO, 2010, p. 30).

A plataforma possui várias características, como a possibilidade de nomear e renomear o grupo, reiniciar o código do grupo e mudar a nota ou a área da disciplina. O professor pode postar comentários, criar enquetes, anexar arquivos, links ou anexar algo da biblioteca já armazenado no *Edmodo*. Ele pode também criar questões de múltipla escolha e pesquisas. A rede educativa avisa os participantes, por *e-mail* e através da própria plataforma, quando as novas mensagens são postadas. É possível baixar documentos do *Edmodo*, usá-los em outro aplicativo e enviá-los novamente.

A plataforma foi projetada com fins pedagógicos para ser usada em sala de aula. O seu objetivo principal é a colaboração entre professores e alunos de forma que os aprendizes possam melhor desenvolver a aprendizagem. Apesar de contar com inúmeras vantagens, o *Edmodo* possui uma desvantagem, que é a possibilidade dos demais participantes do grupo verem suas atividades respondidas após a postagem. Isso permite que em vez de produzirem suas próprias respostas, os outros alunos as copiem de colegas que as postaram previamente. No caso do sistema operacional Linux, em que as atividades foram realizadas, há a necessidade de baixá-las, salvando-as em uma pasta no computador, para depois anexá-las e postá-las na plataforma.

Hoje, tendo seu escritório sediado em San Mateo, na Califórnia, o *Edmodo* é, segundo disponibilizado em site oficial explicativo¹⁹, a rede social número 1 da Educação Básica no mundo, tendo 50 milhões de usuários e estando presente em 350 mil escolas em 190 países²⁰.

Neste estudo, escolhi essa plataforma para disponibilizar o material trabalhado em sala por preferir usar uma rede social pedagógica em vez de outras sem essa finalidade. Como já a conhecia e estava ciente de suas vantagens e desvantagens, apresentei essa ferramenta pedagógica à professora colaboradora, que se disponibilizou em aprender a operá-la, por apresentar fácil acesso, cadastramento simplificado e ser muito parecida em seu *layout* com a rede social que na atualidade é a mais utilizada no Brasil e no mundo: o *Facebook*²¹.

A seguir, discorro sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e, especificamente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

2.3.2 Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil não é algo recente. De fato, a tentativa de alfabetizar e escolarizar adultos existe desde o Brasil Colônia com os jesuítas, os quais tinham por objetivo ensinar os povos nativos, a fim de catequizá-los dentro da moral cristã romana da época.

Nos anos 40, com a promulgação da primeira constituição do governo Vargas, essa modalidade foi consolidada como política nacional (SOUZA, 2011; PAVAN, 2011). Com isso, houve uma atenção maior a esse tipo de ensino, uma vez que “[a] exigência de uma maior escolarização no Brasil está ligada ao processo de industrialização que exigia uma formação maior e melhor por parte do trabalhador” (PAVAN, 2011, p. 510). A criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) também foi decisiva, especialmente por solicitar aos países, dentre eles o Brasil, a se empenharem na educação dos adultos (ALVES; ARRUDA, 2014). Na época, até campanha governamental de curto prazo com esse objetivo foi desenvolvida.

Souza (2011) afirma que nos anos 50 e 60 surgiram movimentos sociais voltados para a educação e a conscientização da importância da escolarização aos sujeitos, fazendo com que os governos federais da época tivessem que iniciar projetos de alfabetização de adultos. Nesse

¹⁹ Pode-se acessar a plataforma através do site <<https://www.edmodo.com>>. Nele há também uma diretriz, em inglês, explicando detalhadamente sobre um pouco da história, da localização e objetivos.

²⁰ Os dados estatísticos foram retirados do site oficial do *Edmodo* em 21 de setembro de 2016.

²¹ Esta informação pode ser constatada no seguinte endereço eletrônico: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>>.

contexto, ocorreu o convite do presidente João Goulart ao educador Paulo Freire “para coordenar o Programa Nacional de Educação” (SOUZA, 2011, p. 79). Pavan (2011, p. 512) argumenta que “até o golpe militar de 1964, a Educação de Jovens e Adultos era vista como um ambiente educativo e político, tendo o apoio do governo para que fosse trabalhado dessa forma”. Com a tomada da presidência da república por generais militares, os programas de alfabetização de adultos existentes sofreram mudanças significativas na sua execução e também nas verbas destinadas. Foi criado pelo governo militar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), “concebido como um sistema que visava basicamente ao controle da população (sobretudo a rural)” (GADOTTI, 2005, p. 36, citado por PAVAN, 2011, p. 513).

A educação de jovens e adultos passou a constar na legislação como dever e obrigação do Estado, além da gratuidade conquistada com a Constituição de 1988. Pereira (2011) afirma que o MOBRAL foi finalizado em 1986 e, com a sua extinção, o Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), criou a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, objetivando apoiar técnica e financeiramente essa modalidade educacional.

A discussão inicial formal sobre EJA teve início nos anos 90. No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que durou de 1995 a 2002, foi implantado o Programa Recomeço que, de acordo com Di Pierro (2005, citado por PEREIRA, 2011, p. 50), “marcou a retomada do financiamento pelo Governo Federal em Educação de Jovens e Adultos, que amargava a escassez”.

Segundo Machado (2008), a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) ficou conhecida como Lei Darcy Ribeiro e foi ela que reconheceu a EJA como uma modalidade da Educação Básica:

O amparo legal da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) inicia-se pelo princípio constitucional da educação como direito de todos, apresentado na Carta Magna. Na Lei 9.394, – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a EJA está contemplada nos artigos 37 e 38, a saber: Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se preferencialmente com a educação profissional, na forma do regulamento (incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os

conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 14).

Os educandos da EJA, muito tempo atrás, eram pessoas da zona rural ou provenientes desta. Hoje, há uma mudança significativa em relação a quem essa modalidade atende. São jovens e adultos trabalhadores da zona urbana que já frequentaram a escola e, em razão do trabalho, tiveram que interromper seus estudos em algum momento. Nesse sentido, o aprendiz da EJA é um estudante que tem uma relação com o mundo do trabalho. Muitas vezes, se evadiu da escola por precisar trabalhar, retornando para ela tempos depois em busca de melhores empregos e proventos. Também são alunos considerados, por algumas pessoas, “problema”, os quais não conseguiram ter sucesso no período esperado de escolarização, tendo que abandonar a sala de aula por não conseguirem se adequar a ela.

Vejamos, então, quem são esses educandos.

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007, p. 11).

Pela LDB, a idade mínima de ingresso na EJA é de 15 anos para o Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio. No entanto, durante as discussões sobre a modalidade, nunca houve consenso e foi necessário um novo parecer sobre o tópico. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 estabelecem a idade necessária para a matrícula em cursos EJA do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Porém, muitas instituições se respaldam pelo previsto na LDB e recebem os alunos conforme esta orientação.

[As] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e na Resolução CNE/CEB nº 1/2000 determinam que a idade inicial para matrícula em cursos de EJA é a de 14 (quatorze) anos completos para o Ensino Fundamental e a de 17 (dezessete) anos para o Ensino Médio. Dois Pareceres da Câmara de Educação Básica (nºs 36/2004 e 29/2006), mesmo não tendo sido homologados pelo Ministro da Educação, reexaminaram a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e propuseram as idades de 15 (quinze) anos e 18 (dezoito) anos como os parâmetros para o Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. (BRASIL, 2013, p. 364).

Os cursos de EJA, em sua maioria, são oferecidos no turno noturno, mas também existe a oferta da modalidade em outros turnos, tendo-se em mente um período que melhor se

adéque ao público destinado. O horário de entrada e saída dos alunos é geralmente flexível, podendo haver também uma flexibilização e rotatividade no horário das disciplinas oferecidas.

Embora o governo federal ainda deixe muito a desejar em termos de recursos e atenção voltadas à EJA, essa modalidade teve ações e implementações superiores em nível governamental, comparando com as ações para a modalidade desenvolvida nas gestões anteriores no período de 2003 em diante (PEREIRA, 2011). Este autor afirma que, concomitantemente, foram criados programas como “o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – PROEJA”, por exemplo (PEREIRA, 2011, p. 51).

A educação profissional é ofertada para os jovens em processo formativo e aos adultos em busca de requalificação para o trabalho. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – PROEJA – foi criado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, sendo uma das iniciativas políticas “nas várias esferas de governo e de organizações não governamentais voltadas para a inclusão educacional de milhares de jovens e adultos” (PEREIRA, 2011, p. 21). Considerado inovador, ele permitiu que o estudante cursasse a educação básica em concomitância com uma educação profissionalizante.

O programa “inclui a formação inicial e continuada entre as possibilidades de integração ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador” (BRASIL, 2013, p. 241). O decreto acima mencionado estabeleceu que as instituições federais deveriam implementar cursos e programas regulares na modalidade PROEJA até o ano de 2007. As instituições oferecedoras da modalidade seriam, então, responsáveis pela contratação dos profissionais para trabalhar nelas, assim como pelo acesso dos discentes. De acordo com o art. 1º do Decreto nº 5.840/2006,

Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto. [...] § 3 O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo. (BRASIL, 2013, p. 349).

A legislação também orienta que a escolha dos cursos a serem oferecidos deve ser pautada pela necessidade da região em que eles serão oferecidos. Os cursos devem ser gratuitos quando oferecidos pela Rede Pública de Educação, assim como a sua

universalização deverá ser buscada. Machado e Oliveira (2010, p. 7) descrevem que o Decreto nº 5.840/2006 foi o principal responsável em transformar “o Proeja em um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (EP) com a Educação Básica (EB) por meio da EJA, visando instituir uma política estável de EJA”.

As autoras afirmam que o PROEJA foi criado através de diálogos para implementar ações a partir de 2003. Segundo Pereira (2011, p. 109), “são critérios legais para a admissão aos cursos da modalidade: ter idade mínima de 18 anos, não possuir ensino médio e portar o certificado de conclusão do ensino fundamental”. No entanto, segundo o autor, muitos alunos da modalidade no Campus Goiânia do IFG, por terem evadido da escola há vários anos, não têm posse mais desse documento, gerando um empasse nas admissões.

O Proeja resulta de uma confluência de debates e ações que foram desencadeadas a partir de 2003, no contexto da revogação do Decreto nº 2.208/97, representando a volta da possibilidade de oferta da formação profissional integrada à educação básica, que se deu a partir da publicação do Decreto nº 5.154/04. (CASTRO; MACHADO, 2010, p. 27).

Até o ano de 2011, em Goiás, na Rede Pública de Educação, o PROEJA era oferecido nos *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG e IFGoiano). No caso do Campus Goiânia, Pereira (2011, p. 95) argumenta que “a implantação da primeira turma do PROEJA no Campus Goiânia se deu no ano de 2006, ainda sob a antiga institucionalidade do então CEFET-GO”. A partir de 2012, a instituição deixou de receber fomento do governo federal para o oferecimento do programa, passando a fazer uso de seu orçamento anual próprio na oferta da modalidade. Em decorrência dessa mudança, a instituição optou por utilizar a nomenclatura EJA Integrado à Educação Profissional Técnica. Nos Institutos Federais, o curso recebe o nome de Técnico Integrado na Modalidade EJA²².

2.3.3 EJA no IFG – Campus Anápolis

Através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, alguns Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentre eles o CEFET-GO. Segundo a referida lei,

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na

²² Essas informações foram obtidas em uma conversa telefônica com uma servidora lotada na sessão referente à Educação de Jovens e Adultos do IFG – Campus Goiânia.

conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica. (BRASIL, 2008).

Com a transformação do CEFET-GO em IFG, vários *campi* foram criados no estado de Goiás. O Campus Anápolis, onde os dados da pesquisa foram gerados, foi inaugurado em junho de 2010. Desde sua inauguração, este campus oferecia a modalidade PROEJA. O curso de Transporte de Cargas foi o primeiro a ser oferecido desde o início das atividades do campus em 2010, e o curso de Secretaria Escolar, que era anteriormente oferecido no turno matutino como modalidade técnica regular, passou a ser oferecido apenas no noturno como EJA a partir de 2013. Os dois cursos são anuais, com duração de quatro anos, e os únicos na modalidade EJA a serem oferecidos naquele município. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG,

[...] um dos objetivos, dentre outros, deste Instituto é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Lei 11.892/08, Inciso I do Art. 7), assim, entendendo que o objetivo primeiro é a formação profissional do cidadão jovem e adulto, esta Instituição deve promover um conceito mais abrangente de tecnologia, relacionando-o com todos os aspectos culturais contextualizados, o que interessa diretamente à educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2012, p. 23).

Os cursos da modalidade pesquisada no Campus Anápolis foram inicialmente oferecidos semestralmente. Atualmente, o ingresso para ambos ocorre de forma anual e o processo seletivo para a admissão a essas modalidades é feita em três etapas: primeiramente, a Reitoria, por meio de Edital, deflagra o processo seletivo. Nesse edital, a primeira ação é a inscrição, *on-line*, para o curso da EJA em que o candidato escolhe o campus e o curso. Na segunda etapa, há uma palestra apresentando o curso de forma geral à comunidade, bem como o que se espera do aluno cursista; depois, ocorre uma entrevista; e, por último, há um sorteio caso o número de aprovados na segunda etapa seja maior do que a quantidade de vagas disponibilizadas (BRASIL, 2010; BRASIL, 2013).

Ainda, pode-se ler nos Projetos Político-Pedagógicos de ambos os cursos que existem alguns pré-requisitos a serem seguidos para quem deseja aderir à EJA, tais como: identificar-se com o curso, trabalhar ou já ter trabalhado nas áreas em questão e ter idade mínima de 18 anos. Os cursos técnicos da modalidade EJA oferecidos no Campus Anápolis tiveram a sua criação em razão de uma triagem feita a partir das necessidades da região, gerando a implementação dos cursos de Secretaria Escolar e Transporte de Cargas.

A carga horária total do curso de Secretaria Escolar é de 2.600 horas, divididas em disciplinas da educação básica, da educação profissional, atividades complementares e estágio curricular (BRASIL, 2010). O curso de Transporte de Cargas, como já mencionado anteriormente, foi o primeiro a ser oferecido nessa modalidade no IFG – Campus Anápolis. Foi implementado a partir do “Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010” (BRASIL, 2013, p. 10) e tem uma carga horária total de 2.492 horas, apresentando as disciplinas básicas obrigatórias do ensino médio, as específicas da área técnica, cabendo ao aluno também o cumprimento de horas de atividades, assim como o estágio curricular.

O inglês é oferecido para os dois cursos em um único ano, sendo utilizada a Abordagem Instrumental para leitura e compreensão de textos. No ano em que a disciplina é oferecida, tanto os alunos de Secretaria Escolar quanto os de Transporte de Cargas têm um único encontro semanal de uma hora e trinta minutos, perfazendo uma carga horária de 54 horas-aula durante o curso.

O objetivo geral de se oferecer a língua inglesa nos dois cursos é o “desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita através da interpretação de textos acadêmicos e técnicos, a partir do conhecimento prévio do aluno em língua inglesa, com a utilização do suporte da língua portuguesa” (BRASIL, 2013, p. 29). Este estudo pesquisou uma turma de 4º ano de Secretaria Escolar e uma de 2º ano de Transporte de Cargas, únicas séries em que a língua inglesa é oferecida para cada uma delas. As duas turmas tiveram aulas em conjunto em razão da falta de professor e a professora regente precisar ministrar aulas para mais uma turma sem ter que aumentar a sua carga horária. *A priori*, este estudo teve início apenas com a turma de Secretaria Escolar, pois a decisão de agrupamento das turmas só foi tomada com a pesquisa já em andamento.

A seguir, discorro sobre a instituição e a duração da pesquisa.

2.3.4 A instituição e a duração da pesquisa

Este estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), no campus da cidade de Anápolis. Com a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO) em IFG a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, vários *campi* foram criados em Goiás, inclusive o campus acima referido.

O Campus Anápolis foi inaugurado em 21 de junho de 2010 e oferece três cursos técnicos integrados ao ensino médio, a saber: Técnico em Edificações, com duração de quatro anos, sendo oferecido no turno matutino; Técnico em Química, com duração de quatro anos, também oferecido no turno matutino; e Técnico em Comércio Exterior, com duração de três anos e oferecido em período integral. A instituição oferece também os cursos de Transportes de Cargas e Secretaria Escolar na modalidade EJA Integrada à Educação Profissional Técnica. Os dois cursos de EJA têm a duração de quatro anos e são oferecidos no período noturno. Na modalidade EJA, os alunos têm que ter idade igual ou maior que 18 anos e, ao fim do curso, recebem a certificação do Ensino Médio e Técnico-Profissionalizante que fizeram de forma concomitante. O campus também oferece os cursos superiores de Tecnologia em Logística, licenciaturas em Química e Ciências Sociais, bacharelados em Ciência da Computação e Engenharia Civil da Mobilidade²³.

No primeiro semestre de 2016, quando os dados foram gerados, o IFG – Campus Anápolis possuía um quantitativo de 775 alunos matriculados, sendo 255 alunos matriculados nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e 148 na EJA. O ingresso aos cursos da modalidade EJA é feito anualmente.

Todas as aulas realizadas durante a geração dos dados aconteceram em um dos laboratórios de informática do campus, o qual se localiza na sala S402. Segundo a Coordenação de Manutenção e Suporte em Tecnologia da Informação (TI), a escola conta com três laboratórios de informática para serem usados pelos professores nas aulas. No primeiro semestre de 2016, para os professores usarem uma dessas três salas era preciso agendá-las por *e-mail*.

A sala S402 tem 31 computadores conectados à Internet com velocidade de 100 Mb/segundo, sendo 30 para os alunos e um para o professor, mesas e cadeiras acolchoadas sem apoio para o braço, um quadro branco e uma lousa digital. Todas as máquinas possuem editores de texto, planilha, imagens, navegadores e *codecs* para reprodução de conteúdo

²³Para maiores informações acerca da estrutura do IFG/Anápolis, consulte: <<http://cursos.ifg.edu.br/local/CP-ANAPOLI/campus>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

multimídia. Não há fones de ouvido com microfone nos computadores, apenas uma caixa de som interna. Também não há um instrutor de informática para auxiliar o professor durante as aulas. Os computadores dispõem dos sistemas operacionais Linux e Windows 10. No entanto, só foi possível fazer as atividades propostas no Linux, pois nem todas as máquinas disponibilizavam o Windows.

Na sequência, trago de forma mais detalhada o procedimento utilizado na geração de dados.

2.3.5 A geração de dados

As turmas onde este trabalho foi realizado são o 4º ano do curso de Secretaria Escolar e o 2º ano do curso de Transporte de Cargas do período noturno do IFG – Campus Anápolis, na modalidade EJA Integrada à Educação Profissional Técnica. Essas turmas tiveram aulas em conjunto. Ambas as turmas estão no ensino médio, tendo apenas um encontro semanal de 1h30min de inglês instrumental.

Na pesquisa, após a exposição da nossa identidade e objetivos, realizei, juntamente com a professora regente do 4º ano de Secretaria Escolar e do 2º ano do Curso de Transporte de Cargas, sessões de discussão para o preparo das aulas e, assim, planejamos em conjunto como os textos seriam apresentados e o modo como as atividades seriam executadas. Não decidimos em conjunto os textos a serem trabalhados nem as atividades feitas para eles em razão de elas estarem prontas desde a execução do projeto piloto, o qual teria sido a dissertação caso não tivesse sido interrompido.

Apresento a seguir o quadro com o cronograma de geração de dados, organizado de forma cronológica:

Quadro 1 – Cronograma de geração de dados

	Data	Atividades²⁴
1º	06/04/2016	Apresentação da pesquisa para os alunos do Curso de Secretaria Escolar; convite a esses alunos para sua participação no estudo; assinatura do TCLE ²⁵ pela professora colaboradora e entrevista inicial com ela.
2º	13/04/2016	Assinatura do TCLE pelos alunos de Secretaria Escolar; aplicação do questionário inicial a eles; cadastramento dos alunos de Secretaria Escolar na plataforma Edmodo.

²⁴ Todo o material encontra-se em anexo.

²⁵ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da professora encontra-se no Apêndice A, e o TCLE dos alunos está no apêndice B. Além desses, o Termo de Compromisso pode ser visto no Apêndice C e o Termo de Anuência, no Apêndice D.

3º	20/04/2016	Trabalho de revisão com as estratégias de leitura, dando maior ênfase às palavras cognatas e ao conhecimento dos gêneros; uma pré-atividade para trabalhar o primeiro texto.
4º	27/04/2016	Realização da atividade 1.
5º	03/05/2016	Assinatura do TCLE pelos alunos do Curso de Transporte de Cargas; aplicação do questionário inicial a eles; cadastramento dos alunos de Transportes de Cargas na plataforma Edmodo e realização da primeira atividade.
6º	10/05/2016	Aula explicativa para a atividade 2; revisão das estratégias de leitura, apresentação de pronomes pessoais e verbo <i>to be</i> no presente.
7º	17/05/2016	Realização da atividade 2.
8º	24/05/2016	Correção da atividade 2, revisão das estratégias de leitura e trabalho com os gêneros textuais.
9º	31/05/2016	Início da realização da atividade 3.
10º	14/06/2016	Conclusão da atividade 3.
11º	28/06/2016	Correção da atividade 3 e realização da atividade 4.
12º	02/07/2016	Correção da atividade 4 e realização da entrevista final com três alunos participantes.
13º	05/07/2016	Entrevista final com alguns alunos participantes.
14º	06/07/2016	Realização da entrevista final com os demais participantes.
15º	09/07/2016	Realização da entrevista final com a professora colaboradora.

Fonte: elaborado pela autora.

As aulas eram realizadas, *a priori*, às quartas-feiras. Com a junção da turma de Transporte de Cargas, passaram a acontecer às terças-feiras. A maioria dos encontros foi semanal, mas como seguia o calendário de atividades da instituição, dois encontros foram cancelados durante o período da geração dos dados para que os alunos pudessem participar de outros eventos promovidos pela instituição, os quais ocorreram nos dias 07 e 21 de junho. Bem ao fim da pesquisa, já na gravação da entrevista final com os alunos e a professora regente, foi necessário o meu comparecimento à instituição em outros três encontros fora do dia e horário habituais da aula de inglês, para que assim eu conseguisse concluí-la dentro do semestre letivo.

A seguir, discorro sobre os participantes da pesquisa.

2.3.6 Os participantes da pesquisa

Este estudo foi realizado no IFG – Campus Anápolis, em duas turmas de Ensino Médio: o 4º ano de Secretaria Escolar e o 2º ano de Transporte de Cargas, como já mencionado.

A pesquisa foi iniciada primeiramente com o Curso de Secretaria Escolar. Os alunos desse curso seriam os únicos participantes, mas com a decisão da instituição de juntar as duas turmas no decorrer do semestre durante as aulas de inglês, resolvi estender a pesquisa para esse outro curso. Quando os discentes do curso de Transporte de Cargas iniciaram como

participantes da pesquisa, quatro encontros já haviam sido realizados com o outro grupo, de modo que a atividade 1 já tinha sido concluída. Diferentemente do imaginado, os novos participantes não tiveram nenhum problema em se unir aos demais, realizando também a atividade já feita sem maiores delongas.

A geração dos dados ocorreu durante quase todo o primeiro semestre letivo de 2016. Ela foi iniciada na segunda aula do mês de abril, em razão de uma greve do Instituto Federal no ano anterior, e finalizada na semana da penúltima aula no mês de julho²⁶. Como a geração de dados foi iniciada bem no início do ano letivo, a professora só teve um encontro com a turma de Secretaria Escolar sem a minha presença. Por isso, os alunos ainda não haviam ido ao Laboratório de Informática na aula de inglês. Em situação semelhante encontravam-se os alunos do Curso de Transporte de Cargas.

Para que se tenha uma maior clareza de quem são esses alunos, apresento a seguir um levantamento da quantidade de alunos divididos por sexo e curso.

Quadro 2 – Relação curso e sexo dos participantes

Cursos	Mulheres	Homens	Total
Secretaria Escolar	12	1	13
Transporte de Cargas	2	6	8
Assinatura do TCLE	13	7	20
Não assinatura do TCLE	1	0	1
Selecionados para análise	5	5	10

Fonte: elaborado pela autora.

Desses 21 alunos selecionados, apenas uma aluna não assinou o TCLE, bem como não respondeu ao questionário, por não ter comparecido às aulas iniciais. Dos 20 participantes, resolvi selecionar 10 para analisar os dados, considerando que, devido a intercorrências ao longo da pesquisa, trabalhar com um *corpus* extenso seria mais um dificultador. O critério para essa seleção foi a assiduidade e a participação dos alunos nas aulas. Além dos alunos, a professora Lara²⁷ também é contada como participante da pesquisa.

Para garantir que a identidade dos participantes fosse resguardada, não os expondo durante a participação e respeitando as questões éticas (BELL, 2008; DENZIN; LINCOLN, 2006), escolhi pseudônimos para os aprendizes. Os alunos participantes da pesquisa são: Guido, Clara, Tina, Flor, Nilva, Diva, Nando, Bob, Lucas e Tito.

²⁶ A pesquisa foi finalizada na semana da penúltima aula porque tive que ir ao Instituto Federal em dois outros dias fora do horário das aulas de inglês durante aquela semana.

²⁷ Este foi o pseudônimo escolhido pela própria professora para garantir a preservação de sua identidade.

Vejamos, a seguir, com base nas respostas do questionário²⁸, um breve perfil de cada um dos alunos participantes da pesquisa.

Quadro 3 – Informações pessoais dos participantes

	Pseudônimo	Idade	Sexo	Curso²⁹	Tempo sem estudar antes do curso
1	Guido	54	M	SE	17 anos
2	Clara	47	F	SE	7 anos
3	Tina	34	F	SE	10 anos
4	Flor	32	F	SE	10 anos
5	Nilva	31	F	SE	10 anos
6	Diva	30	F	SE	10 anos
7	Nando	37	M	TC	aproximadamente 5 anos
8	Bob	36	M	TC	10 anos
9	Lucas	33	M	TC	13 anos
10	Tito	24	M	TC	6 anos

Fonte: elaborado pela autora.

Tanto os alunos de Secretaria Escolar quanto os de Transporte de Cargas têm um ano de Informática Básica em sua grade curricular. Desse modo, além de questões sobre as informações pessoais, também lhes foram feitas perguntas, no questionário aplicado, sobre a utilização das novas tecnologias e questões sobre os seus hábitos de leitura. As informações podem ser vistas no quadro a seguir:

Quadro 4 – Informações sobre o uso das novas tecnologias e hábitos de leitura

Participantes	Eletrônicos com acesso à Internet	Forma de utilização das novas tecnologias	O que costuma ler
Guido	<i>Notebook</i> e celular	Utiliza-as muito pouco por não gostar muito.	Jornais, revistas e alguns livros impressos.
Clara	<i>PC</i> e celular	Acessa muito a Internet para conversar com os amigos, ler e participar das redes sociais.	Gêneros textuais variados em formato digital.
Tina	<i>PC, tablet, notebook</i> e celular	Utiliza o computador para fazer as atividades escolares, jogar, conversar com amigos, conhecer pessoas novas e participar das redes	Gêneros textuais digitais variados, jornais, revistas, panfletos e outros textos impressos.

²⁸O formulário contendo as perguntas do questionário encontra-se no apêndice E.

²⁹ SE se refere ao curso de Secretaria Escolar e TC, ao curso de Transporte de Cargas.

		sociais.	
Flor	<i>PC, tablet</i> e celular	Utiliza o computador para fazer as atividades escolares, jogar, conversar com amigos, conhecer pessoas novas e participar das redes sociais.	Gêneros textuais em formato digital variados e a Bíblia impressa.
Nilva	<i>PC</i> e celular.	Utiliza o computador para fazer as atividades escolares e participar de redes sociais.	Textos exigidos pela escola.
Diva	<i>Notebook</i> e celular	Utiliza o computador para fazer as atividades escolares, jogar, comprar, conversar com amigos, conhecer pessoas novas e participar das redes sociais.	Gêneros textuais em formato digital variados, a Bíblia impressa e alguns livros impressos.
Nando	<i>PC</i> e celular.	Utiliza o computador para fazer as atividades escolares, jogar, ler e participar de redes sociais.	Gêneros textuais em formato digital variados e livros impressos.
Bob	<i>Notebook</i> e celular.	Utiliza o computador para fazer atividades escolares e participar de redes sociais.	Jornais impressos.
Lucas	<i>Notebook</i> e celular.	Utiliza o computador para fazer atividades escolares e participar de redes sociais.	Gêneros textuais em formatos digitais variados e jornais impressos.
Tito	Celular	Utiliza o computador da escola para fazer atividades escolares e acessa a Internet para jogar e participar de redes sociais.	Informações sobre carros em revistas e jornais impressos.

Fonte: elaborado pela autora.

Após ter apresentado os alunos participantes da pesquisa, acredito ser relevante demonstrar também um breve perfil tanto da professora colaboradora quanto meu, uma vez que somos participantes deste estudo. As informações de ordem pessoal, bem como aquelas referentes à utilização das novas tecnologias, podem ser vistas no quadro a seguir³⁰.

Quadro 5 – Perfil da professora colaboradora e da professora pesquisadora

Participantes	Idade	Curso e local de graduação	Titulação	Atuação Profissional atual	Eletrônicos com acesso à Internet que possui	Utilização das novas tecnologias
Lara	32	Letras Português- Inglês-UFG	Mestre em Letras e Linguística e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG.	Professora efetiva do IFG – Campus Anápolis, com regime de dedicação exclusiva desde 2013.	<i>Notebook</i> , <i>tablet</i> e celular.	Usa a Internet com grande frequência, mas afirma não utilizar recursos tecnológicos variados em suas aulas de inglês e português.
Ana Agda	40	Letras- Português- Inglês-UFG	Especialista em Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG.	Professora concursada da Rede Estadual de Educação de Goiás, da Rede Municipal de Educação de Goiânia e professora de inglês da PUC Idiomas – PUC-GO.	<i>Notebook</i> , <i>PC</i> , <i>iPod</i> e celular.	Usa a Internet para fins pessoais com grande frequência, mas faz pouco uso dos novos recursos tecnológicos em sua própria sala de aula.

Fonte: elaborado pela autora.

³⁰ As informações sobre a professora colaboradora foram obtidas na entrevista inicial, que pode ser conferida no apêndice F.

Uma vez apresentados os perfis de todos os participantes deste estudo, é necessário discorrer sobre como sucedeu a escolha dos textos e a preparação das atividades/aulas de um modo geral.

Os textos e as atividades utilizadas para a geração dos dados do estudo já haviam sido escolhidos e preparados, já que dois deles tinham sido empregados no projeto piloto da pesquisa e os outros dois seriam utilizados caso a pesquisa não tivesse sido interrompida. Mesmo já tendo os textos e as atividades prontas, a professora colaboradora achou relevante se reunir comigo para discutir a metodologia adotada em sala de aula, isto é, como os textos seriam apresentados, as atividades trabalhadas e, sobretudo, para sanar eventuais dúvidas que viesse a ter.

As datas dos encontros, assim como o que foi planejado em cada um, podem ser visualizados no quadro a seguir.

Quadro 6 – Datas dos planejamentos das aulas e tópicos planejados

Datas dos planejamentos	Tópicos planejados
13/04	Elicitação das estratégias de leitura, apresentação do <i>trailer</i> do filme <i>Pretty Woman</i> , apresentação do gênero sinopse de filme, exercitação da leitura do texto <i>Pretty Woman</i> utilizando-se das estratégias de identificação de cognatas, <i>scanning</i> e avaliação crítica.
20/04	Revisão das estratégias de leitura, explicação de cada exercício do texto 1 e explicação sobre o salvamento e envio das atividades na plataforma <i>Edmodo</i> .
27/04	Atividade revisória sobre as estratégias de leitura e apresentação e prática dos pronomes pessoais do caso reto.
10/05	Jogo da memória revisório sobre as estratégias de leitura na lousa digital, prática com os pronomes pessoais do caso reto e apresentação do verbo <i>to be</i> no presente.
17/05	Explicação passo a passo de todos os exercícios sobre o texto 2, elicitação em inglês das profissões da gravura da atividade, prática da informação não verbal.
24/05	Atividades revisórias sobre as estratégias de leitura, atividade de reconhecimento do gênero, atividade de verdadeiro ou falso sobre um <i>e-mail</i> específico.
31/05	Apresentação e prática de alguns cumprimentos e explicação passo a passo sobre os exercícios do texto 3.
28/06	Atividade revisória discutindo algumas crenças sobre leitura e a Abordagem Instrumental, atividade com fotos de algumas celebridades na infância e

	explicação passo a passo sobre todos os exercícios do texto 4.
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

As aulas eram planejadas em conjunto, mas eram ministradas pela professora regente. Ficou estabelecido que meu papel em sala seria de “observador[a] como participante” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29). Contudo, não consegui ficar apenas como observadora e sempre intervia quando julgava necessário, enfatizando uma explicação da professora e ajudando-a a monitorar os alunos na realização das atividades, tirando-lhes possíveis dúvidas e também os auxiliando com o uso do computador e da plataforma. Além disso, os alunos me viam como parceira da professora em sala e os que se sentavam mais próximos a mim me chamavam para auxílio e esclarecimento sempre que precisavam.

A seguir, discorro sobre os instrumentos utilizados na geração dos dados.

2.4 Instrumentos utilizados na geração dos dados

Com o objetivo de ampliar o alcance dos dados, foram utilizados: um questionário inicial aplicado aos alunos; entrevistas inicial e final com a professora colaboradora da pesquisa, ambas gravadas em áudio; observação com notas de campo; coleta das atividades realizadas pelos educandos; e entrevista final com os estudantes, também gravadas em áudio.

Nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 52),

[se] o estudo pretende retratar o fenômeno de forma completa, é preciso que os dados sejam coletados numa variedade de situações, em momentos variados e com fontes variadas de informação. O pesquisador pode recorrer, para isso, às estratégias propostas por Denzin (1970), que consistem na “triangulação”, ou seja, checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes. Esse processo poderia ser fortalecido com o emprego de diferentes métodos de coleta e diferentes observadores, que se centrariam nos mesmos aspectos para confirmação ou não confirmação sistemática (grifo do autor).

Mesmo não tendo larga experiência com pesquisas, posso afirmar e, aqui me amparo nos autores acima, que quanto mais variedades e possibilidades tenho ao gerar os dados, mais informações de forma completa terei disponíveis para assim fazer o recorte teórico na análise. Tenho a consciência que a minha presença, enquanto pesquisadora, por si só já alteraria a naturalidade e a espontaneidade da aula da professora colaboradora; portanto, quanto mais diversidade de situações tiver, mais possibilidades terei de fazer a “triangulação”.

2.4.1 O questionário

Os questionários são muito utilizados para o levantamento de informações, tanto nas pesquisas do tipo quantitativo quanto nas do tipo qualitativo. Eles são preenchidos pelos próprios participantes, são de fácil aplicação, alcançam um grande número de informantes, consumindo menos tempo do pesquisador (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Eles têm sido uma das maneiras mais populares de gerar dados, porque são baratos, as respostas podem ser quantificadas por meio de técnicas estatísticas e os números trazidos são apresentados com confiança. Alguns questionários são usados em entrevistas face a face; no entanto, na maioria das vezes, o pesquisador não está presente quando o questionário está sendo preenchido (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Esses autores (2008) também argumentam que o questionário garante o anonimato para o respondente, permitindo-o, com isso, dar respostas mais francas. Eles podem proporcionar uma boa informação descritiva, há uma possibilidade alta de taxa de retorno e as perguntas são padronizadas.

Os questionários podem conter questões fechadas, sugerindo opções de escolha. Podem conter questões semifechadas, nas quais encontramos opções de escolha; essas questões também exigem, às vezes, respostas por escrito, mais subjetivas e abertas, isto é, questionários em que não há opções de resposta e o respondente responde às perguntas de modo subjetivo (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

No caso deste estudo, optei por elaborar um questionário com questões semifechadas, fechadas, de múltipla escolha, alternativas fixas de sim ou não e questões abertas. A aplicação do questionário inicial ocorreu em um encontro após o convite ter sido realizado por mim e as dúvidas sobre a pesquisa terem sido esclarecidas. Assim que os alunos assinaram o Termo de Compromisso, realizei a leitura das questões e a aplicação do questionário em sala, na presença da professora colaboradora. O objetivo principal do questionário aplicado foi traçar um perfil do alunado em relação a sua idade, duração do tempo que ficou sem estudar antes de ingressar no IFG, suas vivências com o uso do computador e da Internet, assim como hábitos de leitura digital e na forma impressa.

2.4.2 As entrevistas

A entrevista é outro instrumento de geração de dados, sendo “considerada um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de

determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (SZYMANSKI et al., 2004, p. 12). Segundo essas autoras, ela é constituída de perguntas realizadas na interação face a face, utilizando gravação em áudio ou filmagem. Mas hoje sabemos também que na impossibilidade desse tipo de entrevista acontecer, há outras possibilidades, como via e-mail, *Skype*, aplicativos de celular etc.

Bell (2008) afirma que, caso os entrevistados se recusem a ser gravados, o pesquisador precisará ser ágil e utilizar-se de um *checklist* ou roteiro de folha de resumo. Para Moser e Kalton (citados por BELL, 2008, p. 136), a entrevista de pesquisa é “uma conversa entre o entrevistador e o informante, cujo propósito é extrair alguma informação do segundo”. Segundo Moreira e Caleffe (2008), a entrevista é muito usada em quase todas as disciplinas das ciências sociais, bem como na pesquisa educacional, como uma técnica-chave na geração de dados, sendo “uma conversa com um propósito”, de acordo com Hitchcock e Hughes (1995, citados por MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 166).

Elas podem ser classificadas em três tipos: estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas ou abertas (BELL, 2008; MOREIRA; CALEFFE, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Segundo Bell (2008), as entrevistas estruturadas se assemelham muito a alguns questionários, pois nelas pode-se marcar as respostas dos entrevistados em uma planilha organizada pelo entrevistador. Moreira e Caleffe (2008) acrescentam que elas têm perguntas e respostas que obedecem a uma determinada estrutura organizada. As entrevistas não estruturadas, segundo os mesmos autores, não obedecem a um roteiro com perguntas fixas estabelecidas em uma planilha, permitindo que ao tema abordado pelo entrevistador possa ser acrescido novas questões. “Ela não é uma conversa aberta e nem uma entrevista altamente estruturada” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 167). As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, apresentam-se com um roteiro previamente organizado, mas permite que novas questões possam ser acrescentadas caso haja dúvidas, ambiguidades ou a necessidade de maior explanação da resposta pelo entrevistado. Nas palavras de Moreira e Caleffe (2008, p. 169) a entrevista semiestruturada

[...] geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem [...]. A entrevista semiestruturada oferece a oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando for necessário.

O tipo escolhido para esta pesquisa foi o da entrevista semiestruturada, que

proporciona aos participantes e ao pesquisador uma maior flexibilidade no que concerne às perguntas feitas, às respostas dadas e ao tempo utilizado para a geração dos dados. Com a permissão dos participantes, foi gravada em áudio uma entrevista para transcrição e análise dos dados. A escolha desse tipo de entrevista foi estabelecida já prevendo a possibilidade da inserção de novas perguntas, caso necessário, durante o processo, permitindo, dessa forma, maiores esclarecimentos e a resoluções de ambiguidades.

Realizei três entrevistas ao longo do tempo da pesquisa. Fiz uma entrevista inicial com a professora colaboradora, para conhecê-la melhor profissional e metodologicamente; uma entrevista final com os alunos participantes, para compreender as suas percepções em relação às aulas de leitura e compreensão de textos em inglês em plataforma digital ministradas no laboratório de informática; e uma entrevista final com a professora colaboradora, com o propósito de conhecer as suas opiniões sobre as aulas e a pesquisa de um modo geral³¹.

2.4.3 Observações com notas de campo

Um outro instrumento utilizado na geração de dados foi a observação com notas de campo. As notas de campo surgem das observações do pesquisador sobre os acontecimentos do estudo em curso. Seu principal objetivo é registrar tudo o que acontece na investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Tendo como um dos objetivos, neste estudo, compreender como os aprendizes de inglês utilizam das estratégias de leitura, incluindo o tradutor eletrônico, para construir a negociação do significado de gêneros textuais variados em formato digital, assumi o papel que Lüdke e André (1986, p. 29) sugerem que seja assumido no estudo de caso, isto é, o papel de “observador participante”. Também adotei o papel que Moreira e Caleffe (2008, p. 202) denominam de “observador revelado”. Nessas formas de observação, desde o início, o pesquisador revela ao grupo sua identidade, o objetivo de sua pesquisa e fica atento a todo fato ocorrido durante a investigação.

2.4.4 Atividades realizadas

Antes de apresentar os textos da pesquisa aos alunos, a professora colaboradora teve

³¹A entrevista inicial com a professora colaboradora poderá ser visualizada no Apêndice F. As entrevistas com os alunos participantes, no Apêndice G, e a entrevista final com a professora, no Apêndice H. Nesses apêndices, as minhas falas estão em negrito.

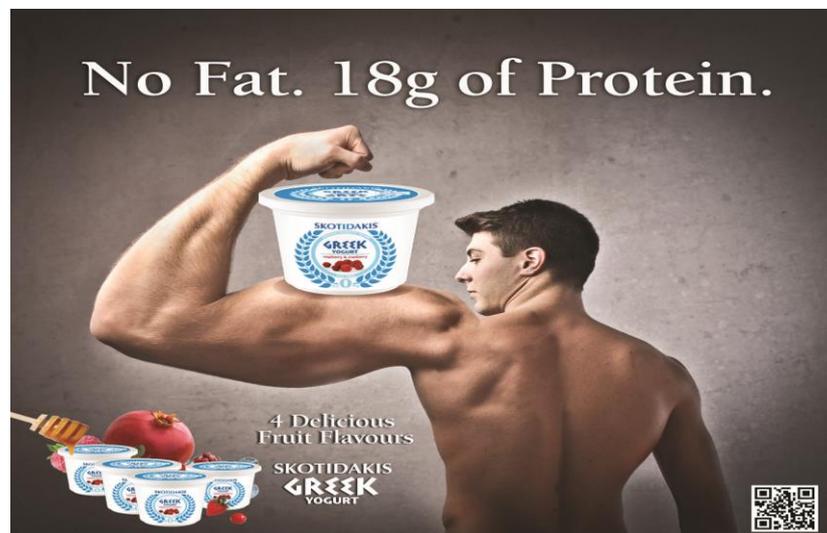
dois encontros com a turma sem a minha presença. Nesses encontros, lhes foram apresentadas todas as estratégias de leitura da Abordagem Instrumental, preparando os discentes para a pesquisa. Assim, durante as aulas, parti do pressuposto que os alunos já conheciam as estratégias, precisando apenas praticá-las mais. Esse fato foi levado em consideração tanto na geração dos dados quanto em sua análise.

Selecionei quatro textos, que foram estudados a partir de atividades de pré-leitura e leitura, com o objetivo de verificar se, com o uso das estratégias de leitura (DIAS, 1996; SOLÉ, 1998; SOUZA et al., 2005), os alunos conseguiriam ler textos em inglês atribuindo-lhes sentido.

Ao escolher esses textos, almejei selecionar gêneros variados não muito longos, com temas interessantes para o universo do aluno jovem e adulto. Dos quatro textos utilizados, apenas um teve que ser reduzido e adaptado de seu tamanho original para servir aos propósitos da pesquisa. Além disso, na atividade 3 (Anexo D), elaborei um *e-mail* cuja finalidade era trabalhar as características desse gênero.

2.4.4.1 Texto 1: Propaganda

Figura 3 – Propaganda do iogurte grego



Fonte: Adedge³².

O primeiro texto utilizado foi uma propaganda do iogurte grego sem gordura, da marca *Skotidakis*. Ele contém bastante informação não verbal, pois há a imagem de um

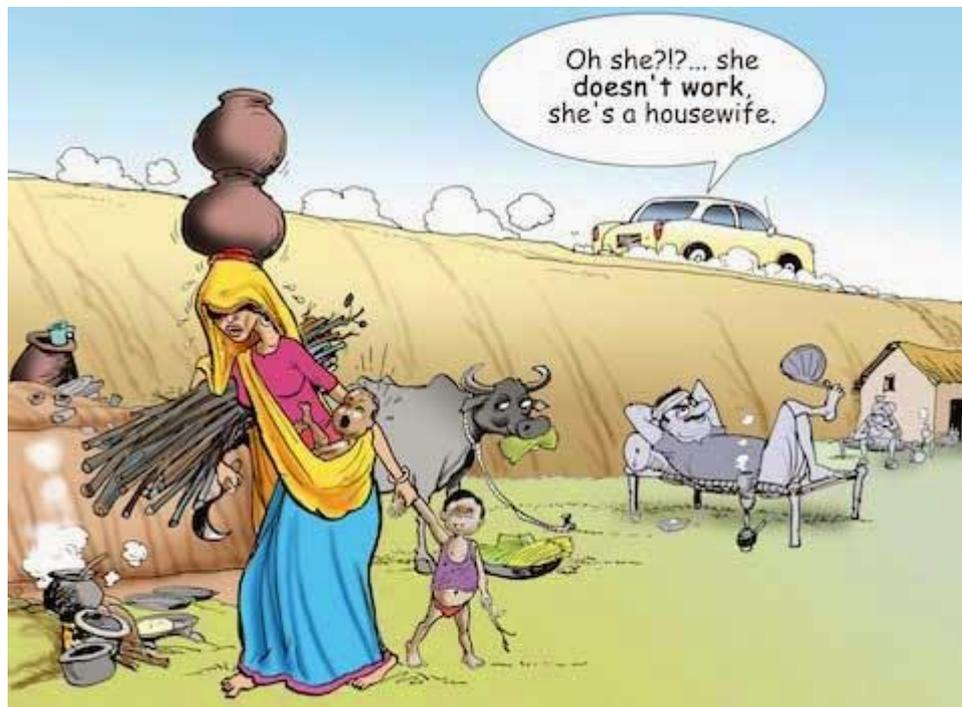
³² Disponível em: < <http://adedge.net/adedge-inc-new-advertisements-for-skotidakis-yogurt/>>. Acesso em: 4 dez. 2015.

homem seminu, forte, sustentando o iogurte com um dos braços musculosos, sugerindo, assim, que o consumo do iogurte da linha grego da marca em questão propicia força física a seus consumidores, além de livrá-los das gorduras indesejadas.

Para essa propaganda, propus atividades em que os alunos pudessem verificar as palavras cognatas, inferir vocabulário, descrever a informação não verbal do texto e buscar informação específica dentro dele (DIAS, 1996; SOUZA et al., 2005). As atividades desenvolvidas para a interpretação desse texto podem ser vistas na íntegra no Anexo B.

2.4.4.2 Texto 2: Cartum

Figura 4 – Cartum



Fonte: *Blog She The People TV*³³.

O texto 2 é um cartum que apresenta a imagem de uma mulher com dois filhos pequenos, um sendo carregado por ela e o outro se encontra no chão segurando a sua mão. A mulher, além dos filhos, carrega lenha e vasilhas, estas sobre a cabeça. No texto, ainda há a imagem de um homem deitado se abanando, presumidamente o marido dessa mulher superatarefada. A parte mais crítica do texto se dá quando, de um carro em movimento, é enunciando o seguinte texto verbal: *Oh she?!... She doesn't work, she's a housewife.* (Oh

³³ Disponível em: < <http://shethepeople.tv/blog/every-woman-is-a-leader-8/>> Acesso em: 5 out. 2015.

ela?!... Ela não trabalha, ela é uma dona de casa).

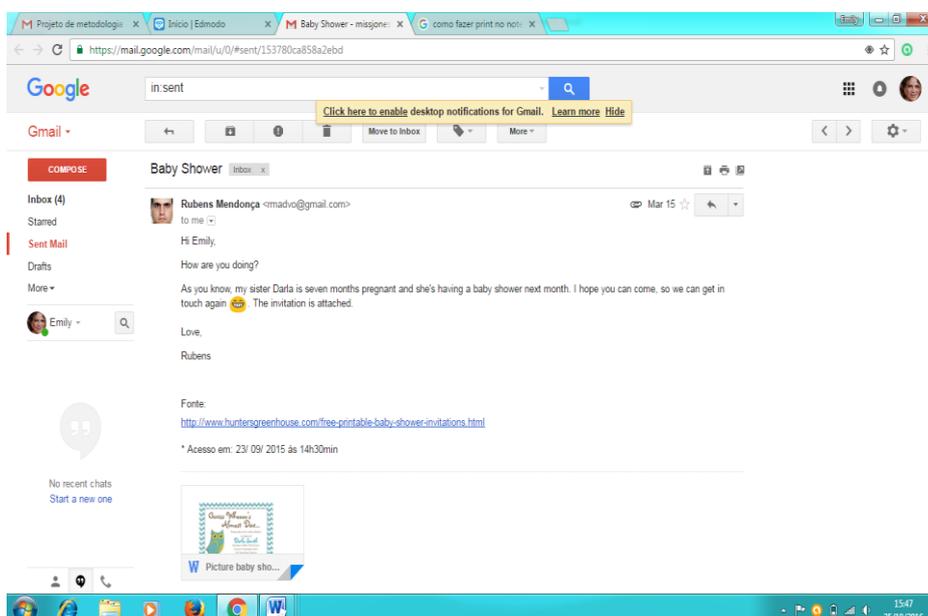
Nas atividades de exploração textual do cartum, a professora iniciou uma apresentação dos pronomes pessoais do caso reto em inglês e, em seguida, ela apresentou o verbo *work* (trabalhar/funcionar) na sua forma de presente simples. Lara se utilizou de elementos da gramática tradicional como estratégia de leitura, esta focada no uso do conhecimento linguístico, para que os alunos conseguissem identificar no texto o pronome *she* e compreendessem a quem ele se referia naquele contexto; ela trabalhou também o verbo *work* na negativa.

Em seguida, foi apresentado uma imagem categorizando alguns profissionais a fim de falar sobre algumas profissões e caracterizar a profissão da personagem principal do texto. Depois, trabalhou-se a compreensão da informação não verbal do texto, a busca de informação específica dentro dele e, após ser acrescentado ao texto e às atividades já existentes a imagem de outra mulher com o globo nas costas, foi pedido, então, que os alunos elaborassem um parágrafo em português, com base na gravura e nas discussões em relação ao primeiro texto, sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea. Essa atividade foi a parte referente à avaliação crítica.

As atividades desenvolvidas para a compreensão desse cartum, assim como as demais imagens utilizadas, podem ser vistas no Anexo C.

2.4.4.3 E-mail com um convite em anexo

Figura 5 – Print de um e-mail recebido



Fonte: *Edmodo*, 2017.

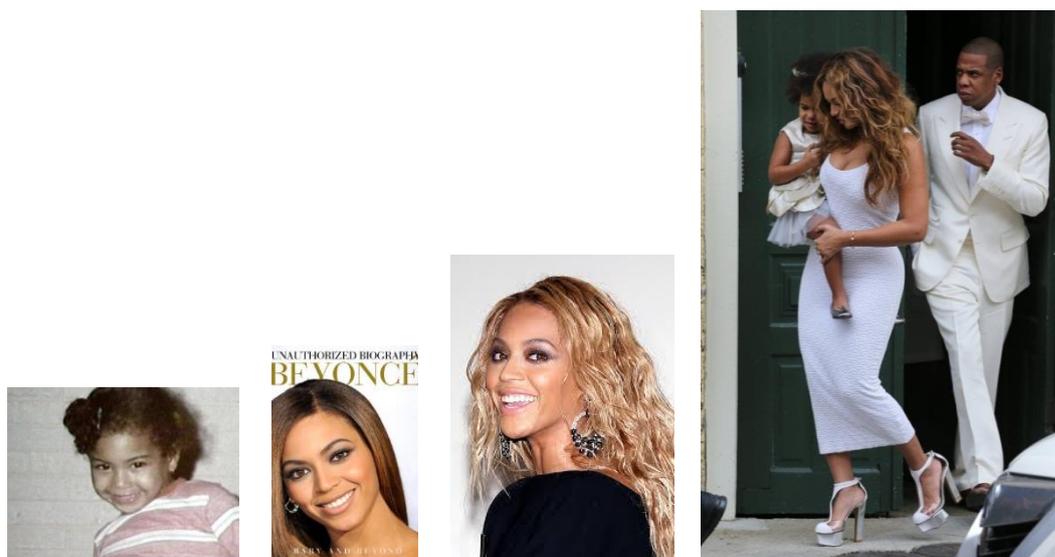
Para que os alunos pudessem ter acesso ao texto em seu suporte original, sem que se perdessem características do gênero na leitura, a professora e eu disponibilizamos meu endereço eletrônico (*e-mail*) e senha para que os alunos o abrissem e acessassem o convite anexado, podendo, assim, responder às atividades propostas sobre os dois textos. Essa foi a atividade que mais demandou letramento digital por parte dos alunos, pois, além de terem que acessar uma conta diferente de *e-mail*, tiveram que abrir quatro janelas no computador: a do *e-mail*, a do convite em anexo, a do *Edmodo* e a das atividades.

Para ocorrer a interpretação desse *e-mail* com o convite anexado, primeiramente, executou-se um exercício de revisão sobre cumprimentos e, depois, os alunos tiveram que responder a um exercício para encontrar algumas palavras-chave do texto seguindo pistas de inferência contextual. Em seguida, responderam questões utilizando-se do conhecimento do gênero *e-mail*, retiraram do convite algumas palavras cognatas e buscaram informações específicas dentro do *e-mail* e do convite anexado. Por último, foi perguntado aos alunos sobre os seus hábitos de receber e enviar *e-mails*.

As atividades desenvolvidas para a compreensão dos dois textos podem ser vistas no Anexo D.

2.4.4.4 Biografia

Figura 6 – Beyoncé ao longo do tempo



Activity 4

A Diva

Born on September 4, 1981, in Houston, Texas, The United States. Beyoncé Giselle Knowles first captured the public's eye as lead vocalist of the R&B group Destiny's Child and with her natural singing and dancing abilities. She later established a solo career with her debut album *Dangerously In Love*, becoming one of music's top-selling artists with sold-out tours and a slew of awards. Knowles has also starred in several films, including *Dream Girls*. She married hip-hop recording artist Jay-Z in 2008. Beyoncé and Jay-Z welcomed a baby daughter, Blue Ivy Carter, on January 7, 2012. In December 2013, she surprised audiences by releasing her fifth studio album, self-titled *Beyoncé*. By 2013, Beyoncé had won 16 Grammys.

Fonte: texto adaptado do site *Biography*³⁴.

O quarto e último texto trabalhado foi a biografia da cantora Beyoncé. Esse foi o único texto não utilizado na íntegra, sendo, então, adaptado. Primeiramente, como uma atividade de pré-leitura, a professora mostrou algumas fotos de celebridades, dela, minha e da própria Beyoncé quando eram crianças para ver se os alunos conseguiam adivinhar quem eram.

Em seguida, os alunos abriram o texto na plataforma Edmodo. Foi-lhes proposto que observassem fotos de diferentes fases da vida da cantora e que eles dissessem o que sabiam a respeito dela, utilizando-se do conhecimento prévio sobre o assunto. Foi pedido que identificassem as palavras cognatas dentro do texto, dando-lhes o significado contextualizado, inferissem palavras e verbos do texto, escrevessem (V) para verdadeiro ou (F) para falso, justificando as alternativas falsas. Nesta questão, objetivou-se que os alunos buscassem informações específicas dentro do texto. Por último, foi-lhes perguntado sobre as novas informações eventualmente trazidas a eles no texto. As atividades desenvolvidas para a compreensão dessa biografia podem ser vistas no Anexo E.

Na parte de compreensão de cada um dos textos, após os estudantes realizarem as atividades de busca de vocabulário através das pistas oferecidas, foi dito aos alunos que eles poderiam fazer uso do tradutor eletrônico para buscar palavras que não estivessem nos exercícios já respondidos. Muitos, no entanto, utilizavam do tradutor para ajudar na busca das palavras dos exercícios de inferência contextual, ignorando as pistas. Outros transcreviam o texto completo no aplicativo, traduzindo-o linearmente e, a partir daí, respondiam às atividades propostas. E alguns, por desconhecerem essas ferramentas de tradução, não utilizaram o tradutor de forma alguma.

Durante as aulas, a professora informava aos alunos que o tradutor podia ser utilizado. Mas com a percepção de que muitos alunos traduziam o texto na íntegra, a professora orientou que utilizassem o *Google Tradutor* somente quando necessário. Entretanto, os alunos que estavam traduzindo o texto completo continuaram agindo da mesma forma, seja a partir

³⁴ Disponível em: <<http://www.biography.com/people/beyonce-knowles-39230>>. Acesso em: 4 dez. 2015.

do computador em que respondiam as atividades, seja dos seus celulares³⁵.

No próximo item, apresento os procedimentos utilizados para analisar os dados.

2.5 Procedimentos para analisar os dados

Este estudo tem por objetivo: (1) compreender o processo de negociação do sentido do texto, isto é, a compreensão das ideias do autor por meio da interação do leitor com o texto – compartilhado pelos alunos, nas aulas de leitura em inglês; 2) verificar a utilização das estratégias de leitura, incluindo o tradutor eletrônico, na compreensão dos gêneros textuais em formato digital com o auxílio das TICs; 3) discutir a importância da leitura de gêneros textuais em formato digital, a fim de tornar os educandos da EJA leitores mais críticos, usando as ferramentas tecnológicas; e 4) identificar questões relativas à utilização do computador e da Internet durante esse processo. De posse desses objetivos, viso responder nesta pesquisa às seguintes perguntas:

1. Como se dá o processo de negociação do sentido do texto nas aulas de leitura em inglês-LE realizado pelos alunos do IFG-EJA?

2. Em que sentido o uso das Estratégias de Leitura, incluindo o uso do tradutor eletrônico, auxilia na compreensão dos gêneros textuais em formato digital?

3. De que maneira o uso dos gêneros textuais em formato digital pode contribuir para a leitura crítica dos textos em inglês dos alunos da EJA e na identificação de questões relativas aos tipos de letramento digital, determinando os seus níveis nesse processo?

Assim, para facilitar a análise do material gerado neste estudo, os dados a serem apresentados, discutidos e analisados serão ordenados em cinco categorias diferentes, conforme mostro a seguir.

2.5.1 Categorização da análise dos dados

Na primeira categoria, dedico-me à discussão da leitura crítica como uma forma de trazer para o texto as experiências pessoais dos educandos, relacionando-as com os elementos oferecidos pelo material estudado.

Na segunda categoria, apresento os dados referentes à negociação de sentido que o leitor faz para compreender o texto lido. Inicialmente, apresento três tipos de negociação: a de

³⁵ Estas informações foram recolhidas através das minhas anotações de campo e nas entrevistas finais com os participantes e com a professora.

sentido, a de forma e a de conteúdo, os quais são base da negociação e da interação entre o leitor, o autor e o texto.

Na terceira categoria, evidencio o uso das estratégias de leitura para a compreensão de textos em língua inglesa.

Na quarta categoria, discuto o trabalho com os gêneros textuais e, sobretudo, com os textos em formato digital.

Na quinta e última categoria, apresento uma discussão sobre letramento digital também chamado de eletrônico (WARSCHAUER, 2011), a fim de perceber em quais níveis de letramento a sala em questão se encontra.

Inicialmente, faço um recorte, isto é, uso partes respondidas das atividades sobre os quatro textos estudados pelos alunos. Mediante essas partes, analiso e discorro acerca da utilização das estratégias de leitura (produção de inferências, sentido global do texto etc.), bem como do conhecimento dos estudantes sobre os gêneros de cada texto; a entrevista inicial e final com a professora colaboradora, com o propósito de triangular os dados e compreender o processo de negociação do sentido do texto em inglês. Para isso, todas as transcrições, assim como as atividades apresentadas, serão mantidas em *verbatim* para que a fala e a escrita dos participantes não sejam modificadas. Utilizo, também, os seguintes símbolos para analisar os trechos selecionados, com base em Dionísio (2001), adaptando-os para os propósitos do meu estudo:

Quadro 7: símbolos utilizados na análise dos dados.

<i>Itálico</i>	Trecho em outra língua
[...]	Supressão de trechos
[] []	Início e fim dos excertos
...	Pausa ou corte
“ ”	Citação

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No próximo capítulo, apresento a análise dos dados da pesquisa.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo consiste na descrição e análise dos dados gerados no decorrer da pesquisa sobre o trabalho com a leitura de gêneros textuais em formato digital em língua inglesa, a partir da utilização da negociação de sentido, das estratégias de leitura e das tecnologias de informação e comunicação. Para proceder à análise, elegi cinco categorias observadas para a compreensão dos resultados, a saber: leitura crítica; negociação de sentido; aplicação das estratégias de leitura; gêneros textuais em formato digital; letramento digital.

A seguir, apresento e analiso os dados da primeira categoria.

3.1 A leitura crítica

Neste primeiro momento, trago a discussão da leitura crítica no trabalho de compreensão de textos em língua inglesa. Inicialmente, a atividade trabalhada no texto 2 indica uma avaliação crítica dos alunos sobre o assunto levantado. O excerto abaixo apresenta a resposta da aluna Diva.

Excerto 01

[] **Avaliação crítica**

5 – Olhe novamente o cartum trabalhado acima, agora observe a gravura abaixo e escreva um parágrafo sobre a mulher na sociedade contemporânea.

R: A mulher contemporânea tem opções de escolha ela é livre pra fazer o que quiser da vida []. (Exercício 5 da atividade 2 realizado por Diva).

Observo que ela conseguiu, com base em suas experiências pessoais, inferir que a mulher atual pode mudar sua condição e assumir o controle da sua vida. Respalhada por Freire (1982), percebo que cada leitura é individual, mas faz parte de um coletivo que é o conhecimento de mundo. Assim, o contexto jamais deve ser deixado à margem no processo de leitura, pois, sem ele, não haverá compreensão; como consequência, o leitor não elaborará uma interpretação adequada. O indivíduo não apenas lê, mas constrói sentidos para o material lido. Também, para Eco (1986), a leitura é a compreensão que o leitor tem com o texto. Em certa medida, o texto constrói e produz a competência do leitor, trazendo pistas e ecoando a sua interpretação. E é assim que Diva elabora a sua interpretação do cartum, mostrando o seu próprio entendimento do que está posto no material trabalhado.

Ainda, percebo a utilização da visão ascendente e descendente de leitura, pois, no momento inicial, a educanda utilizou o modelo ascendente, buscando o sentido do texto por

meio da decodificação das palavras e frases, dependendo diretamente da forma, isto é, da fala do balão apresentado no cartum (KATO, 1990; LEFFA, 1996; NUTALL, 1996). Na mesma medida, não posso deixar de sinalizar que Diva parte de uma decodificação, isto é, da compreensão das palavras. Nutall (1996), por sua vez, salienta a importância da decodificação de signos linguísticos, ressaltando o fato de que, sem isso, não pode haver o início da leitura e nem a construção do sentido. Assim, na leitura crítica realizada por Diva, percebo um processo complexo e situado no tempo-espaço.

Ressalto que a decodificação se dá, em nossa pesquisa, por meio do trabalho realizado com o vocabulário do texto. Para compreender a mensagem, os alunos precisaram conhecer o significado das palavras em destaque para, assim, começar o efetivo trabalho de compreensão do texto.

Depois, observo a segunda abordagem (o modelo descendente) quando Diva utilizou o seu conhecimento de mundo (que também é a aplicação de uma estratégia de leitura), de seu conhecimento linguístico e, sobretudo, mostrou-se capaz de fazer previsões e inferências para dar sentido ao texto lido. Essa ação da aluna está em consonância com a afirmação de Kato (1990) de que o leitor tem que participar do processo de leitura de uma forma mais eficiente.

O trabalho com a leitura levou a aluna a participar de forma mais crítica, de modo a perceber as evidências sociais de discriminação/abuso do trabalho da mulher.

Similarmente ao que Diva realizou, também Tina, como demonstrado no excerto a seguir, fez uma leitura crítica do cartum trabalhado.

Excerto 02

[] **Avaliação crítica**

5 – Olhe novamente o cartum trabalhado acima, agora observe a gravura abaixo e escreva um parágrafo sobre a mulher na sociedade contemporânea.

R: Hoje estamos vivendo em uma sociedade moderna, onde a mulher está se destacando, ela está se sobressaindo em suas proficoes. Com isto estão tentando carregar o mundo nas costas []. (Exercício 5 sobre a atividade 2 realizado por Tina).

A sua percepção é que a mulher herdou muitas atribuições ao enfrentar o mundo do trabalho e não se desvencilhou da figura tradicional de dona de casa, acumulando várias funções sociais na sociedade contemporânea. Eco (1986) considera que o texto deixa espaços vazios para o leitor preencher caso tenha textualidade, isto é, o que o texto revela, despontando-se um processo de leitura com base na interpretação e nas tensões das intenções entre o autor, o leitor e o texto. Fica evidente a interpretação que Tina faz do cartum, usando a experiência e o conhecimento que ela tem com o assunto, pois, como Orlandi (2006) afirma, o leitor dá sentido ao texto com o discurso sócio-historicamente construído.

Na análise desse dado, identifico o modelo interacionista de leitura, o qual reconhece o papel do conhecimento prévio e da predição, pois, para Eco (1986), é o leitor que abre o sentido do texto, mas, ao mesmo tempo, não se pode desconsiderar a importância da compreensão das palavras contidas nele.

Igualmente, corroborando a ideia de criticidade na leitura da participante, Buranello (2007) enfatiza que ela deve encorajar os leitores a questionar o conteúdo e o assunto dos textos, ampliando as possíveis compreensões que eles trazem.

O pensamento de Leffa (1996) reforça, ainda, a criticidade identificada na escrita da aluna, pois, para ele, ler é extrair sentidos do texto, agregando-lhe vários outros. Tina utiliza, pois, suas experiências prévias e conhecimento de mundo para explicar a mensagem que ela inferiu do cartum.

Outro excerto utilizado é o da aluna Nilva, o qual reforça a intenção do exercício de provocar a discussão sobre a função social e o acúmulo de atribuições provenientes dessa nova função feminina na sociedade contemporânea.

Excerto 03

[] **Avaliação crítica**

5 – Olhe novamente o cartum trabalhado acima, agora observe a gravura abaixo e escreva um parágrafo sobre a mulher na sociedade contemporânea.

R: A Mulher hoje dia sair para trabalhar fora e quando chegar em casa tem que fazer serviço de casa eu sou uma dessa que batalhadora []. (Exercício 5 da atividade 2 realizado por Nilva).

Para a estudante, a mulher vem crescendo profissionalmente, mas não pode se dedicar a essa carreira como o homem o faz, porque não se desvencilhou do papel de dona de casa imposto pela sociedade. Esse mundo que ela carrega nas costas se relaciona com a gravura apresentada no exercício 5. Observando essa ação de Nilva, considero, a partir do estudo de Buranello (2007), que a leitora realiza uma leitura crítica a qual auxilia para a transformação do texto numa proposta de sentido com múltiplas possibilidades de interpretação.

Discorrendo sobre leitura crítica, a análise dos dados me revelou que poucos alunos conseguiram utilizar as duas imagens e relacioná-las na interpretação realizada. Essa falta de criticidade aponta para a afirmação de Freire (1982) no que diz respeito ao ato de criticar. Para o autor, o referido ato é um processo em que deve haver questionamentos que ampliem a visão de mundo do leitor. Eco (1986) também argumenta que um leitor crítico entende as referências, as abstrações que acompanham as estratégias enunciativas do autor e, com isso, elabora um novo modo de ver a realidade.

O período reduzido para o desenvolvimento das atividades em sala de aula foi detectado pela professora como sendo um aspecto dificultador na discussão do assunto

proposto e na busca por esse leitor crítico, isto é, aquele que procura a compreensão do texto dialogando com ele e recriando seus sentidos implícitos, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto, reforçando a descrição que Buranello (2007) faz do leitor crítico.

Esse fator pôde ser observado na fala da professora colaboradora no excerto apresentado abaixo.

Excerto 04

Você sente que os alunos evoluíram no que concerne à leitura e interpretação dos textos em língua inglesa?

R: Acho que sim. Fazendo um comparativo com as outras turmas que eu tive antes, eu acho que de repente um pouco menos, porque como eu disse, eu tava tão focada, eu e eles na verdade né? Pra tentar usar o computador que eu acho que talvez eles pudessem ter tido um aproveitamento melhor né? Mas assim, eu faço essa análise a partir da perspectiva de que foi pouco tempo né? Eles fizeram o que!? Quatro atividades, eu imagino que se fosse o ano todo no fim das contas teria ajudado, teria até ajudado a aprender mais, mas como a gente ficou durante essas quatro atividades muito nessa tentativa de aprender como que eles conseguem né? Como que eles usam e tal eu acho que talvez eles tenham aprendido um pouco menos []. (Entrevista final com a professora colaboradora).

Na fala da professora, pude perceber que o pouco tempo dificultou o desenvolvimento do trabalho, assim como a preocupação de capacitar melhor os alunos para lidar com o computador, a fim de realizar as atividades propostas pela pesquisa.

Por outro lado, mesmo tendo o tempo como empecilho e uma grande preocupação da professora para capacitar os estudantes em relação ao uso da tecnologia, interferindo no foco principal do curso, que era trabalhar as estratégias de leitura para que os alunos consigam fazer uma leitura mais profunda (WOLF; BARZILLAI, 2009), entendo que alguns participantes, como Diva, Tina e Nilva, apresentaram um nível inicial de leitura crítica, a qual é direcionada pelo texto e este oferece pistas para interpretá-lo (ECO, 1986; ORLANDI, 2006). Esse contato entre o texto e as leitoras estabeleceu uma interação delas com o autor e o texto, ressaltando o ato comunicativo que a prática proporciona.

A seguir, analiso e discuto os dados no que concerne à negociação de sentido do texto.

3.2 A negociação de sentido a partir da interação do leitor com o texto

A segunda categoria analisada diz respeito à negociação da compreensão do sentido, a partir da interação do leitor com o texto. Retomando a teoria, enfatizo que Pica (1996) entende que o ato de negociar é também uma ação de comunicação. Essa negociação de sentido do texto ocorre, então, quando há uma descontinuidade da compreensão do material

lido. Nesse momento, o leitor lança mão da negociação por meio da leitura para entender o que o autor quer dizer. Assim, ela é ativada quando o fluxo da compreensão é interrompido e o leitor precisa decodificar as palavras (negociação semântica – do significado do vocábulo), analisar os aspectos estruturais (negociação da forma – no nível gramatical, de vocabulário e fonológico) e discutir o assunto do material lido (negociação de conteúdo – conhecimento do assunto). Esses são os três tipos de negociação apresentados por Pica (1994), os quais utilizei na análise dos dados da pesquisa.

No caso da negociação semântica, identifiquei que o aluno Tito conseguiu atribuir sentido ao texto, trabalhando o vocabulário para a compreensão das palavras, como mostra o excerto a seguir:

Excerto 05

[] 2. Relacione a coluna das palavras em inglês do texto com a que contém as palavras em português olhando no texto e tentando inferir (descobrir) o significado delas.

- | | |
|----------------|---|
| (1) no | (3) sabores |
| (2) fat | (4) grego |
| (3) flavours | (1) sem |
| (4) Greek | (2) gordura [] (Exercício 2 da atividade 1- realizado por Tito). |

No exemplo acima, percebo a relação que o aluno faz das palavras do texto e o seu respectivo significado, mostrando a negociação semântica dessas palavras com o conhecimento linguístico que ele tem delas.

Posso evidenciar, no segundo excerto, que a aluna Tina recorre à negociação semântica para estabelecer a relação entre as palavras em português com o referencial em inglês no texto biográfico da Beyoncé.

Excerto 06

1- [] Encontre as palavras abaixo no texto. Os espaços correspondem à quantidade de letras que as palavras têm.

- a- Primeiro: f irst
- b- Olho: e ye
- c- Como: a s
- d- Mais tarde: l ater
- e- De estreia: d ebut
- f- Mais vendidas: t op s elling
- g- Enorme quantidade: s lew
- h- Vários: s everal
- i- Prêmios: a wards
- j- Filha: d aughter [] (Exercício 2 da atividade 4 – realizado por Tina).

O excerto acima reforça a ideia de que o entendimento semântico leva a aluna à compreensão das palavras, estabelecendo assim a negociação de sentido do texto. Com

relação à negociação de forma, a próxima atividade revela um modelo de exercício realizado pelo aluno Nando.

Com base no trabalho de Pica (1996), entendo que, por meio da forma, o aprendiz focaliza as estruturas da língua, compreende os mecanismos de sua gramática e percebe como ela acontece no texto. Assim, para a autora, “primeiro [o leitor] segmenta e classifica o tópico gramatical para depois buscar compreender o seu significado” (PICA, 1996, p. 249).

Reforçando a ideia da importância da forma na compreensão do sentido do texto, Kato (1990) afirma que, na visão ascendente de leitura, ele está vinculado à compreensão de palavras e frases, dependendo diretamente da forma (estrutura do texto).

Assim, o excerto seguinte evidencia também o que Pica (1996) destaca sobre a relevância dos aspectos estruturais da língua para a compreensão do sentido do texto:

Excerto 07

[] **The Simple Present Tense**

O tempo presente simples expressa hábitos, rotinas e fatos, e corresponde em português ao presente do indicativo. Veja o verbo **work (trabalhar)** conjugado no presente simples.

Forma afirmativa	Forma negativa	Forma interrogativa
I work at IFG.	I don't work at IFG.	Do I work at IFG?
You work at UEG.	You don't work at UEG.	Do you work at UEG?
He works at DAIA.	He doesn't work at DAIA.	Does he work at DAIA?
She works at Brasil Park Shopping Mall.	She doesn't work at Brasil Park Shopping Mall.	Does she work at Brasil Park Shopping Mall?
My clock works the whole day.	It doesn't work the whole day.	Does it work the whole day?
We work at a hotel.	We don't work at a hotel.	Do we work at a hotel?
You work at a hospital.	You don't work at a hospital.	Do you work at a hospital?
They work at IFG.	They don't work at IFG.	Do they work at IFG?

Exercises

1– Observe o quadro acima e sobre ele escreva (V) para verdadeiro ou (F) para falso.

- (v) No presente simples em frases afirmativas, o verbo só muda uma vez com os pronomes he, she, it.
- (v) Ao verbo **work** (trabalhar) nas terceiras pessoas do singular (he, she, it) do presente simples, basta acrescentarmos a letra “s”.
- (f) **Don't** e **doesn't** expressam coisas diferentes.
- (v) **Don't** e **doesn't** significam **não**.
- (v) Em perguntas, colocamos **do** ou **does** antes dos nomes e/ou dos pronomes.
- (v) Nas perguntas, **do** e **does** não terão tradução. Apenas mostrarão que a frase é uma pergunta e está no presente []. (Exercício 1 da atividade 2- realizado por Nando).

O trecho em questão apresenta o tempo verbal presente simples (The Simple Present Tense) em inglês, necessário para a compreensão do sentido que o texto trabalha. O aluno conseguiu identificar as marcas das formas afirmativa, negativa e interrogativa, reconhecendo a estrutura gramatical indicada no texto.

O excerto da aluna Clara corrobora a discussão das autoras Pica (1996) e Kato (1990)

de que a forma promove a compreensão do texto. Nessa atividade, utilizei a explicação dos pronomes pessoais para propiciar o entendimento da fala do personagem no exercício.

Excerto 08

[] Grammar (Conhecimento linguístico)

Personal Pronouns

Subject Pronouns
I (_____ eu _____)
You (você)
He (ele)
She (_____ ela _____)
It (ele, ela, ou não significa nada, mas não é usado para homens e mulheres, mas sim para objetos e animais)
We (nós)
You (_____ vocês _____)
They (eles, elas, para homens, mulheres e objetos)

[]. (Exercício introdutório da atividade 2- realizado por Clara).

A negociação de conteúdo se refere ao assunto tratado no texto utilizado. É, pois, a partir da compreensão do tema e do conhecimento do assunto que outros aspectos podem ser abstraídos do material lido. Há que se dizer que a comunicação (e aqui entendo como a leitura significativa do texto) pode sofrer interrupções quando o assunto é muito familiar (criando discussões desnecessárias) ou quando ele é desconhecido para o leitor, o qual não saberia expressar sua opinião por falta de familiaridade com a matéria (Pica, 1996).

Na atividade seguinte, posso observar que o aluno Lucas conseguiu negociar essa compreensão, utilizando recursos observacionais do texto.

Excerto 09

[] 6 -Agora abra **o arquivo em anexo** e continue respondendo às perguntas em português sobre o arquivo em anexo.

a- O que é o texto em anexo?

Um convite para um chá de bebe.

b- Mencione duas informações sobre Darla Smith.

Ela esta grávida e esta dando um chá de bebe

c- Em qual dia e em que horário acontecerá a festa?

27 de outubro 15:00 horas

d- A festa acontecerá na cidade de Nova York? Justifique.

Na rodovia glasgow

e- Que tipo de festa será essa?

Chá de bebe

f- Qual é o assunto do texto **que não está em anexo**?

Email []. (Exercício 6 da atividade 3- realizado por Lucas).

Com base nos dados da atividade em destaque, percebo que ele entendeu o assunto do texto trabalhado, conseguindo responder às perguntas que evidenciam a sua compreensão.

Partindo dessa negociação, realizada inicialmente pelo leitor, entendo que a interação

com o texto e seu autor foi estabelecida, haja vista os alunos terem compreendido o material exposto. Percebo, concordando com Eco (1986), que a leitura é realizada por meio do texto e os limites da compreensão coincidem com os do texto, isto é, um triângulo com três possibilidades de direção: leitor, autor e texto. O sujeito chega com a sua experiência e conhecimento e agrega o que o texto traz. Igualmente, Koch e Travaglia (2000) reforçam que o texto é uma unidade linguística concreta, tomada pelos usuários da língua (nesse caso, os alunos) em situação de interação comunicativa (isto é, a negociação de sentido por meio da interação do leitor e do texto).

No exercício 1 da atividade sobre o texto 4, ficou evidente a parceria entre leitor, autor e texto, mostrando a negociação de sentido por meio dessa interação. A aluna Tina leu o gênero textual biografia, compreendeu o assunto escrito pelo autor e construiu um novo conhecimento (informações pessoais da cantora Beyoncé). Aparentemente, a aluna não sabia as informações sobre a vida da artista e o texto lhe proporcionou essa informação, esse conhecimento. Esses aspectos podem ser observados no excerto a seguir.

Excerto 10

[] 4 – Sobre o texto, escreva (V) para verdadeiro ou (F) para falso **justificando as alternativas falsas em português.**

a- (f) Beyoncé nasceu na Inglaterra.

Não ela nasceu no Texas

b- (f) Beyoncé tem 35 anos.

Ela nasceu em 1981 tem 34

c- (v) Antes de cantar sozinha ela era a vocalista da banda Destiny's Child.

d- (f) Beyoncé nunca fez filmes.

Participou do filme dreamgirls

e- (f) Beyoncé é casada com um cantor de música country.

Não com o cantor de hip-hop Jay-Z

f- (v) Beyoncé e o marido têm uma filha.

Sim uma filha Blue Ivy Carter

5 – O texto te trouxe alguma informação nova? Qual ou quais?

Sim, a biografia de sua vida []. (Exercício 4 sobre a atividade 4- realizado por Tina).

A análise desses resultados reforça a importância da compreensão do sentido do texto pelos alunos para que eles se aproximem desse texto em língua estrangeira e possam realmente dialogar com ele.

A seguir, discorro sobre as estratégias de leitura na construção da compreensão.

3.3 O uso das estratégias de leitura na construção da compreensão

A terceira categoria diz respeito ao uso das estratégias de leitura na construção do entendimento dos textos estudados. Partindo da premissa de que a utilização das estratégias

do inglês instrumental pode favorecer a compreensão que os alunos terão dos textos em língua inglesa, percebo a necessidade de usar essa abordagem de ensino com as turmas da EJA dos cursos do Instituto Federal de Goiás. Corroborando esse pensamento, Silva (2012) reforça o seu uso quando informa que a adesão do IFG à Abordagem Instrumental aconteceu no segundo semestre de 1994, quando a instituição ainda era Escola Técnica Federal de Goiás. Na sequência, apresento o que os dados revelaram.

Inicialmente, a professora apresentou as estratégias de leitura para o grupo, pois como relata Silva (2012), “o *ESP*, então, se tornou o princípio norteador do processo de Ensino-Aprendizagem em contexto de Ensino Superior do CEFET-GO” (SILVA, 2012, p. 88) para trabalhar com a habilidade de leitura. Esse aspecto ainda é presente na EJA, campus Anápolis, como está evidenciado nas notas de campo da pesquisadora e descritas no excerto abaixo.

Excerto 11

[] A professora pediu para as alunas pegarem a folha das estratégias de leitura. [...] A professora continuou a explicação/revisão das estratégias [...] Ela explorou o conhecimento prévio das alunas sobre o filme *Pretty Woman* (que era o texto a ser trabalhado como uma pré-atividade antes de iniciar a atividade 1 da pesquisa). [...] A professora pediu para as alunas fazerem uma leitura rápida do texto. Uma aluna disse que não sabia ler em inglês e a professora respondeu que, *a priori*, ela deveria procurar as palavras cognatas []. (Notas de campo da pesquisadora).

O material utilizado apresenta a familiaridade que a professora tem com a nomenclatura dispensada no uso das estratégias de leitura. Ficou evidente também que alguns alunos se sentiam ansiosos por não terem o domínio da língua para procederem à leitura, mas a professora os acalmou, utilizando o suporte das estratégias, pois, como dizem Dias (1996) e Souza et al. (2005), ao contrário do que se pensa, não é necessário saber o significado de todas as palavras de um texto para poder compreendê-lo e interpretá-lo. Existem procedimentos utilizados para facilitar a compreensão de um texto escrito em qualquer língua, os quais são chamados de estratégias de leitura.

As perguntas da entrevista realizada com a professora indicam o conhecimento que ela tem da Abordagem Instrumental e do uso que ela faz das estratégias de leitura na preparação das aulas de língua inglesa para os alunos. Assim, quando inquirida sobre a Abordagem Instrumental, ela afirma que:

Excerto 12

[] **Qual método você usa na aula de inglês da EJA?**

Então, nessas turmas eu trabalho o inglês instrumental. Então, sempre eu começo o ano trabalhando as estratégias com eles. Eu já explico que a gente vai trabalhar apenas com leitura nesses cursos, né? E aí, eu faço a aplicação dessas técnicas []. (Entrevista inicial com a professora).

Discorrendo ainda sobre o uso das estratégias de leitura, ela diz:

Excerto 13

[] **Você utiliza as estratégias de leitura para compreensão dos textos lidos com os alunos? Quais e como geralmente as utiliza?**

Sim. Inclusive, eu começo o curso quando eu vou ler o plano de ensino com eles né, discutir o que a gente vai ver, eu já dou, já faço um panorama geral do que são essas estratégias né, então, por exemplo, *skimming*, *scanning*, inferir significado de palavras, dar uma olhada na linguagem não verbal que o texto trás, então todas essas estratégias mesmo de ensino instrumental de línguas eu trabalho com eles, identificar cognatos... E aí o que que eu faço, primeiro no começo do semestre eu costumo fazer um panorama geral dessas estratégias né? E depois em cada aula eu vou focar em uma delas mais do que as outras é como eu costumo fazer, é claro que elas vão tá, elas são muito imbricadas né, elas vêm sempre muito juntas não tem como você fazer só uma coisa ou só outra, mas, por exemplo, eu gosto de dedicar uma aula a identificação de cognatos. Mesmo que a gente faça as outras também como pano de fundo, mas pras eles entenderem como que faz isso de fato né? Então, eu tento e aí toda aula vou trabalhando com essas estratégias e com textos variados []. (Entrevista inicial com a professora colaboradora).

A partir dos excertos, é possível perceber que a professora se dedica ao trabalho com as estratégias de leitura, buscando auxiliar os alunos na realização das atividades de leitura. É preciso enfatizar que, segundo a professora, ela parte do conhecimento prévio dos alunos, prosseguindo para a identificação e reconhecimento de palavras cognatas entre as línguas portuguesa e inglesa.

Dessa forma, afirmo que as atividades trabalhadas nos textos procuraram evidenciar o uso das estratégias para se chegar à compreensão do assunto de cada gênero. Assim, a primeira atividade disponibilizou o uso das palavras cognatas, que, segundo Dias (1996) e Souza *et al.* (2005), são aquelas semelhantes nas duas línguas, tanto na forma quanto no conteúdo, tendo o mesmo radical por serem de origem latina. No entanto, deve-se ter cuidado com os falsos cognatos, isto é, palavras parecidas na forma, mas com significado diferente. O excerto a seguir mostra a utilização dessa estratégia.

Excerto 14

[] Retire do texto quatro palavras cognatas, ou seja, parecidas com o português dando o significado delas.

delicious delicia yogurt iorgute fruit fruta protein proteína []. (Exercício 1 da atividade 1- realizado por Clara).

Nesse exemplo, a aluna Clara conseguiu compreender as palavras que aparecem no anúncio pela proximidade de significado delas com seu referencial em português, mostrando que a estratégia *identificação das palavras cognatas* auxilia na compreensão da mensagem do texto.

Outro tipo de estratégia explorada nos exercícios realizados com os alunos para a compreensão dos textos foi o uso das estratégias *apreensão da ideia central do texto*

(*skimming*) e *apreensão de informações específicas dentro do texto (scanning)*. Ainda, com base em Dias (1996) e Souza *et al.* (2005), o uso do *skimming* consiste na leitura rápida de um texto para se adquirir uma impressão geral sobre seu assunto. O *scanning* é utilizado para buscar informações específicas no texto, ignorando outros detalhes.

O excerto selecionado a seguir demonstra o uso dessas estratégias.

Excerto 15

[] **Skimming e scanning**

1 - Sobre o texto responda.

a) Retire do cartum as palavras em inglês que você sabe o significado.

Ah sei?!?... sua funcionaria e a dona de casa.

b) Qual é a profissão da mulher do cartum? Ela tem muitos afazeres e recebe bem por isto?

R: Dona de casa e não recebe bem por isso.

c) O que o motorista do carro fala da mulher em relação ao trabalho procede com a imagem vista? Justifique.

R: Que ela e a funcionaria do homem []. (Exercício 4 da atividade 2- realizado por Bob).

O aluno Bob, seguindo essas duas estratégias, extraiu o sentido oferecido pelo texto para sua compreensão do assunto apresentado, reforçando a função de facilitadoras que as estratégias de leitura têm.

A atividade analisada acima apresenta outro tipo de estratégia: *uso do conhecimento prévio*. Recorrendo ao suporte teórico orientado por Dias (1996) e Souza *et al.* (2005), percebo que o conhecimento prévio, também chamado de conhecimento de mundo ou enciclopédico, se refere à compreensão do texto com base no conhecimento que o leitor já possui e mantém armazenado na memória, subsidiado pelas experiências vivenciadas ao longo do tempo. Essa estratégia também recebe o suporte das ideias de Paulo Freire (1982), que entende que a leitura de mundo (com base nas experiências) se antepõe à leitura da palavra. Para ele, compreender um texto é ser capaz de ler o mundo, compreendendo-o de forma eficiente, associando a linguagem com a realidade.

A seguir, a aluna Flor também faz uso do conhecimento prévio para efetuar a leitura do texto e responder às atividades de leitura propostas para exploração da compreensão do texto:

Excerto 16

[] **C – Conhecimento prévio**

Sobre o primeiro texto (**o que não está em anexo**), responda às perguntas a seguir em português.

a) Como o texto é iniciado?

Oi Emily

b) Como é concluído?

Amor Rubens

c) Quem escreve e para quem?

Rubens escreve para Emily

d) Qual é o gênero deste texto e o que facilitou a sua conclusão?
É um e-mail, pelo fato de estar no gmail []. (Exercício 4 da atividade 3- realizado por Flor).

Nesse excerto, percebo que Flor utiliza seu conhecimento do gênero textual *e-mail* para fazer as associações necessárias e responder às perguntas do exercício, mostrando que a sua experiência facilitou o reconhecimento das informações e a compreensão da mensagem trabalhada.

Outra estratégia de leitura bastante utilizada pelos alunos nas quatro atividades promovidas para a geração de dados desta pesquisa foi a *inferência contextual – vocabulário e o uso do contexto*. Em todas as atividades, propus um exercício em que os participantes conseguissem encontrar com facilidade as palavras em inglês dentro do texto e, assim, recorrendo a elas, fossem capazes de responder às perguntas de interpretação. No excerto a seguir, ocorre um exemplo de realização da atividade pelo uso do contexto.

Excerto 17

[] 2- Encontre as palavras abaixo no texto. Os espaços correspondem à quantidade de letras que as palavras têm.

- a- Primeiro: first
- b- Olho: eye
- c- Como: is
- d- Mais tarde: later
- e- De estreia: debut
- f- Mais vendidas: top selling
- g- Enorme quantidade: slew
- h- Vários: several
- i- Prêmios: awards
- j- Filha: daughter []. (Exercício 2 da atividade 4- realizado por Lucas).

Sousa et al. (2005) afirmam que o leitor utiliza o contexto para deduzir os significados dos vocábulos desconhecidos. Para essas autoras, ao inferir, o leitor está lendo nas entrelinhas, utilizando-se das pistas que o texto lhe oferece. Essas pistas podem ser as palavras que ele já conhece, o seu conhecimento da língua e de mundo, o seu conhecimento do significado do texto como um todo, dentre outros fatores. No caso das atividades realizadas, foram dadas pistas aos alunos contendo a quantidade de letras que as palavras possuem em inglês para que eles pudessem encontrá-las no texto, presumindo, então, que eles pudessem fazer uso do conhecimento de outras palavras para inferi-las.

Outra estratégia de leitura identificada nas atividades desenvolvidas pelos participantes dessa pesquisa foi o uso da *informação não verbal*. Com base nos trabalhos de Dias (1996) e Souza et al. (2005), é conhecido que, nessa estratégia, o leitor deve se atentar

para: títulos, subtítulos, legendas, *layout* do texto, ilustrações, tabelas, gráficos, números, sinais de pontuação, gravuras etc.

Nos materiais apresentados, os alunos utilizaram dessas informações não verbais para compreender os textos lidos. Elas representaram pistas importantes que auxiliaram os aprendizes, principalmente na língua estrangeira, a interagir com a mensagem do texto. Os gêneros textuais que usei foram o anúncio e o cartum em razão dos recursos não verbais que eles oferecem.

Na sequência, apresento excertos de alguns educandos, a fim de ilustrar o uso dessa estratégia.

Excerto 18

[] 1. O que você entende da informação não verbal do texto (imagens, números e desenhos)?
 ___e_uma_propaganda_de_um_produto._alimentar_ iogurte, _____[]. (Exercício 1 da atividade 1 realizado por Nando).

Excerto 19

Informação não verbal

[] 3-. Observe o cartum a seguir e escreva em português o que você lê da informação não verbal dele, ou seja, o que as imagens do texto nos dizem?

Que a dona de casa cuida das crianças busca água arruma a casa e cuida do marido ao mesmo tempo []. (Exercício 3 da atividade 2 realizado por Tito).

O que pude perceber nas atividades destacadas é que as análises feitas pelos alunos para responder às perguntas exploraram as informações não verbais oferecidas pelos dois textos, os quais foram lidos de forma satisfatória e, com isso, os objetivos propostos para as tarefas foram atingidos.

Com a observação das aulas e depois por meio da entrevista com os alunos, pude perceber que, mesmo tendo encontrado as palavras e utilizando-se das pistas sem grandes dificuldades, os alunos não aproveitaram essas referências quando foram responder às perguntas de compreensão dos textos. Observei, então, que dos dez participantes da pesquisa, seis não recorreram aos exercícios de uso do vocabulário feitos para auxiliá-los na interpretação. Alguns preferiram recorrer logo ao dicionário, responder de qualquer forma ou perguntar ao colega a resposta, mesmo que já tivessem encontrado o significado delas ou respondido às perguntas interpretativas realizadas anteriormente, não atentando para o uso das estratégias, como pode ser visto nos excertos a seguir.

Excerto 20

[] Bob, querendo saber o que a expressão “*How are you doing?*” significa, ia traduzi-la no *Google Tradutor*, quando eu lhe disse que ele já havia feito um exercício para saber o significado dessa expressão []. (Notas de campo da pesquisadora).

Excerto 21

[] **Pesquisadora: em todas as atividades a gente fazia exercícios de vocabulário antes da interpretação do texto propriamente dito, aquele de procurar as palavrinhas e completar, lembra?**

Diva: aham.

P: na hora de responder às perguntas, o objetivo desses exercícios era lhe dar vocabulário pra você poder ler o texto e responder às perguntas de interpretação. Na hora de responder às perguntas, você olhava nos exercícios que a gente tinha feito antes, nas palavras?

D: não.

P: por quê?

D: nunca passou pela minha cabeça olhar.

P: então, em nenhum momento você voltou lá... Por exemplo, pra responder o exercício de interpretação a gente tinha trabalhado com vocabulário, então em nenhum momento você voltou lá no texto...

D: nas atividades já feitas?

P: aham.

D: não.

P: porque você não sabia que elas eram pra ajudar? Pra dar vocabulário?

D: não []. (Entrevista com Diva).

A observação que faço é que, mesmo não tendo muita consciência da importância que as estratégias de leitura tiveram na execução das atividades propostas, os alunos leram os textos e responderam às questões de forma apropriada porque esses recursos lhes capacitaram. Dessa maneira, com base em Leffa (1996), entendo que, ao ler, o indivíduo extrai várias informações do texto, atribuindo-lhes outras novas; as estratégias de leitura guiam o leitor para essa compreensão do sentido dos textos lidos. Dessa maneira, as estratégias de leitura são de suma importância para trabalhar atividades de interpretação de textos tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, pois, ao ler, o indivíduo ativa esquemas, isto é, traz as suas experiências e vivências armazenadas em sua memória de longo prazo (BRAGGIO, 1992; LEFFA, 1999; KLEIMAN, 2004) em razão de a compreensão do texto resultar na interação do leitor com ele. Para Dias (1996), as estratégias são ferramentas que, quando bem utilizadas, aumentam a autonomia do leitor, facilitando a interpretação das ideias do texto. Nas palavras da autora,

[ao] ler em inglês, faz-se usos de processos mentais que podem ser chamados de estratégias de leitura [...], podendo-se deduzir o significado de palavras próximas se fizermos uso da estratégia chamada de uso do contexto que trabalha junto com o conhecimento prévio [...]. O processo de compreensão envolve a interação entre o conhecimento anterior e a informação nova que é apresentada pelo texto escrito que se está lendo. O mesmo texto pode ser interpretado de formas diferentes, dependendo do conhecimento anterior do leitor do conteúdo do texto, assim como do seu interesse e objetivos de leitura [...]. (DIAS, 1996, p. 35)³⁶.

³⁶ A citação de Dias (1996) encontra-se em inglês, tendo sido traduzida por mim.

Concordo com Dias (1996) em relação à importância de tais processos mentais que o leitor faz uso durante a leitura, isto é, as estratégias de leitura, tendo ciência de que o bom uso delas é fundamental para que o evento de ler em uma língua estrangeira “se transforme realmente em uma situação de interação” (BURANELLO, 2007, p. 20) e o aprendiz tenha condições de ir além da leitura da palavra.

A seguir, analiso e discuto os dados referentes aos gêneros textuais em formato digital.

3.4 Os gêneros textuais em formato digital

Como relatei anteriormente, em acordo com a professora da turma, pensei em usar os gêneros textuais em formato digital, primeiro, por entender que eles serviriam como complementação da formação escolar, buscando ampliar a interpretação e compreensão de textos escritos em sala de aula e, segundo, por seu caráter digital, introduziria os estudantes no uso da tecnologia. Assim, o foco para o trabalho seria a leitura feita no computador. Nesse sentido, na entrevista inicial com a professora, falei sobre a leitura dos gêneros em formato digital, conforme revela o excerto abaixo.

Excerto 22

[] **Você acredita que os alunos dessas duas turmas estão familiarizados com gêneros textuais em formato digital? De que maneira?**

Hum... Acho que não muito, assim, é... Pelo o que eles me falam né, eles usam pelo celular, eles têm acesso a *Facebook*, a *Whatsapp* que são coisas que eles usam bastante. Alguns alunos usam bem o *e-mail*, mas vários deles não conseguem acessar *e-mail*, por exemplo, eu não sei dessa turma de Secretaria Escolar porque como eu te disse, que estou começando com eles agora, mas, eu posso te dar um exemplo do ano passado que eu trabalhei com outra turma, que os alunos não conseguem acessar o Q-Acadêmico, o Q-Acadêmico é onde eles entram pra ver as notas deles, eles não conseguem entrar, uma senha e um *login* pra acessar isso, eles falam que tem problema que tem algum erro no site, não é possível que tem um erro no site pra todo mundo, então assim você vê que é uma inabilidade deles. Inclusive, a gente discutiu isso pra gente tentar leva-los, e mostrar como que faz isso. Eu nunca disponibilizo meu número de telefone pra aluno, mas eu sempre coloco meu e-mail, e falo “olha qualquer problema pode me mandar e-mail” e muitos alunos reclamam e alguns falam que não têm acesso a e-mail, né? Novamente, eu não estou falando dessa turma, mas da EJA de um modo geral. Então, não é assim um quadro geral, mas muita gente tem dificuldade inclusive pra usar um *e-mail*, que é uma coisa que eu considero assim bem, bem básica [].(Entrevista inicial com a professora colaboradora).

Com base nas informações da professora, entendo que a inabilidade dos alunos não é só no uso do *e-mail*, mas também no seu letramento digital como um todo. Assim, busquei elaborar as aulas utilizando o suporte das TICs por entender que essas aulas de língua estrangeira-inglês poderiam incluir os alunos da EJA no letramento digital, pois ele ampliaria as possibilidades de uso de material autêntico e visual, tornando-o mais interessante, haja

vista os cursos não adotarem um livro didático específico. Assim, nessa entrevista, perguntei à professora Lara se ela usava os gêneros e no excerto a seguir está a sua resposta.

Excerto 23

[] **Você trabalha com diferentes gêneros textuais?**

Sim. Eu tento escolher os materiais mais variados possíveis, né? Então eu acho que... [] (Entrevista inicial com Lara).

Observo que a professora não discorreu muito sobre o assunto gêneros textuais na entrevista. Entretanto, as notas de campo revelam o seu conhecimento sobre esse tema. No excerto seguinte, constata-se essa afirmação.

Excerto 24

[] A professora dividiu a sala em grupos de cinco, entregou um *set* com uns textos em inglês e o seu gênero em português. Eles relacionaram a coluna dos textos com a dos gêneros. Esta foi uma atividade com material impresso. Os grupos não tiveram dificuldades em relacionar os textos aos gêneros, apenas não sabiam a diferença entre cartum e charge [...] A professora respondeu durante a correção da atividade a diferença entre cartum e charge. Ela não explicou o que seriam gêneros e já passou para a próxima atividade []. (Notas de campo da pesquisadora).

Antes de trabalhar com os gêneros textuais, a professora Lara aplicou uma atividade em grupo que apresentava textos variados na língua inglesa e o seu gênero em português. Os alunos conseguiram realizar a atividade porque o material selecionado, os textos utilizados, está relacionado às ações e atividades sociais das quais eles já participam (MARCUSCHI, 2007).

Essa introdução ao trabalho com os gêneros facilitou a compreensão dos alunos; entretanto, como não houve um aprofundamento do assunto, eles tiveram dificuldades ao responder algumas perguntas específicas sobre eles.

O próximo excerto mostra que os alunos não tinham vivência com a nomenclatura dos gêneros textuais.

Excerto 25

[] **Nós trabalhamos 4 textos, você se lembra quais foram?**

Não lembro.

Não se lembra? Nenhum dos textos?

Lembro o texto da... qual que eu vou falar... aquele texto que falava do que tinha uma pessoa com o músculo aparecendo.

Ele era o quê? Você se lembra o que ele era? Aquele texto foi o primeiro que a gente trabalhou, era o quê?

Era sobre comida não era!? Sobre comida.

O que mais? Esse foi o primeiro texto; e o segundo, o terceiro e o quarto?

Ixi, professora, não lembro []. (Entrevista com o Guido).

Excerto 26

[] **Nós trabalhamos quatro textos. Você se lembra quais foram?**

Foi o da Beyoncé, da nutrição, nutrição foi um dos primeiros, do bebê, do chá de bebê. E o outro foi? Qual foi o outro? Esqueci o outro []. (Entrevista com Clara).

Na entrevista com os participantes, a minha intenção com as perguntas acima era saber se eles identificavam os textos trabalhados dentro de seus gêneros específicos. A resposta me revelou que eles não reconheciam a nomenclatura utilizada. No excerto 25, é perceptível que Guido não associa os textos aos gêneros os quais eles pertencem. No excerto 26, a aluna Clara lembrou o assunto de três dos quatro textos trabalhados; porém, não percebi os termos próprios dos gêneros sendo utilizados.

Os dados mostram que havia uma necessidade de se trabalhar mais com os gêneros textuais, explorando as suas características e usando modelos variados que facilitassem a sua identificação. Segundo Bakhtin (2011), os gêneros são tipos de enunciados diferentes de outros tipos, mas têm uma natureza linguística comum. Eles têm diferenças essenciais importantes e se subdividem em: a) gêneros primários, mais simples e de maioria oral; b) secundários, mais complexos e organizados, surgindo nas condições de um convívio cultural. O material que utilizei está inserido nesse segundo grupo, com exceção do *e-mail*, sobre o qual explicarei mais adiante. São eles: um anúncio, um cartum e uma biografia.

Prosseguindo com a análise, apresentarei os gêneros textuais utilizados na geração dos dados da pesquisa e como os alunos desenvolveram as atividades. Iniciarei com o primeiro texto, um anúncio. Os exercícios elaborados para a compreensão desse texto objetivaram o trabalho com o vocabulário e com os recursos visuais, como também a identificação do gênero e a busca de uma visão mais complexa do anúncio. O excerto a seguir disponibiliza as respostas do aluno Tito.

Excerto 27

[] 4- Sobre o texto, responda em português.

a- Qual é o gênero desse texto?

_divulgaçao_de_um_produto_____

b- O que está sendo divulgado?

_yogurt_____

c- Qual é o nome do que está sendo divulgado?

_skotdakis_greek_yogurt_____

d- O que o consumo do que está sendo divulgado pode fazer por você? Justifique.

_na_saúde_e_no_bem_estar_das_pessoas_____

e- Olhando na imagem abaixo do braço, qual você acha que são os sabores do produto?

_morango_mel_cereja_romã_____

_____ []. (Exercício 4 da atividade 1 realizado por Tito).

Analisando as respostas de Tito, percebi que ele não identificou o gênero textual como já visto no excerto de outros participantes. Entretanto, ele consegue realizar a tarefa, respondendo de forma correta às perguntas apresentadas. Além disso, na resposta da pergunta “d”, ele é capaz de transpor para sua vida pessoal os efeitos do produto que o anúncio oferece.

Essa transposição para a vida me remete ao que Bakhtin (2011, 2013) aponta, pois essa relação com a vida faz com que os educandos se sintam familiarizados com os gêneros e os usem no seu dia a dia, mesmo sem a utilização da nomenclatura adequada.

O segundo texto utilizado foi um cartum, no qual os alunos tinham que observar a figura e responder a algumas perguntas de interpretação, incluindo uma intervenção em que o leitor expusesse uma opinião mais crítica.

Excerto 28

[] 3- Observe o cartum a seguir e escreva em português o que você lê da informação não verbal dele, ou seja, o que as imagens do texto nos dizem?

Uma mulher sendo escravizada com seus filhos do lado enquanto o marido fica de boa representa a vida de muitas donas de casa que em vez de do marido sustentar a casa a esposa tem que se virar para fazer o papel do homem

Skimming e scanning

[] 4- Sobre o texto responda.

a- Retire do cartum as palavras em inglês que você sabe o significado.

She (ela) doesn't work (não trabalha) housewife (dona de casa).

b- Qual é a profissão da mulher do cartum? Ela tem muitos afazeres e recebe bem por isso?

Ela é uma dona de casa e não recebe por isso.

c- O que o motorista do carro fala da mulher em relação ao trabalho procede com a imagem vista? Justifique.

Não, porque ela trabalha mas não recebe por isso []. (Exercícios 3 e 4 da atividade 2 realizados por Flor).

Os alunos não tiveram dificuldades de identificar esse gênero textual, pois o enunciado já trazia explicitado o que o texto era. Para explorar a mensagem do cartum, elaborei perguntas que trouxessem a experiência de mundo dos participantes, pois, segundo Freire (1982), cada leitura é individual, construída coletivamente e transformada em leitura de mundo. Assim, Flor traz para suas respostas informações baseadas em suas experiências e vivências, evidenciando indícios de uma leitura crítica quando ela estabelece uma comparação entre o trabalho do homem e o trabalho da mulher na sociedade atual, equiparando o trabalho feminino sem remuneração ao trabalho escravo.

O gênero textual biografia foi o último a ser trabalhado, trazendo para alguns alunos mais dificuldades por ser o texto com conteúdo verbal mais extenso em língua inglesa.

Excerto 29

[] 4-Sobre o texto, escreva (V) para verdadeiro ou (F) para falso, **justificando as alternativas falsas em português.**

a- (f) Beyoncé nasceu na Inglaterra.

Ela nasceu na cidade de houston no estado de texas.

b- (f) Beyoncé tem 35 anos.

Ela tem 34 anos

c- (v) Antes de cantar sozinha ela era a vocalista da banda Destiny's Child.

d- (v) Beyoncé nunca fez filmes.

Ela nunca fez filme apenas clips.

e- (f) Beyoncé é casada com um cantor de música country.

E casada com um cantor de hip hop

f- (v) Beyoncé e o marido têm uma filha.

5- O texto te trouxe alguma informação nova? Qual ou quais?

R: Sim, eu não sabia da biografia dessa cantora []. (Exercícios 4 e 5 da atividade 4 realizado por Lucas).

O aluno Lucas conseguiu inferir da leitura do texto que ele pertencia ao gênero biografia. Ademais, ele pôde responder corretamente a maioria das perguntas, mostrando que foi capaz de compreender o texto e justificar as respostas falsas.

A professora Lara apresentou três gêneros textuais distintos e poucos alunos tiveram dificuldades em reconhecê-los mesmo quando, em alguns casos, não utilizaram a nomenclatura apropriada. Esse uso ocorre porque, segundo Marcuschi (2007, p. 21- 22), os “gêneros textuais [são] como textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

A apresentação dos gêneros textuais para os participantes desta pesquisa foi feita com o uso do computador, isto é, em formato digital, e esse aspecto, a meu ver, dificultou um pouco mais a atividade. Assim, minha proposta de trabalho para o grupo da EJA tinha a ver com o que Marcuschi (2007) fala sobre o avanço tecnológico que a sociedade tem experimentado, principalmente com o uso da Internet e os vários gêneros surgidos com a ampliação de seu uso.

Então, utilizei um último gênero textual denominado *e-mail*. Este, para Marcuschi (2007), com base nos estudos de Bakhtin (2011), se insere nos gêneros textuais terciários, nos quais o leitor e escritor se encontram diante de novos processos de produção e compreensão textuais, construídos em um novo suporte eletrônico – o computador – de novas formas de linguagem, sendo, pois, um novo código de comunicação.

O próximo excerto apresenta as atividades do gênero *e-mail* realizadas pelo aluno Guido.

Excerto 30

[] C- **Conhecimento prévio e conhecimento linguístico**

4- Responda, sobre o **primeiro texto (o que não está em anexo)**, as perguntas a seguir em português.

- a- Como o texto é iniciado?
Oi Emily
 - b- Como ele é concluído?
amo
 - c- Quem o escreve e para quem?
Rubens para Emily
 - d- Qual é o gênero deste texto e o que facilitou a sua conclusão?
Email cumprimento
- 6- Agora abra o **arquivo em anexo** e continue respondendo às perguntas em português sobre o arquivo em anexo.
- a- O que é o texto em anexo?
convite
 - b- Mencione duas informações sobre Darla Smith.
Darla Smith é irmã de Rubens, ela está grávida
 - c- Em qual dia e em que horário acontecerá a festa?
Dia 27 de outubro às três horas da tarde
 - d- A festa acontecerá na cidade de Nova York? Justifique.
Não vai ser em Glasgow
 - e- Que tipo de festa será essa?
Chá de bebe
 - f- Qual é o assunto do texto **que não está em anexo**?
Um convite []. (Exercícios 4 e 6 da atividade 3 realizados por Guido).

Guido respondeu de forma correta o questionamento sobre o gênero textual e as perguntas de interpretação do texto. O fato de o aluno conseguir um resultado satisfatório em suas respostas foi possível em razão do estilo composicional desse gênero. Isso quer dizer que o *e-mail* tem uma estrutura definida e de fácil identificação pelos estudantes (MARCUSCHI, 2005, 2007, 2008, 2011) e muitas pessoas o utilizam no cotidiano.

Por ser um gênero textual que só existe em formato digital, era necessário que os alunos tivessem um mínimo de letramento computacional (WARSCHAUER, 2011), pois “um texto digitalizado permite novos tipos de leitura: uns textos se conectam a outros por meio de ligações [...], possibilitando o exame rápido de conteúdo [...] (LÉVY, 1996 citado por GALLI, 2005, p. 123).

Nesse sentido, busquei esse texto como um gênero que demandava maior letramento digital por parte dos alunos, uma vez que eles tinham que entrar na plataforma *Edmodo*, baixar o *e-mail*, o convite em anexo e as atividades, além de terem que manter todas as janelas abertas para a realização dos exercícios. Foi esse o sentido de dificuldade a que me referi anteriormente, isto é, alguns alunos apresentaram nível elementar de letramento computacional e não conseguiam executar todas as etapas no computador para fazer os exercícios.

O excerto abaixo apresenta a execução da atividade pela aluna Nilva.

Excerto 31

[] Nilva não conseguia baixar a atividade alegando não saber como e Diva abriu para ela [...] Clara reclamou não ter iniciado as atividades por não ter conseguido baixa-las. [...] Flor também ajudou Nilva []. (Notas de campo da pesquisadora).

No excerto acima, observei que Diva e Flor conseguiram baixar os textos para a realização das atividades e ainda ajudaram as colegas que não conseguiram. Desse modo, a aluna Nilva só conseguiu fazer as atividades com o auxílio das colegas.

Pelos dados analisados, os alunos não demonstraram dificuldades com o uso dos gêneros textuais, pois já tiveram outras experiências com modelos variados e, muitas vezes, somente não sabiam que estavam lendo e escrevendo esses gêneros. Assim, para reforçar a facilidade de reconhecimento dos gêneros textuais por parte dos alunos, respaldei-me em Bakhtin (2011, 2013) quando o autor afirma que os gêneros são diversos e heterogêneos, pois as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e se apresentam de várias formas. Há uma relação dos gêneros com a vida, pois a língua integra a vida através dos enunciados concretos. Para realizar a sua vontade discursiva, o falante se realiza na escolha de um gênero do discurso.

Fica claro, a partir do excerto 31, que os alunos não tinham muitas aulas no computador ou com o uso dele e que não faziam muitas leituras na escola de textos em formato digital. Todavia, essa falta de uso sistemático das TICs nas aulas não representou um obstáculo. O uso delas possibilitou a realização das atividades no computador e ao acesso da Internet; o que acarreta dificuldades são as estratégias usadas pelos alunos nos momentos de atividades com os textos. Tais dificuldades são apresentadas pela professora da turma no excerto a seguir.

Excerto 32

[] **Com que frequência você leva as turmas do EJA que já trabalhou inglês pra realizar aulas no laboratório de informática da escola?**

Então, outras turmas, né, porque com essa ainda não, porque eu só tive duas aulas com eles. Outras turmas sim. Tentei utilizar, mas eles têm um pouco de dificuldade. Eu acho que não por ser digital. Na verdade, mas é o uso do dicionário mesmo, sabe? Do tradutor. Eu não sei se é a questão digital que é complicada porque por mais que eu explique que eles vão olhar apenas algumas palavras-chave, eles têm essa necessidade de olhar tudo e de querer uma tradução certinha e querer ter muita certeza de tudo []. (Entrevista inicial com a professora colaboradora).

No excerto 32, percebo que, por mais que a professora mencione o dicionário como mais uma estratégia, não a única e nem a mais importante, alguns alunos utilizam essa ferramenta em excesso, acreditando que através dela eles iriam conseguir compreender melhor o texto. Nas notas de campo, ficou evidente o uso desse mecanismo como um subterfúgio para a compreensão do texto em língua inglesa.

Desse modo, as atividades proporcionaram aos alunos o acesso ao tradutor eletrônico para descobrir o significado das palavras do texto. Respondendo ao questionamento da pesquisadora se os alunos já haviam utilizado esse recurso em sala e se o faziam com eficiência, a professora respondeu:

Excerto 33

[] Eu falei para os alunos que eles podiam olhar no *Google Tradutor*, pois todos estavam com muita dificuldade em fazer a atividade. Tina jogou o texto todo no *Google Tradutor* e Flor tentou fazer o mesmo, mas o tradutor dela estava em inglês-inglês. Eu o mudei para português-inglês e ela jogou o texto todo lá []. (Notas de campo da pesquisadora).

O excerto 33 mostra que é possível compreender o uso do tradutor eletrônico por alguns alunos sem a preocupação de utilizar as demais estratégias de leitura como se essa ferramenta fosse a única existente para o entendimento de um texto em língua estrangeira. Percebo, então, a necessidade que o aluno tem de encontrar o significado isolado de cada palavra, entrando em desacordo com Dias (1996), Sousa et al. (2005) e Solé (1998) quando elas afirmam não ser necessário saber o significado de todas as palavras do texto para poder compreendê-lo. Assim, observo que os alunos se sentem dependentes do tradutor eletrônico da mesma forma que outros utilizam o dicionário: ele é o meio de compreensão do texto.

As dificuldades com as novas tecnologias também foram relatadas pela professora, que disse na entrevista final ter tido problemas para utilizar recursos tecnológicos mais modernos com os alunos. No excerto 34, a professora relata quais são os problemas enfrentados no uso das TICs. É possível verificar isso no excerto abaixo.

Excerto 34

[] **Você participou da pesquisa *Leitura de Gêneros Textuais em Formato Digital na EJA. O que você achou da experiência?***

Eu achei uma experiência interessante, é... por diversos fatores, né? Por um lado, achei muito difícil e por outro achei gratificante. Então, assim, eh, foi um desafio enorme pra mim trabalhar usando

computadores com a turma de EJA, porque assim eles não são nativos digitais, são longe disso, né? Muitos deles não conseguiam nem abrir o e-mail. Então, o lado negativo eu acho que foi esse de eu ter que capacitá-los pra usar a ferramenta tecnológica. Então, eu me vi muitas vezes com uma dupla função ali dentro não só de ensinar a língua inglesa, né? De gerenciar ali o aprendizado, mas também de ensinar a parte tecnológica e como eu não sou professora de tecnologia de computação e tal eu acho que me faltou um pouco de didática nesse sentido, sabe!? Então, por exemplo, até eu ter a ideia de projetar lá em vez de sair andando e olhando de um em um se eles estavam fazendo certo, levou um tempo, não foi uma coisa assim que de cara eu já tentei fazer, né? E muitas vezes eu me vi mais preocupada com a parte tecnológica do que com a parte de ensino de línguas justamente porque era um desafio pra mim. Então, eu tava tão preocupada se eles iam conseguir anexar, se eles iam conseguir colocar o cursor no lugar certo pra digitar e tudo mais, que eu acho que eu deixei de lado um pouco a parte de ensino de língua mesmo assim, eu acho que eu podia, não sei se eu podia eu tô falando aqui que eu poderia ter ajudado mais, mas não sei, eu acho que está além da minha capacidade assim de fazer as duas coisas ao mesmo tempo, né? Não sei se por falta de preparo mesmo, porque eu não sou uma pessoa que usava muita tecnologia antes, né? Só quando eu trabalhei em outra escola, mas aí era muito diferente assim, e os alunos já vinham de casa mais preparados do que tudo. Só que aí, a parte positiva que eu acho é que os alunos muitos deles mostraram assim uma evolução mesmo, né? Eu lembro uma das últimas aulas a Clara comemorando porque ela conseguiu abrir o negócio sozinha, abrir o *Edmodo* sozinha, então assim eu vejo como uma vitória, ao longo das atividades eu percebia na grande maioria dos alunos, uma maior autonomia mesmo, né? Então, o saldo pra mim foi positivo, sabe, foi muito difícil porque me desafiou em vários níveis, mas eu acho que teve um saldo positivo [...]. (Entrevista final com a professora).

Pela fala da professora, posso concluir que tanto ela quanto os alunos desenvolveram habilidades tecnológicas que antes não tinham. Foi um aprendizado difícil para ambos, mas, como a professora Lara disse, gratificante no final, pois ela percebeu que alguns alunos, aqueles com maior dificuldade, conseguiram utilizar as ferramentas necessárias para acessar as atividades no computador e, principalmente, ler os gêneros textuais em formato digital.

No próximo subitem, apresento e analiso os dados sobre letramento digital.

3.5 Letramento digital

No decorrer da realização das atividades para a geração dos dados, pude observar que alguns alunos apresentaram defasagens no letramento digital, isto é, precisam conviver com as novas tecnologias (SAMPAIO; LEITE, 2002), utilizando mais o computador e a Internet. Nesse sentido, concordo com Warschauer (1996) quando ele enfatiza a autonomia que o navegador (no caso deste estudo, o aluno) adquire quando exposto aos recursos multimidiáticos. Tratando-se de aulas de língua estrangeira, ele ainda sugere que, assim, os educandos ficam expostos a um ambiente mais autêntico de aprendizagem, no qual suas habilidades podem ser melhor integradas.

Esse autor se refere a letramento digital como letramento eletrônico por designar e englobar um conjunto de letramentos fundamentais para o uso das NTICs. Neste trabalho, optei por utilizar o termo letramento digital, com base em Buzato (2001 e 2006) e Soares (2002), mas manterei a classificação dos tipos de letramento indicada por Warschauer (2011).

Então, ele apresenta quatro tipos de letramentos, a saber: o computacional, o informacional, o multimidiático e o letramento para a computação mediada por computador. Nesta pesquisa, identifiquei dois tipos de letramento digital utilizados pelos educandos: o computacional e o multimidiático.

Ao utilizar o termo letramento computacional, refiro-me à forma eficiente dos alunos usarem o computador. Eles são considerados letrados computacionais se conseguirem ligá-lo, abrir uma pasta, salvar um arquivo, copiar, colar, manusear o *mouse* e o teclado (WARSCHAUER, 2011).

Os dados me revelaram dois níveis de letramento computacional: um, que chamarei de elementar, e outro, de intermediário. Na leitura e análise do material pesquisado, identifiquei alguns alunos que estavam no primeiro nível e outros, no segundo. Para ilustrar cada nível, selecionei excertos dos dois alunos que melhor exemplificaram cada um dos níveis. Os participantes Nilva e Guido foram os que apresentaram o nível de letramento computacional elementar, e Tina e Lucas, o intermediário.

Os excertos a seguir apresentam aqueles que estão no primeiro nível, os quais necessitam de orientação para desenvolver suas habilidades no uso do computador.

Excerto 35

[] Nilva teve dificuldades com o teclado [...] Nilva teve dificuldades em entrar no Edmodo e baixar o Linux [...] Nilva não conseguia salvar e enviar o arquivo na plataforma e alegou ter “pouco conhecimento de computação”. Ela só conseguiu salvar e enviar porque Flor fez para ela. [...] Nilva não conseguiu baixar a atividade *Baby Shower* alegando não saber como baixá-la. Diva abriu para ela [...] Nilva não estava conseguindo abrir o tradutor no computador, pois nunca o havia utilizado [...] Nilva havia entrado no Edmodo, mas não achava a atividade. Eu fui até o computador dela e baixei a atividade para ela. Ela havia baixado a gravura, mas não encontrava o *e-mail* baixado. A professora foi até ela e a ajudou [...] Nilva não conseguia entrar no Edmodo pelo fato de não se lembrar da senha e *login*, mas ela os tinha anotados em seu caderno, eu fiz os passos para ela e com isso ela conseguiu baixar a atividade [...] Nilva não sabia como sair da página do Edmodo, assim como fechar os arquivos abertos e desligar o computador, e eu a orientei [...] Nilva estava com dificuldades em salvar as atividades enquanto as corrigia. A professora lhe disse que deveria apenas apertar *Control+S*, mesmo assim, a aluna continuou com dificuldades, então, a professora foi até o seu computador e a ajudou []. (Notas de campo da pesquisadora).

No material acima, ficou evidente o nível elementar de letramento computacional da aluna. Ainda, no excerto abaixo, ele é reforçado na entrevista que fiz com ela.

Excerto 36

[] **Pesquisadora: o que era mais difícil pra você durante as aulas? Essas aulas que a gente teve aqui no laboratório.**

Nilva: de às vezes eu esquecia onde é que entrava no Edmodo pra poder clicar pra mim entrar na atividade.

P: o que você achou que foi mais difícil, as atividades em inglês, usar o computador ou fazer as atividades em inglês e ainda ter que mexer no computador?

N: os dois porque eu não tenho prática em inglês e nem no computador, né? Pra mim ficar acessando []. (Entrevista com Nilva).

Na sequência, apresento o excerto que indica o mesmo nível elementar do aluno Guido.

Excerto 37

[] Guido teve dificuldades em manusear o teclado [...] Guido chegou atrasado, perdeu a correção e teve dificuldades em entrar na plataforma desde o início, desde o <www.google.com.br>. Ele só entrou na plataforma com a ajuda da pesquisadora [...] A professora pediu a todos os alunos que abrissem o *e-mail Baby Shower* com a senha e o *login* de Emily Jones colocados no quadro. Guido não conseguia entrar porque tinha digitado o *login* errado [...] Guido queria duplicar a tela de seu computador para ver simultaneamente o texto e as atividades, mas não sabia como fazer, então Lucas fez a duplicação para ele [...] À medida que os alunos digitam, a configuração do texto no Linux desconfigura, gerando dificuldades na correção. Guido teve dificuldades em corrigir []. (Notas de campo da pesquisadora).

Excerto 38

[] **Pesquisadora: mas você teve dificuldade para trabalhar com o computador? Entrar no Edmodo ou não?**

Guido: não, tive. Posso dizer que sim porque todas às vezes eu chamava vocês pra tá me auxiliando. Posso dizer que sim, tive dificuldades.

P: quais dificuldades?

G: mas é por causa do não uso mesmo, porque se eu uso hoje, amanhã eu já não uso e esqueço, e eu quase não uso[]. (Entrevista com Guido).

A seguir, apresento excertos retirados das minhas notas de campo os quais mostram que os alunos Tina e Lucas apresentam nível intermediário de letramento computacional.

Excerto 39

[] Tina foi a única aluna que não precisou do auxílio da professora pesquisadora para salvar e enviar a atividade 1 []. (Notas de campo da pesquisadora).

Para Warschauer (2011), o domínio do letramento computacional ocorre quando o aluno consegue utilizar o computador e seus recursos, caso observado na aluna Tina.

Excerto 40

[] **Pesquisadora: você teve alguma dificuldade em relação ao manuseio do computador nas aulas de inglês?**

Tina: não.

P: nem pra entrar no Edmodo, salvar, anexar, enviar...

T: não, não... []. (Entrevista com Tina).

Lucas, como é possível observar a seguir, também apresentou nível intermediário de letramento computacional, sendo capaz de ligar o computador, baixar os arquivos, anexá-los e salvá-los sem grandes problemas e de forma independente.

Excerto 41

[] A segunda aula em que os alunos de Transporte de Cargas tiveram em conjunto com os de Secretaria Escolar foi a primeira aula em que o aluno Lucas participou. Ele não teve nenhuma dificuldade em se cadastrar no Edmodo [...] Lucas interrompeu a atividade que estava fazendo para acessar o programa da instituição que dá acesso às notas dos alunos [...] Lucas ensinou Nando a copiar e colar [...] Guido havia diminuído o tamanho do texto na tela e Lucas veio ao seu auxílio duplicando a página para ele []. (Notas de campo da pesquisadora).

A facilidade no uso do computador demonstrada pelo aluno Lucas indica que ele é uma pessoa que já adquiriu o letramento computacional. O excerto abaixo revela isso.

Excerto 42

[] **Pesquisadora: o que foi mais difícil pra você durante as aulas? Essas aulas que a gente teve no laboratório ao longo do semestre.**

Lucas: pra mim, não teve dificuldade.

P: em nada?

L: em nada.

P: nem nos textos em inglês, nem com o computador, manuseio do computador, Internet, não?

L: não, computador não, texto não. [] (Entrevista com Lucas).

Pensando na sala de aula das turmas pesquisadas do IFG, percebi que dos dez participantes da pesquisa somente quatro apresentaram o nível elementar de letramento computacional, enquanto os outros seis executaram as atividades satisfatoriamente, pois estavam no nível intermediário desse letramento.

Outro tipo de letramento, também identificado na pesquisa, foi o multimidiático. Para Warschauer (2011), esse letramento prevê que o navegador tenha condições de utilizar recursos como imagens, sons e filmagens, isto é, tenha a habilidade de lidar com aplicativos.

Nesta investigação, o único aplicativo utilizado pelos estudantes foi o *Google Tradutor*, tendo em vista que os alunos, em sua maioria, precisavam dele para traduzir palavras para interpretar os textos.

Em razão de outras habilidades multimidiáticas não terem sido oportunizadas, acredito que o nível desse tipo de letramento identificado foi o iniciante. Dentro dele, constatei que alguns alunos tiveram um desenvolvimento insatisfatório, ao passo que outros o utilizaram a contento. Objetivando ilustrar cada nível, selecionei excertos dos dois alunos que melhor se enquadram em cada um deles. As estudantes Nilva e Clara foram as que mais tiveram dificuldades com o uso do tradutor eletrônico. Tina e Nando foram os que mais o utilizaram e não tiveram problemas.

Os excertos a seguir mostram os alunos que utilizaram o tradutor eletrônico de forma insatisfatória.

Excerto 43

[] Nilva não estava conseguindo abrir o tradutor no computador. Ela disse nunca tê-lo usado em nenhum computador []. (Notas de campo da pesquisadora).

No excerto apresentado acima, ficou evidente a inexperiência da aprendiz em fazer uso do tradutor eletrônico, comprovando, então, que ela apresentou nível insatisfatório de letramento multimidiático. Ainda, no excerto abaixo, esse uso precário é reforçado na entrevista que fiz com ela.

Excerto 44

Pesquisadora: você usou o tradutor eletrônico?

Nilva: não.

P: nenhuma vez?

N: não, porque eu não dou conta.

P: por que você não usou o tradutor eletrônico?

N: porque eu não do conta de acessar a pagina lá de vocabulário. (Entrevista com Nilva).

Nos dois excertos a seguir, apresento falas que indicam o nível insuficiente da aluna Clara.

Excerto 45

[] Vários alunos estavam fazendo uso do tradutor eletrônico para traduzir algumas palavras ou até mesmo o texto inteiro. Em nenhum momento pude observar na tela do computador de Clara a aba do *Google Tradutor* aberta []. (Notas de campo da pesquisadora).

Excerto 46

Pesquisadora: você usou o tradutor eletrônico?

Clara: não, nunca usei, não sei nem usar.

P: mas por que não?

C: porque eu não tentei usar ele.

P: você não tentou por quê?

C: porque eu não achei onde que usava. (Entrevista com Clara).

Na sequência, exponho excertos retirados das minhas notas de campo os quais mostram que os alunos Tina e Nando apresentam nível mais satisfatório de letramento multimidiático.

Excerto 47

[] Tina baixou um aplicativo em seu celular, um tradutor da *Google* que com o zoom do celular ela traduziu todas as palavras do exercício 2 da atividade 1 via tradutor. Não tentou inferir nenhuma delas [...] Tina também jogou todo o texto no tradutor [...] Tina disse à professora que jogou o texto no tradutor para não ficar subindo e descendo a tela e poder ver/ler o texto e os exercícios simultaneamente, pois o computador em que ela estava tinha como duplicar a tela []. (Notas de campo da pesquisadora).

Excerto 48

Pesquisadora: você usou o tradutor eletrônico?

Tina: usei.

P: em quais circunstâncias, como você o usou? Você o usou muito?

T: pra traduzir os textos que tinha muitas palavras em inglês que eu não conhecia.

P: ao usar o tradutor eletrônico, você procurava as palavras que já estavam nos exercícios feitos, aquelas que eu perguntei agorinha de vocabulário?

T: aquelas de completar?

P: aham. Depois que você já tinha feito elas, aí você procurava, você ia lá no texto em vez de olhar no exercício você jogava no tradutor ou não?

T: às vezes sim e às vezes não. Às vezes eu me lembrava que eu já tinha traduzido as palavras já ia no exercício anterior; às vezes que eu me esquecia eu ia direto no texto.

P: ao usar o tradutor eletrônico, você jogou alguma vez o texto inteiro nele?

T: já.

P: por quê?

T: pra traduzir mais rápido e dar significado ao texto.

P: mas você usou todas as vezes ou não? Em todos os textos?

T: não, nem sempre []. (Entrevista com Tina).

Os próximos excertos mostram o uso satisfatório do tradutor eletrônico apresentado pelo participante Nando.

Excerto 49

[] Nando tentou usar o *Google* Tradutor de seu celular. No entanto, a conexão do celular dele não estava funcionando. Depois de muito tentar, ele resolveu usar o *Google* Tradutor do computador [...] Ele tirou foto do *e-mail* para o seu celular para facilitar a tradução [...] Nando estava usando o *Google* Tradutor para responder o exercício 2 da atividade 3 [...] Ao ver Diva jogando todas as palavras do texto 4 no tradutor eletrônico, Nando fez o mesmo, mas utilizando-se do tradutor do seu celular []. (Notas de campo da pesquisadora).

Excerto 50

Pesquisadora: você usou o tradutor eletrônico?

Nando: sempre.

P: sempre? Com todos os textos?

N: todos.

P: então você usou muito?

N: sim, sempre.

P: ao usar o tradutor eletrônico você procurava palavras que não estavam nos exercícios já feitos ou também as que estavam nos exercícios que você já tinha o significado delas?

N: não, só os que eu não tinha.

P: por quê?

N: porque as que já tinha eu já sabia, as que não tinha eu ainda não sabia. Aí, eu procurava saber qual que era elas.

P: ao utilizar o tradutor eletrônico, você jogou alguma vez todo o texto nele pra ver a tradução completa?

N: alguns sim, outros não.

P: quando? Você lembra quando você usou pra ver a tradução completa?

N: sim, na biografia da Beyoncé mesmo eu consegui usar quase todo pra mim descobrir tudo que tava lá.

P: aí você jogou o texto todinho e traduziu ele todo?

N: todo e traduzi ele todo.

P: por quê?

N: é pra facilitar, né? Fazer o texto e realmente ficar do jeito que a gente quer, né?

P: e os outros, por que você não fez isso?

N: porque não tinha um conhecimento prévio sobre o tradutor, né? Não sabia usar direito, aí a partir do primeiro texto até o último já sabia utilizar ele inteiro, aí facilitou bastante.

P: foi a primeira vez que você usou o tradutor eletrônico?

N: foi.

P: então, no início da pesquisa você não sabia? Você foi aprendendo...

N: não, não sabia. Fui aprendendo com a pesquisa e fui utilizando até o final. Hoje eu consigo utilizar ele em qualquer frase que tiver inglês que eu não der conta, se eu não saber o que eu quero eu consigo utilizar.

P: tanto no computador quanto no celular?

N: sim.

P: mas você usava mais o quê?

N: no celular, portátil, mais fácil. Então, usava quando o computador tava ligado lá com a atividade eu tava utilizando o celular pra traduzir.

Dos alunos participantes da pesquisa, três deles não usaram o *Google Tradutor* de forma alguma por desconhecerem como acessá-lo e utilizá-lo para a tradução das palavras desconhecidas ou não inferidas pelo contexto. Por essa razão, posso afirmar que esses alunos apresentaram letramento multimidiático insatisfatório. Os demais participantes fizeram uso da ferramenta eletrônica para a tradução de algumas palavras isoladas, ou até do texto todo, muitas vezes ignorando as pistas trazidas pelos exercícios, porém demonstrando nível satisfatório desse letramento, pois, segundo Warschauer (2011), para ser considerado letrado multimidiaticamente, o navegador deve estar habilitado a lidar com os aplicativos. No caso deste estudo, o aplicativo mais utilizado foi a ferramenta de tradução, não propiciando um protagonismo maior dos estudantes no que se refere ao letramento multimidiático.

Com a observação das aulas, pude constatar que grande parte dos alunos, *a priori*, apresentava dificuldades em utilizar o computador de forma independente; entretanto, muitos deles, após a explicação da professora e/ou minha e o hábito de abrir arquivos, salvá-los e enviá-los, além da utilização do tradutor e mais de uma aba na tela, foram desenvolvendo e aprimorando essas habilidades e, ao final da geração dos dados, tiveram menos dificuldades e puderam lidar com o computador mais autonomamente. A atividade 3 foi a que mais causou dificuldades nos alunos em relação ao manuseio do computador, pois pela primeira vez durante a pesquisa tiveram que trabalhar simultaneamente com várias abas abertas.

Excerto 51

[] Os alunos reclamaram da dificuldade de terem de abrir e fechar várias abas simultaneamente [].
(Notas de campo da pesquisadora).

Acredito que Nilva, Guido e Clara foram os alunos que, ao final da pesquisa, evoluíram menos no que concerne ao letramento digital, pois no último dia de aula ainda tiveram dificuldades em fechar o programa utilizado. O excerto abaixo mostra que tanto uma aluna considerada mais letrada digitalmente quanto uma com menos habilidade sentem falta do material físico para o seu estudo individual.

Excerto 52

[] Tina e Clara perguntaram se os pontos gramaticais ensinados caíam na prova e se a professora não lhes daria o material impresso do que havia sido ensinado. A professora disse que o material está no Edmodo e que é deles, além de lhes dizer que eles têm acesso ao Edmodo em qualquer computador com Internet []. (Notas de campo da pesquisadora).

Percebi, com as indagações e reclamações, que os alunos do curso de Secretaria Escolar sentem falta do texto físico, se incomodam com a dificuldade de uso e manuseio da tecnologia e, como acham o inglês difícil, sentem também que as atividades no computador ainda emperram a aprendizagem da língua inglesa.

Warschauer (2011) afirma que o letramento digital ou eletrônico, como ele o define, envolve novas formas de usar a leitura e a escrita socialmente trazidas pelo computador e Internet. Soares (2002), Xavier (2005) e Buzato (2006) defendem que há a necessidade de o cidadão ir além da escrita por via impressa e tenha condições de explorar e utilizar as novas tecnologias existentes. Igualmente, para Soares (2002, p. 151), o letramento digital é “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela”.

Os dados desta pesquisa apresentaram cinco categorias analisadas, as quais revelaram as respostas para as minhas indagações iniciais. Constatei também que o trabalho realizado em parceria com a professora contribuiu para uma mudança de atitude nas partes envolvidas, tais como: eu, a professora e os alunos. Para mim, foi importante no que se refere ao uso efetivo das NTICs no ensino de línguas na EJA; para a professora, referente à possibilidade de aliar o ensino de línguas por meio de gêneros textuais ao uso dos recursos tecnológicos oferecidos pelo IFG para alunos de EJA; e para os alunos, no que diz respeito às experiências reais de aprendizagem da língua inglesa, utilizando os gêneros textuais em formato digital para a leitura dos textos.

No próximo capítulo, apresento as considerações finais deste estudo, respondendo às perguntas de pesquisa.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Após a realização da análise dos dados, inicio a última parte deste trabalho. Nesta seção, retomo os objetivos do estudo e respondo às perguntas de pesquisa, assim como menciono algumas limitações existentes na minha investigação, fazendo algumas sugestões para averiguações posteriores e traçando algumas considerações finais.

Retomando os objetivos e respondendo às perguntas de pesquisa

Este estudo objetiva (1) compreender o processo de negociação do sentido do texto, isto é, a compreensão das ideias do autor por meio da interação do leitor com o texto – compartilhado pelos alunos, nas aulas de leitura em inglês; 2) verificar a utilização das estratégias de leitura, incluindo o tradutor eletrônico, na compreensão dos gêneros textuais em formato digital com o auxílio das TICs, identificando também os níveis de letramento digital que eles possuem; 3) discutir a importância da leitura de gêneros textuais em formato digital, a fim de tornar os educandos da EJA leitores mais críticos, usando as ferramentas tecnológicas; e 4) identificar questões relativas à utilização do computador e da Internet durante esse processo. Destarte, elaborei três perguntas de pesquisa que puderam ser respondidas por meio dos dados observados. A seguir, apresento e respondo às perguntas elaboradas para este estudo.

1. Como se dá o processo de negociação do sentido do texto nas aulas de leitura em inglês-LE realizado pelos alunos do IFG-EJA?

Segundo Pica (1996), para compreender o que o autor quer dizer, o leitor faz uso da negociação por meio da leitura. Braggio (1992) acrescenta que a interação do leitor com o texto molda o entendimento da mensagem. Os sentidos do texto ocorrem através da decodificação, pois é necessário que se tenha vocabulário para entender o que foi escrito, que se conheça um pouco da estrutura da língua e que se tenha conhecimento sobre o assunto do texto lido, isto é, para que a compreensão aconteça, deve ocorrer uma negociação semântica, de forma e de conteúdo.

Os dados revelaram que os participantes deste estudo puderam, sem dificuldades, fazer a relação de algumas palavras do texto e o seu significado de forma contextualizada, evidenciando uma negociação de sentido com o texto lido. Moita Lopes (1996) argumenta

que essa negociação tem que ser buscada pela interação estabelecida entre leitor e texto, a qual se dá com base nos aspectos técnicos e o conhecimento prévio do leitor.

No que concerne à negociação da forma, percebi que a estrutura linguística trabalhada nos textos não foi um empecilho para a compreensão do material lido pelos participantes. Com a explicação da professora, eles puderam reconhecer com facilidade a estrutura gramatical apresentada nos textos.

De acordo com Pica (1996), a negociação de conteúdo está relacionada ao assunto do texto. Dessa maneira, entendo que, ao ler um texto, o leitor traz uma bagagem repleta de experiências, vivências, opiniões e crenças que será negociada com o conhecimento também trazido pelo autor através do processo de leitura.

Ao negociar sentidos para os textos lidos em inglês, os alunos do IFG-EJA, em sua maioria, mostraram-se capazes de emitir suas opiniões e construir sua compreensão em relação aos textos em língua estrangeira. Por conseguinte, afirmo que, no processo de negociação de sentido do texto nas aulas de leitura em inglês-LE, esses educandos tiveram condições de compreender o material exposto, interagindo com o autor e o texto. A partir de suas experiências e agregando o que o texto trouxe, estabeleceu-se uma parceria entre autor, leitor e texto para que o leitor pudesse ampliar os seus conhecimentos, construindo novos conhecimentos nesse percurso.

2. Em que sentido o uso das estratégias de leitura, incluindo o uso do tradutor eletrônico, auxilia na compreensão dos gêneros textuais em formato digital?

Ao escrever o seu texto, o autor deixa pistas interpretativas. Estas, por sua vez, direcionam a compreensão do leitor, que aciona seus esquemas para um entendimento mais próximo das intenções do autor. Tanto na leitura em língua materna quanto em língua estrangeira, o leitor utiliza procedimentos facilitadores do processo interpretativo. Esses facilitadores são conhecidos como estratégias de leitura (DIAS, 1996; SOLÉ, 1998; SOUZA et al., 2005).

Almejei nesta pesquisa perceber se, com o uso das estratégias de leitura da Abordagem Instrumental do ensino de línguas, os participantes poderiam interpretar os textos trabalhados de uma forma mais profunda, isto é, indo além da leitura da palavra. Consequentemente, em todas as atividades, buscou-se desenvolver, inicialmente, exercícios de verificação das palavras cognatas, utilização de inferências para compreender o vocabulário do texto, a informação não verbal, o conhecimento prévio sobre o assunto dos textos e a gramática

contextualizada, além de deixar livre para os alunos o uso do tradutor eletrônico quando eles sentissem necessidade de usá-lo, de maneira que pudessem interpretar as perguntas sobre o material lido.

Nessas atividades trabalhadas nos textos, os alunos fizeram uso das estratégias de leitura para chegarem à compreensão dos materiais. Nenhum dos dez participantes teve qualquer problema em acionar o seu conhecimento prévio, identificar as palavras cognatas, ler a informação não verbal dos textos e encontrar o vocabulário dos textos por meio das pistas utilizadas nas atividades propostas, identificar a ideia geral dos assuntos abordados ou buscar com sucesso algumas informações específicas dentro deles. Contudo, muitos deles não conseguiram fazer uma avaliação mais crítica do assunto contido nos textos, não obtendo, assim, uma compreensão mais ampla do material trabalhado, talvez por lhes faltar mais engajamento com ações de interação com os textos.

Além do mais, percebi que dos 10 participantes, 6 não consultavam os exercícios feitos que lhes davam as pistas lexicais importantes para responder às perguntas de interpretação propriamente ditas. Iam direto ao dicionário eletrônico, muitas vezes, traduzindo o texto todo sem uma postura mais reflexiva em relação a esta atitude ou a tradução oferecida pelo aplicativo. Ainda, outros três não fizeram uso nenhum do *Google Tradutor*, não por utilizarem da inferência e/ou de outras estratégias, mas por puro desconhecimento de como usar a ferramenta, também não observando o vocabulário já trabalhado.

Ao negociar os sentidos para os textos trabalhados em sala, os participantes da pesquisa mostraram-se capazes de dar significados aos textos, em alguns casos de uma forma mais superficial e que não atendia às exigências dos exercícios, e em outros, adotando uma postura valorativa, isto é, emitindo opiniões e construindo sua compreensão em relação a eles.

Leffa (1996) defende que a leitura possibilita a extração de várias informações do texto. Nesse sentido, concordo que as estratégias de leitura guiam os leitores para o entendimento do material estudado. Em outras palavras, as estratégias de leitura e o uso do dicionário (no caso deste estudo com textos digitais, o uso do tradutor eletrônico como mais uma delas), quando bem trabalhados, permitem que o leitor leia o texto de forma mais independente, interagindo melhor com ele. Elas são, portanto, bastante relevantes para o fim essencial da leitura, que é a compreensão do texto.

As estratégias utilizadas pelos alunos foram fundamentais para a construção do sentido dos textos trabalhados, permitindo boa compreensão deles. Bakhtin (2011) afirma que, ao compreender a significação linguística de um texto, todo leitor adota uma atitude de concordância e discordância com o material escrito. Para o autor, compreender é participar de

um diálogo com o texto como um locutor e com/para quem ele é destinado. Concordo com o autor quando ele afirma que a leitura de uma obra é ao mesmo tempo social e individual.

Na leitura em língua estrangeira, foco deste estudo, os alunos mobilizaram muitas estratégias de leitura. No entanto, como eles detêm pouco vocabulário e não fizeram uso mais amplo das estratégias, como as inferências e o uso do contexto, acredito que a maioria dos participantes não construiu o sentido contido nos textos lidos. Logo, aponto para a necessidade de se trabalhar mais teórica e praticamente com as estratégias de leitura nas aulas de inglês como LE, expondo o estudante ao máximo de gêneros textuais variados possíveis.

Dessarte, defendo o uso das estratégias de leitura, incluindo a utilização do tradutor eletrônico, pois, quando bem trabalhadas e usadas regularmente, auxiliam bastante na compreensão dos gêneros textuais em formato digital, propiciando uma leitura mais crítica que, de acordo com Freire (1982), é aquela para além do que está escrito.

3. De que maneira o uso dos gêneros textuais em formato digital pode contribuir para a leitura crítica dos textos em inglês dos alunos da EJA e na identificação de questões relativas aos tipos de letramento digital, determinando os seus níveis nesse processo?

A leitura é um processo dinâmico, cujo objetivo principal é a construção de um significado para o texto. Só se lê porque alguém com sua experiência e vivência compartilhou algo para ser lido. Por isso, tudo que se escreve, se lê e como o indivíduo se comunica é um gênero discursivo. O indivíduo se comunica por meio dos gêneros, pois estes são formas típicas de enunciados relativamente estáveis, os quais o falante da língua elabora dentro das esferas da comunicação humana, indo além da forma (BAKHTIN, 2011).

Por concordar com a relevância de se levar os estudantes à ampliação de seus horizontes com novas informações adquiridas ao longo da leitura e considerando que acredito que a linguagem deva sempre levar ao questionamento e à reflexão, elaborei para esta pesquisa atividades para quatro textos distintos em formato digital, de modo que o aprendiz pudesse ler além da palavra em língua estrangeira, utilizando as novas tecnologias digitais.

Neste estudo, trabalhei três gêneros secundários (BAKHTIN, 2011) – um anúncio, um cartum e uma biografia – e um terciário (MARCUSCHI, 2007) – um e-mail com um convite em anexo –, sendo todos, conforme já mencionado anteriormente, em formato digital, o que demandou um letramento mais amplo por parte dos alunos. Os dados revelaram que, no decorrer da pesquisa, os alunos apresentaram dois tipos de letramento digital ou eletrônico

(WARSCHAUER, 2011): o letramento computacional, no qual eles foram capazes de ligar e desligar o computador, manusear o *mouse* e o teclado, abrir pastas, salvar, anexar e enviar arquivos; e o letramento multimidiático, em que puderam utilizar o *Google Tradutor*.

Tanto no que diz respeito ao letramento computacional quanto ao multimidiático, constatei que os alunos não apresentaram o mesmo nível, sendo alguns deles mais desenvolvidos do que outros.

No que concerne ao letramento multimidiático, percebi que, dos dez participantes, três apresentaram nível insatisfatório, pois desconheciam como usar o tradutor eletrônico e, por isso, não o utilizaram para responder nenhuma das atividades propostas. Por outro lado, outros participantes demonstraram ter nível satisfatório de letramento multimidiático, utilizando o tradutor de uma forma excessiva e pouco crítica por achá-lo, presumo, mais fácil e, provavelmente, por não confiarem nas outras estratégias de leitura como facilitadoras da obtenção do sentido do texto.

No que se refere à leitura crítica, observei que três alunas tiveram uma participação mais crítica da leitura apresentada, pois deram sentido ao texto com o discurso sócio-historicamente construído (ORLANDI, 2006). Essas alunas realizaram uma leitura crítica, propondo múltiplas atividades interpretativas ao texto.

Note-se que os demais alunos não conseguiram utilizar as duas imagens que o exercício 5 do texto 3 propunha, relacionando-as com a interpretação feita. Também constatei que, mesmo que três alunas tenham apresentado uma postura mais crítica em relação ao papel da mulher na sociedade contemporânea, nenhum dos participantes conseguiu escrever um parágrafo de avaliação crítica conforme solicitado.

Acredito que a pouca leitura crítica demonstrada pela maioria dos alunos não tenha ocorrido em razão do não reconhecimento da nomenclatura dos gêneros, pois apesar de não nomeá-los, ficou comprovado que eles foram capazes de identificar as suas características tendo em vista que o gênero tem uma estrutura definida, é de fácil reconhecimento ou por estar no estudo em formato digital.

Em minha opinião, o fato de as atividades exigirem novos letramentos por parte dos alunos tornou o desenvolvimento das atividades mais longo e cansativo. Os estudantes conseguiram responder às atividades de busca de informação específica dentro do texto, não sendo a falta de saber a nomenclatura de todos os gêneros um empecilho para expressar a sua criticidade na leitura. Contudo, penso que os tópicos críticos propostos deveriam ter sido discutidos de maneira mais aprofundada, haja vista os alunos, em sua maioria, não dialogarem

com o texto de forma eficiente e, conseqüentemente, não recriando os seus sentidos implícitos.

Todos os gêneros textuais podem propiciar uma leitura crítica aos educandos, já que é na escolha dos gêneros que o enunciado acontece. Os textos em formato digital não são diferentes nesse processo, pois puderam propiciar a leitura crítica para alguns participantes da pesquisa, além de possibilitar a identificação de alguns níveis de letramento digital dos alunos do IFG-EJA, campus Anápolis como um todo, determinando os níveis de letramento que os alunos possuem nesse processo.

A seguir, menciono algumas limitações percebidas neste estudo.

Limitações existentes neste estudo

Esta pesquisa traz algumas limitações de várias ordens. Primeiramente, se eu tivesse selecionado os textos e preparado as atividades com o auxílio da professora colaboradora, poderíamos ter nos aprofundado mais em algumas questões interpretativas, inclusive no que concerne à avaliação crítica.

Como já havia selecionado os textos e planejado as atividades para o projeto piloto, achei prudente, em razão do tempo, utilizar o material já elaborado. No entanto, hoje, após a análise dos dados, percebo que foi uma falha minha.

Em relação aos instrumentos utilizados para a geração dos dados, senti a falta de ter filmado as aulas para uma posterior transcrição. Caso as interações tivessem sido filmadas, provavelmente, muitos detalhes não percebidos poderiam ter sido observados, contribuindo com as anotações de campo.

Acredito também que se a pesquisa pudesse ter sido conduzida em um ano letivo completo em vez de um semestre, como ocorreu, os resultados poderiam ter sido outros e os alunos poderiam ter feito uma leitura mais profunda dos textos trabalhados, assim como se aprimorado mais no uso da tecnologia. Penso que poderíamos ter feito mais atividades no computador para habilitá-los a usá-lo melhor, aprimorando os seus níveis de letramento digital, a saber: abrir a plataforma, abrir os arquivos, salvar, anexar, enviar, usar o *Google Tradutor* e outras habilidades que lhes garantissem maior letramento.

Assim, também haveria um trabalho mais eficaz das estratégias de leitura da Abordagem Instrumental do ensino de línguas. Outra falha que aponto é a não discussão dos gêneros textuais, explorando as definições, formas e características estilísticas de cada um dos gêneros trabalhados neste estudo.

Embora perceba falhas existentes nesta pesquisa, compreendo a sua importância para o ensino e aprendizagem de inglês na Rede Pública, principalmente na Educação de Jovens e Adultos. Assim, traço, a seguir, algumas sugestões para estudos posteriores.

Sugestões para estudos posteriores

Em razão das limitações percebidas neste trabalho, acredito que outras pesquisas podem ser desenvolvidas, investigando-se um quantitativo mais amplo de participantes. Por exemplo, todos os estudantes de uma mesma sala de aula, de maneira que os dados analisados possam refletir melhor a realidade daquele ambiente.

Sugiro, também, que antes do início do trabalho com os textos digitais propriamente ditos, aconteçam aulas no laboratório de informática da escola para que os alunos possam se sentir mais capacitados a operar o computador e a plataforma, podendo, assim, focalizar na leitura dos textos em formato digital.

Outro fator bastante relevante para próximos estudos sobre leitura em língua inglesa é uma apresentação e prática efetiva tanto das estratégias de leitura quanto das características dos gêneros textuais a serem trabalhados.

Portanto, defendo mais estudos desenvolvidos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, pois percebo, pela minha experiência na Rede Municipal de Educação de Goiânia, que esta modalidade carece de mais atenção, sendo, muitas vezes, deixada para segundo plano nas políticas públicas educacionais estabelecidas. Acredito que, desenvolvendo estudos na EJA, seja possível melhorar o que é oferecido aos cidadãos estudantes com defasagem de idade e série, há tempos marginalizados pela sociedade. Finalmente, defendo estudos importantes que capacitem os professores a trabalhar de acordo com as reais necessidades do público em questão, para que, a cada dia, esses estudantes possam ir além da leitura da palavra e leiam o mundo de forma mais independente.

A seguir, teço as minhas considerações finais.

Considerações finais

A leitura é um processo de compreensão ativa. O ato de ler é ativo, responsivo e, sobretudo, dialógico por natureza. Bakhtin (2011) afirma que, ao compreender a significação linguística de um texto, todo leitor adota uma atitude de concordância e discordância com o

material lido. Para esse autor, compreender é participar de um diálogo com o texto, isto é, o processo de leitura é tanto individual quanto social.

Neste estudo, os participantes da pesquisa – dez alunos da modalidade EJA do IFG – Campus Anápolis – conseguiram, com o auxílio das estratégias de leitura, identificar a ideia central dos textos e puderam também buscar algumas informações específicas dentro deles. No entanto, muitos deles tiveram dificuldades em fazer uma avaliação mais crítica quando solicitados, talvez por não confiarem nas estratégias utilizadas para isso e potencializarem o uso do tradutor eletrônico, ou até mesmo por terem dificuldades de leitura em sua língua materna.

No que concerne ao uso das novas tecnologias, concluí que há dois níveis de letramento digital entre o grupo. Há alunos mais familiarizados, os quais tiveram pouca dificuldade com o equipamento, apresentando nível intermediário, e outros que, mesmo ao final da pesquisa, ainda apresentaram um índice insatisfatório, ou nível elementar de letramento digital.

Entendo que à medida que os alunos vão utilizando os gêneros textuais e as ferramentas tecnológicas oferecidas, eles vão evoluindo na construção de um pensamento mais crítico e se sentindo mais à vontade com o uso do computador e da Internet.

Vale salientar, ainda, que as aulas de língua já têm essa grande perspectiva cultural de apresentar os países que as falam e as demais pessoas ao redor do mundo que as utilizam como forma de se comunicar. Desse modo, os dados coletados nesta pesquisa mostram que os alunos tiveram uma experiência diferenciada nas aulas de inglês do IFG, as quais proporcionaram o contato com gêneros textuais diversificados e uso de tecnologias que estão em voga no mundo todo.

Espero que, com a experiência vivida no semestre em que a pesquisa foi desenvolvida, os alunos do IFG-EJA do campus Anápolis e de outros campi, possam utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação em sua vida acadêmica de um modo mais preciso e ler os textos de sua área de atuação em inglês de uma maneira mais profunda.

REFERÊNCIAS

- AIKEN, M.; BALAN, S. An analysis of Google translate accuracy. *Translation Journal*. v. 16, n. 2, p. 1-3, 2011. Disponível em: <<http://translationjournal.net/journal/56google.htm>>. Acesso em: 9 set. 2016.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- ALVES, L. G. S.; ARRUDA, A. L. M. M. A Educação de Jovens e Adultos como Transformação Social. *Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – FAC-São Roque- SP*, 2014. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Luzivania.pdf>. Acesso em: 13 set. 2016.
- AMADO, G. T. R.; HASHIGUTI, S. T. *Edmodo e Práticas Críticas de Ensino-Aprendizagem*. XIII EVIDOSOL e X CILTEC-Online. UFMG - junho/2016. p.1-6. Disponível em: <<http://evidosol.textolivres.org>>. Acesso em: 12 jul. 2016.
- ANJOS, A. M. dos. Tecnologias da Informação e da Comunicação, aprendizado eletrônico e ambientes virtuais de aprendizagem. In: MACIEL, C. (Org.). *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. Editora UFMT, 2012. p. 11- 58. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/129865/mod_resource/content/1/Ambientes%20Virtuais.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2017.
- ARAÚJO, J. C. Os Gêneros Digitais e os Desafios de Alfabetizar Letrando. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 46(1): p. 79-92, jan/ jun, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132007000100007>. Acesso em: 11 ago. 2015.
- BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua Materna: Letramento, Variação e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Disponível em: <http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/marxismo_e_filosofia_da_linguagem.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. The Problem of Speech genres. In: BAKHTIN, M. M. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press, 2013. p. 60-102.
- BARRICELLI, E.; MUNIZ-OLIVEIRA, S. Entrevista com o professor Joaquim Dolz. *Revista L@el em (Dis)curso*. Volume 2, 2010. p. 3-9. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revlael/article/view/2756/2569>>. Acesso em: 11 ago. 2016.
- BASTURKMEN, H. *Developing Courses in English for Specific Purposes*. London: Palgrave Macmillan, 2010.

BELL, J. *Projeto de Pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Trad. Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 108-170.

BRAGA, D. B. Letramento na Internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. In: KLEIMAN, A. B. ; CAVALCANTE, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 181-198.

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. 5 de outubro de 1988.

_____. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Congresso Nacional. *Decreto nº 5.840. 13 de julho de 2006*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm> Acesso em: 28 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *PROEJA*. Brasília: agosto 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja>>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. Congresso Nacional. *Lei Federal nº 11.892. 29 de dezembro de 2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 29 set. 2016.

_____. *Projeto de implantação do curso técnico de nível médio integrado em Secretaria Escolar*. Anápolis, julho de 2010.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2012 a 2016*. Goiânia, fevereiro de 2012.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretoria de Currículos e Educação Integral*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Transporte de Cargas na Modalidade de Jovens e Adultos*. Anápolis, novembro de 2013.

BURANELLO, E. C. *A Leitura crítica nas aulas de Língua Inglesa: uma experiência com o gênero leitura em quadrinhos*. Programas e Projetos-Produções PDE - Artigos Língua Estrangeira Moderna - Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Curitiba, 2007. P. 1- 30. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde>

/artigo_ eliane_cristina_buranello.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BUZATO, M. E. K. *O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuição para a formação de professores*. 2001. 188 f. Dissertação (Programam de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) UNICAMP, Campinas, 2001. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219553>>. Acesso em: 19 mai. 2016.

_____. *Letramentos digitais e formação de professores*. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO EducaRede: Educação e Internet - A formação do Professor Autor. Anais... São Paulo: [s.n.], 2006. Disponível em: <<http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983MarceloBuzat0%20-%20letramento%20digital%20e%20formacao%20de%20profs%20@.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2016.

CASTRO, M. D. R. de; MACHADO, M. M.; ALVES, M. F. O Processo de Implantação do Proeja em Goiás. In: MACHADO, M. M.; OLIVEIRA, J. F. de. (Orgs.). *A Formação Integrada do trabalhador*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 37- 52.

CELANI, M. A. A. et al. *The Brazilian ESP Project: an evaluation*. São Paulo: Educ, 1988.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem e Ensino*. v. 8. n. 1. Pelotas/RS: 2004. p.101-122.

CHARTIER, R. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999 (Prismas).

COELHO, J. G. R. *Um novo olhar às introduções do artigo de pesquisa da prova de inglês do teste ANPAD em um contexto de ensino instrumental*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, UFMG, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LETR-8T7MYW/1260m.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. *O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. S. R. Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIAS, R. *Reading critically in English - Inglês Instrumental*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DIONÍSIO, A. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001, v. 2, p. 69-99.

_____. Gêneros textuais e multimodalidade. In: *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p. 137- 152.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Currículo em movimento- Educação de Jovens e Adultos- Livro 7*. Brasília, fevereiro de 2013. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/7-educacao-de-jovens-e-adultos.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

DUARTE, K. C. F.; FURTADO, V. F.; PANIAGO, M. de. L. F. dos. Mediação Pedagógica: Análise de uma intervenção. In: FERNANDES, E. M. da F.; SOUSA FILHO, S. (Orgs.). *Leitura: Ações de Mediação pedagógica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 55- 72.

ECO, U. O leitor modelo. In: _____. *Lector in fabula*. São Paulo: 1986. p. 35-51.

EDMODO, Bem-vindo ao Edmodo. Disponível em: <<https://www.edmodo.com>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

ESTEBAN, M. P. S. Bases Conceituais da Pesquisa Qualitativa. In _____. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 122-144.

FERNANDES, E. M. da F.; SOUSA FILHO, S. M. de. Apresentação. In: FERNANDES, E. M. da F.; SOUSA FILHO, S. M. de (Orgs.). *Leitura: Ações de Mediação Pedagógica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 7-16.

FRANCO, C. C. X.; OLIVEIRA, L.R. Q. de; FERNANDES, E. M. da F. A mediação em processos de leitura no Ensino Básico. In: FERNANDES, E. M. da F.; SOUSA FILHO, S. M. de (Orgs.). *Leitura: Ações de Mediação Pedagógica*. Campinas, SP: Pontes editores, 2015. p. 73-92.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler - em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

GALLI, F. C. S. Linguagem da Internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e Gêneros Digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro. Lucerna, 2005. p. 120-134.

HOUAISS. *Dicionário Eletrônico*. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?Palavra=Leitura>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. New York: Cambridge University Press, 1991.

JOHNS, A. M.; PRICE-MACHADO, D. English for Specific Purposes: Tailoring Courses to Student Needs and to the Outside World. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.) *Teaching English as a Second and Foreign Language*. 3 ed. Boston: Heinle and Heinle-Thomson Learning, 2001. p. 43-65.

JOHNSON, D. M. *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York, Longman, 1992.

KATO, M. *O Aprendizado da Leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância* (Série Prática Pedagógica). Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KEZEN, S. Leitura e Compreensão Textual: Estratégias de Leitura em Língua Estrangeira. *Revista Partes*. ano V. 6 set. 2012. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/sandrakezen/leitura.asp>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman, 1985.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A Coerência Textual: Repensando a língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2000.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Everyday Practices and Classroom learning*. 2. ed. Maidenhead and New York: Open University Press, 2006.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra, D. C. Luzzato Editores, 1996.

_____. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs.). *O ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

_____. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem de línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 175-212. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/simulada.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA. Uma perspectiva de mudança. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_de_professores.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MACHADO, M. M.; OLIVEIRA, J. F. de. A educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: embates, experiências e perspectivas de um campo em construção. In: MACHADO, M. M.; OLIVEIRA, J. F. de (Orgs.). *A Formação Integrada do trabalhador*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 7- 19.

MANGUEL, A. *Uma história de leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 15-201.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais emergentes da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e Gêneros Digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. N.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

_____. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros Textuais, Configuração, Dinamicidade e Circulação In: KARWOSKI, A. M. et al. In: *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MARICATO, D. T. *Edmodo e suas Potencialidades na Educação como Ambiente Virtual de Aprendizagem*. Monografia de especialização em Mídias na Educação. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141489/000988475.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o Uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). *Novas tecnologias e Mediação Pedagógica*. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas. São Paulo: Mercados das Letras, 1996.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NUTALL, C. *Teaching Reading Skills: In a Foreign Language*. New York: Heineman, 1996.

OLIVEIRA, E. C. Navegar é preciso! O uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. In: PEREIRA, A. L.; GOTHEIM, L. (Orgs.). *Materiais didáticos para ensino de línguas estrangeiras: processos de criação e contextos de uso*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

_____; MELLO- PAIVA. K. S. F. de. “Foi uma enxurrada de novas tecnologias misturadas com inglês”: letramento digital em um curso de formação continuada de professores de língua inglesa. In: PESSOA, R. R.; OLIVEIRA, E. C. de. *Tensões e Desestabilizações na Formação de Professoras/es de inglês* (Orgs.). Goiânia: Editora UFG, 2016. p. 173-202.

OLIVEIRA, F. K. ; ABREU. K. F. O Uso do Edmodo como ferramenta educacional nas aulas de língua espanhola. *Revista Semiárido De Visu*, v. 3, n. 1, p.34-43, 2015 | ISSN 2237-1966. Salgueiro- PE. Abril de 2015. p.32- 43. Disponível em: <<<http://periodicos.ifsertao-pe.edu.br/ojs2/index.php/revista/article/view/126>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

ORLANDI, E. *O inteligível, o interpretável e o compreensível*. In: _____. *Discurso e leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAVAN, R. Tensões presentes nas reflexões dos professores sobre o currículo da educação de jovens e adultos. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 509-523, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16720>>. Acesso em: 01 set. 2016.

PEREIRA, J. V. *O Proeja no Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia: Um Estudo sobre os Fatores de Acesso e Permanência na Escola*. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2011. Disponível em:
<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9311/1/2011_JosueVidalPereira.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2016.

PICA, T. Research on Negotiation. *Language Learning*. V. 44. n. 3. p. 493-527, 1994.

_____. The Essential Role of Negotiation in the Communicative Classroom. *JALT Journal*. Volume 18, n 2. p. 241-268. Dez, 1996. Disponível em:
<https://scholar.google.com.br/scholar?q=The+Essential+Role+of+Negotiation+in+the+Communicative+Classroom.&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ved=0ahUKEwil4Ir2yIfVAhXDQZAKHca3A2gQgQMIJDAA> . Acesso em: 14 abr. 2017.

PINCOWSCA, G. C. C. O processo de leitura: da decodificação a interação. *Revista Objetiva*. Rio Verde: dez. 2008. p. 8-15. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/297657923/Leitura-processo>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

RAMOS, E. M. F.; ARRIADA, M. C.; FIORENTINI, L. M. R. *Introdução à Educação Digital – Guia do cursista*. Secretaria de Educação a Distância – PROINFO Integrado: Brasília: MEC, 2009.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: History, New Trends and Challenges. In: KRZANOWSKI, M (Org.). *English for academic and specific purposes in development, emerging and least developed countries*. Canterbury. IATEFL, 2008, v 1. p. 68-83. Disponível em:
<http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/ESPBrazil_Ramos_.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

RAMOS. R. C. G. *Reflexões sobre formação e práticas em Línguas para Fins Específicos (LINFE)*. Goiânia: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, 23 de maio de 2016. Palestra ministrada para os professores e alunos da Faculdade de Letras.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. *Alfabetização Tecnológica do Professor*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, C. de P. *Intercâmbios Culturais no Ensino da Língua Inglesa com o Uso da Internet*. Cadernos PDE - Secretaria de Educação do Governo do Paraná, 2013. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_lem_artigo_claudenise_de_paula_santos.pdf>. Acesso em: 03 set. 2015.

SANTOS JÚNIOR, A. C. P. dos. *Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA): Uma nova definição*. In: Rede Mebox. p. 1- 4. Março 2011. Disponível em:
<<http://www.redemebox.com.br/index.php?view=article&catid=260%3A266&id=24939%3A>

ambientes-virtuais-de-aprendizagem-ava-uma-definicao&format=pdf&option=com_content&Itemid=21>. Acesso em: 05 mar. 2017.

SILVA, M. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. In: *Revista Digital de Tecnologias Cognitivas do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital da PUC-SP*. São Paulo: n. 3, jan-jun/2010. p. 36-51. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_ciberculturadesafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017.

SILVA, S. V. da. *O Processo de Ensino e Aprendizagem de línguas em teletandem: um estudo na área de Turismo*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras. Goiânia. 2012.

SOARES, M. Novas Práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n.81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2014.

_____. *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, A. G. F. et al. *Leitura em Língua Inglesa - Uma Abordagem Instrumental*. 2. ed. São Paulo: Disal, 2005.

SOUZA, J. C. L. EJA: de ensino supletivo à condição de um novo paradigma para a educação no tempo presente. In: *Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores*. – Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011. p. 24- 37. Disponível em: <<http://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/05430d70-4227-41a3-88c8-ac8557d3bbfb/Educacao+em+Rede++EJA.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=05430d70-4227-41a3-88c8-ac8557d3bbfb>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

SOUZA, A. D. Educação de Jovens e adultos - um desafio constante. In: *Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores*. – Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011. p. 78-85. Disponível em:< <http://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/05430d70-4227-41a3-88c8-ac8557d3bbfb/Educacao+em+Rede++EJA.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=05430d70-4227-41a3-88c8-ac8557d3bbfb>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livros, 2004.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!” Sobre a pesquisa acadêmica e a sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 5. n. 2. 2002. p. 91-116.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.

WARSCHAUER, M. Computer Assisted Language Learning: An Introduction. In: Fotos, S. (Ed.). *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/markw/call.html>>. Acesso em: 01 jan. 2016.

_____. A literacy approach to the digital divide. In: M. A. Pereyra (Ed.), *Lasmulialfabetizaciones en el espacio digital*. Malaga, Spain: Ediciones Aljibe, 2011. p. 1-40. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/7d3b/221989d6fa3ffc6d3efa80d45ba8d3b2dd9c.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.

WOLF, M.; BARZILLAI, M. *The Importance of Deep Reading*. March 2009/ vol. 66 n. 6 Literacy 2.0 pages 32-37. Disponível em: <https://www.mbsea.org/documents/resources/Educational_Leadership_Article_The_D8&FE2BCAE7AD.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

XAVIER, A. C. dos S. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.) *Alfabetização e letramento: Conceitos e relações*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v.1. p. 1.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento da Professora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você, professora, está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “*O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM FORMATO DIGITAL NO ENSINO DE LEITURA CRÍTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS – NO PROEJA*”, orientada pelo Prof. Dr. Sival Martins de Sousa Filho, do programa de pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Meu nome é Ana Agda de Oliveira Santos, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Linguística Aplicada – Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizada de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (xxxx@xxxx) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (XX) XXXX-XXXX. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62) 3521-1215.

1.1 Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa, intitulada “*O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM FORMATO DIGITAL NO ENSINO DE LEITURA CRÍTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS – NO PROEJA*”, tem os objetivos de compreender o processo de negociação do significado do texto (isto é, a compreensão das ideias do autor por meio da interação do leitor com o texto) partilhado pelos alunos nas aulas de leitura em inglês e compreender como se constrói a negociação do significado da leitura dos gêneros textuais em formato digital e a utilização das estratégias, incluindo o tradutor eletrônico, para a formação do letramento virtual dos educandos. Busco com esta investigação criar possibilidades aos alunos pesquisados de ler de forma crítica utilizando algumas mídias digitais, a exemplo do computador e da internet, a fim de construir a autonomia e o empoderamento por meio da leitura e compreensão da língua inglesa.

Caso você aceite participar da pesquisa, você será entrevistada via gravação em áudio respondendo a perguntas sobre sua formação linguística e acadêmica, seus conhecimentos sobre estratégias de leitura e gêneros textuais. Os seus alunos responderão um questionário sobre hábitos de leitura, utilização do computador e leitura de gêneros digitais assim como terá também as suas aulas observadas para a geração de dados e as atividades dos seus alunos recolhidas.

A observação das aulas será feita de 13 (treze) de abril a 08 (oito) de junho de 2016, respeitando o horário e a dinâmica escolar vigente.

A pesquisa não oferecerá risco físico ou moral aos participantes. A participação é voluntária e há a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem prejuízo ao participante. A professora colaboradora além de poder se incomodar com a presença de outra profissional observando as suas aulas, pode também durante a entrevista gravada em áudio ficar constrangida em expor seu conhecimento linguístico e metodológico.

Como esta é uma pesquisa sem fins lucrativos, não haverá qualquer tipo de remuneração para aqueles que decidirem participar. Tampouco, haverá qualquer tipo de ônus caso decidam por tomar parte ou desistir dela. Como benefícios, busco com esta investigação criar possibilidades aos alunos pesquisados de ler de forma crítica utilizando algumas mídias digitais, a exemplo do computador e da internet a fim de construir a autonomia e o empoderamento por meio da leitura e compreensão da língua inglesa.

Os momentos de resposta ao questionário e realização das atividades propostas ocorrerão durante as aulas no período de 13 (treze) de abril a 08 (oito) de junho de 2016, respeitando o horário e

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso I, Campus Sambaíba (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



a dinâmica escolar vigente. A participação na pesquisa não é obrigatória e o consentimento pode ser retirado a qualquer momento da pesquisa, sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo caso decida fazê-lo. Há também o direito de pleitear indenização por eventuais danos causados por decorrência na participação na pesquisa.

No início da pesquisa, será pedido a professora participante que escolha um pseudônimo para si, para assegurar que sua identidade seja resguardada.

Após o término da redação do texto final desta pesquisa, os dados serão descartados e não poderão ser utilizados em pesquisas futuras.

Esta pesquisa só pode ser realizada com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG CPF/ n.º de matrícula, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “*O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM FORMATO DIGITAL NO ENSINO DE LEITURA CRÍTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS – NO PROEJA*”. Destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informada e esclarecida, pela pesquisadora responsável Ana Agda de Oliveira Santos, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso da participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

APÊNDICE B – Termo de Consentimento dos Alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “*O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM FORMATO DIGITAL NO ENSINO DE LEITURA CRÍTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS NO PROEJA*”, orientada pelo Prof. Dr. Sinval Martins de Sousa Filho, do programa de pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Meu nome é Ana Agda de Oliveira Santos, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Linguística Aplicada – Ensino e Aprendizagem de Línguas. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você se interessar em fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence a mim. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas por mim, via e-mail (xxxxx@xxxxx) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (XX) XXXX-XXXX. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62) 3521-1215.

1.1 Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa, intitulada “*O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM FORMATO DIGITAL NO ENSINO DE LEITURA CRÍTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS NO PROEJA*”, tem os objetivos de compreender o processo de negociação do significado do texto (isto é, a compreensão das ideias do autor por meio da interação do leitor com o texto) partilhado pelos alunos nas aulas de leitura em inglês e compreender como se constrói a negociação do significado da leitura dos gêneros textuais em formato digital e a utilização das estratégias, incluindo o tradutor eletrônico, para a formação do letramento virtual dos educandos. Busco com esta investigação criar possibilidades aos alunos de uma escola pública federal da cidade de Anápolis – na modalidade PROEJA, no turno noturno – de ler de forma crítica utilizando algumas mídias digitais, a exemplo do computador e da internet, a fim de construir a autonomia e o empoderamento por meio da leitura e compreensão da língua inglesa.

Caso você participe da pesquisa, você responderá um questionário inicial sobre a utilização do computador e da internet em casa e na escola, os tipos de leitura que você faz e a sua experiência com a leitura de gêneros textuais em formato digital. Você também terá as aulas de inglês observadas para geração dos dados da pesquisa e a sua produção feita nas aulas recolhidas.

A observação das aulas será feita de 13 (treze) de junho a 29 (vinte-nove) de julho de 2016, respeitando o horário e a dinâmica escolar vigente. Como sabemos que há duas aulas de inglês por semana em horário rotativo, desenvolveremos a pesquisa nos meses mencionados durante as aulas de inglês realizadas no período acima já dito.

A pesquisa não oferecerá risco físico ou moral aos participantes. A participação é voluntária e há a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem prejuízo ao participante. Para os alunos mais tímidos, durante as atividades, pode haver momentos de constrangimento ou desconforto uma vez que precisarão expor suas opiniões sobre os textos propostos e mostrar alguma possível dificuldade na realização das tarefas junto aos colegas.

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP

Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/UFG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO/PRPI
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



Além disso, podem se sentir incomodados sendo observados por uma pessoa estranha ao grupo.

Como esta é uma pesquisa sem fins lucrativos, não haverá qualquer tipo de remuneração para aqueles que decidirem participar. Tampouco, haverá qualquer tipo de ônus caso decidam por tomar parte ou desistir dela. Como benefícios, busco com esta investigação criar possibilidades aos alunos de uma escola pública federal da cidade de Anápolis – na modalidade PROEJA, no turno noturno- de ler de forma crítica em língua inglesa utilizando algumas mídias digitais, a exemplo do computador e da internet.

Os momentos de resposta ao questionário e realização das atividades propostas ocorrerão durante as aulas no período de 13 (treze) de junho a 29 (vinte-nove) de julho de 2016, respeitando o horário e a dinâmica escolar vigente. A participação na pesquisa não é obrigatória e o consentimento pode ser retirado a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo caso decidam fazê-lo. Há também o direito de pleitear indenização por eventuais danos causados por decorrência na participação na pesquisa.

No início da pesquisa, será pedido aos participantes que escolham pseudônimos para si, para assegurar que sua identidade seja resguardada.

Após o término da redação do texto final desta pesquisa, os dados serão descartados e não poderão ser utilizados em pesquisas futuras. Esta pesquisa só poderá ser realizada com a aprovação do comitê de ética em pesquisa. (CEP)

1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu,....., inscrito(a) sob o RG/CPF, abaixo assinado, concordo em participar na pesquisa “*O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM FORMATO DIGITAL NO ENSINO DE LEITURA CRÍTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS NO PROEJA*”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que a minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado (a) e esclarecido (a), pela pesquisadora responsável Ana Agda de Oliveira Santos, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo em participar no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do (a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

APÊNDICE C – Termo de Compromisso



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12*, e suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador(a) participante do projeto intitulado *O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM FORMATO DIGITAL NO ENSINO DE LEITURA CRÍTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS NO PROEJA*. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: ____ / ____ / ____

<i>Nome do(a) Pesquisador(a)</i>	<i>Assinatura</i>
1.	
2.	

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP
Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso 1,
Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215.
E-mail: cep.pipi.ufg@gmail.com

APÊNDICE D – Termo de Anuência



INSTITUTO FEDERAL
Goiás
Câmpus Anápolis

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS
DIRETORIA-GERAL

Ofício nº 30/2016/GAB/IFG/ANÁPOLIS

Anápolis, 19 de abril de 2016

A Sua Senhoria a Senhora
Ana Agda de Oliveira Santos
Mestranda da Universidade Federal de Goiás

Assunto: **Pesquisa *in loco*.**

Senhora Mestranda,

1. Considerando o Ofício nº 09/2016 da Universidade Federal de Goiás, de 26 de fevereiro do ano corrente, no qual solicita ao IFG – Câmpus Anápolis a anuência para que Vossa Senhoria realize a pesquisa “*O uso dos gêneros textuais em formato digital no ensino de leitura crítica em língua estrangeira – Inglês no Proeja*”
2. Considerando a análise do Departamento de Áreas Acadêmicas DAA e posicionamento favorável emitido.
3. A Direção-geral do Câmpus Anápolis autoriza a realização da pesquisa, durante o primeiro semestre do ano de 2016 com acompanhamento e supervisão da professora [REDACTED]

Atenciosamente,

[REDACTED]
Diretor-geral do IFG – Câmpus Anápolis
Portaria n.º 640, de 29 de março de 2016

APÊNDICE E – Questionário aplicado aos alunos**1 – QUESTIONÁRIO**

1 – Nome: _____

2 – Quantos anos você tem? _____

3 – Quanto tempo você ficou sem estudar antes de iniciar o curso de Secretaria Escolar/Transporte de Cargas no IFG? _____

4 – Você utiliza o computador para fazer as atividades da escola?

- a) sim b) não

5 – Se sim, utiliza mais

- a) o seu computador em casa
b) o computador de um amigo ou parente
c) os computadores da escola
d) os computadores da *lanhouse*

6 – Você possui celular com acesso à Internet?

- a) sim b) não

7 – Se sim, o utiliza

- a) a todo momento, ele sempre está acessado à Internet. Sempre tenho crédito
b) sempre que tenho crédito e/ou há *Wi-Fi* disponível
c) muito pouco, não gosto muito
d) muito pouco, não sei usar bem
e) nunca

8 – Você possui computador em casa?

- a) sim b) não

9 – Se sim, ele é um

- a) PC
b) *notebook*
c) *tablet*
d) iPod

10 – Caso tenha *notebook* ou *tablet*, tem plano de Internet móvel

- a) sim b) não

11 – Você tem plano de Internet em casa?

- a) sim b) não

12 – Você costuma acessar a Internet para

- a) jogar
b) estudar
c) fazer pesquisas
d) comprar
e) conversar com amigos
f) conhecer novas pessoas

13 – Durante o curso, você já teve aula no laboratório de informática?

- a) sim b) não

14 – Se sim, com que frequência? _____

15 – As aulas de língua inglesa são ministradas utilizando recursos multimídia?

a) () sim

b) () não

16 – Se sim, quais? _____

17 – Você faz a leitura de gêneros textuais variados no seu computador/Internet?

a) () sim

() não

18 – Fora o que é escolar e sem a utilização da Internet, o que você costuma ler?

APÊNDICE F – Entrevista inicial com a professora colaboradora

Quantos anos você tem?

Fale sobre a sua formação incluindo as datas de início e de encerramento de cursos.

Como você avalia a qualidade da sua formação?

Fale um pouco da sua experiência com a língua inglesa antes e após a graduação.

Para você, o que é essencial que um professor de inglês saiba?

Há quanto tempo trabalha como concursada lecionando inglês para o IFG?

Você tem experiência em outra rede pública?

E na particular, por quanto tempo?

O que é o programa EJA Integrado à Educação Profissional Técnica?

Por que o IFG optou por essa modalidade no noturno?

Por que não é Ensino Médio regular à noite? Ah, porque aqui é técnico, né?

Eles só estudam à noite?

Há quanto tempo a instituição se utiliza dessa modalidade? E há quanto tempo você trabalha língua inglesa nela?

E por que você decidiu atuar na EJA?

Qual é a carga horária semanal das aulas de inglês da EJA?

Tem algumas outras que são semestrais?

Você usa material didático?

Com que frequência você planeja as suas aulas de inglês para a EJA?

Como esse planejamento é feito?

Qual método você usa na aula de inglês da EJA?

Por que foi escolhida a Abordagem Instrumental?

Desde quando é ensinado o inglês instrumental na EJA?

Como é geralmente uma de suas aulas de inglês na EJA? Quais recursos são mais utilizados?

Você utiliza as estratégias de leitura para compreensão dos textos lidos com os alunos? Quais e como geralmente as utiliza?

Você trabalha com diferentes gêneros discursivos?

Como escolhe os textos a serem trabalhados nas aulas?

Diga-me uma coisa: você não tem que trabalhar só com textos da área técnica deles, não ?

Com que frequência você acessa à Internet?

Quais eletrônicos com acesso à Internet você possuiu?

Fez cursos para trabalhar com Internet e ensino?

Com que frequência você leva as turmas da EJA que já trabalhou inglês pra realizar aulas no laboratório de informática da escola?

Mas você sabe se outros professores levam? E que atividades eles mais usam nas outras aulas?

Você acredita que o uso do computador, *tablets*, *smartphones* e da Internet é de fácil acesso para todos os seus alunos do 4º ano do curso de Secretaria Escolar e do 2º ano do curso de Transporte de Cargas? Por quê? Com acesso à Internet?

Por que você acha que eles não têm acesso tão fácil?

Você acredita que os alunos dessas duas turmas estão familiarizados com gêneros textuais em formato digital? De que maneira?

Eles já utilizaram algum tradutor eletrônico em sala? E conseguem o utilizar com eficiência?

Conte suas experiências prévias em relação à utilização do tradutor eletrônico em sala.

Quais são as principais dificuldades encontradas em trabalhar inglês na EJA?

APÊNDICE G – Entrevista com os alunos participantes

Você participou da pesquisa **Leitura de Gêneros Textuais em Inglês no Formato Digital na EJA**. O que você se lembra das aulas?

Você teve dificuldades em interpretar textos em inglês?

É possível interpretar um texto inglês sozinho? Você é capaz?

Você teve a ajuda de algum colega pra fazer aquelas atividades, pra interpretar um texto em inglês ou só do professor?

Esta ajuda foi positiva? Por quê?

A explicação da sua colega ou do seu colega é mais fácil do que a da professora?

Nós trabalhamos 4 textos, você se lembra quais foram?

Qual deles você achou mais fácil? O primeiro texto foi uma propaganda de um iogurte, o segundo foi o cartum de uma mulher com um neném no colo carregando lenha, o terceiro foi um *e-mail* com um convite em anexo e o quarto foi a biografia da Beyoncé. Qual deles você achou mais fácil? Por quê?

E qual deles você achou mais difícil? Por quê?

Em todas as atividades nós fazíamos exercícios pra entender o vocabulário do texto antes de interpretá-lo; na hora de responder às perguntas de compreensão do texto você olhava nas atividades feitas anteriormente para entender melhor o que o texto estava dizendo?

Por exemplo, essa da Beyoncé, aqueles exercícios dois e três, eu tinha dito pra procurar as palavras no texto que você tinha que preencher os tracinhos. Aquelas atividades são pra te dar palavras do texto pra você ler o texto e não precisar procurar o tradutor eletrônico nem ficar perguntando o que é; quando você ia responder a próxima você olhava nelas antes?

Você usou o tradutor eletrônico? Por quê?

O que era mais difícil pra você durante as aulas?

Mas você teve dificuldade pra trabalhar com o computador? Entrar no *Edmodo* ou não?

Mencione os pontos positivos e os negativos das aulas de inglês no laboratório de informática que você teve ao longo desse semestre.

O que houve de ruim nessa experiência?

APÊNDICE H – Entrevista final com a professora colaboradora

Você participou da pesquisa *Leitura de gêneros Textuais em Inglês no formato na EJA*. O que você achou da experiência?

O que você achou dos textos escolhidos e atividades propostas pra trabalhar com o vocabulário e interpretação deles?

Você sente que os alunos evoluíram no que concerne à leitura e interpretação dos textos em língua inglesa?

Você já conhecia as estratégias de leitura usadas na pesquisa antes de ela ter sido executada?

Como as apresenta e as pratica com os alunos?

Sente que as estratégias de leitura foram bem trabalhadas durante as aulas?

Você acha que eles utilizaram bem as estratégias de leitura pra negociar os significados dos textos lidos?

Na verdade, essa sobre o *Google Tradutor* seria até a próxima pergunta, acho que você já respondeu, mas eu vou perguntar de novo caso tenha alguma coisa. Você acha que eles souberam usar o tradutor eletrônico como mais uma estratégia? Por quê?

Você acha que nas aulas o uso do tradutor deve ser potencializado ou abandonado? Por quê?

E no uso do computador e da Internet? Acha que eles evoluíram ao longo do semestre?

No que você acha que os alunos, na maioria, tiveram mais dificuldades? Por quê?

Após a geração dos dados, os alunos fizeram uma avaliação impressa em que puderam colocar as estratégias em prática pra ler um texto; como eles se saíram no geral? Você já as corrigiu?

Não, então você ainda não sabe como se saíram?

Mencione pontos positivos e negativos das aulas e da pesquisa de um modo geral. Acho que meio que você já falou isso na questão 1, mas se você quiser acrescentar.

Depois da pesquisa você mudaria alguma coisa na sua prática docente?

ANEXOS

ANEXO A – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS EM FORMATO DIGITAL NO ENSINO DE LEITURA CRÍTICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS NO PROEJA

Pesquisador: Ana Agda de Oliveira Santos

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 47903515.3.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.734.371

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pedido de emenda do projeto de dissertação de mestrado, em desenvolvimento na Faculdade de Letras, na qual a autora pretende, "compreender o processo de negociação do texto", identificando como são compreendidas as ideias do/da autor/a a partir do processo de interação entre texto e leitor/a, em aulas de inglês, em gêneros textuais apresentados em formato digital. A proposta apresenta-se como um estudo de caso, de cunho qualitativo, que se propõe a desenvolver a pesquisa junto a alunos/as do PROEJA e uma professora de inglês, mediante a aplicação de questionário e realização de entrevista, para, posteriormente, através de visita a laboratórios de informática apresentar os gêneros textuais aos/às alunos/as, estimulando a leitura crítica e discussão. O levantamento de dados será desenvolvido, a partir da emenda a apresentada, junto a educandos/as do PROEJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, no Campus de Anápolis.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o que afirma a proponente, o objetivo geral do estudo é "compreender o processo de negociação do significado do texto, compartilhado pelos alunos, nas aulas de leitura em inglês" e ainda, especificamente, "compreender a importância dos gêneros digitais na assimilação do significado do texto para os alunos investigados", propiciar uma discussão sobre o uso de gêneros

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

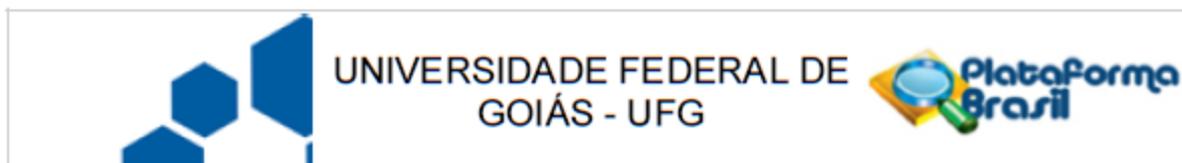
UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.734.371

digitais e o seu uso para a formação de leitores/as críticos/as e, por fim, apresentar novas estratégias de leitura para os/as educandos/as.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No que se refere à avaliação dos riscos e benefícios, a proponente evidencia a possibilidade de que haja algum constrangimento quando da exposição das opiniões dos/das alunos/as sobre os textos que integrarão a pesquisa, seja pela dificuldade em apresentar a opinião publicamente, seja por se sentirem observados/as. Para tanto, reafirmar a possibilidade de desistência a qualquer momento da pesquisa, acrescentando, como benefício a criação de possibilidades de formação de leitura crítica em inglês, pelo uso de mídias digitais, para os/as alunos/as participantes da pesquisa.

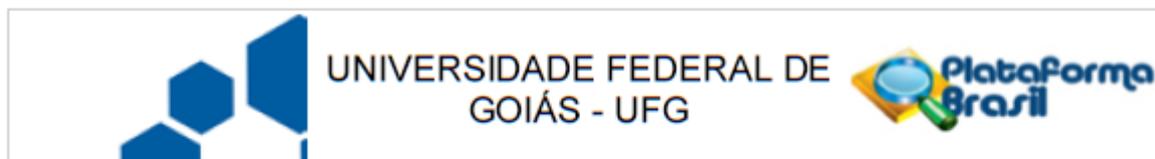
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa de título "O Uso de Gêneros Textuais em Formato Digital no Ensino de Leitura Crítica em Língua Inglesa Estrangeira - Inglês no PROEJA", já foi aprovado pelo Colegiado do CEP e sua autora agora apresenta proposta de emenda que altera o local e o número de participantes da pesquisa, em razão da recusa da professora anteriormente contactada em continuar participando do estudo. Segundo a pesquisadora, a professora não permitiu que fosse finalizada a coleta de dados em sua sala de aula, de modo que a pesquisadora buscou uma outra instituição para que pudesse realizar a pesquisa. Com isso, altera-se o campo de estudos e o título do trabalho, uma vez que há um deslocamento da rede municipal para a rede federal de educação básica.

Na presente versão do projeto, no que se refere ao desenvolvimento metodológico, a pesquisadora define como participantes 1 (uma) professora de inglês e 22 (vinte e dois) alunos/as do 2º ano do curso de Transporte de Cargas e do 4º ano de Secretaria Escolar, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Anápolis, todos/as maiores de 18 (dezoito) anos. Determina como etapas do processo de pesquisa: fase de negociação (apresentação da pesquisa à turma e dos termos de consentimento, diagnóstico inicial), aplicação dos questionários aos/às alunos/as e realização de entrevista com a professora, seleção dos gêneros textuais, desenvolvimento da leitura crítica, coleta de atividades e avaliações, compartilhamento do material selecionado e divulgação dos resultados da pesquisa.

Declara que não houve alteração da metodologia, portanto alterou somente o local para coleta de dados, apresenta a anuência da referida escola. Menciona que já coletou os dados mediante consulta ao CEP, Secretaria Executiva.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
 UF: GO Município: GOIANIA
 Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.734371

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou a seguinte documentação: 1) Folha de Rosto atualizada, com assinatura do Vice-Diretor da Unidade; 2) Termo de Compromisso assinado pelos/as pesquisadores/as envolvidos/as; 3) Projeto de Pesquisa detalhado, com instrumentos de coleta de dados adequados; 4) Dois modelos de TCLE, sendo um voltado para a professora e o outro para os/as alunos/as, informando também sobre a realização da construção de dados no período de 13/06 a 29/07/2016; 5) Justificativa de emenda; 6) Termo de anuência do Instituto, assinado pelo Diretor, aprovando a pesquisa para o 1º semestre de 2016. Declaração sobre coleta de dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos postados somos favoráveis à aprovação do presente protocolo de pesquisa, smj deste comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para março de 2017.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_662042_E1.pdf	16/09/2016 11:01:40		Aceito
Outros	Declaracao.docx	16/09/2016 11:01:17	Ana Agda de Oliveira Santos	Aceito
Outros	declaracao_emenda.pdf	14/05/2016 22:38:41	Ana Agda de Oliveira Santos	Aceito
Outros	termo_de_compromisso.pdf	12/05/2016 18:46:39	Ana Agda de Oliveira Santos	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	12/05/2016 18:42:59	Ana Agda de Oliveira Santos	Aceito
Outros	termo_anuencia.pdf	11/05/2016 12:34:54	Ana Agda de Oliveira Santos	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

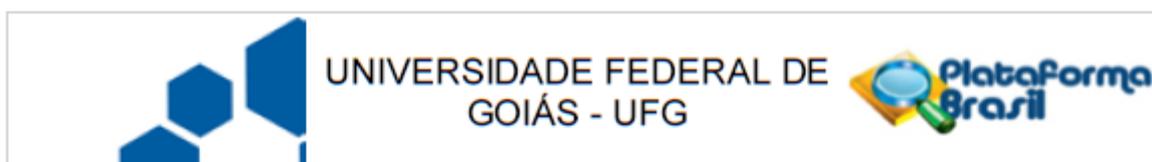
UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.734371

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_professora.pdf	11/05/2016 12:33:18	Ana Agda de Oliveira Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_consentimento_alunos.pdf	11/05/2016 12:32:29	Ana Agda de Oliveira Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	11/05/2016 12:13:03	Ana Agda de Oliveira Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 19 de Setembro de 2016

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

ANEXO B

Activity 1

Observe o texto e responda as perguntas sobre ele.

No Fat. 18g of Protein.

4 Delicious Fruit Flavours

SKOTIDAKIS GREEK YOGURT

Fonte: < <http://adedge.net/adedge-inc-new-advertisements-for-skotidakis-yogurt/> >

*Acesso em 04.12.2015 às 22h45min.

- 1- Retire do texto quatro palavras cognatas; ou seja, parecidas com o português dando o significado delas.

- 2- Relacione a coluna das palavras em inglês do texto com a que contém as palavras em português olhando no texto e tentando inferir (descobrir) o significado delas.

- | | |
|----------------|-------------|
| (1) no | () sabores |
| (2) fat | () grego |
| (3) flavours | () sem |

(4) Greek () gordura

- 3- O que você entende da informação não verbal do texto (imagens, números e desenhos)?

- 4- Sobre o texto responda em português.

a- Qual é o gênero desse texto?

b- O que está sendo divulgado?

c- Qual é o nome do que está sendo divulgado?

d- O que o consumo do que está sendo divulgado pode fazer por você?
Justifique.

e- Olhando na imagem abaixo do braço, qual você acha que são os sabores do produto?

ANEXO C

Activity 2

Grammar (Conhecimento Linguístico)

Personal Pronouns

Subject Pronouns
I (_____)
You (você)
He (ele)
She (_____)
It (ele, ela, ou não significa nada, mas não é usado para homens e mulheres, mas sim para objetos e animais)
We (nós)
You (_____)
They (eles, elas, para homens, mulheres e objetos)

The Simple Present Tense

O Presente Simples expressa hábitos, rotinas e fatos e corresponde em português ao presente do indicativo. Vejamos o verbo **work** (trabalhar) conjugado no presente simples.

Forma afirmativa	Forma negativa	Forma interrogativa
I work at IFG.	I don't work at IFG.	Do I work at IFG?
You work at UEG.	You don't work at UEG.	Do you work at UEG?
He works at DAIA.	He doesn't work at DAIA.	Does he work at DAIA?
She works at Brasil Park Shopping mall.	She doesn't work at Brasil Park shopping mall.	Does she work at Brasil Park Shopping mall?
My clock works the whole day.	It doesn't work the whole day.	Does it work the whole day?
We work at a hotel.	We don't work at a hotel.	Do we work at a hotel?
You work at a hospital.	You don't work at a hospital.	Do you work at a hospital?
They work at IFG.	They don't work at IFG.	Do they work at IFG?

Exercises

- 1- Observe o quadro acima e sobre ele escreva (V) para verdadeiro ou (F) para falso.
 - a- () No presente simples em frases afirmativas, o verbo só muda uma vez, com os pronomes he, she, it.
 - b- () Ao verbo **work** (trabalhar) nas terceiras pessoas do singular (he, she, it) do presente simples, basta acrescentarmos a letra "s".
 - c- () **Don't** e **doesn't** expressam coisas diferentes.
 - d- () **Don't** e **doesn't** significam não.

Vocabulary



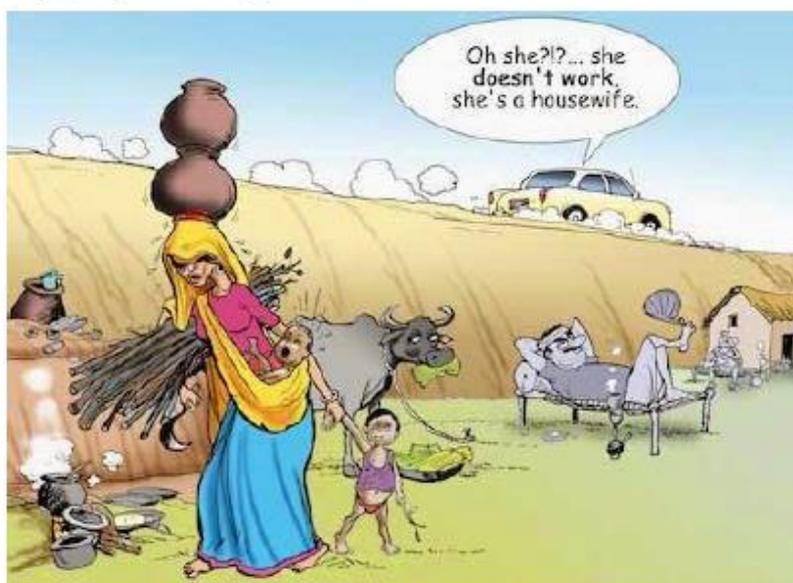
Fonte: https://image.freepik.com/free-vector/cartoon-characters-with-various-jobs_72147495352.jpg

*Acesso em 05.10.2015 às 21h23min

2 – Você sabe o significado de cada uma dessas profissões em inglês? Qual é a profissão em que a mulher trabalha em casa e geralmente não recebe por isto? Como se diz esta profissão em inglês?

Informação não verbal

3 – Observe o cartum a seguir e escreva em português o que você lê da informação não verbal dele. Ou seja, o que as imagens do texto nos dizem?



Fonte: < <http://shethepeople.tv/blog/every-woman-is-a-leader-8/> >

*Acesso em 05.10.2015 às 22h36min.

Skimming e Scanning

4 – Sobre o texto responda.

a) Retire do cartum as palavras em inglês que você sabe o significado.

b) Qual é a profissão da mulher do cartum? Ela tem muitos afazeres e recebe bem por isto?

c) O que o motorista do carro fala da mulher em relação ao trabalho procede com a imagem vista? Justifique.

Avaliação Crítica

5 – Olhe novamente o cartum trabalhado acima e agora observe a gravura abaixo e escreva um parágrafo sobre a mulher na sociedade contemporânea.



Fonte: < <http://www.theatlantic.com/politics/archive/2012/01/man-made-tragedies-angelina-jolie-and-women/251460/>>

* Acesso em 05.10.2015 às 22h55min.

ANEXO D

Activity 3

The screenshot shows a Gmail interface on a desktop browser. The browser's address bar displays the URL: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/153780ca858a2ebd>. The Gmail header includes the 'COMPOSE' button, the 'Inbox (4)' label, and navigation links for 'Starred', 'Sent Mail', and 'Drafts'. A search bar is visible with the name 'Emily' entered. The main email content is from 'Rubens Mendonça' (mailto:rmadvo@gmail.com), dated 'Mar 15'. The email body contains the following text: 'Hi Emily, How are you doing? As you know, my sister Daria is seven months pregnant and she's having a baby shower next month. I hope you can come, so we can get in touch again 🍷. The invitation is attached.' Below the text, there is a source link: 'Fonte: <http://www.huntersgreenhouse.com/free-printable-baby-shower-invitations.html>' and a timestamp: '* Acesso em: 23/ 09/ 2015 as 14h30min'. An attached image shows a baby shower invitation for 'Gisela Mendes's Almost Due...'. The Windows taskbar at the bottom shows the time as 17:20 on 28/10/2016, along with icons for various applications like Word, Chrome, and the Start menu.

Guess Whoooo's Almost Due...



Please join us for a baby shower

in honor of

Darla Smith

Saturday, October 27th at 3 p.m.

Glasgow Community Center

234 Turny Road, Glasgow

Regrets Only 355-7655

A – Vocabulário e o uso do contexto

Não abra a parte em anexo. Responda as perguntas sobre o primeiro gênero textual apresentado.

1 – As frases abaixo são cumprimentos do texto. Relacione a coluna dos cumprimentos em inglês com a dos seus significados.

- | | |
|------------------------|--------------------|
| (1) Hi | () Como vai você? |
| (2) How are you doing? | () Com amor |
| (3) Love | () Oi |

2 – Observe as gravuras e complete os espaços referentes a elas com as palavras do quadro. As seis primeiras palavras estão no primeiro texto e a última no texto em anexo. Pode abri-lo agora somente para encontrá-la.

months	sister	pregnant	baby	invitation	attached	road
--------	--------	----------	------	------------	----------	------



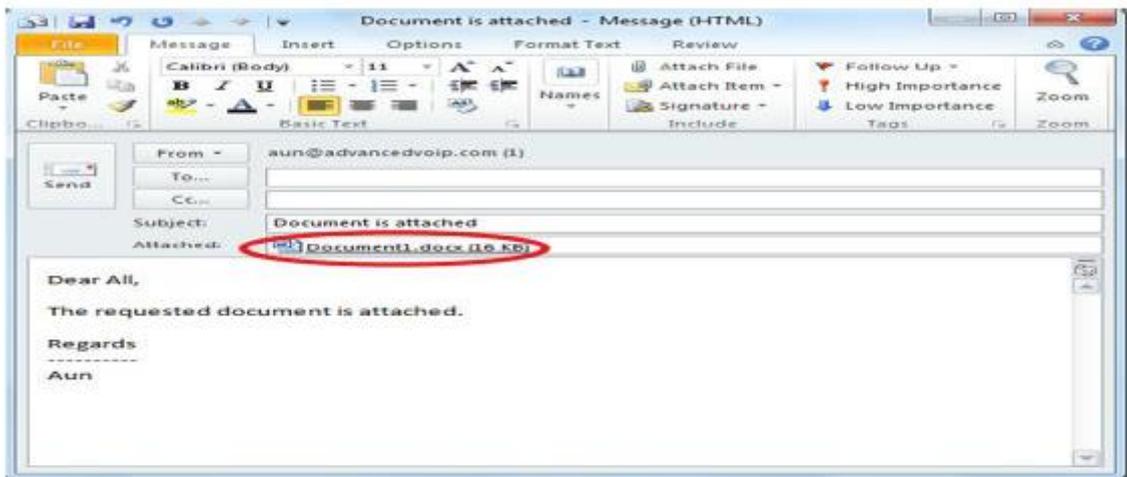
a) _____



b) _____



c) _____



d) _____



e) brother and _____



f) _____



g) _____

3 – Os verbos abaixo estão em português, mas devem ser encontrados em inglês no primeiro texto. Complete as lacunas com as letras que faltam. Os espaços correspondem à quantidade de letras que os verbos têm nele.

- Sabe: k _ o _
- Vai dar: ' _ h _ _ _ _ _
- Espero: h _ p _
- Possa / podemos: c _ _
- Entrar em contato: g _ _ i _ t _ _ _ h
- Está: _ s

B – Conhecimento prévio e Conhecimento linguístico

4 – Responda, sobre o primeiro texto (o que não está em anexo), as perguntas a seguir em português.

a) Como o texto é iniciado?

b) Como ele é concluído?

c) Quem o escreve e para quem?

d) Qual é o gênero deste texto e o que facilitou a sua conclusão?

C – Skimming e Scanning

5 – As palavras abaixo são cognatas e estão no texto em anexo. Escreva-as, procurando-as no texto, em inglês.

a) Outubro: _____

b) Centro comunitário: _____

6 – Agora abra o arquivo em anexo e continue respondendo as perguntas em português sobre o arquivo em anexo.

a) O que é o texto em anexo?

b) Mencione duas informações sobre Darla Smith.

c) Em qual dia e em que horário acontecerá a festa?

d) A festa acontecerá na cidade de Nova York? Justifique.

e) Que tipo de festa será essa?

f) Qual é o assunto do texto que não está em anexo?

7 – Volte ao primeiro texto, o texto que não está em anexo e responda.

a) Com qual objetivo o texto (que não está em anexo) foi escrito e enviado?

D – Avaliação Crítica

8 – Você envia e recebe e-mails com frequência? Se sim, com qual ou quais objetivos?
Se não, por quê?

ANEXO E

Activity 4

A – Quem é a mulher da foto? O que você sabe sobre ela?



A Diva

Born on September 4, 1981, in Houston, Texas, The United States. Beyoncé Giselle Knowles first captured the public's eye as lead vocalist of the R&B group Destiny's Child and with her natural singing and dancing abilities. She later established a solo career with her debut album *Dangerously In Love*, becoming one of music's top-selling artists with sold-out tours and a slew of awards. Knowles has also starred in several films, including *Dream Girls*. She married hip-hop recording artist Jay-Z in 2008. Beyoncé and Jay-Z welcomed a baby daughter, Blue Ivy Carter, on January 7, 2012. In December 2013, she surprised audiences by releasing her fifth studio album, self-titled *Beyoncé*. By 2013, Beyoncé had won 16 Grammys.

Fonte: < adaptado de: <http://www.biography.com/people/beyonce-knowles-39230>>
Acesso em: 04/12/2015 às 23h04m

1 – Retire do texto 10 palavras cognatas dando o significado delas.

2 – Encontre as palavras abaixo no texto. Os espaços correspondem à quantidade de letras que as palavras têm.

- a) Primeiro: f _ _ _ _ _
- b) Olho: e _ _
- c) Como: _ s
- d) Mais tarde: l _ t _ _
- e) De estréia: d _ b _ t

- f) Mais vendidas: t _ p s _ l _ _ _ _
 g) Enorme quantidade: s _ e _
 h) Vários: s _ v _ r _ _
 i) Prêmios: a _ a _ _ _ _
 j) Filha: _ a _ g _ t _ _

3 – Encontre os verbos abaixo no texto. Os espaços correspondem a quantidade de letras que as palavras têm.

- a) Cantar: s _ _ g _ _ _ _
 b) Estabeleceu: e _ _ _ _ i _ _ _ _
 c) Tornando-se: b _ _ _ _ _ _ _ _
 d) Esgotadas: s _ l _ _ _ _ u _ _
 e) Também estrelou: _ _ s _ _ a _ s _ _ _ _ e _
 f) Se casou: m _ _ r _ _ _ _
 g) Deu boas vindas: w _ l _ _ _ _ _ _
 h) Surpreendeu: s _ _ _ _ _ s _ _ _
 i) Lançando: r _ _ _ _ s _ _ _ _
 j) Tinha ganhado: _ a _ _ _ w _ _ _

4 – Sobre o texto escreva (V) para verdadeiro ou (F) para falso justificando as alternativas falsas em português.

- a) () Beyoncé nasceu na Inglaterra.
- b) () Beyoncé tem 35 anos.
- c) () Antes de cantar sozinha ela era a vocalista da banda Destiny's Child.
- d) () Beyoncé nunca fez filmes.
- e) () Beyoncé é casada com um cantor de música country.
- f) () Beyoncé e o marido têm uma filha.

5 – O texto te trouxe alguma informação nova? Qual ou quais?