

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO –  
UEMASUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA  
NÍVEL DOUTORADO**

**ELIZABETE ROCHA DE SOUZA LIMA**

**O ENSINO DE INGLÊS PARA PESSOAS ADULTAS: Pensando em e sobre Cenas de  
Letramentos e Inclusão dos Alunos da EJA em Cenários de Práticas Sociais Líquidas**

**São Leopoldo  
2020**

ELIZABETE ROCHA DE SOUZA LIMA

**O ENSINO DE INGLÊS PARA PESSOAS ADULTAS: Pensando em e sobre Cenas de Letramentos e Inclusão dos Alunos da EJA em Cenários de Práticas Sociais Líquidas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

**Orientadora:** Profa. Dra. Marília dos Santos Lima

São Leopoldo  
2020

L732e Lima, Elizabete Rocha de Souza

O ensino de inglês para pessoas adultas : pensando em e sobre cenas de letramentos e inclusão dos alunos da EJA em cenários de práticas sociais líquidas / por Elizabete Rocha de Souza Lima. – 2020.

192 f. : il., 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Marília dos Santos Lima.

1. Relações sociais. 2. EJA. 3. Ensino de inglês.  
4. Modernidade líquida. I. Título.

CDU 802.0:37

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO –  
UEMASUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

ELIZABETE ROCHA DE SOUZA LIMA

O ENSINO DE INGLÊS PARA PESSOAS ADULTAS: Pensando em e sobre Cenas de  
Letramentos e Inclusão dos Alunos da EJA em Cenários de Práticas Sociais Líquidas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Aprovada em: 30 de março de 2020.

---

Profa. Dra. Marília dos Santos Lima (Orientadora)

---

Prof. Dr. Eduardo de Oliveira Dutra (UNIPAMPA)

---

Profa. Dra. Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos (UFRGS)

---

Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS)

São Leopoldo – RS

2020

## AGRADECIMENTOS

A Deus, porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas. Porque, nenhum dos seus pensamentos pode ser impedido. E, porque Ele está comigo em todo tempo e circunstâncias.

Ao meu esposo Francisco Renato (Natinho), o amor da minha vida, companheiro, amigo e conselheiro que suportou carregar um fardo pesadíssimo, sempre ao meu lado, quando precisava me ausentar de casa para as atividades de estudos em São Leopoldo ou quando nas madrugadas eu o trocava, às vezes, pelos livros e outras pelo computador.

Aos meus filhos: Judar Renato e Járede, com suas respectivas esposas, Mízia e Sharon, porque, mesmo morando longe de mim, estão sempre próximos e preocupados com o meu bem-estar. Ao meu bebê Jeiel que, além de fazer companhia para o pai, na minha ausência, sempre resolve meus problemas com a utilização dos recursos digitais. À minha filha, a princesa Hágabe, que na minha ausência manteve a casa de pé, cuidando de tudo e de todos. E ao meu querido genro Pr. Rafael, por cuidar da saúde espiritual da família Souza Lima.

A todos e todas das famílias Souza e Lima que sempre desejaram o meu sucesso.

Às minhas orientadoras, a ex, Ana Maria Stahl Zilles por ter me feito buscar resposta nos Letramentos para descobrir o que meus alunos poderiam fazer fora da escola com o que eu lhes ensinava nas minhas aulas. E à minha atual orientadora, Marília dos Santos Lima, por ter me feito trilhar pelos caminhos da Teoria Sociocultural e do Letramento Crítico, onde percebi as inúmeras possibilidades de construir pontes entre os boqueirões e as chapadas sociais, a partir do ato de ensinar inglês ou qualquer outra disciplina, de forma colaborativa e ativa, para que pessoas desacreditadas e desprestigiadas socialmente tornem-se sujeitas das suas decisões.

Aos idealizadores e mantenedores do Dinter UEMA/UEMASUL e UNISINOS. Especialmente, às Pró-Reitorias de Pós-Graduação da UEMA e da UEMASUL, porque, mesmo diante das contingências e do descaso que paira sobre a Educação brasileira, têm honrado o seu compromisso com a formação continuada e a qualificação dos docentes do Maranhão.

À professora de inglês que, em 2017 abriu a porta da sala das turmas de 1ª Etapa do CEJA II, turno matutino, para a pesquisa-ação. E aos meus alunos e alunas, concluintes do Ensino Médio, turma 2018, pela colaboração em todas as etapas da pesquisa de campo e por me permitir registrar momentos hilários das nossas interações. E a todos e todas que fazem do CEJA II um lugar de esperança para pessoas que não concluíram a sua Educação Básica no período regular e recorrem à EJA para uma segunda chance de realizar seus projetos de vida.

A todos os colegas e professores do PPGLA pelo companheirismo, pelo apoio e pelo dom de ajudar a construir e a compartilhar conhecimentos.

Dedico este trabalho aqueles e àquelas que mesmo não podendo concluir sua Educação Básica, sempre acreditaram que ela é fundamental para a ascensão social das suas famílias e, por isso, não mediram esforços para que eu chegasse até aqui.

Ao meu amado pai Jacinto Camilo de Souza (*in memorian*) e à minha mãe querida Raimunda Rocha de Souza, a nossa dona Dica (*in memorian*).

Ao meu querido sogro, Alexandre Sousa Lima (*in memorian*), um grande amigo e intercessor e à minha querida sogra Rosilda Cordeiro Lima.

## RESUMO

A imposição dos objetivos e dos projetos de pessoas de um grupo sócio e culturalmente valorizado, ladeado à submissão e menosprezo aos projetos e à vida das pessoas de grupos sem nenhum prestígio social refletiram-se na formação da sociedade brasileira. E, se no passado, a atitude de subjugar pessoas causou insatisfação, prejuízos e traumas nas subjugadas, no presente, as consequências disso ainda não foram totalmente superadas. No contexto escolar, essas consequências, ocasionalmente, vêm à tona de diferentes formas, inclusive na aprendizagem de uma língua, seja ela estrangeira ou materna. Ciente disso, a escola precisa agir em prol da construção de pontes sobre o boqueirão que separa os aprendizes do conhecimento e levam à conscientização da sociedade de modo que essa instituição possa promover a ruptura das barreiras sociais do presente, reparar danos causados no passado e evitar danos futuros. À vista disso, este estudo apoia-se nos pressupostos da Teoria Sociocultural, no Letramento Crítico e na Pedagogia Crítica para compreender de que modo fatores como o perfil socioeconômico, a faixa etária e as experiências pessoais de aprendizagem dos alunos da EJA se refletem no processo de ensino e aprendizagem de inglês. Para este fim, desenvolveu-se uma pesquisa de campo no segundo semestre de 2017 e primeiro semestre de 2018, cujo cenário foi, inicialmente, duas turmas, de ingressantes no Ensino Médio da EJA, em uma cidade maranhense e, posteriormente uma turma de concluintes no mesmo contexto. Para a geração dos dados recorreu-se aos instrumentos e aos procedimentos inerentes à pesquisa-ação colaborativa. Os resultados apontam que, a partir do seu envolvimento nas diferentes atividades, escrita e orais, os alunos perceberam-se com potencial para a aprendizagem de inglês. Assim, o estudo, mostrou que, houve mudança de atitude no tocante à aprendizagem de inglês e à ruptura do que para os participantes era considerada uma barreira. Com isso, evidenciou-se que, por meio da parceria entre a professora de inglês e a professora-pesquisadora, o ensino de línguas ou de qualquer outra disciplina, quando contextualizado, é matéria prima para que os aprendizes façam conexões entre seu conhecimento de mundo e o novo conhecimento que desejam ter. Diante disso, este estudo defende que, em um contexto de liquidez de práticas sociais e celeridade nos meios e formas de interações entre os grupos, é preciso valorizar as centelhas de mudanças nas ações de quem ensina ou de quem aprende inglês. Assim, tais mudanças são necessárias para dar início a algo mais sustentável e consistente para a vida de quem precisa transitar ou inserir-se na liquidez das práticas cotidianas da Pós-Modernidade.

**Palavras-chave:** Relações sociais; EJA; Ensino de inglês; Modernidade Líquida.

## ABSTRACT

The imposition of the goals and projects of people belonging to a socially and culturally valued group, in parallel with the submission and underestimation for the projects and lives of people from groups without any social prestige, was reflected in the formation of Brazilian society. And if, in the past, the attitude of subjugating people has caused impotence, damage, silencing and trauma in the subjugated ones, in the present, the consequences of this have not yet been fully overcome. In the school context, these consequences occasionally surface in different ways, including the learning of a language, be it a foreign language or the native one. Aware of this, the school needs to act in favor of building bridges over the abyss that separates learners from knowledge in such a way that the school moves the society to the point of breaking the social barriers of the present, repairing damage caused in the past and preventing damage in a future time. Thence, this study is based on the assumptions of Sociocultural Theory, Critical Literacy and Critical Pedagogy with the purpose of understanding how factors such as socioeconomic profile, average age group and personal learning experiences of EJA students are reflected in the process of teaching and learning English. For this purpose, a field research was developed in the second semester of 2017 and the first semester of 2018, whose scenario was, initially, two classes of beginners in EJA High School and, subsequently, the same students as graduating students in the same context. For the generation of data, instruments, procedures and methods inherent to collaborative action research were used. The results of the study indicate that the students perceived themselves as having the potential to learn English, based on their involvement in several writing and oral activities. Thus, the study showed that there was a change in attitude regarding the learning of English and the rupture of what for the participants was considered a barrier. Thus, this study shows that, through the partnership between the English teacher and the teacher-researcher it became evident that the teaching of languages or any other discipline, when contextualized, is the raw material for the learners to make connections between their knowledge of the world and the new knowledge that they wish to acquire. In consideration of these facts, this study argues that, in a context of liquidity of social practices and speed in the means and forms of interactions between groups, it is necessary to value the sparks of changes in the actions of those who teach or learn English. Then such changes are necessary to start something more sustainable and consistent for the life of those who need to transit or insert themselves in the liquidity of the daily practices of a post-modern society.

**Keywords:** Social relations; EJA; English teaching; Liquid Modernity.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2 ENSINO, APRENDIZAGEM E APAGAMENTO DE LÍNGUAS NA IDADE ADULTA:</b>	
<b>Diálogos sobre Contextos, Cenários e Forças Reguladoras</b> .....	15
<b>2.1 As Forças: Retrospectivas Diversas e Perspectivas Aversas</b> .....	15
<b>2.2 Implicações das Forças Produtivas e da Linguagem nas Relações Sociais: O Mundo dos Adultos</b> .....	24
<b>2.3 As Relações Sociais e as Pessoas da EJA: (Des)Encontros entre os Projetos de Ensino e a Pluralidade dos seus Destinatários</b> .....	32
<b>2.4 As Pessoas da EJA em Números, Gêneros e Cores</b> .....	39
<b>2.5 A EJA no Maranhão: A Ponte entre a Chapada e o Boqueirão</b> .....	49
<b>3 IMPLICAÇÕES DA TEORIA SOCIOCULTURAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NA EJA: Construindo Pontes entre o Boqueirão da Aduldez e a Chapada da Inclusão</b>	54
<b>3.1 A Língua e a Interação em Contextos Sociais Diversos: Limites e Pontes entre os Domínios e as Fronteiras do Ser e do Agir Humano</b> .....	57
<b>3.2 Paulo Freire e as Letras: Construindo Pontes sobre Boqueirões</b> .....	68
<b>4 LETRAMENTO CRÍTICO, DISCURSO E APRENDIZAGEM DE LE: Implicações para as Práticas Sociais das Pessoas da EJA</b> .....	76
<b>4.1 A Escola e as Bolhas Sociais Sólidas em Tempos Pós-Modernos Líquidos: (Re)Pensando Conceitos e Papéis nas Interações Letradas</b> .....	78
<b>4.2 Os Significados de Aprender e de Ensinar Línguas para (Inter)Agir nas Práticas Sociais Pós-Modernas, Céleres e Líquidas</b> .....	87
<b>5 AS QUESTÕES CONTEXTUAIS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA</b> .....	110
<b>5.1 A Pesquisa de Campo: Contextualizando o <i>Locus</i> e as Pessoas</b> .....	113
<b>5.2 Os Participantes do Estudo</b> .....	115
<b>5.3 A Geração dos dados: Instrumentos e Procedimentos</b> .....	120
<b>6 ANÁLISE E DISCUSSÕES: Diálogos sobre os Significados dos Dados</b> .....	127
<b>6.1 Contextualizando o Cenário</b> .....	128
<b>6.2 Interferindo no Cenário: a Pesquisa em Ação</b> .....	131
<b>6.3 Percepções dos Participantes sobre as Relações Sociais a partir do Tema da Aula: Do Imaginário Popular ao Sujeito Crítico</b> .....	128
<b>6.3.1 Os Significados de Favela na Percepção dos Alunos: A Decodificação</b> .....	137
<b>6.3.2 As Pessoas das Favelas na Percepção dos Alunos: A Ressignificação</b> .....	139
<b>6.3.3 Reflexões dos Alunos sobre as Relações de Poder na Sociedade</b> .....	140
<b>6.3.4 Percepções dos Alunos sobre Bairros da Cidade e seus Respetivos Moradores</b> .....	143

6.3.5 As Percepções dos Alunos sobre as Relações de Poder nos Diferentes Grupos Sociais .....	145
<b>6.4 As (Im)Possibilidades de Ensinar e Aprender Inglês no Contexto da EJA sob o Ponto de Vista dos Participantes do Estudo .....</b>	<b>152</b>
6.4.1 O <i>Ethos</i> e os Participantes: Incredulidades e Crenças das/sobre Pessoas da EJA .....	153
<b>6.5 O Ensino e a Aprendizagem de Inglês na EJA nas Perspectivas de Professores e Aprendizes: Diálogos sobre (Im)Possibilidades .....</b>	<b>155</b>
6.5.1 Percepções dos Alunos sobre Estudar Inglês com Situações da Vida Real .....	156
6.5.2 Percepções da Professora sobre Ensinar Inglês Contextualizando o Texto e a Vida dos Alunos .....	162
6.5.3 Prática Docente em Fusão .....	174
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>183</b>
APÊNDICES	
APÊNDICE A – ROTEIRO DA 1ª ENTREVISTA COM OS ALUNOS	
APÊNDICE B –DIÁLOGOS PRODUZIDOS E APRESENTADOS PELOS ALUNOS	
ANEXOS	
ANEXO A – TEXTO UTILIZADO PELA PROFESSORA NA AULA DO DIA 6/07/2017	
ANEXO B – CARTAZES APRESENTADOS PELOS ALUNOS SOBRE OS BAIROS	

## 1 INTRODUÇÃO

O fato de ter concluído um curso de idiomas no final da adolescência, em uma época quando a falta de professores com formação específica na sua área de atuação era um problema crônico no Maranhão e no Brasil, fez com que a minha imersão nos diferentes contextos de ensino de inglês, em diferentes níveis da Educação Básica, em instituições públicas e privadas, ocorresse bem antes da conclusão da graduação em Letras Português/Inglês e Respektivas Literaturas. Hoje, atuando na Educação de Jovens e Adultos e no Curso de Letras Português/Inglês, em instituições da rede pública estadual, posso dizer que já vivenciei situações que me renderam um vasto repertório de acertos e erros na minha trajetória docente.

As explicações para as constantes inquietações que sempre emergiam depois de uma meta não alcançada, ou alcançada parcialmente, só se tornaram evidentes depois da imersão na formação continuada.

Atualmente, depois de um mestrado em Linguística Aplicada e o ingresso em um doutorado na mesma área, tenho procurado compartilhar notícias alvissareiras com meus alunos e alunas do Curso de Letras Português/Inglês da UEMASUL. Especialmente, as notícias sobre o que acontece no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde venho desenvolvendo atividades de ensino associada à pesquisa-ação, desde 2013. Essas notícias evoluem as novas perspectivas que vejo para o trabalho que pode ser desenvolvido na Educação Básica, quando, a partir das teorias vistas na graduação, buscamos dar sentido ao que ensinamos.

Portanto, admito que, antes do mestrado, como professora de inglês, sempre buscava estratégias de ensino para que meus alunos encontrassem nas nossas aulas uma oportunidade de aprender coisas novas e não vissem o inglês como uma língua estrangeira, distante deles ou como uma barreira impossível de ser ultrapassada.

Embora nunca deixasse de acreditar na capacidade dos meus alunos e na importância do meu trabalho para a vida daqueles que viam na educação perspectivas de um futuro promissor - ou para os que viam na aprendizagem de língua inglesa a oportunidade tanto de ascensão profissional quanto de realização pessoal - acabava faltando-me ações, indispensáveis à consecução de alguns objetivos. Sempre ficavam lacunas nos objetivos dos meus alunos e nos meus objetivos profissionais. E, por conta dessas lacunas, constantemente sentia-me incomodada por uma sensação de realizar um trabalho contínuo, porém, com poucos resultados positivos ou com resultados imprecisos.

Entendo que as nossas inquietações, geralmente, produzem autoindagações. E, as respostas aos nossos autoquestionamentos podem apontar caminhos para as mudanças

necessárias. Por isso, acredito que, quando um professor se sente incomodado com os resultados da sua atuação profissional, a busca pela formação continuada é um dos primeiros caminhos a ser trilhado. Porém, destaco que a formação continuada, por si só, não pode causar uma autorrevolução em quem busca mudanças. Tomo por exemplo disso os comentários informais dos colegas de profissão durante as nossas jornadas pedagógicas anuais.

Muitos deles durante as jornadas ou encontros pedagógicos confessam que só participam desses eventos porque são “obrigados”. Outros declaram que os encontros e palestras não lhes “acrescenta nada”, ou que tudo é uma mera “repetição de teorias”. Esses discursos são endossados por outros que, geralmente, tendem a desqualificar os palestrantes, alegando que aqueles que dão sugestões (os palestrantes) para possíveis saídas das nossas problemáticas, típicas do espaço escolar brasileiro, são pessoas que “não têm noção do que acontece na realidade da sala de aula”.

Não digo que esses colegas estejam totalmente equivocados. Porque sabemos que muitos desses encontros têm servido a um mero cumprimento de agendas de interesses políticos para serem contabilizados como investimento em Educação Pública. Na verdade, servem aos propósitos eleitoreiros de grupos que desconhecem a importância das políticas públicas voltadas para a formação dos profissionais da Educação Básica brasileira.

Infelizmente, muitos de nós, profissionais da educação, ainda não conseguimos ver, em cada nova jornada pedagógica, o espaço para (re)avaliar as ações realizadas ou as que deixaram de ser realizadas no ano anterior. E, a partir disso, (re)planejar ações conjuntas e exigir o cumprimento das que foram agendadas pelos governantes, em encontros anteriores.

Dessa forma, entendo que, quando, por consecutivas vezes, percebemos que não fomos capazes de atingir nossos objetivos planejados temos, no mínimo, dois caminhos a trilhar. Primeiramente, como profissionais de línguas, podemos ignorar o incômodo que a sensação de inutilidade profissional possa nos causar e acostumar-nos com a situação. No entanto, é bem provável que essa postura, em algum momento, nos leve a apontar um culpado pelo insucesso do nosso trabalho, a fim de aliviar o incômodo causado pelo fracasso profissional. A segunda opção, como sujeitos reflexivos, seria mudarmos de atitude. Assim, a mudança de atitude é uma saída para reverter a situação. Neste caso, cada um deve começar mudando a si mesmo.

Mudar a si mesmo requer do professor repensar sua prática docente, seus objetivos de ensino e conhecer os objetivos de aprendizagem dos seus alunos. Assim, a mudança de atitude é o ponto de partida para a mudança do cenário de ensino de Língua Inglesa (doravante LI) na Educação Básica. Portanto, para mudar o cenário do seu contexto de atuação, o professor de LI precisa entender qual é a relação entre o que ele ensina com o que seus alunos querem e

precisam aprender. O entendimento dessa relação pode levar o professor a ressignificar sua atuação profissional e, assim, produzir um contra discurso para responder àqueles que, ano após ano, reforçam a ideia de insucesso do ensino de LI nas nossas escolas.

Como professora e pesquisadora, considero que nossa prática docente necessita ser orientada por teorias que tratem os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas na dimensão social. Acredito que os caminhos que levam às mudanças de rumo, no contexto de ensino de línguas, inevitavelmente, passam pela pesquisa associada ao ensino. Com isso, digo que nossa prática deve ser cientificamente fundamentada, socialmente envolvida e politicamente reconhecida.

Assim, este estudo caracteriza-se como um espaço propenso ao diálogo sobre o caráter das propostas de ensino e da aprendizagem de inglês, no contexto da modalidade EJA. Por este motivo, julgo necessário esclarecer que o modo como abordo as especificidades dos alunos e as implicações das relações sociais, que se mostram implícitas nas decisões unilaterais das propostas para a referida modalidade, não deve ser motivo para considerar este estudo como um trabalho biográfico ou mesmo autobiográfico. Contudo, espero que o mesmo possa dar voz aos que tiveram seus gemidos e sussurros ignorados e aos que, ainda hoje, não são ouvidos por quem tem o poder para dar voz ou para fazer silenciar as minorias socialmente desprestigiadas.

Sendo assim, pretendo que o mesmo seja um ponto de partida para dialogar com outras pesquisas na área da Linguística Aplicada e áreas afins.

A intenção de fazer deste estudo um espaço de diálogo entre pesquisas faz vir à tona a devida atenção e o respeito ao rigor científico. Contudo, entendo que, na pesquisa científica, quando se assume a responsabilidade de abordar temas que interligam problemas sociais como o silenciamento, seja ele de minorias ou de maiorias, é preciso entender que sobre a cabeça do pesquisador paira um “balaio de vozes” (FARACO, 2014). E, no processo de transformação das experiências e das interações oriundas da pesquisa de campo, ecoam inúmeras vozes que precisam de corpo em forma de texto, para poder chegar a outros ouvidos e encontrar lugar em outros balaios sobre outras cabeças em forma de discurso ou contra discurso.

Assim, na intenção de ouvir e fazer representar as muitas vozes de pessoas jovens e adultas que interagem no contexto escolar, inseri-me no contexto de alunos do Ensino Médio da EJA, em uma escola no interior do Maranhão. E ali, durante as cenas de ensino e de aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE), estabeleci como objetivo geral deste estudo a tarefa de compreender de que modo fatores como o perfil socioeconômico, a faixa etária e as experiências pessoais de aprendizagem dos alunos da EJA se refletem no processo de ensino e aprendizagem de inglês. Este objetivo geral demandou dois objetivos específicos, a saber: a)

compreender as percepções dos alunos sobre as relações de poder entre os grupos com os quais interagem; b) verificar como a professora de uma turma do Ensino Médio da EJA e seus respectivos alunos entendem as (im)possibilidades de ensinar e aprender inglês.

Para dialogar sobre ensino de línguas como práticas sociais, e especialmente, o ensino de uma língua com o status da LI, no contexto da EJA, neste estudo orientei-me por duas questões centrais, que são: 1) Como as atividades encaminhadas na sala de aula podem revelar o modo como os alunos da EJA percebem as relações de poder e como isso repercute em suas vidas como aprendizes e como cidadãos?; 2) Partindo do conceito de letramento crítico, quais as percepções dos alunos e da professora participantes sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa?

Logicamente, para encontrar respostas às questões acima, seria necessário levantar dados ou informações plausíveis para responder a cada uma delas. Assim, no intuito de responder às questões centrais deste estudo, parti para a pesquisa de campo.

Durante a pesquisa de campo apropriei-me de instrumentos e procedimentos respaldados pela pesquisa-ação, em busca de dados que fornecessem respostas às minhas indagações. Como se trata de um estudo que, no contexto escolar, analisa como os participantes percebem o ensino e aprendizagem de uma LE na modalidade EJA e, no contexto social, procura entender como esses mesmos participantes percebem as relações de poder no seu cotidiano, este estudo dialoga com teóricos, professores e pesquisadores da área da Linguística Aplicada, adeptos da Teoria Sociocultural e da Pedagogia Crítica, dentre os quais destaco: Almeida Filho (1993, 2007); Assis-Peterson; Cox (2008); Bazerman (2007); Fairclough (2008); Faraco e Zilles (2015); Freire (1967, 1997, 2001); Gee (2008); Giroux (1997); Lantolf (2015); Lewin (1945); Lima M.; Barcellos (2014); Luria (2010); Marx (1974, 1985); Paiva (2005, 2019); Rojo (2004); Soares (2003); Street (1980, 2014); Street e Heath (2008); Tagata (2017); Vygotsky (1991) e Weber (2004).

Quanto à pessoa do discurso, usada no texto, esclareço que para estabelecer diálogos com outros contextos e para marcar minha prática discursiva, a redação do texto ora aparecerá em primeira pessoa do singular – quando assumo meu posicionamento do/no lugar de onde falo – e ora aparecerá em primeira pessoa do plural – quando convido, evoco ou provoço meus colegas (professores e/ou pesquisadores) a assumir seu lugar na discussão proposta ou a refletir sobre o assunto em discussão. Com isso, reforço a importância do fazer científico e o espaço que devemos dar à pesquisa científica em nossas práticas docentes. Pois, a pesquisa científica, diferentemente das falácias, pode revelar o potencial dos professores e dos aprendizes.

As falácias, na maioria das vezes, estão carregadas de crenças negativas sobre esses personagens e sua inaptidão para desempenhar o papel que a sociedade lhes atribui como parte de um “contrato social” (BOURDIER, 1989). Portanto, a pesquisa em sala de aula é uma oportunidade de se estabelecer parcerias entre professores, academia e pesquisadores. É uma forma de descobrir, conhecer e fortalecer o “espírito científico” (BACHELAR, 1996).

Além disso, a pesquisa no contexto escolar reduz a distância entre as teorias acadêmicas e a prática docente (LOMBARDI, 2006). Uma vez que o espaço escolar é um espaço de interações entre pessoas em busca de uma nova ou de novas identidades, então, manter contato com a comunidade científica, seja como pesquisador ou como pesquisado, pode ser fundamental para que o professor de LE repense seu papel e sua identidade profissional. Logo, aproximar o docente e o fazer científico é oportunizar professores a compreenderem como os aprendizes se apropriam da língua para assumir seus papéis nas atividades linguageiras (MORATO, 2004). Portanto, permitir que a pesquisa científica adentre sua sala de aula e acolher o diálogo entre academia e escola implica aceitar o fato de “que todo saber científico deve ser reconstruído a cada momento”, (BACHELAR, 1996, p. 10).

Para fins de didatização, o conteúdo do texto está organizado da seguinte forma: após estas Considerações Iniciais, apresento três capítulos que formam a Fundamentação Teórica da Tese. No primeiro deles, o capítulo 2, faço uma retrospectiva dos problemas enfrentados por pessoas, em idade adulta, quando por algum motivo são privadas de usar a língua do seu grupo de origem, para poder inserirem-se em diferentes cenários geográficos, históricos, culturais e sociais. No capítulo 3 abordo a adultez das pessoas que estudam na modalidade EJA e as implicações da Teoria Sociocultural e da Pedagogia Crítica para o ensino de línguas na referida modalidade. No quarto capítulo discorro sobre as implicações do Letramento Crítico e dos discursos e ideologias para as práticas das pessoas da EJA, em contextos sociais Pós-Modernos e Líquidos. Em seguida, no quinto capítulo, apresento o contexto dos participantes e do *locus* da pesquisa. Nesse mesmo capítulo esclareço a Metodologia do estudo, incluindo os instrumentos e os procedimentos usados para a geração e para a análise dos dados. Após isso, no sexto capítulo passo à Discussão dos dados da pesquisa de campo. E, finalmente, com base nos dados e nos resultados, no sétimo e último capítulo, faço minhas Considerações Finais sobre os dados apresentados no estudo e as discussões motivadas por eles.

A partir das discussões propostas aqui, espero contribuir para que o ensino de inglês, no contexto da EJA, possa ser encarado como uma atividade profissionalmente exequível e produtiva. Também espero que a aprendizagem dessa língua deixe de ser apenas um sonho distante dos aprendizes e torne-se a resposta natural aos seus esforços para aprendê-la e uma

meta atingível nos seus projetos de usá-la, seja para ascender profissionalmente, ou para inserir-se em diferentes grupos onde possam interagir com pessoas de diferentes mundos e culturas.

## **2 ENSINO, APRENDIZAGEM E APAGAMENTO DE LÍNGUAS NA IDADE ADULTA: Diálogos sobre Contextos, Cenários e Forças Reguladoras**

Os diferentes contextos sociais, históricos e geográficos fomentam os cenários das diferentes formas de manifestações da linguagem humana. Estudos linguísticos, associados à história do ensino e da aprendizagem de uma língua, têm evidenciado que nesses cenários há diferentes motivos para alguém aprender, para ensinar, para coibir o uso de uma língua estrangeira, ou mesmo para coibir as variantes de uma língua materna (BORTONI-RICARDO, 2018; CAVALLO; CHARTIER, 2002; EWALD, 2013; FRITZEN; KELLY, 1976, SNYDER, 2000; MOITA LOPES, 2008; PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003; VEIGA, 2017). Esses motivos sofrem influências, diretas ou indiretas, de forças externas ao controle de aprendizes e professores. Portanto, se seguirmos a trajetória do ensino e da aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, ao olharmos para trás e à nossa volta, identificaremos diversas consequências das ações de forças que regulam as perspectivas dos aprendizes e os projetos dos professores da língua observada.

Essas forças, em diferentes sociedades, já agiram de forma tão marcante na vida das pessoas e nas suas interações sociais que, no passado, foram responsáveis por apagar muitas línguas, silenciando assim, seus falantes. Ao longo dos séculos, essas forças imponentes veem modificando línguas vivas e classificando seus falantes pelo nível de proficiência que eles demonstram ter ou não.

Neste capítulo quero que reflitamos a respeito das forças que agiram e, ainda, agem sobre as motivações para o ensino e aprendizagem de línguas em diferentes contextos e como isso pode afetar a trajetória da aprendizagem de uma língua estrangeira por pessoas adultas, no contexto escolar.

A fim de fomentar discussões sobre as perspectivas atuais para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto escolar, faço uma rápida retrospectiva de alguns acontecimentos que, marcados pelos contextos histórico, político, socioeconômico e cultural brasileiro, se tornaram favoráveis à formação dos controversos cenários de ensino e de aprendizagem de línguas no espaço escolar, especialmente na escola pública. Essas discussões, particularmente, envolvem o ensino da LI para alunos do Ensino Médio da EJA. Com isso, também espero que reflitamos a respeito das forças que podem aproximar ou distanciar estudantes em idade adulta dos seus projetos pessoais ao matricular-se na referida modalidade.

Sobre as perspectivas atuais concernentes à aprendizagem de inglês por alunos da EJA, convém destacar que, a partir do surgimento do conceito de globalização, as formas de relacionamento comercial, local e mundial, abriram espaço para o diálogo entre países de diferentes continentes e para a interação entre pessoas de diferentes classes sociais, de diferentes ideologias, culturas e línguas. Isso porque as características do fenômeno da globalização não se restringem às relações comerciais entre nações. Atualmente, as relações vão além – ampliaram-se. E são notórias nas formas dos relacionamentos e dos comportamentos sociais.

Dessa forma, ao se discutir as perspectivas para o ensino de inglês na EJA, é necessário que se leve em conta o perfil do seu público e os diversos cenários onde ocorrem as interações desse público, sejam elas opcionais ou obrigatórias. Ou seja, para atender às demandas das pessoas matriculadas na EJA e minimizar os efeitos de forças externas à vontade delas, é necessário conhecer quem são essas pessoas e quais são suas perspectivas de aprendizagem de uma língua que se mostra diferente daquela que costumeiramente usam nas interações dentro da sua comunidade.

Assim, antes de dialogarmos sobre perspectivas de aprendizes e professores de línguas, convém que façamos uma retrospectiva de alguns fatos relacionados aos usos, ao ensino e à aprendizagem de línguas e mais especificamente de uma LE em diferentes contextos. Para entender o poder das forças que regulam ações de ensinar e aprender uma língua, convém revisar eventos de diferentes contextos geográficos, registrados em diferentes períodos históricos, mas devido à limitação de espaço e à delimitação do tema deste estudo, aqui vemos mais especificamente, cenários do contexto brasileiro, embora haja semelhanças entre nosso contexto e outros onde forças dominantes mudaram a história de diversos grupos sociais.

## **2.1 As Forças: Retrospectivas Diversas e Perspectivas Aversas**

Nesta seção abordo as consequências de projetos unilaterais de ensino. Aqui espero que reflitamos sobre a importância que tem o ato de se ouvir os aprendizes sobre o (des)interesse deles por uma língua antes de finalizar qualquer projeto de ensino da língua para eles. Para este fim, parto do que sabemos sobre a trajetória do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) nos primórdios da história da colonização do Brasil. Trajetória essa que mostra que muitas pessoas, no contexto da colonização brasileira, deixaram de ser ouvidas sobre seus objetivos de aprendizagem da referida língua.

Quanto a isso, não podemos esquecer que, quando os habitantes locais, os primeiros nativos, foram induzidos a aprender a língua do recém-chegado colonizador europeu, esses nativos encontravam-se diante do desafio de ter que aprender uma língua que para eles configurava-se como uma LE. A mesma trajetória também mostra que o descaso à voz daqueles primeiros aprendizes brasileiros deixou marcas profundas naquela geração. Marcas essas que alcançaram as gerações da atualidade. Portanto, não podemos ignorar o modo como a língua dos colonizadores prevaleceu sobre a língua dos nativos e silenciou muitos deles.

Hoje, já está claro que a atitude de impor a aprendizagem de uma língua sem ouvir os que são obrigados a aprendê-la, certamente, tem consequências negativas para aprendizes e professores. Dentre as consequências possíveis, pode encontrar-se a ausência de motivação para aprender, por parte dos alunos e a sensação de impotência de professores que, frequentemente, não veem seus objetivos sendo alcançados.

Se fôssemos observar diferentes fatos envolvendo situações em que o (des)uso de uma língua, por meio da imposição ou da sua proibição, interferiu na história dos seus falantes, acabaríamos nos dando conta de que tais fatos nos redirecionam para a história de muitos povos ou até mesmo para a própria história da humanidade (BORTONI-RICARDO, 2018; VEIGA, 2017; FRITZEN; EWALD, 2013; CAVALLO; CHARTIER, 2002; KELLY, 1976).

Acredito que, para entender-se a história de uma língua, é indispensável conhecer a história dos seus falantes e ou dos seus aprendizes. Portanto, se pretendemos comporender a dinâmica das línguas e da linguagem humana, recomendo que revisemos a história da humanidade. Para ser mais breve, revisito apenas alguns episódios de uma longa história, de diferentes fatos, que envolvem imposição e proibição de uma língua. Assim, talvez, possamos entender a nossa história como pessoas e quais **fatos humanos** nos garantem o *status* de humanidade.

Sobre a relevância dos chamados fatos humanos, Mark Bloch (1993), ao ponderar sobre a importância da História para a compreensão da história da humanidade, diz que:

Os fatos humanos são, por essência, fenômenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática. Para bem traduzi-los, portanto para bem penetrá-los (pois será que se compreende alguma vez perfeitamente o que não se sabe dizer?), uma grande finesse de linguagem, [uma cor correta no tom verbal] são necessárias. Onde calcular é impossível, impõe-se sugerir (BLOCH, 1993/2002, p 55).

Dessa forma, considerando a delicadeza dos fatos humanos e a fragilidade que algumas pessoas revelam diante da força de outras, é fundamental questionarmos a fonte da força capaz de fazer um pequeno grupo de falantes silenciar grupos maiores e impor o uso de uma língua e o apagamento de outra(s).

Refazendo a trajetória do ensino de línguas, é possível observar que a história da humanidade mostra que, no passado, frequentemente, em diversas sociedades, inclusive na brasileira, por diferentes razões, pessoas foram obrigadas a aprender uma LE que não pretendia aprender. Enquanto outras foram privadas de usar sua língua materna (LM) ou constrangidas a não usar determinadas variedades da sua própria língua.

Privar pessoas de usar uma língua da sua preferência é negar-lhes o direito de escolha. É forçar-las a mudar sua identidade. E a história da humanidade tem deixado claro que as consequências de mudanças impostas são geralmente, desastrosas para quem é forçado a mudar. Por isso, acredito que, no contexto escolar, o ato da elaboração de um projeto ou de um plano de ensino de uma LE, com base na imposição do que se deve ensinar, ao contrário da livre escolha do aluno quanto aquilo que ele pretende aprender, pode trazer consequências negativas tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. Ou seja, quando o aprendiz não tem escolhas sobre qual língua gostaria de aprender e os responsáveis para ensinar desconsideram suas individualidades, há muita probabilidade de que o projeto de um dos lados esteja fadado ao fracasso.

Ao fazermos uma incursão na história do ensino e da aprendizagem de diversas línguas, logo perceberemos que, em diversas situações, o ato de aprender uma determinada língua, segue normas orientadas por fatores externos ao domínio do aprendiz. Dentre os diversos fatores encontram-se fatores históricos como: o poder político e as concepções religiosas do grupo dominante, os interesses econômicos e as ideologias da sociedade onde o aprendiz interage. Tais fatores agem como forças poderosas e, muitas vezes, ignoram as identidades dos aprendizes e ou do seu grupo de origem.

Para exemplificar como os fatores externos podem constituir-se forças poderosas que agem sobre o processo de ensinar e de aprender uma língua, trago à memória as asserções e as recomendações de *Isidore of Seville*, ou Santo Isidoro de Sevilla (560 – 635 d.C). Ele, segundo a Enciclopédia Britânica (*online*, 2018), dentre outras atividades, desenvolveu as funções de glossógrafo, de arcebispo e enciclopedista. Porém, sua visão dos aprendizes era externa e não levava em conta as particularidades de quem aprende. Isidoro de Sevilla, foi autor da enciclopédia *Etymologies*. Esta obra, durante muitos séculos, serviu como um importantíssimo livro de referências sobre assuntos humanos e divinos. A mesma fora traduzida para o inglês e relançada em 2006 pela Editora Cambridge, com o título de “*The Etymologies of Isidore of Seville*”

Em um período em que a Igreja Cristã formulou diversos concílios, Isidoro teve importante participação na Igreja espanhola. Liderou o Concílio de Toledo, ocasião em que

tratou de importantes questões político-religiosas. Dentre outras decisões, decretou a união entre Igreja e Estado, a uniformidade da liturgia da missa espanhola e aconselhou a tolerância aos judeus.

Segundo suas concepções religiosas, o Hebraico foi a primeira língua da humanidade. No entanto, o poder político e econômico da classe que dominava aquele período da história foram fatores determinantes para que ele apontasse a existência de três línguas sagradas, o Hebraico, o Grego e o Latim. Línguas essas que, segundo ele, eram superiores em todo o mundo. Por isso, determinava ser “necessário um conhecimento destas três línguas” (SEVILLA, 600 d.C / 2006, p. 191).

As consequências das suas recomendações podem ser observadas no tratamento que os colonizadores europeus deram às línguas nativas dos povos colonizados.

Quanto ao modo como via os aprendizes e suas habilidades para aprender ou não uma segunda língua ou mesmo a sua própria língua, ele acreditava que todos os seres humanos são capazes de aprender uma língua. E achava impossível que alguém sendo exposto a uma língua não a aprendesse. Por isso, acreditava que quem não fosse capaz de aprender não merecia ser considerado um ser humano. Conforme suas palavras:

Todo ser humano é capaz de aprender qualquer língua humana – seja grega, latina ou qualquer outra nação – pode aprendê-la ouvindo ou lendo com um tutor. Embora conhecer todas as línguas seja difícil para qualquer um, ninguém é tão indolente que, colocado entre o seu próprio povo, ele não conheça a língua da sua própria nação. De fato, de que outra forma tal pessoa poderia ser considerada, senão pior do que os animais brutos? Animais irracionais produzem seus gritos próprios, e o humano que é ignorante de sua própria língua é pior do que um animal (SEVILLA, 600/ 2006, p. 191, 192)<sup>1</sup>. minha tradução<sup>2</sup>

Assim, considerando sua influência acadêmica e religiosa, seu posicionamento serviria ao propósito de fortalecer o ponto de vista daqueles que, justificadamente, excluía ou descartavam as línguas dos povos conquistados. Especialmente, os que se recusavam a aprender a língua dos seus superiores – os conquistadores. Por conta disso, seres humanos foram rotulados de seres ignorantes e “piores que um animal bruto”.

Por outro lado, as observações de Isidoro, sobre a capacidade de qualquer pessoa aprender línguas, seja a sua própria ou uma LE, abre um leque de possibilidades para quem

---

<sup>1</sup> **No original:** Every human is able to pick up any human language – whether Greek, or Latin, or that of any other nation – by hearing it, or to learn it by reading with a tutor. Although knowing all languages is difficult for anyone, yet no one is so indolent that, placed among his own people, he does not know the language of his own nation. Indeed, how else should such a one be considered but as worse than brute beasts? Beasts produce their own cries, and the human who is ignorant of his own language is worse.

<sup>2</sup> Todas as traduções dos textos originais em língua inglesa são de minha responsabilidade.

pretende afiançar e creditar capacidade de aprendizagem a alunos que têm dificuldades para acreditar em suas habilidades e, por isso, percebem-se como pessoas incapazes de aprender uma LE, como o inglês. Língua esta que, em algumas situações da atualidade, aprendê-la, acaba se tornando uma obrigação. Nesse sentido, a escola precisa atentar para não reforçar o caráter impositivo desta língua, mas sim trabalhar as possibilidades inclusivas dos seus aprendizes. Caso contrário, continuaremos vendo aprendizes sofrer os efeitos das consequências da imposição de uma língua a ser aprendida.

As consequências da imposição de uma língua sobre outras podem ser observadas em dois episódios ocorridos no Brasil, envolvendo nativos e estrangeiros.

O primeiro deles diz respeito ao contato entre os europeus e os povos que habitavam o território brasileiro, por ocasião da chegada dos portugueses. A história mostra que os esforços para que os nativos aprendessem a língua dos estrangeiros foram muito mais fortes do que ao contrário. Para fazer com que os nativos aprendessem a língua dos recém chegados, a agressão física e outros tipos de violência se tornaram práticas legalizadas. Portanto, sem risco dos seus praticantes serem questionados (SOUSA, 2018, *online*).

Para termos uma noção das consequências da violência dessa imposição, basta lembrarmos que, no Brasil, o maior país da América do Sul, no século XVI, por ocasião da chegada dos colonizadores portugueses, já habitavam entre 3 e 4 milhões de pessoas indígenas que falavam mais de 1.000 línguas diferentes umas das outras. E, em pouco mais de meio século, sob a força da língua do colonizador, a maioria dessas línguas foi silenciada ou apagada. Elas foram forçadas a dar lugar à Língua Portuguesa (LP) que assumiu o *status* de língua oficial dos nascidos no Brasil.

Diante do novo cenário que, naquela ocasião, começava a tomar forma, aquelas pessoas, falantes de outras línguas, e que não queriam continuar sendo consideradas “bichos, sem fé e sem alma” (SEVILLA, 600/2006), tiveram que se esforçar para assimilar a língua e a cultura do povo colonizador. Com isso, a LP passou a ser a língua oficial do Brasil. Hoje, por meio de levantamentos oficiais e de estudos sobre o assunto, é possível quantificar algumas das consequências desse fato.

Começemos pelas cerca de 1.200 línguas indígenas que eram faladas aqui no início da colonização, de cujo número restam, aproximadamente, 180. Somemos isto aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, do último censo brasileiro, em 2010. Naquela ocasião a pesquisa do IBGE detectou que menos de 40% dos indígenas brasileiros, com 5 ou mais anos de idade, falavam uma língua indígena. Mas, aproximadamente, 80% deles

falavam a LP. Assim, aos poucos, esta língua, que inicialmente era estrangeira, vem sufocando as línguas dos primeiros falantes nativos das línguas brasileiras.

A história das línguas brasileiras também mostra que houve alguns empreendimentos no sentido de aprender as línguas dos primeiros povos brasileiros. Mas essa mesma história evidencia que, na verdade, quando os colonizadores demonstraram interesse em aprender a língua dos nativos, sua atitude posterior revela muito mais um interesse em fortalecer seus projetos de conquistador do que fortalecer a aproximação e o intercâmbio entre povos nativos e europeus e suas respectivas línguas e culturas.

Aqui vale relembrar o papel do renomado alfabetizador dos índios brasileiros – o Padre José de Anchieta (1534 – 1597), a quem é atribuído o processo de codificação escrita de algumas línguas dos povos indígenas brasileiros. O empreendimento de Anchieta levou-o à elaboração da obra “Arte da Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil”.

O trabalho de Anchieta, sem dúvidas, foi muito árduo. Mas, por que sua obra prima não se tornou um *best seller* em Portugal? E, por que não fora adotada como livro didático de língua brasileira quando o Brasil recebeu suas primeiras escolas? Acredito que as respostas a estes questionamentos podem evidenciar o valor que tinham as línguas locais para os projetos dos colonizadores. Além disso, reforça que o fato de Anchieta ter se empenhado em aprender algumas das línguas locais, desnuda a relação dos responsáveis para conduzir o processo de ensino e aprendizagem de uma língua com o projeto de quem patrocina tanto o professor quanto o projeto de ensino.

Conforme destaca Sousa (2018, *online*) “Essa preocupação com a língua era de essencial importância para a consolidação do projeto evangelizador dos jesuítas, sendo que textos e apresentações artísticas eram produzidos na língua nativa como forma de facilitar a conversão ao cristianismo”. Assim, o reconhecimento póstumo ao trabalho de Anchieta mostra que, de fato, seus objetivos de aprender e ensinar uma LE foram alcançados. Por conta disso, teve sua beatificação confirmada, em 1980, pelo então papa João Paulo II. A justificativa foi ter operado o milagre de converter três pessoas ao cristianismo em um mesmo dia. Logicamente, a língua usada para a confissão dessas pessoas fez toda a diferença entre elas e os não convertidos.

Outro episódio, sobre o qual muitas vezes me atenho a refletir, envolve uma situação inversa àquela dos primeiros nativos brasileiros. Trata-se dos milhões de estrangeiros africanos, arrancados do seu mundo e jogados em diferentes partes do Novo Mundo, que aos poucos foram esquecendo suas línguas de origem, porque eram forçados a aprender a língua oficial do local para onde eram levados.

Assim, as línguas desses povos sofreram a mesma ação das forças exercidas sobre as línguas dos indígenas. Mas, no caso deles, inversamente, como estrangeiros, foram forçados a aprender a língua de quem podia fazê-los silenciar suas línguas de origem. Por isso, no Brasil, para sobreviver, esses estrangeiros tiveram que aprender a LP, mesmo que fosse às custas de brutal violência física. Porque, certamente, para os detentores do poder econômico e de prestígio social superior, não seria de bom tom, social, moral e ético, que escravos falassem uma língua desconhecida aos ouvidos dos seus senhores.

Diante disso, alguns mais resistentes, preferiam emudecer-se. Além disso, vale lembrar que “as línguas africanas não chegaram ao Brasil com o mesmo estatuto linguístico de que dispunham no seu continente de origem, pois o tipo de tráfico adotado pelos portugueses promoveu uma certa seleção e adaptação entre as línguas” (PETTER, 2005, p. 200). Assim, inevitavelmente, muitas palavras da sua língua materna, aos poucos, iam sendo esquecidas por aqueles estrangeiros, brutalmente expatriados. Portanto, o contexto forçava pessoas escravizadas a manter distância da sua LM.

Naquele contexto, falar sua língua de origem e, por meio dela, interagir com seus *malungos*, foi um direito humano que lhes fora arrancado, juntamente com sua liberdade de ser e de agir humanamente. Assim, este segundo episódio reforça a ideia de que a imposição de uma língua, com *status* de língua superior às demais pode, lentamente, ou mesmo imediatamente, gerar graves consequências aos falantes das línguas tidas como inferiores (BORTONI- RICARDO, 2018; FARACO, 2016; BAGNO, 2010).

Revisitando os falares das línguas africanas que chegaram ao solo brasileiro, fica evidente que, com o passar das gerações, as poucas palavras que resistiram não foram fruto do respeito aos seus falantes, mas sim resultados da insistência de um povo *cumba* que, em muitas ocasiões, morria de *banzo*, porque percebia que estava literalmente acorrentado a uma nova terra.

Quando esse povo viu sua vida e a dos seus filhos serem negociadas como a de animais de carga, cujos donos eram injuriadores e açoitadores, seu principal objetivo tornou-se manter-se vivo. Porém, ao perceber que sua identidade havia sido roubada, alguns decidiram lutar para voltar a ser gente. Por isso, quando sua condição de escravo proibia expressar-se, por meio da linguagem corporal ou da sua LM, os mais teimosos, preferiam ficar com os lombos calejados de tanto levar *muxinga*, ou mesmo serem jogados em uma *cafua* rasa do que viver amontoados em uma *cubata*.

Os poucos que decidiam se arriscar, quando conseguiam escapar, iam refugiar-se em um *quilombo*, onde poderiam dar ou receber *muxongo* da *mucama* ou do *mucamo* desejado. Ali

sentiam-se livres para *cochilar* recebendo da pessoa amada *cafuné* no *quengo*. Também podiam revelar segredos da sua identidade pessoal e sussurrar palavras de esperança na língua ancestral.

Nesses dois episódios, vimos situações relacionadas ao ato de aprender uma língua por imposição de outros e não por escolha dos aprendizes. E vimos que isso pode trazer mais prejuízos do que benefícios aos aprendizes. Também vimos que há prejuízos que chegam a ser dramáticos e outros traumáticos. Diante disso, destaco que, quando a aprendizagem de uma língua tem como principal motivação a sobrevivência dos seus aprendizes, essa língua vai continuar sendo a língua do outro, portanto uma barreira que, em vez de aproximar, estratifica a sociedade e classifica as pessoas em grupos socialmente prestigiados e desprestigiados, nos quais, respectivamente, transitam pessoas mais e pessoas menos capazes.

O reconhecimento do poder de um grupo sobre os demais deu aos portugueses poder para suplantar a voz dos nativos (índios) e dos imigrantes (escravos africanos), de tal forma que a LP tornou-se a língua oficial do Brasil colonial. E, posteriormente, a única legalmente reconhecida nas transações comerciais, nos documentos oficiais, nas interações entre os nativos, os imigrantes e os colonizadores e, finalmente, tornou-se oficial para a educação formal, ou escolar. Isso significa dizer que todos os esforços empreendidos para oficializar a LP foram orientados por pretextos legais, morais e cívicos como: apascentar ou domesticar bárbaros, “transformá-los em gente”, garantir-lhes a aquisição de uma alma, levá-los à “salvação”. E, conseqüentemente, incluir os aprendizes bem sucedidos no grupo mais poderoso.

Isso mostra que as conseqüências das ações de quem tem poder para promover mudanças podem ser desastrosas para quem as mudanças são pensadas. Especialmente, quando as perspectivas ou as reais necessidades do público alvo dessas mudanças são totalmente ignoradas por quem as promove, como pretendo mostrar ao tratar do contexto específico de aprendizagem de inglês foco deste estudo.

Observando esses episódios de ensino e aprendizagem de línguas, pelo viés das relações sociais, é possível distinguir a atitude de um grupo detentor do poder da de outro considerado inferior ou submisso ao mais forte. Assim, espero que reflitamos sobre a forma como o ensino de uma LE é abordado por quem tem o dever de ensiná-la e como essa abordagem pode ser percebida por quem tem a necessidade de aprendê-la.

Como vimos, nessas relações, o grupo dominante, teve sua força legalizada pelo Estado, Por isso, achava-se no direito de contrariar ou ferir as perspectivas e os anseios dos dominados. Na verdade, a institucionalização das relações de poder faz com que a relação de submissão e domínio em diversas situações torne-se natural. Mas poderíamos questionar: o que faz um ser humano, fisicamente forte e intelectualmente capaz, sujeitar-se a outro?

Na próxima seção abordo as implicações dessas relações sociais, para a organização das pessoas em grupos sociais.

## **2.2 Implicações das Forças Produtivas e da Linguagem nas Relações Sociais: O Mundo dos Adultos**

A espécie humana costuma organizar-se em diversos modelos de agrupamentos ou sociedades. Assim, dentro das sociedades inserem-se diferentes grupos. Esses grupos são formados por diferentes razões ou forças. Sejam quais forem as forças que concorrem para a formação dos grupos, as pessoas pertencentes a cada um deles têm como característica idêntica a convivência em uma sociedade.

Para entender o caráter e estrutura das relações sociais e como elas são, socialmente, legalizadas pelo grupo dominante, convém consultar os conceitos de relação social cunhados pelo alemão Karl Marx (1818-1883) e pelo bielorrusso Max Weber (1864-1920).

Acerca das relações sociais sob o olhar de Karl Marx (1985), filósofo alemão, cujas ideias socialistas foram consideradas revolucionárias e serviram de base para a criação da doutrina comunista, convém esclarecer que ele focou suas análises nas relações do homem como força produtiva.

Assim, suas observações acerca do modo como o homem se comporta socialmente estão diretamente relacionadas às forças produtivas do homem como um ser socialmente constituído. Portanto, ele procurou entender o modo como o homem trabalhador se comporta socialmente e como isso implica na estrutura dos grupos sociais e da sociedade como um todo. Por isso, seu nome é associado às relações sociais de produção e ao socialismo científico. Conforme ele descreve, a sociedade é: “o produto da ação recíproca dos homens” (MARX, 1974, p. 206). Logo, isso tem a ver com a forma como as pessoas se relacionam, ou seja, o que as une ou as distancia pode ser determinante para serem inseridas ou excluídas de um grupo.

Para entender a forma como as pessoas se relacionam socialmente, Marx observou diferentes grupos de trabalhadores, na sua maioria adultos, interagindo no ambiente de trabalho. Suas observações filosóficas sobre a estrutura das relações humanas no ambiente de trabalho influenciaram estudos não somente na área das Ciências Econômicas, mas na Política, no Direito, na Sociologia e nos estudos da linguagem humana em sociedade. Como resultado das suas observações sobre o modo como as pessoas agem, reagem ou interagem socialmente, ele teceu duras críticas ao capitalismo.

Ao observar a estrutura social e as relações entre patrões e empregados, assim como entre empregados e colegas de trabalho, Marx (1985, p. 117) interessou-se pelo modo como ocorre a relação de poder entre diferentes grupos. Com base em suas observações, inferiu que “as relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens modificam o seu modo de produção, e modificando o modo de produção, o seu modo de ganhar a vida, modificam também todas as relações sociais”.

Quanto às relações sociais, Marx as classificou em dois tipos, as relações sociais formais e as informais. Segundo ele, as relações formais são passageiras e são as mais comuns no contexto do trabalho. Este tipo de relação não depende de afeto ou de companheirismo entre os envolvidos. Já as informais, são mais duradouras e são desenvolvidas por meio do afeto entre as pessoas. Como exemplo deste tipo, ele cita as relações familiares e de amizade (Marx, 1985). Suas observações a respeito dos tipos de relações sociais, mais tarde, puderam ser analisadas no campo dos estudos da linguagem.

Quanto ao uso da linguagem em sociedade, observou que, diferentemente da linguagem usada nas relações formais, nas relações informais a interação entre as pessoas permite que haja espaço para uma linguagem mais coloquial. Foi procurando entender as relações formais, típicas de um ambiente de trabalho, que Marx (1985) concluiu que as relações sociais estão sujeitas a mudanças.

Sobre as possibilidades de mudanças nas relações sociais, ele esclarece que, como as relações sociais estão conectadas às forças produtivas, então as possíveis mudanças dependem do poder de produção de cada pessoa. Assim, “adquirindo novas forças produtivas, os homens modificam o seu modo de produção, e modificando o modo de produção, o seu modo de ganhar a vida, modificam também todas as relações sociais” (MARX, 1985, p. 118).

Com isso, é possível cogitar sobre as possibilidades de um grupo social menor em quantidade de membros subjugar outros imensamente maiores em números, porém menores em força produtiva. Na verdade, ao longo da história da humanidade, cenas de grupos numerosos sendo subjugados por grupos menos numerosos, porém, ideologicamente mais fortes, têm se repetido. Entendo que a forma como os grupos, ideologicamente constituídos, se posicionam tem reflexos nas interações tanto das pessoas do grupo quanto das pessoas externas a ele.

Na análise de Marx a (des)conexão entre as forças produtivas tem influência nas relações sociais. Essa influência pode gerar domínio ou submissão entre os grupos sociais que, organizados, constituem o que ele chama de **classes**.

Sobre o posicionamento das pessoas e a forma como interagem nas relações sociais, Marx observa que “uma classe oprimida é a condição vital de toda sociedade fundada no

antagonismo entre classes” (MARX, 1985, p.159). Com isso, é possível inferir que a organização, ou separação, da sociedade em classes, é a principal base da desigualdade social. Isso gera conflitos entre quem deseja manter-se em uma classe, socialmente almejada e, entre quem luta para sair de uma classe indesejada.

Sobre o antagonismo e a permuta das pessoas entre as classes, Marx destaca que:

A libertação da classe oprimida implica, pois, necessariamente, a criação de uma sociedade nova. Para que a classe oprimida possa libertar-se, é preciso que os poderes produtivos já adquiridos e as relações sociais existentes não possam mais existir uns ao lado de outras (MARX, 1979, p. 159).

Portanto, o movimento entre as classes, afeta a estrutura das relações sociais formais. Marx esclarece que a movimentação social também afeta a estrutura política de um grupo ou classe social. Segundo ele, não é possível sustentar “que o movimento social exclua o movimento político”. Pois, “não há, jamais, movimento político que não seja, ao mesmo tempo, social” concluiu Marx (1985, p.160).

Como uma das minhas preocupações neste estudo diz respeito ao caráter inclusivo ou exclusivo das propostas de ensino para pessoas adultas no contexto da Educação Básica brasileira, considero impreterível mencionar as asserções de Marx (2008) sobre o funcionamento e a estrutura das classes sociais e da classe política, bem como a relação de existência entre estas duas classes. Isto, porque na relação entre políticas públicas e Educação, não há como desconectar o funcionamento do sistema público de ensino da estrutura do sistema político administrativo.

Sobre a estrutura das relações entre as classes sociais e a classe política, Marx faz a seguinte reflexão:

A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência (Marx 2008, p. 47).

A partir dessas acessões de Marx, entendo que o homem (no sentido de pessoa ou ser humano), ou melhor, a sua consciência como ser social é construída a partir das suas relações sociais. Isso, equivale a dizer que a posição social das pessoas age sobre o modo como percebem a si mesmas. E, é o modo como uma pessoa percebe a si mesma que pode empoderá-la ou enfraquecê-la dentro ou fora do seu grupo social. Portanto, a consciência social tanto pode fazer um grupo sujeitar outro como pode fazê-lo assujeitar-se a outro.

Neste sentido, os conteúdos da área de linguagens, códigos e suas tecnologias e, aqui mais especificamente, os conteúdos de LP e LI, devem ser pensados como um meio de fazer os

aprendizes observarem, criticamente, o que acontece no mundo à sua volta. E a partir disso, eles tornem-se capazes de refletir sobre os diferentes tipos de relações sociais e modo como elas acontecem, por que acontecem e quais atitudes devem tomar para alterar a situação observada.

Para refletir um pouco mais sobre a estrutura dos diferentes tipos de relações sociais e sobre as consequências disso para o homem como um sujeito interactante e reflexivo, convém ladear as observações de Marx com as de Weber (2004). De acordo com Marx (2008), a posição social das pessoas age sobre o modo como percebem a si mesmas. Assim, infiro que o tipo de relação social interfere tanto na atitude de quem idealiza uma proposta de ensino quanto na de quem a recebe como aprendiz, logo, é provável que haja equívocos no caráter das propostas elaboradas para as pessoas da EJA. Sendo assim, aqui precisamos refletir a respeito do posicionamento dos responsáveis pela elaboração dos projetos de ensino para as pessoas da modalidade em questão.

Pelo que tenho observado, embora, alguns projetos de ensino, destinados às pessoas adultas, já tenham avançado bastante, ainda há outros que concebem o público da EJA como menos capaz que o da modalidade regular. Em decorrência disso, as políticas públicas para a Educação Básica de pessoas adultas, durante um longo período, priorizaram ações reparadoras das injustiças sociais cometidas, no passado, contra uma grande parte dos progenitores dos cidadãos brasileiros (os indígenas e os africanos escravizados), relegando as ações equalizadoras da cidadania dos descendentes desses progenitores a um segundo plano (LIMA, 2015).

Ao meu ver a priorização de projetos, apenas reparadores das injustiças sociais do passado, é uma ameaça ao futuro dos descendentes dos injustiçados. Aliás, pode até parecer uma demonstração da força do opressor ou dominador sobre o oprimido e socialmente desfavorecido. Assim sendo, há tipos de reparo social que servem muito mais ao propósito de legalizar o poder de uma classe socialmente privilegiada sobre a desprestigiada do que para equalizá-las em força e prestígio social. Com isso, quero dizer que é preciso sim, reparar os danos do passado! Porém, é fundamental garantir o empoderamento dos descendentes dos injustiçados, para que, de uma vez por todas, sejam quebrados os laços de dominação de uma classe ou de um grupo sobre o outro.

Seguindo as asserções de Marx (1985, 2008) e Weber (2004), vale cogitar que, como o poder que uma pessoa exerce sobre outra(s) é socialmente constituído, conseqüentemente, as justificativas para quem impõe sua vontade sobre a do outro são socialmente aceitas e legalizadas. Ademais, não esqueçamos que são das justificativas que advêm diferentes formas

de dominação. Algumas chegam a ser ultrajantes e aniquiladoras da identidade humana, porém são socialmente aceitas como parte da estrutura administrativa de uma sociedade.

Weber, ao discorrer sobre a legitimidade da dominação e da autojustificação do dominador, destaca que:

A mais simples observação mostra que, quando há contrastes acentuados entre o destino ou a situação de duas pessoas, seja quanto à saúde ou à situação econômica, social ou outra qualquer, aquele que se encontra na situação mais favorável, por mais patente que seja a origem, puramente “casual” da diferença, sente a necessidade incessante de poder considerar o contraste que o privilegia como “legítimo”, a situação própria como “merecida”, e a do outro como resultado de alguma “culpa” dele. Isto ocorre, também nas relações entre grupos humanos, positiva e negativamente privilegiados. A “lenda” de todo grupo altamente privilegiado é sua superioridade natural, às vezes, até de sangue (WEBER, 2004, p.197).

Vendo assim, fica claro o porquê das diversas lendas nas narrativas sobre a formação do povo brasileiro. A maioria repleta de imagens distorcidas da realidade. Imagens que, na verdade, por muito tempo, serviram para justificar as ações do grupo dominador sobre os dominados.

Segundo essas lendas, seria aceitável ver índios livres perderem suas terras e suas tradições ancestrais, porque eram “preguiçosos”, “débeis” e “economicamente ignorantes”. Portanto, incapazes de explorar e administrar as jorrantes riquezas do solo com a mesma destreza intelectual que, somente um grupo “civilizado” e “evoluído” teria.

Semelhantemente, parecia justificável escravizar homens, mulheres e crianças negras e açoitar ou até matar, os que dentre esses “miseráveis” se mostrassem rebeldes à ordem social. Toda aquela barbárie era justificável, porque tratava-se de sojigar um grupo que, apesar de ser formado por pessoas fisicamente fortes, eram pessoas derrotadas nas lutas entre seu grupo e os grupos dos seus conterrâneos, porém adversários. E, como consequência da sua derrota, eram expatriadas. Por outro lado, aos grupos vencedores cabia o direito de negociar a vida dos derrotados com os comerciantes estrangeiros. Assim, tais ações eram justificadas pelo tipo de relação social entre pessoas de diferentes grupos, porém de seres da mesma espécie, a humana.

Ao ponderar sobre as relações sociais, Weber (2004) aponta que elas têm a ver com o comportamento que a sociedade espera que cada grupo tenha. Assim, ele descreve relação social como sendo:

o comportamento reciprocamente referido quanto a seu conteúdo de sentido por uma pluralidade de agentes e que se orienta por essa referência. A relação social consiste, portanto, completa e exclusivamente na probabilidade de que se aja socialmente numa forma indicável (pelo sentido) [...] (WEBER, 2004, p.16).

De fato, as relações sociais têm a ver com o modo como as pessoas agem. E, muitas vezes, mesmo contra sua vontade, agem como agem por entender que sua posição social indica que ela deva agir de um modo e não de outro.

Na concepção de Weber, as relações sociais são essenciais para a estrutura das sociedades, pois elas, na verdade, formam um conjunto de ações sociais entre as pessoas dentro dos diversos grupos. Com base nisso, ele caracteriza as relações sociais como comunitárias e associativas. Segundo ele, as relações sociais comunitárias têm caráter afetivo, pois são baseadas em sentimentos e as relações associativas são de cunho objetivo, porque estão baseadas na razão e na união de interesses (WEBER, 2004).

Weber aponta as justificativas e a sua aceitação como parte das relações entre dominados e dominadores. Segundo ele afirma “[...] Toda administração precisa, de alguma forma, da dominação, pois, para dirigi-la, é mister que certos poderes de mando se encontrem nas mãos de alguém [...]” (WEBER, 2004, p.193). De certa forma, a dominação violenta e opressora fez e ainda faz parte da estrutura administrativa de sociedades que veem esse tipo de relação social como parte da estrutura administrativa e da organização dos diferentes grupos e classes sociais que interagem nelas. Ao analisar a dominação pelo prisma da Sociologia, Weber (2004, p. 191) explica que:

Por “dominação” compreenderemos, então, aqui, uma situação de fato, em que uma vontade manifesta (“mandado”) do “dominador” ou dos “dominadores” quer influenciar as ações de outras pessoas (“do dominado” ou dos dominados”), e de fato as influencia de tal modo que estas ações, num grau socialmente relevante, se realizam como se os dominados tivessem feito do próprio conteúdo do mandado a máxima de suas ações (“obediência”).

Mas, quais as implicações das asserções de Marx e de Weber para o sucesso ou fracasso dos projetos de ensino para pessoas adultas?

Trazendo a nossa discussão para o campo do ensino de línguas para adultos, as primeiras implicações dão-se pelo fato de que, em se tratando da aprendizagem de LE por pessoas adultas, no contexto escolar, não se pode esquecer que ali interagem pessoas de grupos distintos social e culturalmente. Por isso, é preciso que se considere qual a relação dos aprendizes com a LE que se pretende ensinar, como eles percebem os falantes nativos da língua ensinada e como eles acreditam que aprender essa língua pode alterar suas relações sociais. Assim, pensar um projeto para a EJA requer entender como os aprendizes percebem a si mesmos, como lidam com suas dificuldades de aprendizagem e como percebem outras pessoas que conseguiram aprender essa mesma língua. Sendo assim, os responsáveis pelos projetos para o ensino de LI na EJA, necessitam ter em mente que estão lidando com pessoas que têm seus próprios projetos para a utilização de uma LE na sua vida, dentro e fora do espaço escolar.

Outra possível implicação das relações sociais, no contexto do ensino e de aprendizagem de LE na EJA, diz respeito ao fato de que, por se tratar de uma modalidade procurada por jovens, adultos e idosos, a EJA lida, em um mesmo espaço físico, com pessoas de três diferentes gerações.

Assim, além das características da estrutura social, também as características das diferentes gerações que interagem na EJA podem ter relação de aproximação ou de distanciamento entre os aprendizes e o conteúdo proposto pela escola. Por isso, é fundamental que qualquer projeto de ensino para aprendizes adultos leve em consideração o pressuposto que pessoas adultas aprendem melhor quando seus interesses, suas experiências e suas diferenças individuais são levadas em conta (BARROS, 2011; CANÁRIO, 2000; FREIRE, 1997, 2001; KNOWLES, 1980).

Sobre os pressupostos da aprendizagem por adultos, Barros (2018) destaca a importância das propostas do brasileiro Paulo Freire e do norte americano Malcom Knowles sobre as especificidades de aprendizes adultos. Conforme conclui a autora, ambas as propostas partem do pressuposto de que:

o educando adulto é um ser independente, pelo que o trabalho do educador passa sobretudo por estimular e alimentar tal movimento de autonomia. Nesse sentido, quer a andragogia quer a proposta freiriana tratam de uma *educação entre iguais*, em que se reconhece a capacidade permanente de qualquer ser humano para aprender. (BARROS, 2018, p.13) grifo da autora.

Traços das particularidades da aprendizagem, na fase adulta e, ainda, os pressupostos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas no campo das interações entre pessoas de diferentes gerações, são, claramente, percebidos na diversidade de uma única sala de aula da modalidade EJA. Se, nesse mesmo espaço, levarmos em conta as particularidades dos interactantes, identificaremos a circulação de pessoas, cujas características, acabam revelando outras problemáticas comuns à EJA da chamada Era Digital (PRENSKY, 2001; PALFREY; GASSER, 2011). E essas problemáticas estão diretamente relacionadas às características já abordadas aqui sobre os dominadores e dominados, que, alegoricamente, podem ser representados pelos colonizadores, os nativos e os imigrantes.

Vale destacar que para caracterizar o formato das interações mediadas pelas TICs e o modo como as pessoas se comportam no espaço virtual, o escritor e palestrante norte americano, Mark Prensky cunhou os termos Nativos Digitais e Imigrantes Digitais. No seu artigo intitulado *Digital Natives, Digital Immigrants* (Nativos Digitais, Imigrantes Digitais), publicado em *On the Horizon*, na edição de outubro de 2001, ele deixa claro que o modo como as pessoas interagem no espaço virtual e como elas lidam com as tecnologias no seu cotidiano assemelha-

se ao comportamento de nativos e imigrantes. Os Imigrantes Digitais preferem fazer as coisas de modo mais lento e mais detalhado, ou seja, passo a passo.

Na contramão disso, os Nativos Digitais estão acostumados com a instantaneidade dos hipertextos e com as mensagens instantâneas. São pessoas que sem dificuldades manuseiam aparelhos e aplicativos digitais, porque já nasceram ou cresceram lidando com variados objetos que dependem das tecnologias digitais. Essas pessoas entendem e falam a linguagem das TICs. Por isso, são capazes de executar diferentes tarefas ao mesmo tempo em diferentes ambientes virtuais. Essas pessoas, segundo Prensky:

Estão acostumadas com a instantaneidade do hipertexto, com as músicas baixadas, com telefones nos bolsos, uma biblioteca em seus laptops, com o envio e o recebimento de mensagens instantaneamente. Elas trabalham em rede a vida toda ou a maior parte da sua vida. Elas têm pouca paciência para palestras longas, para instruções lógicas passo a passo e instruções para testes (PRENSKY, 2001, p. 3)<sup>3</sup>.

O referido autor alerta que as mudanças nos modos como os estudantes da atualidade lidam com a aprendizagem indica que esses estudantes não são mais o tipo de pessoas para as quais o atual sistema educacional fora pensado. Por conta disso, ele aponta que necessitamos repensar tanto a nossa metodologia de ensino quanto os conteúdos que ensinamos (PRENSKY, 2001). Diante disso, entendo que no contexto da Era Digital, é possível observar colonizadores, nativos e imigrantes interagindo com um mesmo objetivo. Porém, há situações em que pessoas de um desses grupos têm mais facilidade para alcançar seus objetivos do que as de outro grupos.

Os dois episódios, ocorridos no Brasil, envolvendo os usos e a proibição de línguas, atingiram, em diferentes proporções, a língua dos nativos, dos imigrantes e dos colonizadores. Mas, isso ocorreu em um contexto histórico e social quando ler e escrever, na sua língua de origem, eram habilidades restritas às pessoas privilegiadas, pertencentes ao grupo dos colonizadores.

Diante disso, recomendo observarmos as cenas conflituosas, envolvendo usos e restrições de uma língua no espaço escolar. Com isso, poderíamos identificar qual tem sido o papel protagonizado pelos alunos, pela escola e pelos responsáveis pela elaboração das políticas públicas para o ensino de LE para pessoas adultas. Antes, porém, convém entender como pessoas de diferentes gerações interagem no contexto da Era Digital.

Sobre este assunto, Palfrey e Gasser (2011) descrevem os cenários da Era Digital como integrantes do contexto atual, onde interagem pessoas de três diferentes gerações. E, nessas

---

<sup>3</sup> **No original:** They are used to the instantaneity of hypertext, downloaded music, phones in their pockets, a library on their laptops, beamed messages and instant messaging. They've been networked most or all of their lives. They have little patience for lectures, step-by-step logic, and "tell-test" instruction.

interações, cada uma delas tem diferentes características para agir e interagir no mundo digital. As características de cada grupo de pessoas as organizam em três grupos de interactantes digitais: os Colonizadores, os Nativos e os Imigrantes Digitais.

Assim, na seção seguinte, a fim de entender qual o papel de professores e aprendizes de línguas em turmas de pessoas adultas e de dialogar sobre como funcionam, ou não, as políticas públicas responsáveis pelos investimentos na Educação Básica das referidas pessoas, vamos conversar sobre como as pessoas da EJA são referenciadas em alguns documentos oficiais da Educação Básica brasileira e como os programas e projetos para atendê-las vêm sendo desenvolvidos ao longo da última década. Década esta que é caracterizada pelas interações das pessoas no mundo virtual.

### **2.3 As Relações Sociais e as Pessoas da EJA: (Des)Encontros entre os Projetos de Ensino e a Pluralidade dos seus Destinatários**

Quando convivemos com a realidade do universo da EJA, nos damos conta de que se trata de um espaço de ensino e de aprendizagem frequentado por pessoas de gerações bem diferentes, porém com projetos semelhantes. Ciente disso, para mim faz sentido dizer que as pessoas de uma turma de aprendizes de LE assemelham-se aos diferentes grupos do mundo digital, ou seja, os Nativos, os Colonizadores e os Imigrantes Digitais. Pois, nesse mundo circulam e interagem pessoas com características bem diferentes, mas que frequentam lugares virtuais semelhantes e buscam algo em comum dentro de uma *Wide World Web*. Assim, ao mesmo tempo que essas pessoas se aproximam por aquilo que buscam no mundo virtual, elas se distanciam pelo jeito que são no mundo real. Por isso, no contexto atual, conhecer as pessoas da EJA deve ser um dos pré-requisitos para elaborar projetos, programas ou aulas para elas.

Revisando o contexto do surgimento da chamada geração digital, convém lembrarmos que as duas últimas décadas do século XX foram caracterizadas por mudanças rápidas e marcantes nas formas de comunicação e de interação, escrita e oralmente. Isso foi impulsionado pelo universo da informática que criou os cenários característicos para os diferentes usos das novas Tecnologias da Comunicação e da Informação (TIC). Assim, a ascensão das TICs no universo da informática deu seus primeiros passos paralelamente à eludição da globalização.

A soma desses dois grandes acontecimentos, a globalização e a interação por meio de tecnologias digitais, trouxe mudanças sem precedentes às formas de relacionamentos interpessoais, tanto face a face quanto mediados por computadores. Assim, convém ressaltar

que a globalização mudou o formato das relações econômicas entre as nações e, as TICs criaram diferentes possibilidades de intercâmbio linguístico e cultural entre as pessoas.

As TICs, por serem eficazes na ruptura de diferentes fronteiras, físicas e ideológicas, inquestionavelmente, contribuíram para mudanças nas interações sociais e para a aproximação entre diferentes línguas. Assim, foi no frenesi de mudanças econômicas e mudanças no modo das interações socioculturais que, em pouco tempo, delineou-se o cenário da chamada Era Digital.

Nesse cenário, as pessoas passaram a ter identidades *on* e *off line* (PALFREY; GASSER, 2011). E passaram a interagir em cenários multimodais e de forma líquida (BAUMAN, 2001), isto é, de forma imprecisa, volátil e, portanto, propensa ao surgimento de relações sociais efêmeras ao ponto de desorganizar diversas esferas sociais. Inclusive as esferas que abrangem o mundo do trabalho. Isso, certamente, afetou o modo das interações das pessoas nas sociedades letradas.

Com base nas descrições de Palfrey e Gasser (2011, p. 11) sobre as características dos integrantes da Era Digital, os Colonizadores Digitais são aquelas pessoas que não nasceram em um mundo digital, mas estão *online* e são pessoas hábeis no uso das TICs. Mas, se analisarmos o seu comportamento, vamos identificar que enfrentam um probleminha, próprio da sua visão de colonizador, pois essas pessoas, mais velhas, “continuam a se basear muito nas formas tradicionais e analógicas de interação”. E, essa sua forma de ver o mundo digital pode afetar seu relacionamento com a forma de agir dos Nativos Digitais. E, conhecendo a história da humanidade e os embates entre nativos e colonizadores, nós bem sabemos que a realização ou não dos projetos dos colonizadores depende, em grande parte, da ação e da reação dos nativos. Ou seja, depende do modo como a relação entre ambos é estabelecida e se ela é aceita ou não.

Quanto aos Imigrantes Digitais, o termo já remete à ideia de alguém que vem de fora e tenta inserir-se. Algo parecido com um visitante que entra em um cenário e observa como tudo está montado, mas esse visitante não saberia ao certo porque as coisas se encontram em determinado lugar ou posição e não em outra. Todavia, cogita que, se fosse sua a responsabilidade para decidir sobre o modo de organizar, ele faria de outra forma. Da forma como era no seu lugar de origem – o passado.

Essas pessoas (os imigrantes) entram em uma cena que já está em andamento; apesar disso, acabam aprendendo um pouco sobre as muitas formas de agir dos que já estavam interagindo nela (os nativos e os colonizadores), mesmo que, algumas vezes, cheguem a discordar de ambos.

Sobre os Nativos Digitais vale lembrar que essas pessoas nasceram em um cenário conturbado, de mudanças aceleradas em todas as esferas das sociedades, principalmente nas sociedades letradas e com acesso às tecnologias digitais. Sobre o início dessas mudanças e suas consequências, Castells (1999) relata que:

No fim do segundo milênio da Era Cristã, vários acontecimentos de importância histórica têm transformado o cenário social da vida humana. Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação está remodelando a base da sociedade em ritmo acelerado. [...] As mudanças sociais são tão drásticas quanto os processos de transformação tecnológica e econômica (CASTELLS, 1999, p. 22).

Com base no que já fora dito até o momento sobre o contexto histórico e social em que nos encontramos e as características das sociedades letradas, vejo que, como professores, fazemos projetos e idealizamos objetivos ora como Colonizadores, ora como Imigrantes. No entanto, não podemos ignorar que uma das drásticas mudanças sociais que caracteriza a atualidade está na forma das pessoas interagirem e aprenderem. Contudo, mesmo sendo a minoria, fazemos planos, elaboramos projetos para serem executados pela maioria, os nossos alunos. E, no contexto da EJA, há entre eles Nativos, Imigrantes e Colonizadores Digitais. Acredito que o fato de ignorarmos o modo como estas diferentes gerações interagem e lidam com a aprendizagem pode levar alguns projetos de ensino ao fracasso.

Sendo assim, ser Colonizador ou Imigrante em turmas com alunos nascidos em três diferentes eras digitais, no mínimo, deveria provocar em nós questionamentos sobre o que sabemos sobre os interesses dessas diferentes gerações pelos projetos que pensamos para elas.

Sob a ótica dos estudos linguísticos, estes novos cenários favorecem a simultaneidade dos usos da escrita e da oralidade de uma ou mais línguas. Isso significa dizer que a Era Digital veio acompanhada de diferentes demandas para a aprendizagem de línguas por pessoas de diferentes grupos. Essas demandas, frequentemente, são alteradas e, cada vez mais, vêm incluindo possibilidades de que as pessoas, mesmo sem se deslocar do seu lugar de origem, necessitam usar uma língua diferente daquela que costumam usar no contexto local.

Se estiver atenta a esta nova realidade, a escola vai perceber que precisa reformular sua estrutura curricular, caso contrário, corre o risco de desempenhar papéis característicos dos colonizadores na posição de opressores.

Em uma época bem distante do atual mundo digital, em cenários totalmente analógicos, exigir que os nativos mudassem era muito comum e, para quem tinha o poder para tomar decisões, isso era justificável. Assim, para os colonizadores, impor o ensino da sua língua aos nativos sem escutá-los era uma atitude natural, já que sentiam-se na responsabilidade de apontar a direção certa para aqueles a quem consideravam selvagens, indolentes e desconectados do

mundo civilizado. Por isso, embora desrespeitassem os interesses e as perspectivas dos aprendizes, justificavam sua atitude sob pretextos legais de estar cumprindo seu papel como detentores do poder para transformar o outro e fazê-lo mudar para aquilo que, segundo a visão do colonizador, seria melhor para os colonizados.

Hoje, com o Brasil inserido em um mundo digital, onde interagem pessoas com *status* de colonizadoras, de imigrantes e de nativas digitais, é indispensável que os papéis da escola e dos responsáveis pelas políticas públicas para a Educação Básica sejam repensados. E, aqui, em especial, quero me reportar ao contexto da Educação Básica na modalidade EJA, considerando que, nas salas de aula e nos pátios das escolas que ofertam essa modalidade de ensino, interagem pessoas de todas as gerações descritas acima.

Vale destacar que a elaboração dos documentos oficiais da Educação Básica brasileira seguem uma hierarquia que parte do poder público Federal e chega aos estados da federação que, por sua vez, elaboram seus documentos ou propostas locais. Inclusive as propostas para a EJA. Essa hierarquia, assemelha-se à estrutura ou ao modelo de uma pirâmide organizacional, como mostro na figura abaixo.

Figura 2: Os documentos que regulam e orientam a Educação Básica brasileira



Fonte: Elaborado pela autora

Como se observa, no topo da pirâmide está a Constituição brasileira ou a Lei Federal máxima. Dela derivam todas as demais leis que regulam e controlam todas as instituições brasileiras e as práticas sociais e discursivas subjacentes a cada instituição.

Em se tratando das instituições educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é o elo mais forte e mais próximo entre as instituições educacionais brasileiras e a Constituição Federal. Por isso, todo o sistema de ensino, todas as etapas e modalidades da educação brasileira, obrigatoriamente, devem seguir as orientações da LDB.

Na Educação Básica, a LDB faz-se representar e cumprir-se por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN - que, por sua vez é um documento nacional que serve de base tanto para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN quanto para as orientações ou referenciais curriculares dos estados e municípios por meio das suas respectivas Secretarias de Educação – Seduc.

Como já vimos, a Educação Básica brasileira está organizada em 3 etapas. A saber: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Sobre essas etapas e sua organização curricular, o documento que trata da caracterização de cada uma dessas etapas, as DCNs, diz que:

Na organização curricular da Educação Básica, devem-se observar as diretrizes comuns **a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam**. Cada etapa é delimitada por sua finalidade, princípio e/ou por seus objetivos ou por suas diretrizes educacionais [...] Estas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para alguns pontos como atraso na matrícula e/ou no percurso escolar, repetência, retenção, retorno de quem havia abandonado os estudos, estudantes com deficiência, jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta, habitantes de zonas rurais, indígenas e quilombolas, adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2013, p. 35, 36 – grifo meu).

Como se observa, o documento DCN, na sua versão de 2013, deixa claro que cada modalidade tem sua especificidade e que o currículo de cada uma delas deve respeitar tais especificidades. É nesse sentido que chamo a atenção para as especificidades da modalidade EJA. E, isso inclui levar em conta as características da modalidade em decorrência da diversidade das pessoas que a frequentam.

Quanto às políticas públicas para a Educação Básica na modalidade EJA, o modo como essas políticas são materializadas mostra que ainda há algumas incoerências e equívocos entre o que a escola propõe e o que os alunos esperam dela.

Na verdade, há uma histórica falta de conexão entre os projetos de quem elabora políticas públicas para a modalidade EJA e as lutas das pessoas que buscam essa modalidade de educação, porque veem nela uma nova oportunidade para mudar a história de suas vidas. Portanto, a escola não pode continuar agindo como um colonizador, pensando projetos para pessoas sem reconhecer a importância desses projetos para a história de vida dessas pessoas. Isso significa dizer que as propostas para a EJA precisam ser revisadas ou reestruturadas.

Assim como Arroyo (2011), também acredito que:

[...] a reconfiguração da EJA virá do reconhecimento da especificidade dos jovens-adultos com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classes de gênero, raça, etnia... Virá do reconhecimento da sua vulnerabilidade histórica e das formas complicadas em que se enredam essas trajetórias humanas com suas trajetórias escolares (ARROYO, 2011, p. 30).

Sendo assim, entendo que não é possível pensar em promover a reestruturação do ensino para alunos da EJA com uma visão colonizadora, ou seja, uma visão que ignora as características dos aprendizes e despreza suas identidades.

Por outro lado, procurar entender a EJA de forma superficial somente para cumprir agendas políticas poderá apenas mascarar um problema crônico, que é o aumento do número de propostas desconectadas das necessidades reais dos aprendizes.

Conforme alerta Arroyo (2011), as propostas desencontradas, geralmente, são fundamentadas no imaginário que os proponentes têm sobre a EJA. Portanto, o desprezo ao protagonismo social e cultural das pessoas da EJA é o principal responsável pelo distanciamento entre as propostas e os anseios de mudança de vida dessas pessoas.

No contexto dos investimentos na Educação Básica brasileira, repetidas vezes, os objetivos dos investimentos na educação de pessoas adultas, prioritariamente, têm sido elaborados e avaliados com base em números. Entendo que pensar projetos com base em números pode ser problemático já que os números da EJA, na maioria das vezes, representam números ligados ao déficit dos órgãos responsáveis pela elaboração e aplicação de medidas que possam elevar os índices de escolaridade na Educação Básica brasileira. Esses órgãos assumem compromissos com instituições, nacionais e internacionais. Esses compromissos incluem prazos e metas. Porém, quando olhamos as pessoas da EJA, vemos que há um abismo entre o que é posto em prática, por meio de projetos oriundos desses compromissos, e os projetos das pessoas que buscam a EJA para concluir a Educação Básica.

Isso, geralmente, ocorre porque diversos projetos são pensados para compensar os números deficitários da Educação Básica brasileira no cenário internacional e não para reparar o déficit da equidade nacional entre os cidadãos brasileiros. Relembrando os tipos de relações sociais, não resta dúvidas que o nível de escolaridade é peça fundamental na ponte de transposição do abismo entre as diferentes classes sociais. No entanto, a matéria prima para a construção de pontes que transponham tal abismo necessita de um componente maior do que os números estatísticos, ou seja, necessita que os responsáveis pela construção dessas pontes sejam dotados de um caráter social sensível às reais necessidades e anseios das pessoas para

quem essas pontes são a principal via entre os diversos abismos que há entre elas e os grupos sociais onde desejam inserir-se.

É preocupante e lamentável que pessoas, em cujas mãos está o poder para decidir sobre políticas e projetos para a educação básica para adultos, equivocadamente, tenham uma visão superficial sobre a realidade desses adultos. A visão superficial da realidade de um público alvo, acaba refletindo-se nas ações idealizadas para tal público. Digo isso com base em experiência e em dados de pesquisa na área.

Em 2013, quando comecei minha primeira pesquisa com estudantes do Ensino Médio na modalidade EJA no Maranhão, eu tinha uma visão superficial do perfil daqueles estudantes. Aliás, muito parecida com a visão de alguns dos responsáveis pela elaboração e gestão dos programas, compensatórios, destinados à referida modalidade de ensino. No entanto, durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, aqueles alunos e alunas envolveram-se nas atividades propostas de forma surpreendente para mim e significativa para eles. E, a partir da escuta dos participantes, foi possível compreender melhor o perfil daqueles jovens, adultos e idosos que procuraram a EJA para concluir a última etapa da sua Educação Básica (LIMA E., 2015).

Assim, no contexto maranhense, com relação à aprendizagem de LI, o perfil das pessoas da EJA mostra que elas, mesmo tendo dificuldades para desempenhar as habilidades linguísticas, têm capacidades para ir mais além. Pois, no final da pesquisa, os participantes deram sinais de que poderiam ir além da gramática e dos métodos de ensino de línguas, cujas atividades propostas costumam limitar e condicionar os alunos a um conteúdo para fins específicos de responder testes desconectados do seu cotidiano extraescolar (LIMA, 2015).

Dito isto, reafirmo que as propostas para a EJA necessitam conectar-se a objetivos que levem em conta o fato de que os alunos da referida modalidade estão ali porque precisam de orientações e diretrizes para realizar seus projetos. E eles sabem que, para isso, precisam adquirir conhecimentos diversos em uma instituição socialmente reconhecida para tal fim – a escola. Sobre seus projetos ressalto que:

Esses alunos têm projetos porque são pais/mães, são trabalhadores/trabalhadoras, são homens/mulheres, são jovens, adultos ou idosos. São, sobretudo, pessoas que estão em uma sala de aula, porque querem aprender a ser. Querem aprender a ser pessoas que saibam interagir por meio da linguagem, dentro e fora da sala de aula e, através do seu agir, querem ter assegurada sua inclusão em qualquer um dos grupos sociais que esteja dentro dos objetivos dos seus projetos, mesmo que para isso precisem usar uma língua diferente da língua do seu cotidiano (LIMA E., 2015, p.165).

Assim, as propostas que levam em consideração as particularidades das pessoas da EJA se distinguem daquelas que têm como foco principal melhorar a imagem do país diante das instituições internacionais e aumentar os índices de escolaridade ou alterar seu vergonhoso

59º lugar em leitura, 63º em ciências e 65º em matemática no *ranking* internacional, entre 70 países avaliados pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA), em 2016.

Diante disso, vale destacar que, na EJA, há números que devem sim ser avaliados. Mas, não devemos fazê-lo simplesmente pelo valor classificatório do Brasil em uma lista de países participantes de uma avaliação internacional. Esses números deveriam gerar informações capazes de provocar mudanças não apenas na posição do Brasil nos *rankings* internacionais, já que os *rankings* classificam apenas o nível da escolaridade dos cidadãos de cada país avaliado. Portanto, em vez de apenas (des)classificar o Brasil no *ranking* mundial, os números da EJA, deveriam, primordialmente, servir para gerar mudanças capazes de encurtar o abismo entre o ideal e o real. Para esta finalidade, as mudanças deveriam começar pela concretização dos projetos sociais das pessoas de cada realidade avaliada. Pois, quanto mais distante o Brasil se encontra do índice ideal, maior é a quantidade de pessoas que não veem seu sonho tornar-se real.

Acredito que, quando os índices forem além da medição para visualizar como os alunos conseguem se sair em provas escritas ou orais, poderemos discutir ações que se preocupem em conhecer quais são as perspectivas das pessoas da EJA e o que os números dizem sobre seus projetos de vida após a conclusão da Educação Básica. Ou, ainda, quais são seus projetos para a aplicação do conhecimento adquirido na EJA. Assim, se os números fossem além do seu caráter classificatório, poderiam ter outros significados, tanto para os avaliadores quanto para os avaliados.

Na seção seguinte, apresento dados do quantitativo geral das pessoas que procuram a modalidade de ensino EJA para concluir sua Educação Básica. O objetivo de estender a discussão acerca dos números da modalidade EJA serve ao propósito de entendermos quem são essas pessoas e o que os números referentes à quantidade delas podem nos dizer sobre a qualidade dos projetos pensados para elas.

## **2.4 As Pessoas da EJA em Números, Gêneros e Cores**

Nesta seção apresento dados quantitativos sobre a modalidade EJA. Espero que eles sirvam para fomentar discussões sobre o qualitativo das ações para as diferentes pessoas da modalidade e que essas ações pautem-se nas necessidades dessas pessoas e não apenas nos números dos programas que regulam tais ações na tentativa de minimizar os índices

vergonhosos, que ano após ano, expõem o quantitativo do analfabetismo e da baixa escolaridade dos brasileiros e brasileiras em idade adulta.

Para começo de conversa, vale lembrar que o atendimento à Educação Básica no Brasil é, oficialmente, distribuído entre escolas, tanto da rede pública quanto da iniciativa privada. Os dados do Censo Escolar de 2018 mostram que, somadas as escolas públicas e as privadas que ofertam a Educação Básica, chegam a 181,9 mil escolas no país. Os dados desse mesmo censo mostram que, em 2018, o número de matrículas na Educação Básica chegou a 48,5 milhões (BRASIL, 2019).

O gráfico seguinte (Gráfico 1), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostra os números correspondentes às matrículas na Educação Básica, nas redes de ensino pública e privada. O objetivo de colocá-lo aqui é apresentar uma visão geral dos números da educação brasileira e, posteriormente, discutirmos sobre as pessoas da EJA em meio a esses números e o que isso significa para os projetos que são elaborados para a Educação Básica, na modalidade EJA.

Gráfico 1: Os números da Educação Básica no Brasil



Fonte: Notas estatísticas da Educação Básica/Inep, 2018

No gráfico acima é possível visualizar e comparar o número de matriculados na Educação Básica, nos últimos 4 anos, nas instituições públicas e privadas. Como se nota, em 2014, foram realizadas 49.771.371 matrículas na Educação Básica, das quais 40.680.590 foram de responsabilidade das instituições públicas.

Quando comparados aos números do ano de 2018, esses mesmos números revelam que houve uma redução de 2,6% no total de matrículas em 2018. Isso significa que, em 2018, na Educação Básica brasileira, houve cerca de 1,3 milhões de matrículas a menos do que em 2014

(BRASIL, 2018). Mas qual seria o motivo da redução no número de matrículas? Estaria a população brasileira diminuindo?

Sobre a fase final da Educação Básica, ou seja, o Ensino Médio, as informações do Inep mostram que, de 2014 a 2018, houve uma queda de 8,3% nas matrículas nessa etapa. Segundo estudos desse órgão, a redução nas matrículas tem a ver com a diminuição da entrada de alunos provenientes do Ensino Fundamental e com o aumento da taxa de aprovação do Ensino Médio que, de 2013 a 2017, subiu 3,0 pontos percentuais. Os dados do Inep (2018) indicam que o aumento da taxa de aprovação melhorou o fluxo no Ensino Médio. Isso explica porque o total de matrículas nessa etapa da Educação Básica segue uma tendência de queda nos últimos quatro anos (BRASIL, 2018). No entanto, cabe destacar que, ao contrário do que vem ocorrendo no Ensino Médio regular, o número de estudantes que fizeram sua matrícula no Ensino Médio integrado à educação profissional cresceu 24,9% em 2018.

Quando o assunto envolve números, as Leis Federais que regulam a Educação Básica brasileira, assim como a Constituição Federal, estabelecem números ideais, tanto para a quantidade de anos que uma pessoa deve estudar, quanto para a idade em que deve começar e terminar seu ciclo formal de estudos em instituições de ensino.

Conforme estabelece a LDB 9394/96, o ideal é que cada brasileiro ingresse na primeira fase, ou primeira série, da Educação Básica, o Ensino Fundamental, aos 6 anos de idade e que não leve mais de 12 anos para concluí-la. No entanto, os números da realidade brasileira, ano após ano, vêm apontando um considerado índice de distorção idade-série.

Em 2018, a taxa de distorção idade-série no Ensino Médio foi de 28,2%. Ao observar a faixa etária dos alunos matriculados na Educação Básica em 2017, o Inep detectou que este percentual foi o mesmo de 2017. Para a equipe responsável pela interpretação dos dados do Censo Escolar 2018, este é um índice considerado elevado, principalmente quando essa distorção é observada por série de cada etapa.

No caso do Ensino Médio, os dados mostram que, na 1ª série desta etapa de ensino, 36,4% dos alunos matriculados estão na idade acima da ideal para esta série.

No Maranhão, em consonância com as leis federais que regulam a Educação Básica, a idade máxima ideal para matricular-se na 1ª série do Ensino Médio é de 17 anos, então, em caso de reprovação, os alunos que, ao ingressarem no Ensino Médio, já tenham completado 17 anos, se forem reprovados na primeira série, estão sujeitos a ter que deixar a modalidade regular e cursar o Ensino Médio na EJA. Contudo, ter acima de 17 anos e não ter terminado a primeira série do Ensino Médio não significa que esses jovens certamente farão sua matrícula na EJA.

Como sabemos, as pessoas que estão fora da faixa etária, prevista para concluir o Ensino Fundamental (15 anos) ou para ingressar na primeira série do Ensino Médio (17 anos), podem buscar outras formas de certificação.

Dessa modo, para quem, por um lado, busca ampliar os índices dos níveis de escolaridade dos brasileiros e brasileiras nas estatísticas nacionais e internacionais e, por outro lado, busca reduzir os números que revelam a desigualdade social no país, a certificação por meio de um exame como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja pode ser mais eficiente e mais barata do que custear docentes e discentes, diariamente em uma sala de aula tanto na modalidade regular quanto na EJA.

Por essa perspectiva, como instrumento de certificação, o Encceja pode se tornar mais atraente e, até mesmo, mais abrangente, porque permite que qualquer pessoa que, no momento da inscrição, tenha mais de 15 anos ou mais de 18, respectivamente, possam conseguir seu certificado de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Além disso, o Encceja se torna mais abrangente em possibilidades de certificação, porque tem, além da sua etapa nacional para a comunidade em geral, o Encceja Exterior, aplicado em parceria com o Ministério das Relações Exteriores, destinado aos brasileiros que moram em países como: Bélgica, Espanha, Estados Unidos, França, Guiana Francesa, Holanda, Itália, Japão, Portugal, Reino Unido, Suíça e Suriname e o Encceja PPL, destinado aos privados de liberdade, tanto no Brasil quanto no exterior (CAMPOS, 2019, *online*).

Diante disso, poderíamos inferir que nossa educação vai bem e que está disponível a todos e a todas. Porque, mesmo aqueles que, por algum motivo, não puderam concluir a sua Educação Básica no tempo previsto, têm outras alternativas para conseguir sua certificação de conclusão. Mas, será que de fato a certificação dessas pessoas significa que são aptas para lidar com diferentes situações que requeiram delas os saberes e conhecimentos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Corroborando o que é ressaltado nas DCN de 2013 sobre a educação, reforço que, se os documentos oficiais não dialogarem com educadores, educandos e comunidades eles não passarão de meros roteiros para elaboração de currículos das diversas disciplinas. Conforme alerta o referido documento:

[...] a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. [...] Há de se reconhecer, no entanto, que o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um conhecimento digno da humanidade na era planetária, pois um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas é a imprevisibilidade (BRASIL, 2013, p. 14).

Ainda segundo o mesmo documento, é preciso garantir que as pessoas tenham mais do que o acesso ao conhecimento. Elas devem ser capazes de articulá-lo em diferentes contextos, tanto local quanto universal e, “em diferentes tempos, espaços e grupos sociais desde a primeira infância” (BRASIL, 2013, p. 14). No entanto, para as políticas públicas educacionais, os números têm sido fortes referenciais nas tomadas de decisões e na implementação de ações, especialmente na Educação Básica. A certificação oportunizada pelo Encceja traz números que podem ser interpretados de diferentes formas. Mas, a análise e a interpretação desses números têm a ver com o posicionamento social e o compromisso com as políticas públicas.

Os números referentes ao Encceja mostram que, em 2019, as inscrições superaram os números dos anos anteriores. Este ano o Inep registrou o total de 2.973.375 inscrições. Dentre os inscritos, 2.331.799 estão em busca da sua certificação do Ensino Médio e 641.576 se inscreveram no Encceja para conseguir sua certificação no Ensino Fundamental.

O quadro seguinte expõe os números do Encceja nas edições de 2014, 2017 e 2018. O objetivo deste quadro é fomentar questionamentos sobre o significado dos números para os investimentos nos programas de educação de pessoas adultas. No quadro é importante observarmos os números referentes à adesão das pessoas ao programa de certificação pelo Encceja, mediante sua inscrição, e à frequência delas no dia do exame.

Tabela 1: Os números do Encceja

<b>Ano</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Presentes</b>	<b>Ausentes</b>	<b>Abstenção (%)</b>
2018	1.695.607	789.484	906.123	53,40%
2017	1.575.561	679.366	896.195	56,88%
2014	146.475	76.810	69.665	47,56%

Fonte: Inep, 2018

Como podemos observar, os índices de inscritos para adquirir sua certificação por meio do Encceja, vêm crescendo a cada edição do exame, basta comparar os 146,475 inscritos em 2014, com os mais de 1,5 milhão de inscritos em 2017 e 2018. Esse crescimento também vem se ampliando no número de municípios que a cada ano vêm aderindo a este formato de

certificação. Em 2017, por exemplo, a aplicação do referido exame ocorreu em 564 municípios. Em 2018 foram 592 municípios com pontos de aplicação do exame. Portanto, houve um aumento de 25 municípios em relação ao ano anterior.

Da mesma forma que apresenta um número muito significativo de inscritos, o Enceja também tem mostrado uma tendência crescente de pessoas ausentes no dia da realização da prova. As edições de 2017 e 2018, tiveram, respectivamente, 56,88% e 53,40% de abstenções. Portanto, em ambas as edições, o número de pessoas ausentes superou o número das presentes. Em resposta ao significado desses números, o governo, imediatamente, tomou medidas para evitar o que avaliou como desperdício de dinheiro público. Assim, a partir da edição de 2019, o candidato que, por algum motivo não comparecer ao local da realização do exame, terá que ressarcir o valor do exame aos cofres do governo (BRASIL, 2019).

Quanto aos números dos que fizeram o exame, em se tratando das políticas públicas da educação brasileira, o crescente número de pessoas que optam pela certificação por meio do Enceja, pode representar uma diminuição nos índices do analfabetismo e do aumento da escolaridade dos brasileiros.

Conforme os dados disponibilizados pelo Inep (BRASIL, 2019) sobre a edição do Enceja 2018, houve um total de 1.695.607 pessoas inscritas. Dentre elas, 356.325 se inscreveram para obter o certificado do Ensino Fundamental e 1.339.282 pessoas se inscreveram para obter certificado do Ensino Médio.

Até aqui temos visto números referentes ao exame de certificação das pessoas que não concluíram a Educação Básica na idade considerada apropriada, o Enceja. E, pelos números já vistos acima, sabemos que essas pessoas representam um número considerável de brasileiros. Mas, quem são essas pessoas, por trás de tantos números?

Os dados sobre o perfil delas mostram que, dentre as pessoas inscritas no Enceja, há mulheres (52%) e homens (48%). Há pessoas pardas (44,6%), brancas (37,6%) pretas (12,1%), amarelas (1,9%) e indígenas (0,6%). Também há pessoas que não declaram sua cor ou raça (3,2%), ou seja, entre elas há 54.764 pessoas que não têm um grupo étnico com a qual se identificam ou que preferem não ser identificadas com esse grupo. Todavia, mesmo que 3,2% delas não tenham declarado sua cor, todas as cores ou raças brasileiras foram representadas no perfil das pessoas que se inscreveram no Enceja 2018.

Quanto à faixa etária das pessoas em questão, os dados sobre o perfil delas revelam que são: adolescentes, de 15 a 17 anos (3,1%), são jovens de 18 a 20 anos (18,6%), são pessoas adultas de 21 a 59 anos (77,7%) e também são pessoas acima de 60 anos de idade (0,6%).

Ao procurar entender o significado desses números, fica evidente que há mais de duas décadas da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, a LDB. 9.394/1996, ainda não foi possível ter seu cumprimento na íntegra, pois, ainda há muitos brasileiros de diferentes cores, gêneros e idades que não estão conseguindo concluir sua Educação Básica na idade apropriada.

Diante dos números expostos, aqui particularmente me interessa discorrer sobre pessoas que não estão concluindo sua Educação Básica na idade prevista pela LDB, 9394/96, as quais, por algum motivo, não procuram a certificação pelo Encejea. Elas fazem parte dos números das pessoas que se matriculam na modalidade EJA e frequentam uma escola para concluir a Educação Básica e, por fim, conseguir sua certificação. Já sabemos que entre elas há pessoas adolescentes, jovens, adultas e idosas. Elas, por algum motivo, matriculam-se na EJA, em vez de recorrerem ao Encejea para concluir sua Educação Básica. Assim, para entendermos o que acontece com essas pessoas, vamos observar os números apurados nos últimos 4 anos sobre a referida modalidade.

O gráfico seguinte (Gráfico 2) foi publicado no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2018. Ele mostra o número de matrículas na EJA, no período de 2014 a 2018. O objetivo de trazê-lo para nossa conversa é abrir uma discussão sobre os números e as pessoas na EJA. A partir dos números do referido gráfico, é possível termos um demonstrativo do contingente de pessoas que não puderam concluir a Educação Básica na idade prevista nas leis reguladoras da educação brasileira.

Gráfico 2: Os números da EJA



Fonte: Resumo Técnico Censo da Educação Básica 2018 ([inep.gov.br](http://inep.gov.br))

Como exposto no Gráfico 2, os números mostram que, em 2018, cerca de 3,5 milhões de pessoas procuraram a EJA para cursar a Educação Básica. Como vimos, houve uma redução

nas matrículas do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; na EJA, ao contrário, os números se mostram em ordem crescente. Isso significa que, de modo geral, o público da EJA ainda representa um número bastante expressivo de pessoas que, por algum motivo, não concluíram a Educação Básica na idade prevista para a modalidade regular. Por isso, as propostas para a modalidade necessitam de alguns ajustes.

Os ajustes, porém, assim como qualquer tipo de mudança, não podem ter por base apenas o que se presume saber sobre a EJA ou sobre o que deva ser mudado. Aí cabe identificar o que as mudanças representam para aqueles que serão diretamente afetados por elas. Nesse sentido, conhecer o perfil das pessoas que frequentam a EJA pode ser um dos parâmetros para mudanças mais auspiciosas. É a partir do perfil do público dessa modalidade que as políticas públicas devem ser pensadas e executadas. O perfil dos alunos da EJA traz dados relacionados ao acesso, à permanência e à qualidade do ensino, dentre outros temas que dependem de políticas públicas para a educação dessas pessoas.

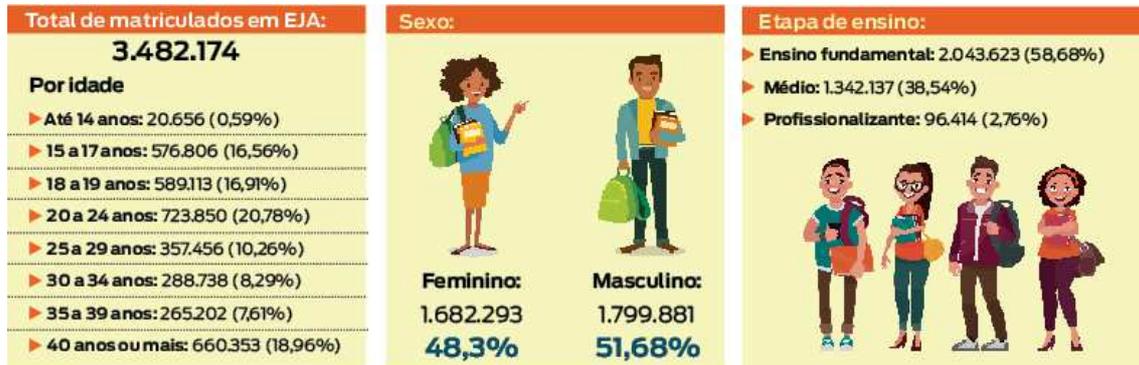
Como já mencionei, somente quando comecei a me inteirar da realidade dos meus alunos e alunas da EJA foi que percebi que o que eu pensava sobre eles se distanciava muito da realidade deles. Na ocasião levantei dados, em forma de entrevista, e ali foi possível ouvi-los sobre suas expectativas como estudantes e como cidadãos e cidadãs locais e nacionais. E, diferentemente daquilo que eu ouvia falar deles, o que eles me falaram de si, dos seus projetos e das suas expectativas de aprender a LI, me fez entender que as pessoas que estudam na modalidade EJA, assim como as pessoas que estudam na modalidade regular, ou em qualquer outra modalidade de ensino, precisam ser ouvidas a respeito dos seus projetos de aprendizagem (LIMA E., 2015).

Assim, conhecer o perfil das pessoas aprendizes é fundamental para otimizar as ações ou os investimentos pensados para elas e para o contexto da modalidade de ensino que elas frequentam.

As informações seguintes (Figura 1) são provenientes do Censo Escolar de 2016. A figura traz um demonstrativo das características sociais das pessoas que procuraram a EJA para obter a certificação do Ensino Fundamental ou Médio, ou mesmo, porque desejam adquirir uma profissão ou ingressar em um curso superior.

A partir das informações contidas neste quadro e no quadro seguinte, vamos fazer algumas reflexões para termos uma noção não apenas dos números sobre quantidade de pessoas que procuram a modalidade em questão, mas, principalmente, identificar quem de fato são essas pessoas que decidem estudar na EJA.

Figura 1: As Pessoas da EJA em número e gênero



Fonte: Revista Educação. Setembro de 2017.

As informações expostas aqui mostram que, das pessoas que frequentam a EJA, a maioria é de jovens que acabaram de chegar à idade adulta. Como podemos observar, 20,78% dessas pessoas têm de 20 a 24 anos. Se somadas as pessoas com idade acima de 18 com as que têm menos de 25 anos de idade, elas chegam a 54,25%, ou seja, mais da metade das pessoas matriculadas na EJA, em 2016, eram jovens, que estavam no final da sua adolescência e no início da idade adulta.

Conforme dados mais recentes, apurados pelo Censo da Educação Básica de 2018 (BRASIL, 2019), a tendência de ter um público jovem na EJA tende a se manter, pois estes dados mostram que, atualmente, as pessoas matriculadas na EJA com menos de 30 anos somam 62,2% do total de matrículas da modalidade. O mesmo senso constatou que, nesta mesma faixa etária (menos de 30 anos), há uma predominância de pessoas do sexo masculino. Anteriormente, em 2016, elas representavam 51,68%. Já, em 2018, chegaram a 57,6% das pessoas matriculadas na modalidade.

Aqui chamo a atenção para os significados dos dados sobre as pessoas da EJA. Olhando os dados sobre o sexo e a faixa etária delas, vimos que há uma predominância de pessoas jovens e que a maioria delas é do sexo masculino. No entanto, se olharmos as que têm mais de 30 anos, aí vamos ver que a maioria é do sexo feminino. Na verdade, em 2018, as pessoas do sexo feminino, com idade acima de 30 anos, correspondiam a 58,2, portanto, mais da metade do público da EJA.

Os relatos que tenho ouvido de alunos e alunas da EJA sobre os motivos para matricular-se na modalidade me levam a hipotetizar que o fato da EJA ter mais mulheres adultas do que homens na mesma faixa etária pode estar relacionado ao contexto das atribuições dos papéis que homens e mulheres desempenham em suas famílias e ao modo como elas são vistas na sociedade. Tal hipótese, para ser confirmada ou descartada, necessita de uma discussão mais

alongada sobre a identidade do público da referida modalidade de ensino. Mas, só para indicar o que me levou a cogitá-la, olhemos os números, conforme o Censo Escolar de 2018, referentes a cor e gênero, predominantes nesse grupo! Não são estas características marcantes nas relações sociais no contexto brasileiro e, conseqüentemente, fundamentais na formação dos grupos e na divisão das classes sociais?

As declarações das pessoas da EJA ao Censo Escolar de 2018 sobre sua cor ou raça indicam que, na modalidade, há uma predominância de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas. No Ensino Fundamental, elas representam 75,7% das matrículas da EJA. Neste mesmo nível de ensino, as que se autodeclararam brancas somam 22,2%. No Ensino Médio as pessoas autodeclaradas pretas e pardas correspondem a 67,2% das matrículas em EJA. As que se autodeclararam brancas são menos da metade deste índice (31,6%). Diante de tantos números elevados convém não esquecer que dentre o quantitativo das cores da EJA, apenas, 2,2% das pessoas se autodeclararam indígenas. E, como conhecemos um pouco da história desses povos, certamente este número não representa que há poucos indígenas matriculados na Educação Básica. Mas, olhemos, ao contrário, o quantitativo absurdo de pessoas indígenas que ainda não têm acesso à Educação Básica.

O perfil do público da EJA em números mostra que cerca de 3,5 milhões de brasileiros se matricularam na modalidade nos últimos quatro anos. E deste quantitativo, dentre as pessoas mais jovens, predominam as do gênero masculino. Já na faixa etária, acima de 30 anos, predominam as do gênero feminino. Quanto às cores ou à raça com a qual cada pessoa da EJA se identifica, vimos que 75,7% das matriculadas no Ensino Fundamental se consideram pardas ou pretas e que esta mesma identificação corresponde a 67,2% das matriculadas no Ensino Médio. E é claro que estes números têm significados. Procurar entendê-los deve ser prioridade de quem tem a responsabilidade de pensar e executar as políticas públicas para a modalidade.

Assim, acredito que, se olharmos com a devida atenção, os números referentes às cores, à faixa etária e aos gêneros da EJA, não apenas confirmaremos hipóteses sobre o perfil das pessoas dessa modalidade de ensino, mas principalmente teremos uma visão mais acurada sobre quem são essas pessoas e por que estão ali. Ou seja, poderemos entender porque o perfil delas as leva para a EJA.

Dito isto, resta refletir sobre as pessoas que procuram a EJA para concluir sua Educação Básica no contexto do estado do Maranhão e, verificar o que está acontecendo com a modalidade, no contexto estadual. Pois, neste contexto, nos últimos oito anos, houve uma redução de 26,8% no número de escolas que oferecem a modalidade.

## 2.5 A EJA no Maranhão: A Ponte entre a Chapada e o Boqueirão

Para situar nossa discussão sobre a educação de pessoas adultas no Maranhão, destaco que, diferentemente da maioria dos outros estados da Federação, no estado do Maranhão, o Ensino Médio, na modalidade EJA, tem duração de 2 anos, denominados de 1ª e 2ª Etapa. Já o Ensino Fundamental é cursado em 03 etapas, organizadas em 02 segmentos. Assim, a EJA maranhense é organizada da seguinte forma:

Tabela 2: Organização da EJA, no estado do Maranhão

ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO	
<b>Primeiro Segmento:</b> 03 anos de duração			<b>1ª Etapa:</b> 01 ano de duração	<b>2ª Etapa:</b> 01 ano de duração
<b>1ª Etapa</b>	<b>2ª Etapa</b>	<b>3ª Etapa</b>		
1º ano	2º ano e 3º ano	4º e 5º ano		
<b>Segundo Segmento:</b> 02 anos de duração				
<b>1ª Etapa</b>	<b>2ª Etapa</b>			
6º e 7º ano	8º e 9º ano			

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do PME, 2014-2023 de Imperatriz – MA

Retomando nossa discussão sobre a importância da atenção que deve ser dispensada às pessoas que estudam na EJA, considero que a **evasão** e a **reprovação** na modalidade são palavras-chave que precisam ser verificadas mais de perto, ou seja, de dentro das comunidades. Interagir com essas pessoas, convivendo com elas e vivenciando na prática os diferentes papéis que elas desempenham no seu lugar de origem e fora dele, é fundamental. Para isso, é preciso que, nas pesquisas sobre a EJA, os papéis das pessoas que estudam na modalidade sejam vistos a partir da perspectiva delas como protagonistas dos seus projetos. Assim, é necessário entender o porquê das suas escolhas e quais suas necessidades ou dificuldades para executá-las. E, mais especificamente, vejo necessidade de ouvir as pessoas que optam pelo formato presencial da EJA. Porque é nesse formato que há os maiores encontros e desencontros da modalidade.

Na EJA presencial há o encontro entre diferentes gerações de aprendizes. Portanto, é onde pode ocorrer o maior desencontro entre os projetos pensados para a modalidade e os projetos de quem está na modalidade, porque decidiu frequentar uma escola durante 2 anos, quando poderia recorrer ao formato EAD, ao semipresencial ou ao Encceja para concluir a Educação Básica. Este é um dos aspectos que deve ser pensado com base nos números da EJA.

Os números mostrados aqui acabaram me fazendo suscitar alguns questionamentos sobre as pessoas da EJA. O primeiro deles diz respeito ao fato de as pessoas estarem matriculadas em uma escola; será que isso dá a elas algum tipo de referência que não encontram na sua inscrição no Enceja? Mas, aí entra a questão da escola escolhida para matricular-se e os problemas relacionados à evasão, reprovação ou rotina escolar. Neste sentido é necessário dialogar com a escola para saber como esta instituição vê as pessoas que a procuram.

Quanto ao modo como a escola percebe os aprendizes, acho fundamental observar se essa instituição vê as pessoas mais jovens como pessoas que podem seguir seus estudos após a conclusão da Educação Básica ou são apenas potenciais aprendizes de futuros trabalhadores em funções que dispensam uma formação de nível superior. E quanto às pessoas mais velhas, que frequentam a mesma escola, é indispensável observar o modo como são vistas pela instituição. Precisamos verificar se são tratadas como pessoas capazes de pensar e executar projetos futuros ou se como alguém que está ali apenas porque precisam manter a mente ocupada.

Minha intenção não é responder e esgotar estes questionamentos. Mas, os expus aqui na intenção de que sirvam para inquietar outros estudos sobre a temática em questão, seja no contexto do estado do Maranhão ou em qualquer outro *locus*, onde haja pessoas adultas lutando para permanecer na escola e concluir sua Educação Básica. Contudo, sobre essas pessoas posso afirmar que, sejam elas jovens, no final da sua adolescência, ou no início da adultez, sejam de meia ou de terceira idade, elas precisam ser melhor compreendidas, tanto pelos programas elaborados para elas, quanto pela escola que frequentam. Portanto, conhecê-las é fundamental para que seus projetos pessoais não sejam frustrados por pessoas e instituições com as quais elas esperam contar para realizar seus projetos pessoais.

Os números da EJA mostram que há uma tendência, crescente de um público mais jovem na EJA. Quanto a isso, Soares, Giovanetti e Gomes (2006, p.11) apontam que “[...] os jovens que frequentam, na escola, as turmas de EJA precisam ser vistos como sujeitos sociais e não simplesmente como ‘alunos’ ou qualquer outra categoria generalizante”. Na verdade, não apenas os jovens, mas o público da EJA, de maneira geral, precisa ser repensado para que seus projetos não sejam abandonados e seus planos futuros sejam mais uma vez protelados.

Neste sentido, o Plano Estadual de Educação do Maranhão – PEE, elaborado em 2013, alerta que problemas relacionados à frequência e à permanência dos alunos devem ser corrigidos, tanto no modelo da Escola Urbana, quanto na Escola do Campo. Sobre o assunto, o referido documento alerta que:

Essa dificuldade de permanência pode estar vinculada a inúmeros fatores, tais como: saúde, a existência de uma deficiência (física, visual, auditiva ou intelectual), o turno de funcionamento da EJA, o fato de grande parte do alunado da EJA ser aluno-

trabalhador, assim como não haver professores com uma qualificação adequada para esta modalidade de ensino, já que as características deste público são bastante específicas (MARANHÃO, 2013, p.23).

Sendo assim, repensar as ações para as pessoas da EJA requer urgência na mudança de rumo. No entanto, repensar ações para mudar a situação da relação dessas pessoas com o espaço escolar requer estar ciente que ali, entre as pessoas das diferentes gerações, há problemas sociais diversos. Mas, parece que os mais destacados estão relacionados à pobreza. Nas palavras de Leão (2011) “de maneira geral, a relação da juventude pobre com a escola é ambígua, marcada pela tensão e pelo desânimo, mas também pela sua valorização como espaço de sociabilidade e de crescimento pessoal” (LEÃO, 2011, p. 75). Por este viés, convém conhecer as pessoas da EJA pela perspectiva social delas e dos grupos onde elas se inserem. Talvez, aqui, nas características socioeconômicas, tenhamos alguma pista sobre os motivos para os números referentes à quantidade de pessoas que optam pela EJA presencial, já que frequentar uma escola, em vez de recorrerem à sua certificação pelo Encceja dá a muitas dessas pessoas a sensação de inclusão em um grupo privilegiado – o grupo das pessoas escolarizadas.

Sobre a relação entre as pessoas matriculadas na EJA, especialmente as mais jovens e a sua escola, Leão (2011) destaca que:

Muitas vezes, tal relação é vista de maneira preconcebida pelos educadores e gestores, que tendem a reduzir a postura dos jovens na escola à falta de interesse, à violência e à indisciplina. Tais leituras, embora indiquem problemas reais, são ainda muito parciais e refletem a perspectiva dos adultos integrados: pais, professores, pesquisadores e gestores educacionais. Seria necessário verificar o que os jovens têm a dizer de suas experiências educacionais (LEÃO, 2011, p.76).

Corroboro a recomendação do autor quanto à necessidade de investigar a percepção dos jovens sobre suas experiências pessoais na escola. Acredito que ouvir o que eles têm a dizer, seja a forma menos traumática para essas pessoas, sejam elas jovens (Nativas Digitais), conforme já discutimos acima, sejam Colonizadores ou Imigrantes Digitais, o fato de estarem estas diferentes gerações em um mesmo espaço de aprendizagem é algo que precisa ser revisado. Atenta a este fato, a proposta do PEE do estado do Maranhão para a EJA ressalta que:

Uma proposta de educação básica para **jovens, adultos e idosos** deve ter, como prioridade absoluta, a difusão de conteúdos concretos e indissociáveis da realidade social, visando o domínio, pelo educando, do instrumental teórico necessário para a prática social na qualidade de sujeito, exercendo o direito de participar nas lutas sociais, políticas, econômicas e culturais (MARANHÃO, 2013, p.23 – grifo meu).

Como se observa, o documento do PEE maranhense reconhece a presença de diferentes gerações nos espaços da EJA. E o que é mais importante, já aponta para uma proposta de ensino de caráter social, indicando, assim, que o estado já começou a superar o conteudismo e as ações compensatórias, muito comuns nas propostas para esta modalidade de ensino, tanto

no âmbito estadual quanto nacional. Neste sentido, os números precisam ser mais frequentemente usados para nortear projetos que contemplem ações equalizadoras.

Essas ações devem ser no sentido de construir pontes para que as pessoas da EJA movimentem-se mais facilmente, sigam em frente e deixem de ser vistas como indivíduos estigmatizados como “resistentes à cultura escolar e ao papel de estudante devido à sua origem social” (LEÃO, 2011, p. 76). Seguir em frente, para algumas delas, é terminar o que começaram. Para outras é se qualificarem para o mercado de trabalho e para outras é chegar à Educação Superior.

Independentemente do que signifique seguir em frente para os alunos da EJA, acredito que, quando, finalmente, as instituições e os responsáveis pelas políticas públicas para a modalidade, firmarem compromisso social com os homens e as mulheres, que por algum motivo não puderam concluir sua Educação Básica no tempo recomendado pelas Leis Federais, estaduais e municipais, então, de fato, teremos encontrado o rumo para superar, não apenas, os vergonhosos e elevados índices de analfabetismo no país ou a baixa taxa de anos de escolarização da sua população, mas principalmente começaremos a trilhar caminhos que levarão à redução da humilhante desigualdade social entre os diferentes grupos sociais do país.

Assim, reafirmo que qualquer projeto que intente a educação de pessoas adultas deve partir do princípio de que não se pode pensar em educar pessoas sem considerar a identidade delas e como elas agem ou com quem interagem. Isso requer reconhecer o caráter sociocultural das pessoas e dos grupos com os quais se identificam. Por isso, não podemos desprezar os números.

Nas pesquisas educacionais são os números que indicam o quanto está faltando em investimentos para se melhorar a qualidade do ensino. Além disso, eles revelam as consequências da desatenção aos aspectos sociais dos aprendizes e dos seus respectivos grupos de origem. É por meio de um olhar atento aos números, do passado da história política e social do Brasil, que podemos entender o porquê dos baixos índices de ingressantes negros, indígenas e pobres na educação superior. Além disso, no contexto dos primórdios da educação brasileira, os números mostram o pequeno quantitativo de pessoas que idealizaram e executaram projetos para uma maioria. Por isso, a modalidade EJA requer estudos que estabeleçam e ampliem os diálogos com as pessoas que fazem parte da modalidade, tanto as que planejam ações para a modalidade quanto as que a buscam com o objetivo de empoderar-se para agir seja no *locus* do seu grupo social ou fora dele.

Pelos caminhos das pesquisas científicas sobre a modalidade, outros olhares e outros ombros são fundamentais para nos fazer ver além do *locus* pesquisado. Eles podem imbuir o

pesquisador de espírito científico, validar novas descobertas e fortalecer o conhecimento novo (STREET, HEATH, 2008; GEE, 2008). Portanto, o diálogo entre cientistas e não cientistas é fundamental para a validação dos argumentos e dos dados sobre as pessoas da EJA.

Com base nisso, acredito que, ao permitir que a pesquisa científica adentre a nossa sala de aula, abrimos possibilidades para mudanças no nosso fazer docente. E, a partir do diálogo entre comunidade científica e comunidade escolar, aceitamos, mais tranquilamente, o fato de “que todo saber científico deve ser reconstruído a cada momento”, (BACHELAR, 1996, p. 10). Portanto, a teoria e a nossa prática docente não podem se distanciar, porque o fazer docente requer compreender o agir humano em diferentes contextos das sociedades

Sendo assim, no capítulo seguinte, tratarei das questões teóricas deste estudo. E, mais especificamente, abordarei os princípios da Teoria Sociocultural. A partir dos seus princípios, vamos discutir os projetos de ensino e de aprendizagem de línguas e como necessitam ser (re)pensados para atender pessoas adultas. Seguindo a mesma linha de raciocínio, espero que possamos entender como a aplicação desses princípios poderiam tornar contextos, historicamente desfavoráveis à aprendizagem em contextos mais favoráveis ao sucesso dos aprendizes.

### 3 IMPLICAÇÕES DA TEORIA SOCIOCULTURAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NA EJA: Construindo Pontes entre o Boqueirão da Aduldez e a Chapada da Inclusão

No contexto social e histórico brasileiro, embora já tenham se passado séculos dos episódios, envolvendo a submissão dos povos indígenas e negros aos colonizadores portugueses, como mencionei no capítulo anterior, ainda há resquícios das ações empreendidas na sujeição destes dois grupos ao grupo colonizador. A relação de domínio e submissão entre esses grupos produziu características sociais e marcas identitárias que ainda estão presentes nos seus descendentes.

No processo de ensino e aprendizagem dos descendentes dos grupos socialmente menos privilegiados, algumas dessas marcas se manifestam como barreiras entre o aprendiz e sua ascensão por meio do conhecimento. As barreiras, quando são historicamente erguidas e socialmente sustentadas, alargam a distância entre os diferentes grupos, mesmo entre aqueles que têm nas suas origens histórias semelhantes. Por isso, as pessoas podem ser prejudicadas ou beneficiadas, a depender da forma como suas particularidades e diferenças são respeitadas ou ignoradas por quem detém o poder para fazer uma ou outra ação.

Neste capítulo abordo o caráter social e cultural das relações e das interações entre as pessoas, em situações de ensino e aprendizagem. Para esta finalidade, inicialmente, importa entender os princípios da Teoria Sociocultural. Compreendê-los aqui será útil para tratar das implicações das interações, em situações que envolvem a aprendizagem de línguas por pessoas adultas e, particularmente, a aprendizagem de uma LE no contexto das pessoas da EJA.

Como já aponte, os tipos de relações sociais entre os primeiros brasileiros, dentre outras consequências negativas, tiveram a criação de grupos socialmente mais prestigiados que outros e o distanciamento entre as pessoas que fazem parte de tais grupos.

Para ilustrar o distanciamento, gerado pelas consequências das relações entre esses grupos sociais brasileiros, neste capítulo, aproprio-me dos substantivos “boqueirão” e “chapada”, que são palavras de uso muito recorrente entre as pessoas da comunidade maranhense, *locus* da pesquisa de campo deste estudo. Todavia, esclareço que, no Maranhão, embora, as palavras grotão e barroca possam ser usadas como sinônimas de boqueirão<sup>4</sup>, aqui prefiro usar o termo boqueirão. Porque, no imaginário da comunidade onde desenvolvi a pesquisa de campo, este termo expressa a ideia de um espaço abismal maior do que o espaço

---

<sup>4</sup> No Maranhão, assim como em qualquer outro contexto geográfico brasileiro, o termo boqueirão é sinônimo de “abismo”, erosão ou cânions, ou seja, trata-se de uma deformação no solo que separa um lugar de outro. Portanto, é uma palavra que tem um sentido negativo, por ser um tipo de impedimento para quem está caminhando em uma direção e precisa chegar do outro lado.

de um grotão ou de uma barroca. Por isso, o considero mais apropriado para compor a metáfora com os termos “ponte” e “chapada”.

Passar de uma classe socialmente inferior para outra superior requer do passante mudanças diversas. Semelhantemente, transpor um boqueirão requer esforço físico e mental para chegar-se ao local almejado. Isso implica dizer que alguns tipos de mudanças requerem árduo esforço do pretendente a elas. No caso do boqueirão, na maioria das vezes, é preciso esforço físico muito intenso. Outras vezes, são requeridas habilidades intelectuais, ou conhecimento específico para encontrar formas mais adequadas de chegar ao outro lado.

Nesse sentido, a construção de uma ponte para atravessar um boqueirão apresenta-se como uma das primeiras iniciativas do transeunte. Além disso, a ponte é uma via de acesso compartilhável. Logo, uma vez que alguém constrói uma forma de atravessar um abismo, abre-se um caminho para que outras pessoas, mesmo tendo limitações, o transponham e alcancem aqueles lugares, antes inacessíveis, especialmente para aquelas pessoas que, pelo fato de estarem separadas por uma deformação geológica (o boqueirão), viam-se obrigadas a voltar ou a encontrar outro meio de acesso ao lugar almejado – a chapada<sup>5</sup>.

Vale esclarecer que, geomorfologicamente falando, a chapada ocorre tanto no Maranhão quanto em outros estados do Nordeste e do Centro Oeste do Brasil. No entanto, a singularidade das suas características naturais só recentemente passaram a ser exploradas como atrativos para o ecoturismo. Porém, no sentido identitário das pessoas que habitam nas regiões de chapadas ou nas suas proximidades, esta palavra tem diferentes significados, que ultrapassam o de uma formação geográfica propensa ao ecoturismo.

Para muitos adultos e idosos, maranhenses, que tiveram uma infância marcada pela escassez de água, o nome chapada remete a um lugar da sua infância onde, no período da estiagem, havia esperança de víveres, pois, lá, após a estação chuvosa, havia permanência de água, animais e vegetação. Isso, significava abundância de alimento, especialmente frutas.

Atualmente, para as crianças e adolescentes, maranhenses, que vão à chapada, geralmente, na companhia dos pais ou avós, esse lugar pode significar aventura, diversão ou iniciação à aprendizagem. Ali aprendem, na prática, como sobreviver a partir do consumo e da comercialização das frutas nativas da chapada. Ou seja, socialmente falando, chapada é lugar

---

<sup>5</sup> O termo chapada, no dicionário Britânica Escola (2019, *online*) é descrito como “uma forma de relevo montanhoso em que ocorrem extensões de solo elevadas e planas, vales profundos, cachoeiras e rios caudalosos”; portanto é uma característica geomorfológica comum. No Maranhão, no entanto, o substantivo chapada, remete à ideia de um lugar plano, com áreas secas e outras encharcadas, onde se intercalam vegetação rasteira e árvores frutíferas de pequeno e médio porte como: pequi, cajuí, goiaba araçá, guabiraba, palmeiras de buriti, dentre outras espécies denominadas frutas do cerrado ou da chapada.

de fartura, diversão e de inclusão, porque é lugar de ensino e aprendizagem para a vida. Portanto, é um termo que, para os maranhenses das comunidades chapadenses, tem conotação socialmente positiva.

Quem precisa dos benefícios da chapada, mas precisa transpor um boqueirão para acessar a área almejada e usufruir dos seus recursos, sabe que, por falta de pontes, no processo da transposição, muitas vezes, é obrigado a fazer um percurso bem mais longo para atingir seus objetivos. Nesse mesmo processo, há transeuntes que se tornam tão familiarizados com as condições e limitações de acesso à chapada, que para eles as dificuldades de acesso, impostas pelo boqueirão parecem naturais e comuns. Por isso, alguns passam a ver o boqueirão como parte do ambiente geográfico natural e não como um obstáculo. Muitos não se dão conta que tal obstáculo precisa ser desfeito para que todos possam acessar a chapada livremente, com segurança, comodidade e, principalmente, dentro das suas possibilidades físicas e intelectuais.

Desse modo, quando tratarmos do ensino, da aprendizagem e da inclusão no contexto da EJA, espero que reflitamos sobre o valor que tem uma ponte, sobre um abismo ou boqueirão e nos benefícios de uma chapada, para a vida das pessoas que necessitam dela para ter esperança de uma vida melhor. Isso implica dizer que me interessa dialogar sobre o caráter social da aprendizagem e do ensino de línguas para pessoas adultas. Sendo assim, considero a Teoria Sociocultural e seus princípios norteadores para este estudo, o que deverá contribuir para reforçar a metáfora dos vocábulos ponte, boqueirão e chapada.

Para fundamentar as discussões sobre a Teoria Sociocultural, começo verificando as asserções do bielorusso Lev Vygotsky (1991), do judeu polonês Kurt Lewin (1945) e do soviético Alexander Luria (2010). E, para fazer um paralelo entre a referida teoria, a EJA e o ensino de LE, dialogo com o norte-americano Lantolf (2015) e o brasileiro Paulo Freire (1997, 2001), dentre outros nomes, que têm buscado soluções para as problemáticas envolvendo o ensino e a aprendizagem de línguas por pessoas adultas, em contextos sociais diversos.

Parto da assertiva que o modo como um projeto de ensino é elaborado, e, principalmente como é desenvolvido, pode contribuir, positiva ou negativamente, para o desenvolvimento intelectual dos aprendizes e, conseqüentemente, pode tanto favorecer sua inserção social quanto contribuir para o seu isolamento. Isto significa dizer que a consecução ou não dos objetivos de quem determina o que ensinar ou de quem segue o roteiro do conteúdo a ser ensinado, tem relação direta com o modo como o aprendiz é idealizado. Por isso, a consecução dos objetivos do aprendiz pode ocorrer ou não.

Entendo que a consecução dos objetivos de qualquer aprendiz está diretamente relacionada ao modo como ocorre a interação entre ele e os demais envolvidos no processo.

Neste tipo de relação social, a reciprocidade e a cumplicidade são fundamentais para que haja interação entre quem deseja aprender e entre quem assume o papel de ensinar (LEFFA, 2011). Caso contrário, o processo de aprendizagem pode ser comprometido. Isso requer que entendamos a dinâmica das interações e das relações sociais.

Quanto à dinâmica das relações sociais, no capítulo anterior, vimos em Marx (1985) e Weber (2004) que o modo como a sociedade percebe o homem tem reflexos no modo como ele percebe a si mesmo. Em outras palavras, as relações sociais são orientadas pelo poder ou pelo *status* social que a sociedade atribui aos diferentes grupos sociais ou aos indivíduos que pertencem a tais grupos. Assim, convém entendermos a dinâmica da interação no espaço escolar. Sobre essa dinâmica poderíamos questionar: quais as implicações do modo como aprendizes e professores interagem para o sucesso de ambos? Para entender tal dinâmica passemos aos princípios da Teoria Sociocultural.

### **3.1 A Língua e a Interação em Contextos Sociais Diversos: Limites e Pontes entre os Domínios e as Fronteiras do Ser e do Agir Humano**

Não há novidade alguma em dizer que, há séculos, vêm sendo explorados estudos diversos para entender o comportamento social dos seres humanos. Se fôssemos explorá-los aqui, veríamos que todos eles apontam a convivência em sociedade, racionalmente organizada, e os usos da linguagem, por meio da fala, como características que distinguem a espécie humana de todas as outras espécies do reino animal. Também constataríamos que as diversas hipóteses e conclusões sobre a estrutura das sociedades e sobre os usos sociais da linguagem abriram caminhos para observações sistemáticas sobre o modo como as pessoas se apropriam da linguagem para se relacionarem socialmente e como interagem entre si.

Sendo assim, nesta seção me interessa discutir como as relações entre os grupos sociais (MARX, 1985; WEBER, 2004) podem se refletir no modo como as pessoas desses grupos interagem em ambientes de aprendizagem. E, como meu foco é a aprendizagem de LE por pessoas adultas, aqui, particularmente, me interessa entender não apenas aspectos das relações sociais, mas, principalmente, da interação no ambiente de aprendizagem.

A observação da dinâmica das relações sociais permitiu que as diversas formas de aproximação ou de distanciamento entre pessoas ou grupos pudessem ser analisadas de forma mais detalhada. Nesse sentido, as contribuições de Marx são inegáveis. Mas, foi a partir do

momento que a interação passou a ser observada dentro das relações sociais que as características próprias da cultura e da história de vida dos interactantes puderam ser melhor compreendidas.

Assim, hoje, é possível encontrar explicações, por exemplo, para o poder que um grupo social consegue exercer sobre outro, a ponto de dominá-lo de tal forma, que faça as pessoas do grupo subjugado perderem sua identidade. Por este mesmo viés, vem o entendimento sobre como minorias, em quantidade, podem tornar-se força dominante, a ponto de dominar um grupo maior em quantidade (CAVALCANTE, 2006).

Sendo assim, acredito que, aplicando as observações sobre interação e relações sociais aos estudos da Linguística Aplicada ao ensino de LE, também é possível verificar por que determinado método de ensino, dentro de uma mesma turma, funciona para alguns aprendizes, mas para outros não, ou por que algumas pessoas não se percebem capazes de aprender determinado conteúdo, mas acham que outras que estudam no mesmo espaço escolar são capazes de se sair melhor.

Ao observar e descrever o comportamento de crianças, em situações de aprendizagem, sendo desafiadas a usar determinado conhecimento, ou a elaborar um conceito, Vygotsky (1991), praticamente apontou o rumo a ser seguido pelos estudos sobre a aprendizagem dos humanos. Ele que, apesar de ter um período de vida curtíssimo, para um pesquisador, deixou contribuições tanto para seus contemporâneos quanto para as gerações futuras. Hoje, podemos dizer que, nas discussões sobre ensino e aprendizagem, ou educação escolar, é um daqueles pesquisadores, cujo trabalho tornou-se atemporal.

O legado de Vygotsky, hoje, embasa estudos sobre o comportamento humano, especialmente em ambiente de aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem, e diferentes pesquisas sobre ensino e aprendizagem em diversos grupos sociais. Por isso, é recorrente encontrarmos referências aos seus estudos em trabalhos na área da Psicologia, da Pedagogia, da Linguística e da Linguística Aplicada e áreas afins.

Vale destacar que, embora seus experimentos mais relevantes sobre o papel da fala na vida dos seres humanos tenham sido, inicialmente, feitos com crianças, suas conclusões também se aplicam aos adultos. Suas análises sobre o modo como os humanos solucionam problemas por meio da fala e como pessoas, de diferentes faixas etárias, recorrem ao pensamento e à memória para solucionar problemas, o levaram a conclusões que se aplicam ao comportamento de crianças, adolescentes e adultos em situações de aprendizagem. Assim, seu nome entra neste estudo como um dos principais ombros que busco e sobre o qual me apoio enquanto dialogamos sobre ensino e aprendizagem de LE no contexto da EJA.

Convém destacar que fatos advindos do contexto histórico, social e político da época de Vygotsky (1896-1934), somados às dificuldades de encontrar obras traduzidas para a língua portuguesa, retardaram a circulação e a divulgação dos seus estudos na comunidade científica brasileira. Contudo, tão logo tornou-se conhecido no Brasil, em pouco tempo, a quantidade de trabalhos sobre ele e, fundamentados em sua teoria, claramente comprovaram a relevância dos seus estudos para as pesquisas sobre ensino, sobre o desenvolvimento da aprendizagem e sobre a aquisição de línguas.

Também destaco que, nos diversos estudos a respeito de Vygotsky, ou em estudos que o tomam como referência principal, os conceitos e as definições daquilo que ele descreveu como Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, têm sido amplamente explorados e divulgados; incluem-se aí inúmeros trabalhos nos campos da Linguística Aplicada. Por isso, aqui decidi abster-me de alongar comentários descritivos ou conceitos diversos da ZDP, porque isto já está disponível em elevada quantidade e qualidade de trabalhos, publicados tanto em inglês e português quanto em outras línguas modernas. No presente estudo, entendo ZDP como sentir-se capaz de fazer algo que antes considerava impossível conseguir fazer. De modo mais específico, isso inclui mudança de posicionamento de aprendizes e professores sobre as possibilidades de aprender ou de ensinar inglês no contexto escolar.

Por outro lado, como este é um trabalho que se inscreve na área dos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas, aqui, fundamentalmente, dialogo com pesquisas que corroboram as asserções de Vygotsky sobre a ZDP e sobre o papel da fala no processo do desenvolvimento e da aprendizagem dos humanos. Assim, no contexto deste estudo, mesmo já tendo sido amplamente debatidas e revisadas, as asserções de Vygotsky são pontos cruciais para que estabeleçamos diálogos entre as formas como as pessoas adultas aprendem e como elas percebem-se capazes ou não de aprender uma LE ou diferentes variantes da sua própria língua.

No tocante aos pontos fundamentais dos estudos de Vygotsky (1991) ele, após propor hipóteses sobre o modo como os humanos aprendem, concluiu que a aprendizagem é um processo, durante o qual o aprendiz lida com conceitos de dois tipos. Os que são adquiridos por meio do ensino, aos quais denomina conceitos científicos e os que têm como referentes as situações do cotidiano do próprio aprendiz, os conceitos espontâneos. Logo, estes são formulados a partir de referentes concretos e aqueles por meio da aprendizagem, construída na interação entre quem precisa aprender e quem está apto a ensinar.

Na obra *A Formação Social da Mente* (1991), ao analisar as implicações do ambiente físico e social para o comportamento do ser humano e para o desenvolvimento da linguagem, Vygotsky centrou-se na observação dos aspectos singulares do comportamento humano. Assim,

diferentemente de seus antecessores, que dedicavam muito tempo aos aspectos biológicos dos humanos, comparando-os com outros seres vivos, como plantas e animais, ele procurou entender o que acontecia na mente do ser humano. Fez isso, observando o comportamento dos humanos quando interagiam com outros da sua espécie.

Para atingir seus objetivos, Vygotsky levantou hipóteses que iam além da noção de adaptação proposta por estudos anteriores, como o de Shapiro e Gerke. Os dois investigaram questões relacionadas ao desenvolvimento intelectual das crianças. E, naquilo que eles hipotetizaram sobre como as crianças desenvolvem sua aprendizagem, Vygotsky identificou lacunas e comenta que Shapiro e Gerke acreditavam que:

A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro (VYGOTSKY, 1991, p.19).

Vygotsky discordou dessa conclusão, porque segundo ele, embora Shapiro e Gerke olhassem as crianças no ambiente de interação social, eles não atentavam para o que, de fato, acontecia no processo da interação. Eles viam a interação apenas como um evento propenso à cópia dos modelos observados pelas crianças, para mais tarde serem reproduzidos por elas. Isso, na perspectiva de Vygotsky, tratava-se de uma noção de adaptação ligada a uma concepção mecanicista de repetição, cuja finalidade mais promissora seria o aperfeiçoamento das experiências motoras. Agindo assim, pondera Vygotsky (1991, p. 19), os autores não estariam levando em consideração “as mudanças que ocorrem na estrutura interna das operações intelectuais da criança”.

Nas hipóteses levantadas por Vygotsky, o papel da fala seria essencial na organização das funções psicológicas, relacionadas ao pensamento e à linguagem ou funções psicológicas superiores. E foi isso que o fez se desvencilhar de hipóteses fundamentadas, basicamente, na botânica e na zoologia. Ele dedicou especial atenção à conexão dos seres humanos com o trabalho e a natureza (no sentido de ambiente natural do ser).

Suas hipóteses apontavam o trabalho, ou a utilização de instrumentos para realizá-lo, como o principal meio de interação entre o homem e a natureza. Assim, procurou entender como o homem criava novos instrumentos para interagir em novas formas de atividades e se relacionar com a natureza ou ambiente e quais seriam as consequências psicológicas das novas formas de atividades vivenciadas. Seguindo essa linha de raciocínio, ele ponderou sobre a natureza “das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem” (VYGOTSKY, 1991, p. 20).

Nesse sentido, os estudos de Marx (1985) e Engels (1981) sobre relações sociais e sobre a estrutura organizacional do trabalho entre os grupos sociais, acabaram abrindo caminhos para os estudos de Vygotsky sobre o comportamento humano e a conexão entre as características psicológicas dos indivíduos e sobre a forma como mudavam seu comportamento, à medida que interagem com o ambiente físico e social. Por isso, ele via com estranheza o modo como Shapiro e Gerke analisavam o papel da fala. Conforme destaca: “a análise deles não leva em conta a contribuição da fala para o desenvolvimento de uma nova organização estrutural da atividade prática” (VYGOTSKY, 1991, p. 19).

Na perspectiva de Vygotsky, reconhecer o papel da fala durante seu desenvolvimento e identificar a importância dela para a inteligência prática seria fundamental para a compreensão da organização das atividades humanas. Ele advoga que a fala egocêntrica está ligada à fala social. E é por meio da fala que os seres humanos estabelecem a relação entre o mundo físico e o social. Por isso, seus estudos mostram que a fala age como um diferencial no modo como os humanos se apropriam do conhecimento. Ou seja, o modo como usamos a fala para executarmos atividades específicas da nossa espécie nos diferencia de outras espécies.

Sobre o comportamento, ou a mudança de comportamento, por meio da interação com o mundo físico ou social, ele diz que:

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento (Vygotsky, 1991, p. 19).

Uma vez que a atividade simbólica tem função organizadora, cada nova forma de organização modifica o comportamento humano. Neste ponto, sobre as mudanças na natureza humana, Vygotsky segue a linha de raciocínio de Marx (1985). Este vê ligação entre comportamento e a consciência.

Para Marx (1985), as mudanças na natureza humana são consequências das mudanças históricas na sociedade e na vida das pessoas. Assim, suas análises e conclusões convergiram para encorpar a teoria marxista, denominada Materialismo Histórico. E suas asserções sobre as consequências das mudanças histórico sociais sobre a natureza humana contribuíram para que Vygotsky concebesse o ambiente da interação como um local propenso ao uso de novos instrumentos. E o levou a concluir que, na interação, os instrumentos proporcionam diferentes formas de comportamento e que isso ocorre, porque, ao interagir com seus semelhantes, o homem modifica o outro, a si mesmo e o ambiente. Portanto, foi observando o processo de

interação com o ambiente que Vygotsky viu nas formas de usos da fala pela criança, o diferencial entre humanos e animais. A partir disso, concluiu que:

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (VYGOTSKY, 1991, p. 20).

Assim, Vygotsky (1991, p. 26) explica que, à medida que a criança é capaz de usar a fala para controlar seu ambiente de interação, ela passa a fazer escolhas e torna-se capaz de produzir novas relações com esse ambiente. No entanto, para que suas escolhas assumam o *status* de trabalho produtivo elas, antes, passam pela esfera motora, ou seja, “a criança realiza sua seleção à medida que desenvolve qualquer um dos movimentos que a escolha requer”. No entanto, ele esclarece que “a estrutura do processo de decisão na criança nem de longe se assemelha àquela do adulto”.

A respeito do modo como os adultos interagem com o ambiente para fazer suas escolhas, ele diz que: “os adultos tomam uma decisão preliminar internamente e, em seguida, levam adiante a escolha na forma de um único movimento que coloca o plano em execução” (VYGOTSKY, 1991, p.26). Por este mesmo viés, ele acrescenta que “os movimentos da criança são repletos de atos motores hesitantes e difusos que se interrompem e recomeçam, sucessivamente”, ou seja, na criança “os movimentos tentativos constituem o próprio processo de seleção”. Já o adulto seleciona seus instrumentos através de um processo direto, por meio de sua percepção visual.

Na tentativa de entender o modo como as crianças interagem com o ambiente, quando precisam solucionar problemas, Vygotsky (1991, p.27) as observou em diversas situações de interação com objetos ou instrumentos. Seus experimentos levaram-no a concluir que “novas motivações, socialmente enraizadas e intensas, dão direção à criança.” Seguindo essa linha de raciocínio, ele procurou entender como os interactantes agem quando objetivam realizar determinadas atividades sob influências do ambiente de interação. Nesse percurso, ele examinou as conclusões de Kurt Lewin (1945) sobre as consequências da história e da cultura na interação entre humanos e o ambiente interacional. E, após examiná-las, declara:

Na sua excelente análise da psicologia da atividade propositada, Lewin nos dá uma clara definição de atividade voluntária como um produto do desenvolvimento histórico-cultural do comportamento e como um aspecto característico da psicologia humana. Afirma ser desconcertante o fato de o homem exibir uma liberdade extraordinária, mesmo com respeito às intenções sem o menor sentido. Essa liberdade é incomparavelmente menos característico nas crianças e, provavelmente, em adultos iletrados. Há razões para acreditar-se que a atividade voluntária, mais do que o

intelecto altamente desenvolvido, diferencia os seres humanos dos animais filogeneticamente mais próximos (VYGOTSKY, 1991, p. 28).

Sobre Kurt Lewin (1890 - 1947), judeu, nascido na Prússia (atual Polônia), educado na Alemanha e que, apesar de interessar-se por Química e Física, doutorou-se em Psicologia, posso presumir que sua preocupação com o modo como as pessoas se relacionam em diferentes contextos ou campos tenha sido motivada pelas consequências da conexão entre sua origem judaica e o momento do contexto histórico e social. Contexto esse que, devido à ascensão do nazismo o obrigou a deixar a Alemanha, na época símbolo de repressão e, refugiar-se nos Estados Unidos da América, símbolo oposto que, ao contrário, recepcionava e alimentava o sonho de liberdade e de prosperidade de pessoas de diferentes origens sociais e geográficas.

Mudanças geográficas e sociais, inevitavelmente, trazem mudanças para a vida de um migrante. Em se tratando de alguém que busca entender o comportamento social das pessoas e dos grupos, aos quais elas pertencem, o novo grupo ou o próprio local acaba se tornando objeto e *locus* de pesquisa. Portanto, posso inferir que a mudança de Lewin da Alemanha para a América do Norte se refletiu nas suas pesquisas, especialmente sobre seu objeto de estudo, o comportamento humano.

Ao sair de um país, em cuja sociedade as pessoas interagiam de forma rigidamente controlada e autoritária para passar a viver em outro, onde as pessoas agiam de modo sócio e culturalmente livres e, politicamente democrática, Lewin teve seu senso de pesquisador aguçado para investigar e entender o que estava acontecendo ali (STREET; HEATH, 2008). Assim, o comportamento dos grupos sociais da cultura alemã e da norte-americana tornou-se objeto de estudo de Lewin (1945). Em suas teorias é possível perceber o uso de vocabulários e conceitos ligados ao campo da sua área de formação acadêmica, a Física e a Matemática.

Seu interesse e suas discussões sobre o comportamento dos grupos sociais em diferentes contextos conferiram-lhe respaldo como precursor da Psicologia Social e dos estudos sobre dinâmicas de grupos.

Suas análises sobre o comportamento humano e sobre como os fatos coexistentes influenciam a forma como as pessoas agem ou deixam de agir deram origem à sua Teoria de Campo, cuja base parte da hipótese de que o comportamento humano não pode ser estudado em partes separadas. Para ele, o campo psicológico exerce tanta influência sobre o comportamento das pessoas que a mudança de comportamento só ocorre se houver mudança no campo psicológico (LEWIN, 1945). Assim, diferentemente, do materialismo histórico de Marx (1985), Kurt Lewin concluiu que o comportamento não dependia de fatos passados ou futuros, mas dos fatos ou acontecimentos com os quais as pessoas tinham que lidar no presente.

Em suas observações, ele via os fatos interligados dentro de um espaço vital ou campo psicológico, onde as pessoas interagem de tal modo que a interligação dos fatos, para ele se assemelhava à dinâmica de um campo de forças. Conforme texto disponibilizado no site “A Mente é Maravilhosa” (2019, *online*), na percepção de Lewin:

o espaço vital ou campo psicológico de forças viria a ser o ambiente que engloba a pessoa e sua percepção da realidade próxima. Trata-se, em definitivo, de um espaço subjetivo, próprio, que guarda a forma que olhamos o mundo, com nossas aspirações, possibilidades, medos, experiências e expectativas. Além disso, este campo conta com alguns limites, estabelecidos especialmente pelas características físicas e sociais do ambiente.

As inferências de Lewin sobre os limites do campo psicológico e a dinâmica dos fatos dentro desses limites o levaram a arrazoar sobre as mudanças que a educação pode causar no comportamento das pessoas e na estrutura social. Sobre isso, ele diz que:

momentos de mudanças políticas mostram, de forma impressionante, o alto grau em que a educação, em quase todos seus aspectos, depende da estrutura social do grupo. Parece ser mais fácil para a sociedade mudar a educação do que para a educação mudar a sociedade (LEWIN, 1948, p. 5)<sup>6</sup>.

Aqui, destaco como ponto fundamental dos estudos de Lewin o que ele descreve como zona ou “espaço de movimento livre e suas fronteiras”. Segundo ele, há três tipos de movimentos. Mas, “sobre movimento devemos entender não apenas a movimentação do corpo, mas acima de tudo, a movimentação social e a mental”. Por isso, trata-se de uma movimentação que deve ser reconhecida pela Sociologia e pela Psicologia. Segundo ele explica:

A zona de livre movimentação de uma pessoa ou de um grupo social pode ser representada como uma área topológica circunscrita por outras áreas não acessíveis. Há dois fatores principais que limitam o acesso às áreas. Um é a falta de habilidade, por exemplo, déficit de intelecto ou de inteligência. O outro é a restrição social ou qualquer tipo de tabu, interposto como barreira dinâmica entre a pessoa e seu objetivo (LEWIN, 1948, p. 5,6)<sup>7</sup>.

Como se nota, para Lewin as possibilidades de interação têm relação com o ambiente por onde a pessoa pode ou não circular e interagir com outras, ou seja, os interactantes agem conforme o espaço, ou Zona de Livre Movimentação (doravante, ZLM), disponível a eles. Neste sentido, os estudos de Lewin e Vygotsky convergem. Ambos percebem a interação entre

---

<sup>6</sup> **No original:** Times of political change show very impressively the high degree to which education, in nearly all of its aspects, depends upon the social structure of the group. *It seems to be easier for society to change education than for education to change society.*(LEWIN, 1945, p. 5)

<sup>7</sup> **No original:** The space of free movement of a person or a social group can be represented as a topological region encircled by other regions that are not accessible. Mainly two factors prohibit the accessibility of regions. One is the *lack of ability*, for instance, lack of skill or intelligence. The other is *social prohibition* or any kind of taboo which stands as a dynamic "barrier" between the person and his goal. The child may be able to grasp an apple, but the mother may have forbidden him to do so. For the educational situation, the extent of free movement is a most fundamental characteristic. In an institution, for instance, it is generally more restricted than in a family.

pessoa/aprendiz e o ambiente como um fator influenciador, positiva ou negativamente, da aprendizagem. A diferença é que Lewin trata a zona como um espaço topológico e Vygotsky como um espaço psicológico.

Convém lembrar que Lewin chegou às conclusões sobre área topológica, barreira dinâmica e ZLM ao observar, separadamente, o modo como norte-americanos e alemães interagiam em diversas situações dos seus contextos nacionais. Isso significa que ele comparou o comportamento de pessoas, de diferentes faixas etárias, pertencentes a grupos sociais com estruturas muito diferentes, porém em semelhantes situações de interação social, influenciadas, segundo ele, pelas características políticas e socioculturais do lugar onde interagiam.

Após analisar o comportamento de crianças e adultos dessas duas nacionalidades, tanto em situações de interações voluntárias quanto controladas, Lewin (1945) comparou as características individuais dos participantes e concluiu que suas características estavam atreladas às características sociais ou à estrutura da sociedade dos países de origem das pessoas observadas. E, para tentar entender como pessoas de diferentes grupos sociais são afetadas, quando as mudanças à sua volta envolvem mudanças comportamentais, ligadas à sua cultura de origem, ele analisou o comportamento de pessoas que interagiam numa sociedade culturalmente democrática e de outras que interagiam em uma cultura autocrática ou autoritária.

A partir dessas observações, concluiu que os obstáculos às mudanças culturais são mais resistentes, porque, mesmo problemas comuns ao contexto político, como democracia e autoritarismo, não se limitam ao campo político. Mas, estão entrelaçados com todos os demais aspectos culturais de uma sociedade, e isso se aplica às famílias, ao trabalho e ao *status* social dos grupos.

Lewin concebe o ambiente interacional como um lugar onde as pessoas agem direcionadas por forças internas ou externas a elas. Essas forças podem aproximá-las ou distanciá-las dos grupos sociais, porque as mudanças, segundo ele, levam em consideração o que está na base e precisa ser mudado.

Para o contexto do ensino de línguas como prática social, a contribuição das suas observações são válidas, por ele concluir que, por meio da interação, no interior dos grupos, ou seja, por meio da exposição das pessoas a discussões e decisões em grupos, elas adquirem novos comportamentos, diferentemente do ambiente tradicional de ensino, onde o professor transmite e o aprendiz recebe o conhecimento para desenvolver seu intelecto e moldar seu comportamento.

Como vemos, Kurt Lewin e Lev Vygotsky concordam que o comportamento e as ações das pessoas não podem ser estudadas e analisadas isoladamente. E, quanto a isso, Vygotsky

(1991) alerta que pessoas não são apenas organismos biológicos. Assim, ambos, como psicólogos e pesquisadores, preocuparam-se em entender os efeitos do ambiente sobre o modo como as pessoas interagem. Ambos apontaram o ambiente interacional e os fatos socioculturais decisivos para o sucesso das atividades que envolvem mudanças no comportamento dos interactantes.

Assim, a história e a cultura do grupo estão entrelaçadas, porque ele (o grupo) muda as pessoas da mesma forma que as pessoas mudam o grupo. Então, o grupo direciona o comportamento das pessoas, porque a ZLM, é o espaço ou ambiente por onde os grupos podem transitar ou não e, é dentro dessa zona que os grupos podem influenciar as pessoas, ou ao contrário, ser influenciados por elas (LEWIN,1945). Dentro dessa zona as pessoas gozam de liberdade ou sofrem restrições. Por isso, a ZML cria, sugere ou impõe condições para as pessoas mudarem o ambiente ou para mudarem a si mesmas.

A partir disso, é possível inferir que o sucesso das mudanças sociais depende do espaço da interação. Com isso, entendo que o desejo de aprender uma língua não pode ser ensinado, mas pode ser despertado, mediante situações de usos, onde professores e aprendizes podem interagir por meio de exemplos e atitudes de quem sabe, interagindo com quem não sabe, ou com quem deseja saber.

Quando Vygotsky procurou entender como nós seres humanos interagimos com o mundo à nossa volta e como usamos o pensamento e a linguagem para solucionar problemas ou desafios, ele chegou a resultados e conclusões sobre os usos sociais do pensamento e da fala que, hoje, extrapolam o campo da Linguística, da Psicologia e da Pedagogia. Dito de outro modo, ele analisou a aprendizagem humana levando em conta o caráter social, cultural e intelectual das pessoas. Assim, chegou à Teoria Sociocultural (TSC).

Não muito diferentemente de Lev Vygotsky, Kurt Lewin preocupou-se com a influência das questões sociais, sobre a formação dos grupos, porque entendeu que o modo como as pessoas agem na sociedade está relacionado ao modo como interagem com o ambiente.

Dessa forma, tanto Vygotsky quanto Lewin concebem a aprendizagem como um processo que requer, além das habilidades cognitivas do aprendiz, ajustes materiais e sociais específicos do ambiente da interação. E, conforme sejam os desafios diante do aprendiz, a sua ZDP faz com que busque ou não auxílio de outros para realizar tarefas novas. No entanto, o ambiente interacional é fundamental para o sucesso ou não da aprendizagem.

Assim, com base na TSC, entendo que a aprendizagem ocorre como um processo “imerso em eventos sociais” que se desenrolam por meio da interação das pessoas com objetos ou instrumentos, interligados às características próprias do ambiente interacional. Contudo, vale

ressaltar que pesquisas e pesquisadores de diferentes origens e linhas de pesquisas, ora discordam ora corroboram as ideias uns dos outros. No entanto, estão sempre cercados de inquietações quando se trata de entender o que está acontecendo no mundo à sua volta e porque as coisas acontecem de um modo e não de outro.

Entre professores de línguas, sejam eles pesquisadores ou não, é comum discussões sobre sucesso ou insucesso de alunos, ou de um determinado grupo dentro de uma turma, às vezes da turma inteira. Nesse sentido, necessitamos entender que, sejam quais forem as nossas motivações ou desmotivações, é hora de despertarmos para o fato de que estamos lidando com pessoas que, muitas vezes, só precisam ser compreendidas e valorizadas como tais, para que passem a agir como se espera das pessoas livres e cidadãs. Contudo, esse entendimento, às vezes implica termos que mudar a metodologia, outras vezes a abordagem e, às vezes, a nós mesmos para que a aprendizagem dos nossos alunos se concretize.

Isso significa dizer que, como mediadores entre o desafio de ensinar o novo a ser aprendido, não podemos mais perder tempo com o que já sabemos que não se adequa ao grupo sob a nossa responsabilidade. Precisamos avançar no processo de mediação entre nossos alunos, os novos conhecimentos e as suas necessidades de saber. Precisamos agir como mediadores. Isso implica agir sem ignorar os desejos e as expectativas dos aprendizes sobre o quê e para o quê desejam aprender. Talvez, isso implique repensar o que entendemos por aprendizagem no contexto do ensino de línguas.

Em consonância com a TSC, Lantolf (2008, p. 69), ao referir-se à importância da mediação e do uso da fala, no processo de aprendizagem, diz que: “a mediação é o uso de ferramentas simbólicas para solucionar problemas ou para atingir-se um objetivo, e a língua é a ferramenta simbólica mais significativa no processo de mediação”<sup>8</sup>. Ele acrescenta que “a TSC influenciou o campo do ensino de línguas, assim como outras áreas da educação. Suas implicações são visíveis no contexto social da aprendizagem de idiomas, já que a interação é fator central e indispensável à aprendizagem de uma língua”<sup>9</sup> (LANTOLF 2008, p. 70). Para ele, a mediação proporciona aos aprendizes o acesso a ferramentas que podem promover seu potencial e torná-los aprendizes auto reguladores. Nessa perspectiva, Lantolf (2008) reforça a importância de uma ponte entre quem sabe e quem deseja saber para a concretização do processo de aprendizagem.

---

<sup>8</sup> **No original:** Mediation is the use of symbolic tools to resolve a problem or attain a goal, and language is the most significant symbolic tool in the mediation process.

<sup>9</sup> **No original:** SCT has influenced language education as well as other fields of education. Its implications are visible in the social context of language learning as interaction is the indispensable key agent of language learning.

Neste sentido, um dos grandes admiradores e companheiros de pesquisa de Vygotsky, o soviético Alexander Luria (1902-1972), ao dissertar sobre o comportamento humano, em situações de aprendizagem, ou seja, no processo de construção e acesso ao saber, percebeu que, diferentemente do que previa Pavlov, o comportamento racional humano ultrapassa o automatismo das respostas motivadas por estímulos situacionais. As observações de Luria (2010), fundamentam-se nos estudos que ele, juntamente com Vygotsky e sua equipe, desenvolveram na tentativa de entender os diferentes processos de aquisição do conhecimento e as diferentes etapas de desenvolvimento da mente humana. Segundo ele:

Os reflexos pavlovianos poderiam servir como o fundamento material da mente, mas não refletiam as realidades estruturais do comportamento. [...] Nós levamos também a sério a idéia de que comportamentos que parecem semelhantes não refletem necessariamente mecanismos psicológicos semelhantes. Ao estudar crianças de diversas idades ou pessoas de diferentes culturas, precisávamos examinar cuidadosamente a natureza e a história do desenvolvimento da semelhança superficial, para prevenir a existência muito provável de sistemas subjacentes diferentes (LURIA, 2010, p. 24, 25).

Como se nota, Luria deixa claro que há necessidade de se considerar as relações e as interações sociais das pessoas em processo de aprendizagem. Isso significa dizer que, mais do que comportar-se como um produto do meio, as pessoas são capazes de agir sobre o meio (LURIA, 2010). Por isso, tanto podem modificá-lo como podem modificar a si mesmas a partir das suas necessidades de ação e de interação com o meio ou com outras pessoas.

Quanto a este assunto, Luria explica que as asserções de Marx tiveram fortes influências na condução das pesquisas do seu mentor, Vygotsky. Em suas notas ele diz que: “Influenciado por Marx, Vigotskii concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior” (LURIA, 2010, p. 25).

Ao versar sobre a forma como as pessoas, sejam crianças ou adultas, reagem a estímulos, Luria (2010), mostra-se contrário às conclusões de experimentos que, até então, colocavam seres racionais e irracionais em um mesmo nível de comportamento. Quanto a isso, ele concluiu que “o adulto não apenas responde aos estímulos apresentados por um experimentador ou por seu ambiente natural, mas também altera ativamente aqueles estímulos e usa suas modificações como um instrumento de seu comportamento” (LURIA, 2010, p. 16). Portanto, ele inquietava-se com o fato de que os antecessores da equipe de pesquisadores associados a Vygotsky, e, até mesmo alguns dos seus contemporâneos, ao estudar o comportamento humano, insistiam em isolar o objeto de estudo do meio. Para ele essa era uma atitude muito negativa, pois, na sua percepção, o objeto entrelaçava-se aos processos que o constituíam.

Esse tipo de procedimento científico retardou avanços nas pesquisas em ciências sociais e, por um considerável período de tempo, as limitou a intervenções nas áreas da linguagem. Para Luria (2010), o retardamento desses avanços teve reflexos, principalmente, no ensino, na aprendizagem e na aquisição de línguas. Assim, ele sai em defesa de mudanças no modo como as pesquisas, focadas em entender o comportamento e a linguagem dos humanos, eram conduzidas. Assim, ele argumenta que:

O abismo existente entre as explicações científicas e naturais dos processos elementares e as descrições mentalistas dos processos complexos não pode ser transposto até que possamos descobrir o meio pelo qual os processos naturais, como a maturação física, e os mecanismos sensoriais se entrelaçam aos processos culturalmente determinados para produzir as funções psicológicas dos adultos. Nós precisamos, por assim dizer, caminhar para fora do organismo objetivando descobrir as fontes das formas especificamente humanas de atividade psicológica (LURIA, 2010, p. 25, 26).

Este posicionamento de Luria endossa o de Vygotsky quanto à preocupação com o caráter social e cultural das interações. Assim, o fato de não separar seu objeto de estudo do seu meio característico, ou seja, a preocupação com o caráter social e cultural das pessoas tornou-se a base da Teoria Sociocultural e apontou novos rumos para as pesquisas sociais.

Lantolf, em consonância com as asserções de Luria e de Vygotsky, destaca o caráter interativo da aprendizagem como o foco dos estudos de Vygotsky e sua equipe. E, corroborando esse ponto de vista, ele diz que “os significados são negociados na interseção dos indivíduos, da cultura e da atividade humana”<sup>10</sup> (LANTOLF, 2015, p.66).

Assim, Lantolf (2015) resume a Teoria Sociocultural de Vygotsky em três princípios fundamentais. O primeiro diz respeito ao caráter social da aprendizagem em oposição ao cognitivo ou puramente biológico. O segundo, concebe o processo de aprendizagem humana como um processo mediado. E o terceiro princípio diz respeito à organização desse processo. Com base nisso, ele conclui que a aprendizagem organiza-se a partir de artefatos culturais, atividades e conceitos. E, essas atividades compreendem as ferramentas próprias do ambiente interativo (LANTOLF, 2015).

No processo do ensino e da aprendizagem de adultos vale destacar que pessoas adultas, mais do que crianças (por razões óbvias) são capazes de fazer usos diversificados das diferentes formas de manifestações da língua e da linguagem. No entanto, mesmo sendo biológica e cognitivamente capazes de usar diferentes formas de oralidade e escrita de uma língua, há, entre essas pessoas, aquelas que se sentem menos capazes do que algumas crianças. E quando se trata de fazer usos das habilidades linguísticas em uma língua estrangeira, as limitações tendem a se

---

<sup>10</sup> **No original:** Meanings are negotiated within the intersection of individuals, culture and human activity.

ampliar. Neste sentido, algumas estratégias de aprendizagem, que têm bons resultados na Pedagogia, podem ser deficitárias na educação de adultos. Ou seja, o modo como adultos lidam com estímulos é diferente do modo como as crianças o fazem (KNOWLES, 2008).

Há alguns anos, venho seguindo a trajetória da EJA e, em algumas situações, noto que os projetos de ensino para a faixa etária das pessoas da modalidade, nem sempre são tratados com a preocupação de entender o peso da cultura e da história das pessoas para a organização do seu pensamento. Isso significa dizer que, alguns projetos não levam em conta que considerar aspectos sociais, históricos e culturais que norteiam os objetivos dos aprendizes é construir pontes para seu acesso a um conhecimento novo. É, também, uma forma de entender que eles necessitam aprender a manusear instrumentos para agir sobre o seu ambiente de interação.

Quanto à percepção do ato de ensinar e aprender como um processo de construir-se pontes, os projetos do brasileiro Paulo Freire (1921-1997) nos dão uma ideia de como as pessoas podem ir além, quando são estimuladas a apropriar-se da leitura e da escrita para tornar tais habilidades instrumentos do seu comportamento e dos seus projetos.

### **3.2 Paulo Freire e as Letras: Construindo Pontes sobre Boqueirões**

Quem conhece o histórico do analfabetismo no Brasil e as trajetórias dos programas de alfabetização para brasileiros e brasileiras em idade adulta, prontamente, reconhece a contribuição de Paulo Freire para a história da Educação Brasileira. Para entender sua importância para a história da alfabetização de adultos, convém comparar seu trabalho ao do Padre José de Anchieta (1534 – 1597). O trabalho deste como alfabetizador e catequizador, em 1980 rendeu-lhe o benefício da beatificação. Isso porque, supostamente, realizou o milagre de converter 3 pessoas ao cristianismo em um mesmo dia, após anunciar a elas o Evangelho que, impresso nas Sagradas Escrituras, era inacessível aos analfabetos. Trabalho esse que em 2014 sagrou-se com a sua canonização equipolente. Ou seja, pelos serviços prestados, Anchieta foi canonizado sem nenhum milagre comprovado. Então, acredito que, seria no mínimo coerente aos cristãos questionar de quais prêmios ou de que tipo de reconhecimento seria digno, um alfabetizador como Paulo Freire que, em um projeto ousado de 40 horas de duração conseguiu alfabetizar 300 agricultores, dando a eles o direito e o poder de, eles mesmos, decodificarem a LP, impressa tanto nas Sagradas Escrituras quanto em qualquer outro livro que lhes interessasse ter acesso?

Entendo que há situações que, mesmo sendo livres para escolher, temos poucas opções. No caso de aceitar reconhecer ou não a importância de Paulo Freire para a erradicação do analfabetismo, seja qual for o seguimento religioso, desde que valorize o desvendar das Sagradas Escrituras, por meio da sua leitura pessoal, temos apenas duas opções: aplaudir Paulo Freire, juntamente com as 29 universidades, nacionais e internacionais, que o premiaram em reconhecimento ao seu trabalho ou juntar-nos aos fazendeiros do Rio Grande do Norte que compararam seu projeto “as 40 Horas de Angico” a uma praga. Segundo eles, “a praga do comunismo”.

Talvez, aqueles fazendeiros pensassem no projeto de Paulo Freire como algo ruim, porque ver seus subalternos lendo, escrevendo e discutindo sobre o que liam, como se tivessem acabado de fazer uma grande descoberta científica ou tivessem aprendido a manusear um instrumento que, até então, os matinha limitados, soava como uma ameaça. Talvez tivessem com a razão, porque ver pessoas construindo pontes sobre boqueirões e transitando sobre tais pontes, ou mesmo ajudando outras a chegar mais longe, de fato representava uma ameaça aos projetos de qualquer latifundiário que lucrava às custas de trabalhadores, analfabetos, totalmente assujeitados aos seus patrões, como se fossem mudos e cegos aos seus direitos.

Preocupado com o alto índice de analfabetismo entre brasileiros adultos e com o modo como as políticas públicas para a Educação eram conduzidas em todo o território nacional, Paulo Freire buscou caminhos que se mostrassem mais eficientes para ressignificar a alfabetização de pessoas adultas no contexto brasileiro.

Esse nordestino, natural do estado de Pernambuco, ainda na adolescência tornou-se auxiliar de professor e, posteriormente, mesmo sendo graduado em direito, tornou-se professor de português. Disciplina esta que protagonizou o início da sua carreira como professor no Colégio Osvaldo Cruz, na capital do seu estado de origem. Também, fez carreira no Magistério Superior, na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco, onde ministrou a disciplina de Filosofia da Educação.

Mais tarde, ao lado de outros educadores, que como ele se preocupavam com o índice de analfabetismo entre brasileiros adultos, fundou o Instituto Capibaribe; local de onde pôde compartilhar ideias inovadoras sobre métodos de alfabetizar pessoas adultas.

Hoje, é mundialmente conhecido e reconhecido pelo trabalho prestado à educação de pessoas adultas no Brasil e em outros países. Trabalho esse que lhe rendeu 29 títulos de Doutor *Honoris Causa*, atribuídos por diferentes universidades da América e da Europa (FRAZÃO, 2019, *online*).

Sendo assim, quando se tratam de projetos de ensino que objetivam mudanças sociais impactantes, tais mudanças, ainda que fortemente almejadas por alguns seguimentos sociais, são combatidas por outros. Por isso, Paulo Freire trouxe à tona a necessidade de se pensar projetos para a educação das massas. Isso significa dizer que, em uma época em que muitos viam os trabalhadores do campo como homem-objeto, ele via a necessidade de um projeto de ensino que pensasse nos sujeitos, porém que não ignorasse os aspectos históricos, geográficos, sociais e culturais que caracterizavam o ambiente das interações e das relações desses sujeitos.

Nesse sentido, o trabalho de Freire (1967) representa um diferencial a ser observado nos projetos destinados às pessoas da EJA, em qualquer nível da Educação Básica.

Seu trabalho como alfabetizador e educador mostra que é necessário ver a educação como uma forma dos aprendizes manusearem diferentes instrumentos e de se tornarem capazes de construir pontes para irem aonde desejarem. Caso contrário, os benefícios da educação continuarão restritos às minorias alienantes que se acham no direito de impor sua vontade sobre as massas alienadas. Seguindo esta linha de raciocínio, ele diz que:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1967, p. 36).

Pensar um projeto de ensino que reconheça o papel do “homem-sujeito”, e que se distancie de uma educação para a domesticação de um “homem-objeto”, é reconhecer que as pessoas aprendem de diferentes formas e por diferentes motivos. É aceitar que o espaço da sala de aula é um espaço para liberdade de expressão. Por isso, tende a ser subversivo. Mas, no espaço escolar, a subversão dos aprendizes, historicamente, só representa perigo para quem sente que seus privilégios estão em risco.

Na verdade, o que Paulo Freire propunha como modelo de alfabetização, inicialmente, poderia parecer subversivo. Porque ali estavam implícitos comportamentos de sujeitos aprendendo a ler e a escrever sob a égide do dialogismo responsivo (BAKHTIN, 2002), interagindo, horizontalmente (FREIRE, 1967), como é próprio do processo de cooperação entre quem sabe mais e quem deseja saber também. Atitude propícia para a ampliação da ZDP dos aprendizes (VYGOSTKY, 1991) ou mesmo para romper barreiras impostas pela sua ZLM (LEWIN, 1945) por conta do modelo de relação entre os trabalhadores-alunos.

Paulo Freire, de forma implícita, ao ensinar trabalhadores a ler e escrever, propunha uma revisão no modelo dominante da relação patrões trabalhadores – uma relação dominadora e vertical. Porém, de maneira explícita, discorria sobre as necessidades de mudanças na

interação entre professores e alunos. Pois, o modelo que priorizava a fala do professor sobrepondo-se à fala e ao pensamento do aluno, sujeito assujeitado, por várias razões, se mostrava ineficiente à instrumentalização das mãos e da mente que objetivasse ser capaz de construir pontes para cruzar boqueirões e chegar a lugares fora da sua ZML. Por isso, ele inaugurou um movimento pedagógico que, para as maiorias dominadas era desafiador. E, para as minorias dominantes soava como confrontador.

Ao pensar na educação como forma de libertação das massas oprimidas (*Pedagogia do Oprimido, 1970, Pedagogia da Esperança, 1992 e Pedagogia da Autonomia, 1996*), Paulo Freire instrumentaliza pessoas que, até então, viam a leitura e a escrita como um boqueirão que as separava dos seus sonhos e realizações pessoais. Por isso, para elas, o movimento era desafiador, já que estavam passando por um processo de aquisição de conhecimento a respeito da estrutura social do mundo à sua volta e dos diferentes papéis que elas e os grupos desempenham nas relações sociais.

Com isso, inevitavelmente, elas passariam a ter consciência de si, do papel que desempenhavam e de outros papéis que poderiam tornar-se capazes de desempenhar. Talvez, por isso, esse novo modo de pensar e de fazer pensar causasse estranhamento e parecia subversivo e assustador para muitos. Inclusive para instituições de ensino e, até mesmo, para educadores.

Quando se trata de movimentação social, qualquer novo conhecimento que possa pôr em xeque a estrutura política e a social vigentes tende a ser fortemente questionado. Por outro lado, é curioso que a gênese das mudanças sociais só ganha força quando pessoas, insatisfeitas e conscientes de que podem e precisam fazer algo para mudar a situação, questionam essas estruturas. Por este viés, Paulo Freire, procurou mostrar que, muito mais do que aprender a assinar o nome, os alfabetizando adultos necessitavam ser incentivados a pensar sobre como instrumentalizar-se para agir em favor das mudanças que desejavam para suas vidas.

Assim, a Pedagogia Freiriana consistia em ensinar como palavras faladas poderiam virar palavras escritas e como as palavras escritas podiam ajudar os aprendizes a mudar a si mesmos e mudar o mundo à sua volta. Com base nela, o professor agia como mediador do processo de alfabetização e incentivador do pensamento crítico dos aprendizes. Nesse processo, uma das estratégias era levantar questionamentos, envolvendo a relação entre as novas palavras e a sua vida.

Os questionamentos serviam ao propósito de fazê-los refletir sobre os usos dessas palavras no contexto extra escolar. Sendo assim, a Pedagogia Freiriana dialoga com a Teoria Sociocultural e a forma de interação entre o aprendiz e a língua escrita se aproxima das

características do Letramento Crítico, aqui entendido como diferentes formas de apropriação e usos de uma língua pelos seus aprendizes para fins de agir e interagir socialmente em diferentes contextos ou cenários, por onde almejam transitar ou onde pretendem inserir-se como protagonistas das suas próprias escolhas.

A relação das ideias de Paulo Freire com a Teoria Sociocultural dá-se pelo fato de que a Pedagogia Freiriana vê o diálogo entre aprendizes e professores, no ambiente de interação, como um recurso indispensável à aquisição de um novo conhecimento. E quanto à relação com o Letramento Crítico ela se evidencia no fato de que, durante o processo de descoberta das letras e da sua codificação em palavras, o aprendiz participa de um jogo de perguntas e respostas que acabam culminando em uma forma de pensar criticamente.

Quanto ao jogo de perguntas e respostas, convém destacar que, no processo de alfabetização, na perspectiva da Pedagogia Freiriana, perguntar e responder não se tratava de apenas fazer o aluno responder às perguntas do professor, alienadamente. As respostas às perguntas eram incentivadas a revestir-se de criticidade, de forma que cada nova palavra representava muito mais do que o conhecimento sobre a codificação ou decodificação de sons e letras. Aqui convém lembrar que Freire (1967), falando sobre a importância dos questionamentos para a compreensão do mundo à nossa volta diz que o homem

No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade (FREIRE, 1967, p. 40).

Fazendo correlações entre o homem, as relações sociais e, entre sua integração e interação na sociedade, Freire destaca a importância do homem aprender a ler o mundo para modificar a si mesmo e para tornar-se capaz de modificar o mundo à sua volta.

Assim, quanto à forma de perceber a importância da interação e do diálogo para as conquistas individuais e sociais dos seres humanos, os estudos e as ideias do brasileiro Paulo Freire dialogam com as ideias e os estudos do bielorrusso Lev Vygotsky (1991), assim como de outros que veem o ensino e a aprendizagem pelas perspectivas socioculturais e interacionistas. Para eles a interação e o diálogo são indissociáveis do homem sujeito em seu ambiente natural – o ambiente social. Portanto, o modo como os animais interagem com o meio e com outros da sua espécie é uma característica fundamental para diferenciar a espécie humana de outras espécies animais. Quanto a essa característica e sua importância na diferenciação entre pessoas e animais, Freire diz que:

Os contatos, por outro lado, modo de ser próprio da esfera animal, implicam, ao contrário das relações, em respostas singulares, reflexas e não reflexivas e culturalmente inconseqüentes. Deles resulta a acomodação, não a integração. Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria libertação (FREIRE, 1967, p.42).

Com base nessas palavras de Freire, posso inferir que as pessoas, mesmo tendo a interação como uma característica naturalmente humana, correm o risco de não agirem de forma reflexiva. Por isso, muitas podem não despertar para sua própria cultura. E, em conseqüências disso, em vez de interagir, horizontalmente com seus semelhantes, acomodam-se à situação e agem em conformidade com modelos de relações sociais pré-estabelecidos para seu grupo.

Aqui convém destacar que os modelos de relações que agregam pessoas, acomodadas ao ambiente, são, geralmente, elaborados e mantidos por aquelas pessoas que, tendo despertado para os fatores que as tornam mais fortes, conscientemente, apoderam-se desses fatores para assujeitar a sua própria espécie. É nesse embate que a escola pode representar lugar de luta pela humanização e de ruptura das barreiras que isolam pessoas em grupos mais e menos capazes.

Nesse sentido, seja no seio da escola ou no cerne dos projetos de ensino, a maneira como os conteúdos são abordados pode servir de ponte para uma conscientização, capaz de instrumentalizar pessoas para viverem de modo que não seja mais necessário pessoas lutarem para libertar-se da opressão de outras. Por este viés, no âmbito do ensino de línguas, é primordial criar condições para que os aprendizes sejam capazes de expressar seu pensamento e seus sentimentos com suas próprias palavras, porque “aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia” que necessitamos para termos uma sociedade mais humanizada (FREIRE, 1987, p.11).

Na perspectiva do ensino de línguas, isso implica saber escutar os destinatários da proposta, no que diz respeito ao que fazem com o que aprendem e como se sentirão se não conseguirem aprender o que gostariam. Também implica entender que, na ação de ensinar uma língua, seja ela estrangeira ou materna, está implícito o ato de preparar pessoas para agir em diferentes contextos e integrar-se às práticas sociais por onde transitam ou desejam transitar.

#### **4 LETRAMENTO CRÍTICO, DISCURSO E APRENDIZAGEM DE LE: Implicações para as Práticas Sociais das Pessoas da EJA**

Revisando a história do ensino e da aprendizagem de línguas no contexto brasileiro, seja ela estrangeira ou materna, noto que passamos muitas décadas ouvindo e fazendo reiteradas críticas ao fracasso de aprendizes e professores. Em algumas situações, não sem razão, na maioria das vezes, as críticas recaíam sobre os profissionais.

Ainda hoje, críticas aos profissionais de línguas acabam sendo endossadas pela decepção daqueles estudantes que, depois de algum tempo estudando sobre uma língua, se auto avaliam impropriedades ou incapazes de expressar seu pensamento por meio dela. Assim, vivemos sob um constante paradoxo. Porque, se por um lado existe o discurso da necessidade do ensino de uma língua inclusiva social, por outro lado, esta mesma língua provoca nos seus aprendizes a sensação de distanciamento da inclusão pretendida por eles. Mas, onde estaria a raiz desse problema?

Talvez, suas raízes estejam afincadas aos nossos problemas de décadas passadas, quando nós, que atualmente exercemos a profissão de professores/as de línguas, ainda éramos aprendizes. Naquela ocasião, ainda não tínhamos nos dado conta das representações simbólicas imbricadas nos atos de saber ler e saber escrever. Talvez, por isso, muitos de nós ainda temos dificuldades para entender que os objetivos de ensinar uma língua devem estar conectados aos objetivos de quem se propõe aprendê-la (ASSIS-PETTERSON, 2017; BRITTES, 2017; LIMA E., 2017; ROJO, 2012).

Não esqueçamos que, até a segunda metade do século XX, quando professores alfabetizadores, nos primeiros anos de contato dos aprendizes com a escrita da LM, perdiam muito tempo ensinando a decodificar e a memorizar grafemas, para a associá-los a fonemas, a tendência dominante era a leitura para fins de decodificação e codificação de símbolos gráficos. Por isso, lidar com a escrita, daquela forma, parecia uma prática tão comum que se tornava uma regra a ser cumprida em etapas bem definidas. Assim, depois de vencida a primeira etapa, que consistia no desafio de reconhecer os grafemas e fonemas, vinha o desafio seguinte, que era conseguir reproduzi-los em caligrafia impecável.

Talvez, por isso, propor um primeiro encontro com a escrita de forma tão adversa do que se tinha na época tenha sido um dos motivos para Paulo Freire ter sido tão incompreendido por quem deveria investir no projeto de fazer diferente, para, futuramente, fazer diferença. Mas, aquele era um momento sociocultural e politicamente desfavorável a uma visão crítica do

discurso do outro. Sendo assim, era comum pessoas acharem suficiente lidar com a escrita de forma mecanizada e descontextualizada dos seus usos sociais.

Naquele contexto, alguns educadores ignoravam os discursos e as ideologias que movem as habilidades lectoescritoras (alguns por desconhecê-las e outros intencionalmente). O curioso é que a mesma atitude de ensinar uma língua descontextualizada dos seus significados era comum tanto no ensino da LM quanto de uma LE. Todavia, a atual conjuntura política e sociocultural local, nacional e internacional não comporta mais um ensino de línguas desatrelado de todos os significados implícitos no ato de saber ler, escrever ou falar uma língua.

Sendo assim, neste capítulo chamo a atenção para a necessidade de repensarmos o ensino de línguas e, mais especificamente o ensino da LI, levando em conta as demandas das interações que os diferentes contextos da atualidade requerem dos alunos da EJA.

Para as nossas discussões, situo o ensino e aprendizagem de línguas no contexto atual, o contexto da Pós-Modernidade. Para isso, faço inferências sobre a Modernidade Líquida e o comportamento do homem pós-moderno, sobre os formatos das relações sociais nesse contexto bem como seus reflexos nas nossas práticas sociais da atualidade. (BAUMAN, 2001). Também, discuto as consequências, para a história da humanidade, da Terceira onda provocada pelas tecnologias digitais (TOFFLER, 1980). Para abordar os efeitos dessas tecnologias nas interações e nas relações humanas da atualidade, apresento as descrições de Palfrey e Gasser (2011) sobre o que eles chamaram de Era Digital.

Sendo assim, para direcionar nossas reflexões a respeito do papel da escola, no que se refere ao ensino de LE para as pessoas da EJA pela perspectiva crítica, acho indispensável abordar temas como Pedagogia Crítica (PAULO FREIRE, 1987; GIROUX, 1997), Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2008) e o Letramento Crítico (TAGATA, 2017).

Com isso, espero que reflitamos a respeito do que os alunos precisam para interagir na atualidade e o que a escola oferece ou deixa de oferecer para que eles alcancem seus objetivos. Em outras palavras, precisamos repensar o papel da escola para atender às demandas letradas da atualidade. Acredito que, se conseguirmos identificar os diferentes papéis da escola no contexto das diferentes comunidades, poderemos entender melhor “como os alunos da EJA percebem as relações de poder na sala de aula” e, a partir das suas percepções, poderemos discutir sobre seu empoderamento como cidadãos e cidadãs que transitam em diferentes práticas letradas.

Dito isto, passemos às reflexões já apontadas aqui para entendermos o paradoxo do engessamento do cenário escolar da EJA frente à fluidez de uma sociedade onde os alunos e as

alunas precisam estar preparados para interagir por meio das práticas letradas, inerentes aos grupos por onde transitam ou por onde almejam transitar.

#### 4.1 A Escola e as Bolhas Sociais Sólidas em Tempos Pós-Modernos Líquidos: (Re)Pensando Conceitos e Papéis nas Interações Letradas

As atividades humanas, em diferentes épocas da história conhecida como História da Humanidade, são descritas mais detalhadamente somente a partir da consolidação da escrita. Isso não significa dizer que todos os registros dos fatos que marcaram a história da humanidade foram totalmente fiéis aos fatos que marcaram a vida de quem os vivenciou, fosse como protagonista, como coadjuvante ou vítima. Faço esta observação porque sabemos que há muitas histórias diferentes, narradas por uma perspectiva única (ADICHIE, 2013). Geralmente, pela perspectiva de quem tem o poder para fazer calar e para ser ouvido. Contudo, a apropriação da escrita como uma ferramenta tecnológica da humanidade fez com que, socialmente, convençõessemos que os registros dos acontecimentos da nossa história a organizassem em diferentes fases.

Isso confere à escrita uma importância inquestionável na trajetória da história da humanidade. Aliás, ela foi o grande feito das sociedades do final da Pré-história.

Quanto aos usos e à importância da escrita para as sociedades, passadas e atuais, podemos dizer que, a partir dos registros escritos, tornou-se possível analisar e datar com mais precisão os fatos que caracterizam as diferentes fases da nossa história como: as guerras pela expansão territorial na **Idade Antiga**. As mudanças do comportamento humano e a criação das primeiras universidades, no continente europeu na **Idade Média**. Os embates socioeconômicos, provocados pela Revolução Industrial e a expansão ultramarina de alguns países europeus que culminaram na Revolução Francesa e marcaram a **Idade Moderna**.

Assim, os acontecimentos observados a partir do século XVIII, por exemplo, particularizam a fase chamada de **Idade Contemporânea** ou **Pós-moderna** (BRASIL, 2012; RAMOS, 2013, *online*). Sobre esta fase da história da humanidade e os acontecimentos que a diferenciam das fases anteriores, vale destacar que:

A história mundial contemporânea, que iniciou no último terço do século XVIII, apresenta-se como uma sucessão de sistemas mundiais intercalados por fases de transição e configuração de novas lideranças [...] O Congresso de Viena substituiu o conceito de monarquia dinástica pelo de *potência*. Enquanto a potência inglesa dominava o sistema mundial através da supremacia marítima e comercial, a Europa continental permanecia num sistema de equilíbrio de poderes entre França, Áustria,

Prússia e Rússia. A Inglaterra era o fiel dessa balança de poder e o acesso dos países europeus ao resto do mundo dependia, direta ou indiretamente, da boa vontade inglesa. (BRASIL, 2012, p.16).

Como se nota, a partir desse momento, o poder das sociedades não é mais medido somente pelo arsenal bélico ou pela dimensão de um território. Sendo assim, os esforços que antes eram empreendidos, pelos monarcas, para conquistar novas terras e anexá-las aos seus feudos, impérios ou reinos passaram a se concentrar nas formas de como superar economicamente seus possíveis oponentes. Houve aí a necessidade de se ressignificar as relações sociais e, em alguns casos, para atender ao novo modelo de relações sociais e as interações, foi necessário reconfigurar-se a linguagem.

Para entender a relação desses fatos com a atualidade, precisamos lembrar que, ao adentrarmos à fase pós-moderna da nossa história, a relação do homem com o trabalho passou por uma reconfiguração. Nessa reconfiguração, aquele trabalhador que antes era escravo, forçado a trabalhar até morrer, sem remuneração, sem identidade e sem nenhum direito humano, fora alforriado. No seu lugar, surgiu uma geração de pessoas “livres”. Homens e mulheres de todas cores diversas. Dentre eles havia pais e mães de famílias – pessoas sonhadoras, que se tornaram escravas das promessas de enriquecimento, vaticinadas pelo capitalismo em fase de ascensão.

Assim, as primeiras cenas da Pós-Modernidade foram decisivas para as futuras gerações. Nelas interagiam pessoas que trabalhavam à exaustão para conseguir acumular bens. Elas eram movidas pelo desejo de ter, fosse para usufruir em vida ou deixar como herança para seus dependentes. Essa fase coincidiu com o auge da Revolução Industrial, no Continente Europeu. Naquele momento a esperança de mudanças econômicas e de ascensão social motivou homens, mulheres, jovens e famílias inteiras de *rusticus* (camponeses) a mudarem-se para as cidades. Assim, em pouco tempo o mundo, industrializado, passou a comportar novos modelos de cidades. E, ajustados a elas, seus cidadãos – *civis* – desenvolveram novos estilos de vida.

Nas cidades, os *rusticus* precisavam interagir com os *civis* (moradores da zona urbana). Nas suas interações, esses dois grupos se reconheciam como compatriotas, porém consideravam que suas línguas e costumes eram tão diferentes quanto sua posição social ou seu poder econômico. Assim, as diferenças entre *rusticus* e *civis* criou uma linha separatória entre as classes sociais de uma mesma nação.

A separação tornou-se evidente, mesmo em contextos onde os termos monarquia, nobreza, súditos e plebe não eram mais sinônimos naturais de separação entre compatriotas.

As pessoas passaram a viver em locais próximos, porém em mundos diferentes. E, naturalmente, suas diferenças eram ressaltadas pelas ideias e pelos padrões, estabelecidos por quem tinha o poder para avaliar, classificar e rotular os membros de cada grupo. Assim, quem pretendesse migrar de uma classe social para outra deveria mudar a si mesmo para adaptar-se à classe pretendida.

Nesses cenários de separação, infelizmente, a escola, durante muito tempo, prestou-se ao papel de legalizar o processo de rotulagem das pessoas aptas e inaptas para interagir conforme as especificidades dos diferentes grupos sociais. Na verdade, identificar, separar e classificar pessoas pelo seu modo de falar ou não uma língua é uma atitude que vem se repetindo em diferentes períodos da história da humanidade (FARACO; ZILLES, 2015).

No auge do Império Romano, por exemplo, fazer parte da classe dominante era um privilégio que exigia um padrão rigorosamente controlado, dentre eles ser falante do Latim Clássico. Em diferentes contextos históricos e geográficos, há diversas situações onde uma língua serviu como critério de exclusão ou de inclusão de pessoas de um grupo em outro.

A narrativa bíblica dá exemplo de um episódio em que a língua fora tomada como referência identitária para separar pessoas de uma mesma nação. Elas falavam a mesma língua oficial da nação. Porém, faziam parte de grupos com diferentes ideais políticos e diferente modo local – particular de falar uma mesma língua. Segundo a narrativa, o episódio ocorreu durante uma guerra civil entre os hebreus ou israelitas. No episódio relatado, a pronúncia da língua serviu ao propósito de identificar os membros dos grupos aliados ou os rivais de quem propôs o teste de pronúncia. Diz o texto que:

Os gileaditas tomaram as passagens do Jordão que conduziam a Efraim. Sempre que um fugitivo de Efraim dizia: "Deixem-me atravessar", os homens de Gileade perguntavam: "Você é efraimita?" Se respondesse que não, diziam "Então diga: 'Chibolete' ". Se ele dissesse: "Sibolete", sem conseguir pronunciar corretamente a palavra, prendiam-no e matavam-no no lugar de passagem do Jordão. Quarenta e dois mil efraimitas foram mortos naquela ocasião (JUÍZES 12:5,6).

Segundo a cronologia da referida narrativa, este episódio ocorreu cerca de mais de mil anos antes da Era Cristã. No episódio em questão, falar a língua exigida era a chave para atravessar de um lado para o outro. Porém, não falá-la era certeza de isolamento ou de morte para quem, ao tentar falar, fosse denunciado pelo seu sotaque identitário da sua origem inimiga.

Sabemos que em todas as sociedades humanas há contextos específicos de interações e de práticas sociais ou práticas humanas. Essas práticas são multifacetadas. Por isso, nas interações coexistem diferentes processos, inerentes às práticas humanas. Esses processos são: “sociais, psicológicos, contextuais, culturais, interpessoais etc.” (MORATO, 2007, p. 313).

Indispensavelmente, em todos os contextos, esses processos são mediados pela língua e a linguagem.

Após a Segunda Guerra Mundial, surgiu um novo modelo de relação entre as nações, porque as sociedades se reorganizaram. Como consequência dessa reorganização, surgiu a necessidade de se eleger uma língua mais adequada para mediar as interações entre as diferentes potências econômicas e politicamente mais influentes.

Assim, nos contextos multilíngues, justifica-se dizer que os interactantes precisam de uma língua comum a eles, a fim de garantir o sucesso das suas interações. Nessa direção surge a necessidade de aprender e ensinar uma língua eleita para as interações de grupos diferentes. Esse tipo de situação cria o cenário adequado para o surgimento de diferentes métodos de ensino de uma LE.

Os métodos de ensino de línguas, e particularmente de uma LE, em diferentes momentos das sociedades, têm o papel de satisfazer as necessidades de usos de uma língua nas interações das pessoas, dentro dos grupos ou das práticas por onde transitam. Por isso, não podemos negar que o modelo de aprendizagem respaldado no Método de Tradução e Gramática (MTG) foi, inegavelmente, meritório para atender às necessidades daqueles seus adeptos, que, na antiguidade clássica, buscavam apropriar-se das culturas grega e latina.

Sobre o referido método, chega a incomodar saber que, após a segunda metade do século XX, ele, mesmo não sendo mais suficiente para dar conta dos novos contextos de usos de uma língua, continuava sendo referência para professores de LE em muitas escolas brasileiras (LEFFA, 1988).

No cenário atual, alunos e professores, com algumas exceções, têm acesso a computadores, internet e celular. E, naqueles cenários onde, por ocasião do surgimento de métodos “inovadores” como o Áudio Visual, o Método Direto, o Áudio Lingual, dentre outros popularizados no final do século XX (LEFFA, 1988; TOTTIS, 1991), encontrava-se apenas um aparelho de televisão em preto e branco, hoje encontram-se TV digital, *smart TV*, *TV web*, dentre outros tipos de aparelhos e meios de comunicação e de acesso às mídias de áudio e vídeo. Tais mídias permitem às pessoas interagir face a face, escrita ou oralmente, mesmo estando em lugares culturalmente diferentes e geograficamente muito distantes umas das outras.

Sendo assim, não dá mais para ficarmos discutindo sobre os métodos mais ou os menos eficientes de ensino e de aprendizagem de uma LE, como se nossos alunos estivessem isolados do mundo e não pudessem eles mesmos serem protagonistas das suas escolhas. Escolhas essas que certamente não descartam o papel do professor como mediador do conhecimento. Ou como mediador daquilo que esses alunos protagonistas buscam para firmar-se como pessoas aptas a

interagir nas práticas sociais do seu convívio. Em outras palavras, a escola precisa sair da sua bolha de isolamento solidificada por uma visão ultrapassada. Precisa perceber e entender as novas tendências, as preferências e as características do seu alunado atual para poder lidar com o ensino de línguas para a vida dos aprendizes.

Quando o assunto é ensino de línguas, seja para pessoas jovens, adultas ou idosas, precisamos nos dar conta que as três últimas décadas do século XX foram marcadas por invenções de novas formas de comunicação e de interação entre as pessoas e pelo aperfeiçoamento de mídias já em uso naquele momento. Palfrey e Gasser(2011), descrevendo as mudanças, dizem que:

No início da década de 1970, o mundo começou a mudar – e depressa. O primeiro Bulletin Board System (um “BBS”, para resumir) permitiu às pessoas, com um computador tosco e acesso à linhas telefônicas, trocar documentos, ler notícias e enviar mensagens umas às outras. Os grupos de Usenet organizados em torno de tópicos de interesse para as comunidades de usuários, tornaram-se populares no início da década de 1980. (PALFREY, GASSER, 2011, p. 12).

Aí entram em cena os usuários da *Internet*. Temos um cenário onde pessoas de línguas e faixas etárias diferentes formaram comunidades virtuais e passaram a se conectar por assuntos de interesse comum à sua comunidade virtual, surgindo, assim, as redes sociais.

Hoje, estar conectado a uma rede, é uma realidade comum à vida de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Mas, quando o sociólogo Alvin Toffler, entrando na década de 1980, em sua obra “A Terceira Onda”, vaticinou esta realidade, talvez, muitos adultos o tenham considerado exageradamente futurista e que aquilo não passava de roteiro para filmes de ficção científica. Naquele momento, a grande novidade pairava sobre a televisão e sua programação. Era um momento em que, segundo ele descreve, a relação da sociedade com os programas de TV estava passando por uma reconfiguração. E, com base naquilo que estava ali, diante dos seus olhos, o autor vaticinou que:

O que na superfície parece ser uma série de eventos desconexos resulta ser uma onda de mudanças intimamente correlatas, rodando através do horizonte dos meios de comunicação, dos jornais e rádio num extremo, às revistas e televisão no outro. Os meios de comunicação em massa estão sob ataque. Novos meios de comunicação desmassificados estão proliferando, desafiando – e algumas vezes mesmo substituindo. [...] Uma nova infosfera está emergindo juntamente com a nova tecnosfera. E esta terá um impacto de longo alcance nesta esfera, a mais importante de todas, a que está dentro dos nossos cérebros. Pois, tomadas em conjunto, estas mudanças revolucionarão a nossa imagem do mundo e a nossa habilidade para lhe encontrar sentido (TOFFLER, 1980, p. 170).

Tais palavras me fazem pensar no modo como as mudanças nas formas de comunicação vêm ocorrendo, década após década e como elas ainda podem ocorrer.

A título de esclarecimento sobre o que representam essas ondas, às quais Toffler se refere, retomei aqui alguns trechos da sua publicação de 1980, o livro *Third Wave* ou A Terceira

Onda, como é conhecido no Brasil. Este livro faz parte de uma trilogia, publicada em três décadas: *Future Shock* (1970), *The Third Wave* (1980) e a obra *Powershift* (1990).

Assim, no final do século XX, a obra Terceira Onda trazia perspectivas sobre o modo de vida das sociedades futuras. Essas perspectivas fundamentam-se nas mudanças que o agir humano causa para as gerações seguintes. Por isso, o autor usa a metáfora de ondas.

Sobre as três ondas e seus efeitos nas gerações seguintes, ele explica que:

Até agora a raça humana suportou duas grandes ondas de mudança, cada uma obliterando extensamente culturas ou civilizações e substituindo-as por modos de vida inconcebíveis para os que vieram antes. A Primeira Onda de mudança – a revolução agrícola – levou milhares de anos para acabar. A segunda Onda – o acesso à civilização industrial – durou apenas uns poucos 300 anos. Hoje a História é ainda mais acelerativa e é provável que a Terceira Onda atravesse a História e se complete em poucas décadas. Nós, que por acaso compartilhamos o planeta neste momento explosivo, sentiremos conseqüentemente o impacto total da Terceira Onda no decorrer das nossas vidas. (TOFFLER, 1980, p.24).

Como previu Toffler, atualmente vivemos sob os efeitos da Terceira Onda. E, nesse cenário, as TICs criaram novos tipos de relacionamentos ou de interações sociais. Essas tecnologias nos levaram à Era Digital (PALFREY; GASSER, 2011). A partir de então, a sensação que temos é que as ações humanas parecem ocorrer de modo mais acelerado.

Assim, aquilo que levava horas, dias ou meses para ser feito teve seu tempo de realização reduzido a uma fração mínima. Aliás, a redução não está só no tempo das ações. Mas, há uma tendência de redução a dimensões mínimas dos equipamentos que medeiam as formas de comunicação. Parece que a Era Digital é também uma era de buscas pela eficiência da nanotecnologia. Assim, o objetivo agora é conseguir aumentar o volume de registros em *gigabytes*, *megabytes* e *terabytes* de informações, porém em aparelhos cada vez menores. Parece que, cada invenção apresentada já tem um protótipo superior pronto para revolucionar.

Sobre a revolução tecnológica e seus efeitos em todas as esferas das sociedades letradas, Palfrey e Gasser (2011, p. 13) destacam que:

Nenhum aspecto importante da vida moderna fica intocado pela maneira em que muitos de nós hoje em dia usamos as tecnologias de informação” [...] o mais incrível, no entanto, é a maneira em que a era digital transformou o modo como as pessoas vivem e se relacionam umas com as outras e com o mundo que as cerca.

Dito isto, não podemos negar que as TICs trouxeram consigo uma nova geração de pessoas, as chamadas Nativas Digitais, como já vimos aqui. Além disso, as TICs modificaram, em todos os sentidos, a vida das gerações de Imigrantes e Colonizadores que já conviviam com outras tecnologias (TOFFLER, 1980; PALFREY; GASSER, 2011). Talvez por isso, atualmente, muitos de nós professores, que insistimos na tarefa de ensinadores analógicos, formalmente constituídos, estamos atordoados, por conta dos efeitos dessa onda digital. Para

conseguir surfar nela, a demanda é: ensinar a fazer e a consumir mais, em menos tempo e com menor esforço.

Talvez, estejamos atordoados, porque precisemos ser, ora protagonistas ora coadjuvantes de cenas diversas nesse novo cenário, propenso a misturar mundos e papéis. Não estou dizendo que em eras passadas duas, três ou até quatro gerações diferentes, não tenham convivido juntas. Sim, conviveram, com suas diferenças, seus conflitos. Mas, os papéis de cada geração sempre me pareceram ser bem mais definidos do que na atualidade. Os mais velhos produziam e repassavam o conhecimento aos mais jovens que, com esforço e dedicação, observavam, ouviam e reproduziam o que haviam aprendido, às vezes, com algumas adaptações e, outras vezes, reproduziam o conhecimento *ipsis litteris*.

Na Era Digital os mais jovens foram passando a ter contato com mais pessoas diferentes das pessoas do seu convívio local. E, para não ficarem deslocados no meio de tantas novidades, os mais velhos precisaram aprender a aprender com os mais novos. Mas, parece que entramos em um cenário no qual o que sabíamos ontem pode não ser suficiente para resolver os problemas de hoje. Estamos em um cenário de celeridade e de fluidez das interações entre pessoas.

Chegamos ao momento da nossa história que o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1925 – 2017) denominou de Modernidade Líquida.

Sobre a Modernidade Líquida, Bauman (2016) explica que a designação de líquida para o atual momento em que a humanidade se encontra é mais apropriada por conta do formato dos líquidos, ou melhor, por não ter um formato definido como os sólidos. Para chegar à ideia de liquidez, Bauman faz uma retrospectiva da condição humana e examina cinco conceitos que, ao longo da história da humanidade, foram desenvolvidos, pelo que ele chama de narrativas ortodoxas. Segundo ele aponta, estes conceitos são: emancipação, individualidade, o tempo/espaço, o trabalho e a comunidade (BAUMAN, 2016).

As asserções de Bauman sobre o tempo refletem muito bem o cenário das nossas interações da atualidade e como isso pode reconfigurar as relações sociais. Ao discorrer sobre a importância do tempo no binômio tempo/espaço ele diz que:

Graças a sua flexibilidade e expansividade recentemente adquiridas, o tempo moderno se tornou, antes e acima de tudo, a arma na conquista do espaço. Na moderna luta entre tempo e espaço, o espaço era o lado sólido e impassível, pesado e inerte, capaz apenas de uma guerra defensiva, de trincheiras — um obstáculo aos avanços do tempo. O tempo era o lado dinâmico e ativo na batalha, o lado sempre na ofensiva: a força invasora, conquistadora e colonizadora. A velocidade do movimento e o acesso a meios mais rápidos de mobilidade chegaram nos tempos modernos à posição de principal ferramenta do poder e da dominação (BAUMAN, 2001, p.16).

Como vemos, na atualidade o espaço que antes era limitado pela ideia de fronteiras vem encurtando-se cada vez mais. Aparentemente, as fronteiras geográficas estão menos sólidas.

Sobre a ideia de tempo como ferramenta de poder, Bauman explica que o tempo se reduziu à instantaneidade. E com isso, o poder pode se mover com a velocidade do sinal eletrônico. A isso ele acrescenta que:

Em termos práticos, o poder se tornou verdadeiramente *extraterritorial*, não mais limitado, nem mesmo desacelerado, pela resistência do espaço (o advento do telefone celular serve bem como “golpe de misericórdia” simbólico na dependência em relação ao espaço: o próprio acesso a um ponto telefônico não é mais necessário para que uma ordem seja dada e cumprida. Não importa mais onde está quem dá a ordem — a diferença entre “próximo” e “distante”, ou entre o espaço selvagem e o civilizado e ordenado, está a ponto de desaparecer) (BAUMAN, 2001, p. 17,18).

De fato, as diversidades de meios e formas que dispomos para conectar pessoas de diferentes lugares são características marcantes da atual fase da humanidade, também chamada de “pós-modernidade”, “segunda modernidade”, “sobremodernidade”, “hipomodernidade” ou, conforme Bauman (2011) nomeou, “modernidade líquida”. Seja qual for o nome pelo qual preferamos chamar o nosso momento atual, acredito que concordamos, é um momento marcado por mudanças constantes e em todas as esferas da sociedade.

Diante disso, cabe à escola mover-se. Analisar essas mudanças para conectar-se às novas práticas de uma sociedade em constante movimentação. Mesmo que, para isso, tenha que revisar seu papel como instituição socialmente constituída. Precisa revisar quais pontos da sua **bolha institucional** precisam ser rompidos. Porque, mesmo diante do derretimento de algumas formas de poder, a escola ainda é uma referência para quem busca empoderamento socialmente reconhecido, mas não pôde frequentá-la no tempo esperado. Revisar, aqui não se trata de sair da bolha e revolucionar o mundo da educação. Mas ajustar-se para poder cumprir o papel que é atribuído a ela. Mesmo porque, no sentido das instituições, a solidez também é necessária. Sobre tal solidez, Bauman explica que:

Na verdade, nenhum molde foi quebrado sem que fosse substituído por outro; as pessoas foram libertadas de suas velhas gaiolas apenas para ser admoestadas e censuradas caso não conseguissem se realocar, através de seus próprios esforços dedicados, contínuos e verdadeiramente infundáveis, nos nichos pré-fabricados da nova ordem: nas *classes*, as molduras que [...] encapsulavam a totalidade das condições e perspectivas de vida e determinavam o âmbito dos projetos e estratégias realistas de vida.[...] Mas quer dizer que estamos passando de uma era de “grupos de referência” predeterminados a uma outra de “comparação universal”, em que o destino dos trabalhos de autoconstrução individual está endêmica e incuravelmente subdeterminado [...] (BAUMAN, 2001, p.13, 14.).

Diante disso, mais do que antes, o papel de uma pedagogia crítica no seio da escola é de suma relevância. Antes tínhamos alunos presos às letras, impressas nas páginas de um livro didático. Eles não conseguiam sair do lugar por não saber lidar adequadamente com esse recurso. Hoje temos outros que acessam livremente os mais diversos conteúdos e, por meio deles, podem interagir com pessoas de diferentes culturas e lugares. Porém, muitos deles, assim

como os do passado, não sabem qual direção tomar, porque precisam de orientação para lidar com os novos recursos. Alguns, talvez, estejam atordoados por falta de uma postura crítica diante de tantas opções e outros, talvez, por serem barrados pelas fronteiras linguísticas.

Devo lembrar que, na contramão disso tudo, entre os aprendizes, ainda há aqueles que têm acesso limitado aos aparatos tecnológicos. Esses aprendizes, menos conectados, precisam de especial atenção e cooperação para que a consecução dos seus objetivos se torne uma realidade e não fiquem apenas nos seus projetos como se fossem sonhos minimamente possíveis. Também alerta para o fato de que, no ensino de uma LE, não podemos ignorar que ainda há indícios de que as barreiras linguísticas podem distanciar pessoas e grupos. Isso significa que, em um mundo sem fronteiras geográficas, de economia globalizada e apropriado ao intercâmbio cultural, a língua pode ser a fronteira mais sólida para a separação das pessoas e para o controle do acesso a determinados grupos sociais.

Sendo assim, ao revisar seu papel na atualidade, a escola deve levar em conta que mudar de um grupo para outro pode ser um objetivo que ainda faça parte dos projetos de milhares de pessoas que buscam a essa instituição. E, caso elas não disponham da mediação adequada para aprender a língua do grupo pretendido, podem ter seus planos frustrados.

Vale destacar que, no contexto de constante busca por assimilação ou inclusão social, a língua, para muitas pessoas é um fator identitário libertador. Mas, não é o único, especialmente em se tratando das particularidades de um grupo. Na verdade, o trânsito social tem travado uma longa luta na história da cidadania, em diferentes contextos históricos e geográficos e culturais (DEMANT, 2012). Isso porque, a incorporação de um novo membro a um determinado grupo elitizado – restrito – depende da disposição do grupo elitizado para aceitar ou não o pedido de assimilação do futuro membro. Contudo, aprender a língua do grupo socialmente mais privilegiado, seria romper, pelo menos, uma das barreiras para o cidadão conquistar sua inclusão e conseguir ascender socialmente.

Martinez (1997) ao discorrer sobre o papel da cultura e da política no estabelecimento do poder e na garantia da cidadania, infere que os comportamentos políticos desenvolvem-se dentro dos fatos sociais. Sobre o fato social, ele destaca que, segundo a sociologia, “o fato social é constituído pelo modo de pensar, de sentir e de agir dos grupos” ( MARTINEZ, 1997, p. 33). Conforme explica o referido autor, as ideias se manifestam no modo de pensar. Já os valores, as crenças e as afeições manifestam-se no modo de sentir, enquanto o modo de agir é direcionado primariamente pelos costumes do grupo. Portanto, os fatos sociais, explica ele, “permeiam todos os momentos, todas as situações da existência humana, da vida social, coletiva, ou seja, eles expressam a cultura” ( MARTINEZ, 1997, p. 34). Assim, a abrangência

dos fatos sociais está diretamente relacionada às culturas dos grupos sociais em diferentes momentos da história das sociedades.

Sendo assim, isso esclarece porque no século XX houve uma verdadeira corrida pela elaboração de métodos de ensino e aprendizagem de LE que fossem cada vez mais eficazes para as necessidades da época. Naquele contexto, nas cenas protagonizadas após a Segunda Guerra Mundial, as formas de contatos entre os falantes de línguas diferentes começou a se modificar. Com isso, modificaram-se as necessidades das pessoas quanto às formas de interações por meio de uma LE. Ali, a LE, para algumas pessoas, deveria ser a primeira barreira a ser rompida, pois foi um período marcado pela organização do mundo em blocos ou eixos.

Assim, a Pós-Modernidade é marcada por tantas mudanças que, de fato, pode ser chamada de Modernidade Líquida (BAUMAN, 2016). É uma era de avanços tecnológicos em um ritmo muito acelerado. Isso tem causado mudanças nas relações e nas interações sociais. Nesse sentido, a escola ainda precisa avançar para garantir aos aprendizes condições de participar das diferentes práticas letradas de uma sociedade globalizada.

Talvez tenha chegado o momento de termos que pensar de fato como nossos alunos aprendem. Para o que aprendem e quanto tempo precisam para aprender algo novo. E, em se tratando do alunado da EJA, principalmente, é necessário compreender como eles lidam com as novidades, já que se trata de uma modalidade que agrega pessoas de diferentes gerações. Isso significa dizer que o que é novidade para alguns pode não ser para outros.

Nesse sentido, a escola da modalidade EJA, para avançar, necessita compreender que o contexto atual exige que ela seja uma instituição capaz de assegurar às pessoas jovens, adultas e idosas que dependem dela para inserir-se nas práticas letradas, de uma sociedade globalizada e excludente, não fiquem de fora da seleção para a qual buscam habilitar-se.

Diante disso, necessitamos fazer algumas reflexões e considerações sobre o ensino de línguas pelo viés da criticidade e pelas perspectivas da imersão nas práticas sociais.

#### **4.2 Os Significados de Aprender e de Ensinar Línguas para (Inter)Agir nas Práticas Sociais Pós-Modernas, Céleres e Líquidas**

Na seção anterior, vimos como o cenário atual dá a entender que há uma necessidade constante de verificarmos se aquilo que a escola oferece ao aluno é suficiente para aquilo que ele realmente precisa em diferentes situações de sua vida. Portanto, começo reforçando que:

Para dar conta das interações dos aprendizes no novo momento político, econômico e sociocultural em que estamos inseridos, a trajetória da aprendizagem da LI precisa de

um novo rumo. Sendo assim, não há mais espaço para divulgação de tentativas frustradas de se ensinar ou para a descrença na aprendizagem de inglês em sala de aula[...]As experiências positivas que têm sido divulgadas mostram que, além da vontade de fazer diferente, é preciso ter atitude para fazer mudanças e para mudar a si mesmo (LIMA E., 2017, p.324).

Nesse sentido, o ensino de línguas precisa avançar para práticas que contemplem os multiletramentos e a produção e consumo de hipergêneros discursivos/textuais. Tudo isso para que alunos e professores deem conta das demandas das práticas sociais do contexto hipermoderno da atualidade (ROJO; BARBOSA, 2015, p.116). Com isso, reafirmo que precisamos nos adequar às mudanças. Porém, lembro que ações em direção a qualquer mudança começam com uma tomada de atitude. Portanto, no contexto do ensino de LE na modalidade EJA, é necessária ação tanto por parte da escola quanto por parte dos responsáveis pelas políticas públicas destinadas à essa modalidade de ensino (LIMA E., 2017).

Essas mudanças incluem desde a revisão dos métodos e das abordagens de ensino a uma reconfiguração dos papéis da escola e dos professores. Incluem também uma revisão do papel dessa língua na vida dos estudantes.

Ao revisarmos a história do ensino e da aprendizagem de LE, vemos que os diferentes contextos socioculturais e históricos fomentaram o surgimento de diferentes métodos de ensino de línguas. Esses contextos, da mesma forma, também provocaram o abandono de alguns métodos. Nesta mesma retrospectiva é possível perceber que, com a invenção das mídias de áudio e vídeo intensificou-se a diversidade de métodos.

Hoje temos uma vasta literatura sobre os métodos de ensino de línguas, e particularmente de LE (ANTONY, 1963; RICHARDS, RODGERS, 1986; LEFFA, 1988; TOTIS, 1991; BROWN, 2000; ALMEIDA FILHO, 1993, 2007).

No contexto brasileiro, exatamente em 1993, o professor e linguista aplicado, Almeida Filho lança seu livro *Dimensões Comunicativas no Ensino de Inglês*. A partir daí, ele inicia uma série de debates e palestras sobre os princípios da Abordagem Comunicativa no ensino de LE. Naquele momento das discussões, instituições de ensino, institutos de idiomas e, mais promissora, os professores que aderiram a essa nova abordagem de ensino, começaram a refletir sobre as possibilidades de poder redirecionar o ensino e a aprendizagem de LE nos seus contextos de atuação.

Pouco mais de uma década da publicação da primeira edição, da referida obra, seu autor lança a quarta edição da mesma. Naquele momento, para evitar confundir-se abordagem com método, ele sentiu a necessidade de explicar que a abordagem da qual falava não se tratava

apenas de um *modus operandi* em um contexto específico e local. Conforme descreve o referido autor:

Uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo. Como se trata de educação em língua estrangeira propiciada em contextos formais escolares, frequentemente tais disposições e conhecimentos precisam abranger também as concepções de homem ou pessoa humana, de sala de aula e dos papéis representados de professor, de aluno, de uma nova língua (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 17).

Vale situar que o conceito de abordagem, elaborado por Almeida Filho (2007), à semelhança dos conceitos dos seus antecessores, têm em comum implicações filosóficas e sociais. Nesses conceitos elementos como: “conjunto de disposições”, “crenças”, “pressupostos” e “princípios”, também são identificados nas asserções de vários autores (RICHARDS, RODGERS, 1986; LEFFA, 1988; TOTIS, 1991). Sendo assim, tais implicações devem ir além das concepções do professor sobre como ensinar uma LE. As concepções sobre como e o que é ensinar uma LE precisam dialogar com a dimensão crítica do ensino de línguas.

Certamente, não apresento nenhuma novidade ao dizer que estudantes, de épocas diferentes, requerem abordagens diferentes. Pois, sabemos que as abordagens estão diretamente conectadas ao contexto da época do seu surgimento. Mas, devo reforçar que os métodos mudam, porque as abordagens de ensino mudam. E, ambos, abordagem e método, mudam conforme as pessoas mudam o mundo à sua volta e mudam a si mesmas (LEFFA, 2012).

As pessoas mudam para ajustar-se ao mundo e aos discursos do seu tempo presente. Mas, os discursos do presente podem ter suas bases em crenças já solidificadas há décadas. Por isso, ao lidar com o ensino de línguas, uma das preocupações dos professores deve ser conseguir orientar os aprendizes a analisarem criticamente as exigências, ou seja, as regras ou padrões sociais à volta deles. Isso equivale a saber ler o mundo onde nos encontramos (FREIRE, 1991).

Acredito que já chegamos a um consenso que, no contexto escolar brasileiro, a partir do momento que novos estudos da linguagem passaram a apontar diferentes possibilidades quanto aos modos de usos de uma língua, as consequências de atitudes alienadas e alienantes acabaram expondo a fragilidade das nossas propostas de ensino de línguas. Fragilidades essas que ficam evidentes quando os aprendizes são submetidos a avaliações da sua capacidade de lidar com a leitura e a escrita em contextos diferentes das avaliações rotineiras e conteudistas da escola.

Já temos alguns avanços, porque, no contexto atual, os documentos oficiais da Educação Básica brasileira, com maior frequência do que no final da metade do século XX, têm se fundamentado nos estudos da Linguística, da Linguística Aplicada e da Sociolinguística (BRASIL, 1998; 2000; 2006, 2018). Porém, houve demora para tomar uma atitude que acenasse

para uma pedagogia de ensino da escrita de uma língua como prática social. Ou seja, demoramos muito para aderirmos a uma pedagogia crítica, que logo cedo permitisse aos aprendizes tornar-se capazes de identificar ou questionar os diferentes discursos presentes nos textos que chegavam às suas mãos.

Para tratar deste assunto, na seção seguinte discuto questões relacionadas ao ensino de línguas no contexto escolar. Essas discussões baseiam-se nos caminhos apontados pelos estudos dos letramentos, com destaque à Pedagogia Crítica e ao Letramento Crítico. Também abordo conceitos relacionados a discurso na perspectiva teórica crítica. A partir destas discussões quero situar os conceitos de aprendizagem e de línguas inclusivas, atrelados à Modernidade Líquida. E, com base nos conceitos que serão evidenciados aqui, faço inferências sobre questões relacionadas à inclusão social no contexto da EJA, por meio da aprendizagem de uma LE.

Dito isto, passemos às discussões sobre Letramento Crítico e Discurso.

### **4.3 Ler, Escrever e Agir Criticamente: Uma Incursão nos Discursos**

No contexto atual, mais do que no início do século XX, o formato das relações e das interações dos aprendizes com o(s) discurso(s) imbricados na língua estudada na escola e não, simplesmente, com a forma escrita da língua, deve orientar os objetivos das aulas de línguas. Ainda no início da segunda metade do referido século, como já vimos aqui, Freire (1987), ao ponderar sobre o analfabetismo de pessoas adultas, já demonstrava uma grande inquietação com o modo como a escola lidava com o ensino da escrita e com a falta de criticidade dos aprendizes em relação às palavras que aprendiam a decifrar. Ali era empreendido um enorme esforço para conseguir guardar na memória os símbolos gráficos e seus sons correspondentes.

Assim, quando finalmente alguém conseguia fazer a correlação entre fonema e grafema, era premiado(a) com o título de alfabetizado(a). Título que Freire considerava ineficiente e insuficiente para garantir a participação dessas pessoas em grupos ou movimentos sociais letrados. Para ele, apenas conhecer as letras, mantendo-se distante dos reais significados das palavras que elas representavam, não correspondia ao *status* de alfabetizado(a). Por isso, já nos alertava, dizendo que alfabetizar-se não se limita a aprender a repetir palavras. É uma ação que capacita o sujeito “a dizer a sua palavra, criadora de cultura” (1987, p.11).

Dessa forma, posso inferir que naquele momento o professor Paulo Freire já apontava para um ensino de línguas respaldado em uma pedagogia crítica, de forma que os aprendizes pudessem agir socialmente, e inserir-se nas culturas letradas. Ali se começou a entender que, a partir de uma visão crítica, o aprendiz consegue ver não apenas o que está escrito no texto, mas

pode indagar outros textos, outras pessoas, as motivações de quem escreveu ou a si mesmo. E, quando necessário, também é capaz de externar suas motivações para ler ou não um texto.

Sobre o caráter de uma cultura letrada e de uma alfabetização desvinculada dos significados sociais das palavras, ele nos deixa a seguinte reflexão:

A cultura letrada conscientiza a cultura: a consciência historiadora automanifesta à consciência sua condição essencial de consciência histórica. Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição – é a técnica da propaganda massificadora. Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia (FREIRE, 1987, p.11).

Diante disto, cabe a nós uma autoavaliação do nosso posicionamento como professores de línguas. Pois, se no século passado, Freire (1987) já percebia a necessidade de um posicionamento crítico por parte dos aprendizes, no ato da aquisição da escrita, então, no contexto atual – líquido (BAUMAN, 2001; ROJO; BARBOSA, 2015), posso concluir que ensinar uma língua de forma descontextualizada dos seus usos é simplesmente permanecer no passado. É limitar os aprendizes a treinar habilidades lectoescritoras. É desperdiçar oportunidades criativas de novas formas de prepará-los para avançar rumo às novas possibilidades dos usos das línguas e das diferentes formas de linguagens em uma nova fase da história da humanidade.

De uma vez por todas, precisamos nos dar conta que chegamos a um ponto da história da educação escolar, em que o ato de aprender uma língua não pode mais ser imposto a alguém, apenas por ser ela a língua importante. Precisamos, inclusive, revisar quais as consequências dos letramentos que a escola, atualmente, valoriza e quais ainda são ignorados por ela. Caso contrário, o abismo entre escola e aprendizes tende a expandir-se. Ou a escola se atualiza ou continuará em débito com a preparação dos aprendizes para agir e interagir por meio de uma língua nas diferentes práticas, hipermodernas, céleres e líquidas das sociedades letradas.

Quanto às exigências das sociedades letradas da atualidade, Bazerman (2007) diz que:

A participação plena em muitos dos domínios sociais do mundo moderno requer altos níveis de habilidades letradas, como também conhecimentos extensivos relevantes para aquele ambiente transmitido através do letramento. O mundo que conhecemos, pensamos, e dentro do qual agimos é saturado por e estruturado sobre os textos que viajam de lugar em lugar e têm alguma durabilidade através dos anos. O mundo simbólico construído sobre o qual temos elaborado novos significados e relações sociais e que é o objeto do nosso pensamento e atenção ao tentarmos viver nossas vidas da melhor maneira possível dentro dele – é nisso que encontramos as consequências do letramento (BAZERMAN, 2007, p. 44).

Diante disto, posso inferir que a relação de muitos aprendizes com o mundo atual, de certa forma, está ameaçada. Como sabemos, na EJA encontram-se pessoas, jovens, adultas e idosas que têm dificuldades de se relacionar com o sistema escolar. Mas, acreditam que é na escola que podem aprender a lidar com a estrutura do mundo à sua volta. Em outras palavras,

essas pessoas buscam a escola, porque acreditam que ela pode conferir-lhes o empoderamento necessário para realizar seus projetos de vida, tanto em um grupo pretendido quanto individualmente (LIMA E., 2015). Mas, e quanto à escola? Ela está pronta para acreditar no potencial dessas pessoas e investir nelas? Será que essa instituição já se deu conta que permanecer ensinando pessoas a ler sem dar-lhes subsídios para se tornarem capazes de questionar o que está nos textos ou quem está por trás dos discursos nesses textos pode, dentre outras consequências, distanciar os aprendizes das práticas sociais letradas e globalizadas?

O percurso do ensino de línguas mostra que, em diferentes cenários, há razões semelhantes para a escola priorizar o ensino de uma língua, em um dado momento e deixar outra(s) de lado. Seja ela materna ou estrangeira. E, no caso de uma LM, inclui-se aí as suas variantes. Neste caso, as variantes socialmente valorizadas são sempre priorizadas na escola com o pretexto da inclusão dos aprendizes em grupos socialmente valorizados (FARACO; ZILLES, 2015). Na verdade, como já falei aqui, desde a invenção da escrita, a História tem mostrado que, em diferentes situações, há sempre uma justificativa, social e historicamente aceita para se privilegiar a aprendizagem de determinada língua.

Felizmente, muitos educadores têm alçado a voz contra uma pedagogia de ensino de línguas que, em vez de aproximar, distancia os aprendizes dos objetivos que os levam a estudá-la. Especialmente, quando as pretensões de aprender uma língua inclui participar, amplamente, de diferentes práticas letradas (ASSIS-PETERSON, COX 2008, FARACO; ZILLES, 2015; FREIRE 1987, 1997; GIROUX, 1997; LIMA E., 2015, 2017; ROJO, 2002, 2004, 2008; STREET, 1984, 2014; TAGATA, 2017).

Observando a conexão entre a história do ensino de LE e a história da humanidade, fica evidente que, no momento que as nações com maior poder bélico apropriaram-se do “diálogo” como forma de assegurar sua hegemonia, justificou-se que uma língua fosse indicada para mediar as interações entre nações de línguas diferentes.

Dito isto, convém destacar que é mediante o uso de uma língua comum aos interactantes e sob a égide do diálogo que os diferentes discursos se materializam. Sobre discurso falarei mais à frente.

Quanto à língua priorizada nas interações da atualidade, desde que adentramos à era das interações mediadas por computadores, a língua inglesa foi eleita para tal fim. A partir disso, diversas outras razões foram acrescentadas às justificativas de ensinar-se e à importância de aprender-se inglês.

Dentre as justificativas, passou-se a dizer que o inglês dá acesso ao mundo global, sem que, necessariamente, saíamos do nosso mundo geográfico. É o idioma dos computadores, da

*Internet* e, conseqüentemente, das relações sociais, das transações e das interações internacionais (ASSIS-PETERSON; COX, 2008; CRYSTAL, 2005; LEFFA, 2012; MOITA-LOPES, 1996). Assim o papel e o *status* da LI já foram tão amplamente enfatizados que não vejo necessidade de alongar-me falando da sua importância.

Os meios de comunicação e as novas tecnologias, além de inúmeros trabalhos publicados sobre este assunto, têm se encarregado de ressaltar seu *status* e seu papel na atualidade e revelado essa língua como um fenômeno da atualidade na comunicação verbal. Sobre este fenômeno Assis-Peterson e Cox (2008) fazem a seguinte observação:

O fenômeno da mundialização do inglês, diante da compressão do tempo-espaço promovida pela *internet* que possibilita a comunicação de todos com todos em tempo real, exigindo, como em nenhum outro momento da história da humanidade, o compartilhamento de uma língua comum (ASSIS-PETERSON; COX, 2008, p. 19, 20).

De fato, é inegável que, atualmente, temos um cenário bem diferente quanto às possibilidades de se cruzar fronteiras, tanto pelo avanço nas formas de locomoção das pessoas quanto pelas novas formas de interação, proporcionada pelos meios de comunicação à distância. Todavia, paradoxalmente, o ensino e a aprendizagem de inglês como uma língua comum a todas às pessoas da EJA ainda é uma realidade distante. Por isso, a escola precisa estar atenta para o fato de que os aprendizes podem precisar lidar com situações de usos de outras línguas para contemplar suas necessidades de interações pessoais. Além disso, o fato de ser a LI uma língua sob o fenômeno de ser a única cujo número de falantes não nativos supera o número dos seus falantes nativos (CRYSTAL, 2005) é mais um motivo para pensar o seu ensino para um agir social e criticamente.

Isso implica a necessidade de trilharmos caminhos de uma pedagogia crítica, ou seja, implica ensinar uma língua sem perder de vista o que há por trás da égide dos discursos. Inclusive do nosso discurso de professores de uma LE com *status* de língua global.

Aqui, chamo a atenção para algumas considerações sobre o termo discurso. Começo ressaltando que nosso agir professoral nunca é neutro. Porque ele requer que acreditemos e, às vezes, requer que ensinemos que a “aprendizagem é um processo dinâmico de identidades que se transformam no fluxo da ação, do pensamento e do diálogo” (LIMA, M.; BARCELLOS, 2014, p.155). Portanto, ela se concretiza na interação entre as pessoas. Sendo assim, quando falamos em uma perspectiva de ensino crítico, não há como traçar um percurso teórico e pedagógico sem passarmos pelas trilhas apontadas pelos discursos de outros. Aliás, a partir da escolha da trilha teórica a ser seguida já damos indícios sobre com quais discursos nos identificamos.

Sobre o termo discurso, já mencionado aqui por diversas vezes, cabe verificarmos algumas das suas características ou atribuições para entendermos suas implicações no contexto do ensino de inglês na EJA. Sobre o referido termo ponto algumas asserções do professor emérito de Linguística na Universidade de Lancaster, o britânico Norman Fairclough.

Sobre Norman Fairclough, convém situar que desde a década de 1970 ele vem desenvolvendo um importante trabalho para os estudos linguísticos. Portanto, há algumas décadas seu nome tem sido referência para muitos trabalhos de pesquisas na área da linguagem. Quanto às suas contribuições para os estudos do discurso, a ele é atribuída a Teoria Social do Discurso ou Análise Crítica do Discurso (ACD).

Sobre a referida teoria, ao prefaciá-la para o português de uma das obras de Fairclough (Discurso e Mudança Social, 2016), a professora e pesquisadora Izabel Magalhães destaca que:

A teoria de Fairclough é inovadora quando propõe examinar em profundidade não apenas o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também seu papel fundamental na transformação social. [...] ela é dialética, na medida em que considera o discurso, por um lado, moldado pela estrutura social e, por outro, constitutivo da estrutura social (MAGALHÃES, 2016, p.12).

De fato, o modo como Fairclough conceitua discurso denota aproximação com o caráter social da língua escrita e/ou falada. Ele destaca isso dizendo: “Ao usar o termo ‘discurso’ proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2016, p.94).

A partir dessa perspectiva, Fairclough (2016, p. 95) pontua algumas implicações sobre o caráter do discurso. Conforme ele descreve, o discurso:

- implica ser um modo de ação;
- implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social;
- é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis;
- é socialmente constitutivo;
- contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem;
- é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

A respeito dessas implicações do discurso, Fairclough explica que, por ser o discurso um modo de ação, ele tanto pode ser uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. E, quanto à relação

dialética entre discurso e estrutura social, ele conclui que a relação entre a prática e a estrutura social é tanto uma condição como um efeito da estrutura social (FAIRCLOUGH, 2016).

Assim, o autor deixa claro que o discurso é moldado por normas e convenções sociais, mas também contribui para moldar suas próprias normas e restrições, especialmente nas relações identitárias e nas instituições ligadas a ele.

Ao descrever as atribuições dos efeitos construtivos do discurso, Fairclough destaca três aspectos desses efeitos. Segundo ele aponta, o discurso contribui para:

- a) a construção do que variavelmente é referido como ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeito’ para os sujeitos sociais e para os tipos de ‘eu’;
- b) a construção das relações sociais entre as pessoas;
- c) a construção de sistemas de conhecimento e crença.

Ao explicar estes efeitos do discurso, ele diz que cada um dos três está relacionado a uma das funções da linguagem, e da mesma forma relacionam-se a “dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso” (2016, p. 96). A essas funções da linguagem Fairclough convencionou chamar de: funções da linguagem ‘identitária’, ‘relacional’ e ‘ideacional’.

Quanto à prática discursiva, ele afirma que: “A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 96).

Diante disso, retomo a importância da criticidade no ato de ensinar e de aprender uma língua. Pois, se o discurso contribui para a formação das identidades sociais da mesma forma que age sobre a construção de sistemas de conhecimento e crença, então, não existe neutralidade no ato de ensinar. Seja consciente ou inconscientemente, seja para avançar ou para retroceder, o modo como nos posicionamos diante do que deve ou não ser ensinado tem reflexos na vida dos nossos aprendizes. Logo, não há neutralidade no ato de ensinar nem de selecionar qual conteúdo ensinar ou qual método ou qual abordagem usar. Porque, seja como professores ou como parte da instituição escolar, legitimadora do nosso discurso e do discurso da comunidade onde a instituição está inserida, as decisões tomadas têm reflexos diretos sobre os aprendizes.

Com isso reforço que, ao aderirmos a uma proposta de ensino, devemos ter em mente quão (des)favorável será essa proposta para aqueles aprendizes que dependem dela para concretizar seus projetos de entrar ou sair de um grupo social. Portanto, o posicionamento crítico é indispensável no processo de mediação para a construção do conhecimento.

Quanto aos caminhos do ensino de uma LE com vistas a um posicionamento crítico, tanto professores quanto aprendizes precisam pensar e agir criticamente. Ou seja, necessitam estar atentos aos discursos e às ideologias imbricadas nas palavras, escritas ou faladas.

Sobre as implicações de um posicionamento pedagógico crítico ou do agir criticamente, vale conferir as asserções de Tagata (2017) e de Giroux (1997, 2006, 2016).

O norte americano Henry Armand Giroux, à semelhança do brasileiro Paulo Freire, iniciou sua carreira docente na educação básica. Depois, passou a atuar no ensino superior como professor e pesquisador. Sempre trabalhando na área da educação e estudos culturais ele, em sua publicação *Pedagogy and Politics of Hope: Theory, culture, and schooling* (1997) chama nossa atenção para as formas de legitimação do poder de um grupo sobre outros. Suas observações embasam-se nos fatos que marcaram a história do seu país natal no século XX e, mais especificamente, nos últimos 50 anos do referido século.

Ao discorrer sobre o percurso sociocultural das sociedades ocidentais, Giroux (1997) observa que o surgimento das tecnologias modernas delineou novos modos de dominação. Tais modos, segundo ele, passaram a caracterizar uma nova forma de controle social. Passou-se a usar menos a força física para dar lugar à ciência e à tecnologia como formas de garantir a hegemonia das sociedades mais avançadas – dominantes.

Nesse contexto, foi divulgado um elaborado sistema de normas “para conceder à autoridade institucional um certo grau de unidade e certeza de proporcionar a ela uma aparente universalidade e legitimação” (GIROUX, 1997, p.8), lembra o autor. Avaliando o cenário que ali despontava, e a nova forma de controle, Giroux traz à memória as observações feitas, há pouco mais de meio século, pelo filósofo marxista, crítico literário e político italiano Antonio Gramsci (1891 – 1937).

Sobre como Gramsci via o controle institucionalizado, Giroux destaca que o referido filósofo a isso chamava de controle de “hegemonia ideológica”. Citando Gramsci, ele explica que é “uma forma de controle que não apenas manipulava a consciência, mas também saturava e constituía as experiências cotidianas que moldavam o comportamento de alguém”<sup>11</sup> (GIROUX, 1997, p.8).

Dessa forma, a Pedagogia Crítica, delineada por Giroux, apresenta-se como um alerta aos educadores(as) quanto ao papel da escola no tocante ao poder que pode ser conferido a quem tem acesso aos benefícios da educação escolar. Porque os arranjos e os interesses

---

<sup>11</sup> **No original:** a form of control which not only manipulated consciousness but also saturated and constituted the daily experiences that shaped one's behavior.

intitucionais implícitos na hegemonia ideológica conferem aos sistemas de práticas os significados, os interesses e até os valores da sociedade dominante (GIROUX, 1997). Por isso, a escola como uma agência de letramentos pode acabar favorecendo os grupos socialmente mais privilegiados por conta da ideologia, sustentada por esses grupos.

Quanto ao papel real da escola, Giroux (1997) recomenda que tanto a escola quanto qualquer uma das agências de socialização não devem reproduzir os interesses sociais das maiorias, mas também não podem se desvincular deles. Isso significa que as semelhanças e as contradições que integram as intuições como escolas e a maioria da sociedade devem existir em uma certa tensão dialética entre si e transformar-se em conformidade com as condições históricas.

Convém destacar que as ideias de Giroux dialogam com as de Paulo Freire. Especialmente, no tocante às contribuições de Freire para a necessidade de se pensar o ensino de forma crítica. Ou seja, pensar a educação como modo de formação cidadã e de libertação das pessoas oprimidas, por conta do distanciamento entre elas e o conhecimento. Sobre as ideias de Paulo Freire, Giroux(2016) diz que:

Freire acreditava que a educação, no sentido mais amplo, era eminentemente política porque oferecia aos estudantes as condições para a autorreflexão, uma vida autogerenciada e uma agência crítica. Para Freire, a pedagogia era central para uma cultura formativa que possibilita a consciência crítica e a ação social. A pedagogia, nesse sentido, relacionava o aprendizado à mudança social; foi um projeto e provocação que desafiaram os alunos a se envolverem criticamente com o mundo para que pudessem agir de acordo com ele ( GIROUX, 2016, p. 298).

Ainda sobre a pedagogia crítica e suas dimensões políticas e sociais, vale destacar que Rodrigues e outros (2017, p. 43) citando Giroux (2006), destacam que a pedagogia crítica “é um discurso para afirmar a primazia do político e do ético como uma característica central da teoria e prática educacionais”. Por conta disso, as práticas docentes que a têm como base tendem a deixar claro que a escola não é apenas um lugar de instruir pessoas. Sua esfera – a educacional - deve ser vista como um lugar adequado para a intersecção entre o poder e o conhecimento para fins de produção de “identidades, narrativas e práticas sociais específicas”. Portanto, não pode limitar-se a ser um lugar que priorize a produção de habilidades.

Sendo assim, podemos dizer que uma pedagogia crítica abre caminhos para a cidadania, por meio do letramento crítico dos aprendizes. E, no Brasil, os primeiros passos nessa direção, foram dados na segunda metade do século passado (FREIRE, 1987). No entanto, ainda temos muitos problemas relacionados ao ensino da leitura e da escrita como práticas sociais.

Ao abordar problemas relacionados ao ensino de línguas e à trajetória da leitura e da escrita no contexto brasileiro, a pesquisadora e professora do Departamento de Linguística

Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Roxane Rojo avalia que demoramos muito para reconhecermos o caráter social da leitura e da escrita. Conforme ela descreve, nos últimos 50 anos, “fomos conhecendo cada vez mais a respeito dos procedimentos e capacidades envolvidos no ato de ler. No entanto, a leitura escolar parece ter parado no início da 2ª metade do século passado.” (ROJO, 2004, p. 4).

Vale destacar que esta observação foi feita no primeiro quinquênio do século XXI. Foi um período marcado pela rápida divulgação da informação e pelo aumento das publicações em diferentes áreas do conhecimento, incluindo-se aí, diversos trabalhos em Linguística, Linguística Aplicada e Sociolinguística (MOITA LOPES, 2008; PENNYCOOK, 2001; RAJAGOPALAN, 2003, SNYDER, 2000;).

Nesse mesmo contexto, passou-se a enfatizar a necessidade de se abraçar uma linguística de caráter crítico, cujos estudos da linguagem e o ensino de uma língua valorizassem os contextos dos seus usos (RAJAGOPALAN, 2003). Portanto, estavam dados os primeiros passos para que a língua não mais fosse vista como “entidade de dupla face, cuja manifestação, ou se realizava pela oralidade, ou pela escrita”, conforme expressa Santos (2011, p.83).

Ressaltando a necessidade de uma postura crítica da Linguística Aplicada, assim como da própria Linguística de forma mais geral, Rajagopalan (2003, p.80) diz que:

A grande inovação, com a chegada da postura crítica no campo da linguística aplicada, tem a ver com a percepção crescente de que é preciso repensar a própria relação ‘teoria/prática’. Aliás, é isso que torna uma postura genuinamente crítica. [...] Nesse sentido, a linguística aplicada do futuro não só englobará determinadas funções que eram monopólio da disciplina-mãe, como ocupará o terreno perdido por ela, sobretudo nos anseios populares do dia-a-dia.

Isso reforça a necessidade de cada vez mais termos projetos de ensino atentos à realidade linguística da atualidade e às necessidades cotidianas dos aprendizes. Dito de outro modo, nós professores de LE devemos estar atentos aos anseios linguísticos dos nossos alunos. Caso contrário, a disciplina-chave da nossa formação continuará perdendo terreno, especialmente ‘nos anseios populares do dia-a-dia’ dos nossos alunos.

Certamente, os estudos linguísticos e, aqui me refiro particularmente às conquistas da Linguística Aplicada, têm ampliado as discussões sobre diversos conceitos. No tocante ao ensino de LE, por exemplo, hoje já é possível perceber-se que o caráter, antes imaculado das chamadas línguas naturais, é flexível. Portanto conceitos como falante nativo, falante fluente, falante ideal, cidadão do mundo, dentre outras atribuições de falantes, têm sofrido constantes revisões. Logo, não podemos escapar às novas perspectivas para o ensino de línguas no mundo globalizado, cujas formas de interações estão em constante movimento.

Conforme ressalta Rajagopalan (2003, p. 68), é um mundo onde não se pode mais ter a ideia de uma característica contínua das “chamadas línguas francas”. Nesse mundo, mais do que no passado, ou melhor, mais rapidamente do que em épocas passadas, as línguas influenciam e sofrem influências. Por conta disso é comum hoje termos ‘portunhol’, ‘franglais’, ‘spanglish’, dentre muitos outros exemplos que fazem parte da “realidade linguística do mundo de hoje”. Diante de tudo isto, me parece coerente questionar: qual seria o conceito de aprender uma língua como o inglês ou mesmo ser fluente nessa língua, nas perspectivas dos aprendizes da EJA? Lembrando que esses aprendizes precisam transitar em diferentes práticas letradas do atual contexto. E, também, precisam adequar-se às práticas sociais por onde transitam. E, quanto à escola, a instituição socialmente constituída como local de aprendizagem, será que está preparada para desempenhar seu papel de formar cidadãos capazes de interagir e agir no mundo externo inseridos nas práticas letradas? E, quanto a nós, professores, será que de fato estamos prontos para lidar com novos modos de se aprender uma LE?

Se sentimos dificuldades para encontrar respostas a todas essas questões, então, talvez devamos considerar que chegamos a um ponto em que precisamos reelaborar alguns conceitos. Deveríamos começar pelo verbo aprender. Ou talvez, só precisamos estar atentos ao fato de que as pessoas, de diferentes épocas e contextos, aprendem de diferentes modos. Além disso, não podemos esquecer que, sejam quais forem esses diferentes modos, eles perpassam pela interação (VYGOTSKY, 1991) entre quem sabe e quem precisa saber.

Tomando por base a mediação no contexto do ensino de LE, as professoras e pesquisadoras Marília Lima e Ísis Pinho concluem que: “a aprendizagem é um processo autorregulatório, dinâmico e complexo, construído por todo indivíduo através de experiências de interação e, a partir de sua formação sócio-histórica e cultural” (PINHO; LIMA M., 2015, p. 180). Segundo elas, ao ser internalizada, a linguagem passa de artefato cultural para artefato psicológico. Isso deixa claro a importância da mediação na aprendizagem. Assim, essas autoras reforçam que “toda ação humana é uma ação mediada, pois se compõe da relação dinâmica entre indivíduos, artefatos culturais, contexto sociocultural, perfil dos indivíduos e objetivos específicos” (PINHO; LIMA M., 2015, p. 181). Logo, a mediação e a interação no processo de ensino e de aprendizagem de línguas, especialmente de LE, é um aspecto fundamental para o sucesso das interações mediante o uso da língua pretendida.

Sobre a importância do ato de aprender e do modo como nós humanos aprendemos, Etienne Wenger, pesquisador e consultor, e um dos responsáveis pelo conceito de Comunidades de Prática, em entrevista concedida à revista eletrônica *I'M Magazine*, em 10 de novembro de 2013, ao ser questionado sobre o que o mundo mais precisa, ele inicia dizendo que logicamente

o mundo precisa de felicidade. Mas, acrescenta que, no seu ponto de vista, o que o mundo mais precisa é aprender. Para ele a necessidade de aprender é primordial para a preservação da espécie humana. Ou seja, a nossa capacidade de aprender a viver juntos é determinante para o futuro da espécie humana no planeta. Wenger alerta que a humanidade tem problemas globais que são problemas sociais de aprendizagem. Sendo assim, para solucioná-los, as pessoas precisam tornar-se parceiras de aprendizagem. E isso requer que aprendamos a viver “uns com os outros e com o resto da natureza” (WENGER, 2013, *online*)

Mas, e quanto a nós, professores de línguas, será que de fato estamos prontos para, além de lidar com novos modos dos alunos aprenderem LE, também lidar com novos conceitos do próprio verbo aprender? Acredito que devemos começar aprendendo sobre esse novo modo de aprender para, a partir disso, termos condições para revisar ou reelaborar conceitos do verbo aprender. Sobre o conceito de aprender e o modo como os seres humanos aprendem, Wenger (1998) diz que:

Estar vivos como seres humanos significa que estamos constantemente envolvidos na busca de empreendimentos de todos os tipos, eles incluem desde a garantia da nossa sobrevivência física à busca pelos prazeres mais elevados. À medida que definimos esses empreendimentos e nos engajamos em sua busca juntos, interagimos uns com os outros e com o mundo, sitonizamos nossas relações com as do outro e nos ajustamos conforme o mundo. Em outras palavras, nós aprendemos (WENGER, 2017, p.45).<sup>12</sup>

Como se observa, o conceito de aprender relaciona-se com a troca de experiências cotidianas com as quais, inevitavelmente, estamos envolvidos para assegurar a consecução dos nossos propósitos. Portanto, a troca de experiências faz parte do nosso modo de vida em sociedade. Elas dão formato às práticas dos grupos. Essas práticas comuns aos grupos, onde nos inserimos e com os quais nos identificamos, caracterizam as comunidades de práticas. Portanto, nas comunidades, a aprendizagem é coletiva e efetiva-se a partir da interação. Certamente, há diferentes comunidades, visto que as pessoas associam-se a uma comunidade por afinidade ou interesse nas práticas desenvolvidas ali.

Sobre as comunidades e suas práticas, ou seja, o modo coletivo como as pessoas interagem e aprendem dentro de seus grupos específicos ou suas comunidades, vale observar que, com o passar do tempo, as práticas se tornam ações coletivas que representam os anseios ou os esforços da comunidade. Wenger(1998) explica que o termo comunidades de prática é

---

<sup>12</sup> **No original:** Being alive as human being means that we are constantly engaged in the pursuit of enterprises of all kind, from ensuring our physical survival to seeking the most lofty pleasures. As we define these enterprises and engage in their pursuit together, we interact with each other and with the world and we tune our relations with each other and with the world accordingly. In other words we learn.

justificável, pelo fato das práticas serem uma espécie de propriedade de uma determinada comunidade e por serem criadas para um propósito compartilhado dentro de um grupo específico ou comunidade.

Com base no exposto até aqui sobre práticas, comunidades de práticas e as práticas sociais precisamos olhar os alunos e as alunas da EJA como sendo uma comunidade de prática. Porque eles e elas, enquanto alunos dentro de uma mesma escola, interagem e participam de práticas coletivas e nas suas práticas coletivas cada um marca sua identidade ou identidades. Ali há pessoas diferentes que interagem para atingir objetivos comuns e realizações pessoais. E nesse processo interativo elas envolvem-se em uma mesma prática.

Conforme Wenger (1998), prática está relacionada a experiência satisfatória naquilo que se faz. Conforme ele destaca: “O conceito de prática conota fazer, mas não apenas fazer por si só. É o contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que fazemos. Nesse sentido, a prática é sempre prática social”.<sup>13</sup>

Sendo assim, se o modo como nossos alunos se organizam no contexto escolar pode ser um exemplo de uma comunidade de prática e as atividades onde eles interagem equivalem à prática, que por sua vez “é sempre social”, então, por que nesse contexto ainda há tantos relatos negativos narrados pelos envolvidos nele? Por que ensinar e estudar uma língua nessas comunidades de prática ainda causa tanto desconforto para professores e aprendizes? Será que “o contexto histórico e social” (WENGER, 2017, p. 47) tem alguma implicação na situação do ensino e da aprendizagem de LE, para as pessoas da EJA, já que é o contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que fazemos? Para explorar estas questões precisamos olhar o quanto já avançamos ou onde paramos na trajetória do ensino de línguas nas nossas escolas.

Rojo (2004) faz uma retrospectiva do ensino e a aprendizagem de línguas, no contexto brasileiro. Segundo ela aponta, nos últimos 50 anos passamos a falar em mudanças no nosso modo de lidar com a leitura e a escrita. E, no início do século XXI, a leitura estava passando a ser vista “como um ato de se colocar em relação a um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos.” (ROJO, 2004, p. 3 - grifo da autora). E isso, segundo a autora, tratava-se de uma nova vertente teórica que, fundamentalmente, contemplava o envolvimento de capacidades discursivas e linguísticas.

---

<sup>13</sup> **No original:** The concept of practice connotes doing, but not just doing in and of itself. It is doing historical and social context that gives structure and meaning to what we do. In this sense, practice is always social practice.

Assim, já que no início do século XXI começamos a contemplar novos horizontes para o ensino de línguas, não seria contrassenso esperar que os resultados do ensino e da aprendizagem de línguas na Educação Básica, no contexto das escolas brasileiras, a partir do final da primeira década do século XXI, mudasse para um patamar melhor. Todavia, sabemos que ainda precisamos avançar muito. Porque, hoje, finalizando a segunda década do século XXI, ainda temos problemas relacionados aos modos como lidamos com o ensino e a aprendizagem de línguas.

Sabemos que os novos rumos para o ensino e a aprendizagem de línguas continuam apontando para a necessidade de priorizar a escrita e a leitura de forma mais voltada para os anseios e necessidades dos aprendizes.

Há aproximadamente duas décadas que iniciamos as discussões sobre o ensino de línguas com vistas ao letramento dos aprendizes (KATO, 1986; SOARES, 2003; STREET, 1980). Desde então passamos a dialogar sobre aprendizagem significativa.

Atualmente, já deveríamos ter superado a fase da leitura como forma de decodificação e codificação gráfica. Já estamos cientes que não faz mais sentido impor o conteúdo a ser ensinado a um determinado grupo de aprendizes sem antes ouvi-los sobre o que o conteúdo proposto representa para eles. Além disso, quando se trata de projeto de ensino de línguas, no contexto escolar, os significados de ensinar estão imbricados nos discursos do proponente. Isso implica dizer que os significados de aprender são ideológicos e as propostas de ensino são socialmente ou institucionalmente justificadas. Por isso, as cobranças sobre determinados aspectos da escrita são mais rígidas em alguns grupos e menos em outros. Diante disso, acredito que necessitamos revisar o modo como lidamos com o ensino de línguas nas sociedades letradas.

Sobre os modos como lidamos com a escrita nas sociedades letradas, Street (2014, p.41) ressalta que “todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em alguns contextos”. Diante disso, ele alerta que o aporte teórico da atualidade dá a entender que o letramento em si mesmo não pode ser responsabilizado pela mobilidade ou progresso social. A isso, acrescenta que: “práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação” (idem).

Nessa perspectiva, Street defende que letramento, assim como as discussões sobre a falta dele, devem fazer parte da agenda política. Sendo assim, quando pensarmos nos significados da aprendizagem de determinado conteúdo linguístico, devemos questionar para quem tal aprendizagem é fundamental. Por isso, a escola deve estar atenta às agendas políticas para a comunidade onde está inserida.

Ao abordar o tema agenda política, Street (2014) chama nossa atenção para o modo como essas agendas percebem a necessidade de investir em esforços para desenvolver o letramento de determinados grupos. Segundo ele, é necessário que se analise, cuidadosamente, de quais letramentos o grupo objetivado realmente precisa, para que não se incorra no erro de se pensar um letramento estrangeiro que, apesar de indispensável para quem o propõe, às vezes é inútil para os grupos locais.

As conclusões de Street derivam de uma pesquisa etnográfica no Irã da década de 1970. A partir do que presenciou lá, ele chegou a algumas conclusões sobre a inserção do tema letramento na agenda política e sobre o trabalho internacional com o letramento. Suas conclusões, sobre o lugar do letramento nas sociedades e as percepções das pessoas sobre o letramento em suas vidas, ainda são válidas. A respeito deste assunto ele conclui que:

A tarefa política, por conseguinte, é complexa: desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea. Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos públicos sobre letramento **levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções**; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional [...]e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos (STREET, 2014, p.41 – grifo meu).

Assim, com base na validade das conclusões de Street (2014), posso reforçar que, ao apontar a aprendizagem de uma língua como um alvo que o indivíduo precisa atingir para se inserir socialmente, os responsáveis pelo planejamento de qualquer projeto de educação inclusiva precisam rever alguns pontos do seu planejamento. Isso inclui revisar os objetivos da aprendizagem de uma LE e, ainda, como e para o quê o aprendiz usa a língua e, se o modo como ele se apropria da língua faz dele um falante ideal ou um falante real.

Assis-Peterson e Silva (2009, p. 98) destacam que o falante real é aquele que, “ao fazer uso da língua, revela a sua identidade, pois esse sujeito tende a usar a língua de formas diferentes em diferentes contextos”. Conforme esclarecem, a resignificação da aprendizagem e do ensino de LE ocorre a partir de uma concepção de linguagem associada à realidade social e cultural dos aprendizes. Por isso, é fundamental que os envolvidos no processo de ensino de línguas e no seu planejamento tenham em mente, além da concepção de língua e linguagem, o perfil da realidade social e cultural dos sujeitos aprendizes.

Ao versar sobre o ensino de LE, particularmente da LI, Tagata (2017, p. 387) aponta para a necessidade de uma visão crítica do letramento de forma que se dê o devido espaço à natureza social dessa língua e se “leve em conta a possibilidade de apropriar-se da linguagem e de transformá-la”.

Na visão crítica, transformar a linguagem não se trata de ignorar o discurso do outro, mas ser capaz de formular argumentos contra ou a favor de outros discursos. Trata-se de ser capaz de fazer uso da escrita ou da oralidade de uma língua para agir em diferentes situações e para fins diversos.

Neste sentido “o discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá” (ROJO, 2004, p. 3). Sobre este assunto, Rojo explica que olhar a língua na sua dimensão crítica implica nos mesclarmos ao discurso do outro e nos acercarmos das suas palavras, conscientemente. Assim, não somente as adotamos, mas as criticamos, contrariamos e as replicamos, quando nos convém.

Não tenho dúvidas que para acercar-nos das palavras e nos mesclarmos a elas ou mesmo para nos apropriarmos da escrita, necessitamos ter em mente a dimensão crítica do ato de ler e escrever. Corroborando Tagata (2017) e Street (2012; 2014), de fato, necessitamos ter em mente a dimensão crítica do letramento. Porque, a partir de uma visão crítica, o aluno é “compelido a refletir sobre suas próprias crenças, valores, convicções e maneiras de ler o mundo” (TAGATA (2017, p. 388). Por isso, é indispensável que façamos o aluno refletir sobre a dinâmica das relações sociais dentro e fora da sua comunidade. Neste sentido, refletir sobre valores implica dar-se conta do que são e como se organizam as relações sociais, sejam elas no contexto familiar ou comunitário. É entender que os valores e as crenças são influenciadores das práticas letradas e das comunidades de prática.

Entendo que as novas formas de interação, por meio da língua escrita, também afetam a concepção cultural dos diversos grupos sociais. Aí, inevitavelmente, os diferentes contextos sociais, históricos e culturais devem ser considerados tanto na perspectiva de quem lê quanto de quem escreve.

Assim, uma abordagem de ensino de línguas que permita aos aprendizes identificar as finalidades e as esferas sociais que movem a produção e a circulação da língua escrita não pode perder de vista o espaço geográfico, temporal e sociocultural de quem fala. Dito de outro modo, a relação dos aprendizes com escrita deve considerar o formato das relações sociais e das interações onde os discursos de quem escreve estão inseridos. Neste sentido, Rojo diz que:

O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá (ROJO, 2004, p. 3).

Seguindo esta linha de raciocínio, devo lembrar que a velocidade com que surgem as mudanças nas formas de comunicação e a intensidade dessas mudanças têm conduzido as sociedades letradas a uma nova realidade. Sendo assim, no contexto de um projeto de educação inclusiva, não se concebe mais que a escola, como comunidade de prática ou como agência de diferentes letramentos, fique fora dessa realidade. Logo, o contexto atual exige que tanto as agências quanto os agentes de letramentos estejam preparados para atender às novas necessidades dos aprendizes frente às demandas sociais com as quais eles lidam.

Quanto às mudanças nas formas de lidar com as palavras escritas, Cavallo e Chartier (2002, p.22) falam de uma nova era na concepção da leitura e ressaltam que nessa nova era:

Lê-se muito e de forma diferente. Não mais se trata de simplesmente compreender a letra da escrita (*littera*): essa compreensão constitui apenas o momento inicial, do qual é preciso passar ao significado (*sensus*) do texto para atingir enfim a sentença (*sententia*), entendida como doutrina em toda a sua profundidade.

Neste contexto de nova concepção de leitura, também se escreve de diferentes formas. Por isso, insisto que, se a escola não atentar para esta realidade, o seu papel de formar cidadãos capazes de usar a língua para transitar dentro dos diversos grupos sociais estará fadado ao fracasso. Também reforço que as orientações curriculares e os referenciais teóricos para o ensino de línguas precisam contemplar aspectos do ensino e da aprendizagem que possam direcionar as ações necessárias para a formação e inclusão social dos aprendizes. Tais ações devem ser significativas para eles e não apenas para aquilo que a escola projeta para eles. Isso implica pensar a aprendizagem e o ensino de línguas pelas vias do letramento crítico.

Tagata (2017, p. 380) afirma que “o letramento crítico objetiva conscientizar os alunos de seu papel ativo na construção e reconstrução de sentidos, de modo que eles reflitam seus propósitos e perspectivas”. A isso ele acrescenta que o propósito e a base de toda a natureza filosófica é que pensemos de formas diferentes e criticamente, pois agindo assim, evitamos legitimar apenas o que já sabemos. Mas, isso requer revisão dos nossos métodos e abordagens de ensino.

Aqui, havemos de questionar ou de ser questionados sobre quais métodos ou quais abordagens usar para ensinar a LI às pessoas que frequentam a EJA, se entre essas pessoas há algumas que são capazes de cruzar fronteiras com um simples *click* no teclado de um computador ou apenas um *touch* na tela de um celular, mas ao mesmo tempo são incapazes de informar, corretamente, seu próprio endereço para uma amigo, sem recorrer a um aplicativo no seu celular? E, quanto às pessoas adultas da EJA? Aqui convém não esquecer que entre elas há aquelas que têm o mapa do seu bairro na cabeça, mas não conseguem acessá-lo em um *app*,

porque as mais idosas não percebem as TICs do mesmo modo que as mais jovens (PRENSKY, 2001).

Sendo assim, no contexto da EJA, convém inquirir sobre qual será o futuro dos Nativos Digitais, que podem conhecer o mundo inteiro, sem sair de casa, mas não conseguem usar os conhecimentos da sua língua para escrever sua própria história. Do mesmo modo necessitamos nos reposicionar sobre o modo como Imigrantes e os Colonizadores percebem o novo mundo onde tanto anseiam inserir-se.

Convém lembrar que na EJA há pessoas que, quando precisam cruzar fronteiras para um novo mundo, sentem que a cada nova descoberta que fazem sobre o mundo aonde pretendem chegar, ele requer delas mais qualificação ou novas aprendizagens para aceitá-las. A exigência de qualificação que desconsidere o potencial dos candidatos em fase de aprendizagem, às vezes, acaba fazendo esses aprendizes sentirem-se incapazes de aprender.

Mas, será que de fato eles são incapazes de aprender? Ou somos nós os avaliadores que ainda não atentamos para o fato de que entramos em uma fase da história em que a fluidez das práticas requer que a escola saia da sua bolha e revise seus conceitos mais sólidos, como os conceitos de ensinar e de aprender?

Pelo que tenho observado no contexto escolar brasileiro, me parece que o que conhecemos como características do verbo aprender, ou como demonstração de aprendizagem, na maioria das vezes, são ações moldadas pela capacidade de saber, ou não, responder questões das avaliações das disciplinas do currículo escolar. E, pelo que sabemos, os resultados não são tão animadores. Por isso, a aprendizagem dos alunos brasileiros é alvo constante de críticas.

No contexto da EJA, as críticas são mais severas. E, como consequência disso, as crenças sobre o nível do ensino e sobre o ritmo da aprendizagem do seu público me parecem mais sólidas. Na EJA, configura-se um cenário, cujas cenas revelam que, por um lado, a escola demonstra pouco esforço para garantir que aquilo que for ensinado faça sentido para os alunos e, assim, seja apreendido e posto em prática por eles. Por outro lado, os próprios alunos, em consequência das crenças sobre o lugar onde se encontram e sobre as pessoas que o frequentam, muitas vezes, não se acham capazes de aprender o que a escola ensina. Outros, nem mesmo se acham capazes de exigir que ela ensine o que eles, de fato, gostariam de aprender. Como consequência disso, temos um ensino insuficiente para a vida de muitos desses aprendizes.

Para refletir sobre o potencial dos alunos da EJA, para aprender ou não, vale lembrar que a aprendizagem, de acordo com Wenger (2017), se concretiza na interação. Sendo assim, o quanto é possível inferir se cada aluno aprendeu ou não, se usamos uma mesma forma para avaliar diferentes alunos, e se desconsideramos as comunidades de práticas de cada um deles?

Acredito que, nas nossas avaliações, ainda falta uma definição mais abrangente e mais atual do que seja aprender.

A professora e pesquisadora Vera Lúcia M. O. Paiva (2005) ao discorrer sobre os modelos de aquisição de linguagem, relembra que tais modelos não contemplam todos os fatores envolvidos na aquisição/aprendizagem de uma língua. Segundo esclarece, seria impossível haver um único padrão de aquisição, porque há que se considerar as possibilidades relacionadas às características individuais das pessoas. Sendo assim, as possibilidades seriam infinitas. Conforme esclarece:

Há variações biológicas, de inteligência, aptidão, atitude. Idade, estilos cognitivos, motivação, personalidade e de fatores afetivos, além das variações do contexto onde ocorrem os processos de aprendizagem – quantidade/qualidade de *input* disponível, distância social, tipo e intensidade de *feedback*, cultura, estereótipos, entre outros (PAIVA, 2005, p.23).

Com base nessas variações e nas características dos alunos da EJA, entendo que devemos repensar o conceito de aprender pela perspectiva dos aprendizes.

Também considero que as palavras de Paiva (2005, p.32) são muito pertinentes para que reflitamos sobre o modo como agimos em relação às pessoas da EJA. Segundo a referida professora e pesquisadora alerta: “Estímulos pequenos podem levar a consequências imprevisíveis, dramaticamente negativas ou positivas. Assim, em contextos formais, o professor pode não só ativar mecanismos de aprendizagem, através de pequenas atitudes, como criar barreiras intransponíveis”.

Quanto aos alunos, aqueles avaliados como incapazes, vejo que muitos deles estão constantemente interagindo uns com os outros. E, constantemente, aprendendo a interagir com diferentes instrumentos tecnológicos, dos quais fazem usos para interagir com pessoas com as quais nunca tiveram um contato físico. Então, por que não acreditar que eles são capazes de aprender inglês ou qualquer outra língua que ensinarmos a eles nas nossas escolas?

Em se tratando de aprender inglês, não estou dizendo que o fato deles manusearem com facilidade as muitas opções de um celular, por exemplo, os torna aptos a serem certificados como bem sucedidos na aprendizagem de inglês ou letrados nesta língua.

Quanto a isso, já vimos que Paulo Freire, ainda na segunda metade do século passado, já alertava para a desvantagem de ensinar pessoas a, simplesmente, decodificar letras e agrupá-las para formar palavras. Assim como Freire (1987, p.11) contestava este tipo de aprendizagem dizendo que “alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras”, também contesto que, apenas saber manusear equipamentos eletrônicos e acessar hipertextos não garante que esses

aprendizes sejam capazes de usar a LI para posicionar-se criticamente. Eles precisam saber fazer usos da LI para agir socialmente.

Sendo assim, sobre um provável conceito de aprender, com base no que tenho presenciado nas aulas de inglês e com base nos depoimentos que tenho ouvido de alunos da EJA, hoje posso inferir que, para os alunos com quem tenho convivido, aprender é *tornar-se consciente que é possível fazer e conseguir fazer o que antes considerava-se difícil ou impossível*.

Diante disso, acredito que ainda necessitamos descobrir o que nossos alunos precisam conseguir fazer diante de tantas possibilidades de interação por meio de uma LE. Ou melhor o que eles querem aprender a fazer para deixarem de ser excluídos de onde gostariam de estar? Para responder a esta pergunta talvez devêssemos primeiramente questionar como os nossos alunos da EJA percebem as relações de poder na sociedade? E, a partir da sua percepção, dialogar com eles sobre quais atitudes podem ser tomadas por eles para empoderar-se como pessoas letradas e críticas.

Conforme destaca Brittes (2017), no processo de ensino, não apenas de uma LE, mas de modo geral, seja no contexto escolar ou não, a escuta dos aprendizes é fundamental porque: “Sem esta escuta não saberemos o que pensam, o que sentem, do que gostam, o que desejam. Não saberemos o que sonham e nem saberemos como vivem. Não os conheceremos” (BRITTES, 2017, p. 230). Dessa forma, escutar os aprendizes pode apontar quando o professor precisa retroceder para avançar no seu projeto de ensino.

Quanto à necessidade de repensarmos as abordagens de ensino de LI para a EJA vale analisar o que diz Motta (2008). Segundo ela conclui:

Geralmente uma abordagem metodológica reflete um momento histórico, as crenças do professor, sua visão de mundo, educação e língua. Neste momento em que a escola pública tem tido como principal objetivo preparar o jovem educando para exercer sua cidadania, precisamos de inovações no ensino de língua inglesa que respondam a esta demanda (MOTTA, 2008, p.6).

Isso indica que são as perspectivas das sociedades sobre as diferentes necessidades de aprendizagens que, ao longo dos anos, têm orientado o surgimento, a ascensão e o declínio de diferentes métodos e abordagens de ensino. Logo, conhecer os discursos dos alunos sobre o mundo à sua volta pode ser uma alternativa para a criação de um ambiente interativo que culmine em aprendizagem.

Atualmente, ainda vigoram muitas crenças negativas sobre o ensino de inglês para as pessoas da EJA. Além disso, há constantes críticas ressaltando o baixo desempenho dos alunos e a qualificação deficitária de muitos professores que atuam na modalidade. Aliás, diante dos

diversos problemas envolvendo o ensino e aprendizagem de LE na Educação Básica, parece aceitável que, se o ensino e a aprendizagem de línguas já enfrentam problemas no contexto da escola regular, no contexto EJA não é diferente. Isso tem sido um fato tão comum que parece fazer parte da relação entre a escola e esse público. Todavia, ao escutar docentes e discentes da modalidade, podem surgir algumas controvérsias. E essas controvérsias podem significar perspectivas diferentes do que dizem as crenças sobre a EJA e sobre as pessoas da EJA.

Para exemplificar algumas das controvérsias, destaco que durante a aula, enquanto há alunos que pacientemente copiam as anotações do quadro, há outros que aproveitam esse tempo para consultarem suas mensagens em seus *smartphones* e, após o professor finalizar as anotações, esses alunos, simplesmente, fotografam o conteúdo escrito no quadro, arquivam para acessar depois, ou mesmo durante a aula e compartilham com outros colegas que solicitarem.

Nas nossas escolas, constantemente, temos novas cenas de uma modernidade líquida sendo esboçadas (BAUMAN, 2001). Mesmo naquelas que têm estrutura física ultrapassada – precária, há alunos conectados à modernidade e às práticas sociais que demandam dela. No entanto, até agora, alguns de nós parecem ainda estar presos aos modelos estabelecidos há décadas. Modelos esses cuja finalidade primária é priorizar o ensino das quatro habilidades linguísticas, como se as inúmeras possibilidades de interação dos nossos alunos dependessem apenas de saber decodificar e codificar os sons e os grafemas de uma língua.

Sendo assim, precisamos encarar esses problemas mais de perto – *in locus*. Para este fim, no capítulo seguinte, trato das questões contextuais e metodológicas da pesquisa. Assim, apresento o contexto do *locus* pesquisado, o perfil dos participantes, os instrumentos e os procedimentos usados para a geração dos dados do estudo.

## 5 AS QUESTÕES CONTEXTUAIS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Neste capítulo abordo os principais conceitos que permeiam a metodologia deste estudo. Aqui apresento o *locus* da pesquisa de campo e o perfil dos participantes. Também descrevo os instrumentos e os procedimentos para a geração dos dados e o tipo de pesquisa adotada para conduzir o estudo.

Devido à natureza do meu objeto de pesquisa, da problemática e do contexto investigado, este estudo configura-se como uma pesquisa-ação qualitativa de cunho colaborativo. E, devido aos caminhos trilhados para a geração dos dados, esta pesquisa pode ser considerada uma micro etnografia. Quanto à natureza da análise e da interpretação dos dados, este estudo apropria-se de métodos de análise de dados qualitativos, cuja definição e categorização seguem orientações de pesquisas no contexto educacional, especialmente, na área da Linguística Aplicada (BOGDAN, BIKLEN, 1994; BURNS, 1999, 2009; PAIVA, 2019; THOILLENT, 1986).

A decisão por fazer pesquisa-ação baseia-se no fato de que, por ser professora de inglês no Curso de Letras e por ser professora de português e inglês no Ensino Médio na modalidade EJA, tenho contato com professores de inglês em formação e em serviço. E, como a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que possibilita mais envolvimento entre o pesquisador e a comunidade estudada, então, por fazer parte do quadro docente da escola *locus* da minha pesquisa de campo, as características do referido tipo de pesquisa me pareceram mais apropriadas para lidar com problemas identificados no *locus* pesquisado (BURNS, 2009; HENDGES, 2010, p.114; MOTTA- ROTH; PAIVA, 2019; THIOLENT, 1986).

Sobre o conceito de pesquisa-ação, Thiollent (1986, p. 14) diz que:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Thiollent ainda esclarece que a pesquisa-ação demanda uma estrutura de relação participativa entre pesquisador e os demais envolvidos na pesquisa. Assim, os primeiros passos da pesquisa-ação são direcionados pelos problemas que são detectados durante a fase da observação do contexto pesquisado. Neste sentido, Burns (2009a, p. 290) destaca que o objetivo condutor do processo da pesquisa-ação “é preencher a lacuna [boqueirão] da prática social entre o ideal (o modo mais eficaz de fazer as coisas) e o real (o modo como as coisas são feitas).<sup>14</sup>”

---

<sup>14</sup> **No original:** The driving purpose for the AR process is to bridge the gap between the ideal (the most effective ways of doing things) and the real (the actual ways of doing things) in the social situation.

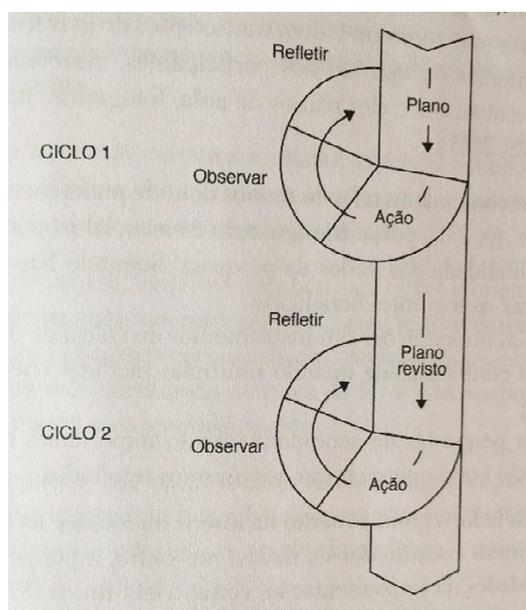
Certamente, que ao tratarmos de pesquisa científica, não podemos preencher lacunas ou construir pontes sem o alicerce de uma teoria. Por este viés, Thiollent ao falar sobre o papel da teoria na pesquisa-ação, diz que:

de modo geral, podemos considerar que o projeto de pesquisa-ação precisa ser articulado dentro de uma referência teórica adaptada aos diferentes setores: educação, organização, comunicação, saúde, trabalho, moradia, vida sindical, lazer, etc. O papel da teoria consiste em gerar ideias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações (THIOLLENT, 1986, p. 55).

Assim, a minha decisão de fazer pesquisa-ação tem relação com o modo como os resultados podem influenciar mudanças na comunidade escolar e na vida dos participantes. Digo isto, porque diferentes estudos mostram que na pesquisa-ação de cunho colaborativo, há uma movimentação entre os participantes em prol da co-construção de conhecimentos para a efetivação da mudança ideal ao contexto pesquisado (BURNS, 2009a; LIMA M., BARCELLOS, 2014; PAIVA, 2019; PESSÔA, 2018).

Quanto à movimentação dos participantes de uma pesquisa-ação, Paiva (2019) descreve, em consonância com o conceito de Burns (2015), o seu desenvolvimento equivalente a um ciclo de, no mínimo, 2 passos. Esse ciclo está representado na figura abaixo.

Figura 2: Ciclos de uma pesquisa-ação



Fonte: Paiva, 2019, adaptado de Burns(2015)

Como está claro no esquema acima (Figura 2), na pesquisa-ação colaborativa, no sentido da co-construção do conhecimento para a alteração da realidade pesquisada, há uma movimentação, circular. Um exemplo bem recente dessa movimentação pode ser observado no

estudo de caso desenvolvido por Pessôa (2018), para quem o papel do(a) pesquisador(a) mais experiente é fundamental para facilitar o processo reflexivo do(a) menos experiente. A referida autora, em assentimento às observações de Burns (2015), destaca que:

A principal vantagem da pesquisa-ação colaborativa, [...] é promover a interação dialógica entre os participantes que faculta aos envolvidos, em uma perspectiva vygotskiana, oportunidades para externar seus conhecimentos e mediar os pensamentos uns dos outros. (PESSÔA, 2018, p. 95).

Com base nisso, caracterizo este estudo como uma pesquisa-ação de cunho colaborativo. Digo **cunho colaborativo**, pelo fato de que concordo com Pessôa (2018) quanto ao fato de que a pesquisa-ação colaborativa no espaço escolar tem como principal característica a mediação entre pesquisador(es) e professor(es). E, no percurso deste estudo, a mediação foi contemplada, porém não da forma sistematizada com sessões autoscópicas para autoanálise dos participantes ou com estudos teóricos entre professores e pesquisador, como descreve Pessôa (2018) no seu estudo que tratou do *feedback* corretivo na interação oral em inglês.

O cunho colaborativo do presente estudo advém da parceria entre a pesquisadora e os participantes, quando houve necessidade de desenvolver ações para melhorar ou mudar a situação identificada no contexto pesquisado, como defendem diversos autores e pesquisadores adeptos deste tipo de pesquisa (BURNS, 1999, 2009a; PAIVA, 2019; THIOLENT, 1986).

Há contextos em que o professor-pesquisador age em conjunto com outros professores para a compreensão, a reflexão e o planejamento da ação. Porém, há situações em que “os professores agem sozinhos[...] identificam um problema a ser investigado ou uma questão a compreender e partem para a ação e a reflexão (PAIVA, 2019, p.74).

Por este viés, entendo que no contexto do ensino de línguas, a pesquisa-ação de modo geral, serve ao propósito de “encorajar os professores a adotarem uma postura investigativa da sua própria prática docente” (BURNS, 2009a, p.290)<sup>15</sup>. Porém, acho conveniente esclarecer que, apesar de alguns pesquisadores discordarem da pesquisa-ação ser desenvolvida pelo pesquisador na sua própria sala de aula, vejo esta prática como uma forma de não ignorar os problemas que venham ser detectados pelo professor. Mas, sim procurar investigá-los.

Nesta perspectiva, o professor-pesquisador tem mais possibilidades de conseguir despir-se ao máximo das crenças e do senso comum sobre a turma, o ensino de LE, a modalidade de ensino, dentre outros aspectos do contexto da EJA. Aspectos esses que já são social e culturalmente preconcebidos. Além disso, levo em conta o pressuposto filosófico da pesquisa-ação de que, em situações sociais, as pessoas podem resolver problemas por meio do autoestudo

---

<sup>15</sup> **No original:** to encourage teachers to adopt an investigative stance toward their own classroom practices.

e da intervenção” (BURNS, 2009a, p.291)<sup>16</sup>. Sendo assim, é o contexto e o objeto de estudo que definem o tipo de ação colaborativa.

Convém esclarecer que ao optar pela pesquisa-ação no contexto escolar, levei em consideração os participantes e os problemas característicos do universo pesquisado. Isso significa dizer que as pessoas que fazem parte da comunidade pesquisada foram previamente consultadas e informadas sobre seus direitos de opinar, de concordar e de discordar dos procedimentos de utilização dos instrumentos de geração dos dados. Também foram colocadas a par do seu direito de não querer participar. Com isso, foram respeitados todos os procedimentos éticos da pesquisa científica com seres humanos.

A seguir descrevo o *locus* da pesquisa de campo e os participantes deste estudo.

### **5.1 A Pesquisa de Campo: Contextualizando o *Locus* e as Pessoas**

O contexto deste estudo é o mesmo onde, em 2013, por ocasião da realização da pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada, desenvolvi atividades nas aulas de inglês com base em um projeto de letramento e ensino de LI. Assim, a pesquisa de campo deste estudo foi desenvolvida em uma escola, situada em uma cidade que fica no interior do estado do Maranhão, cerca de 600 Km distante de São Luís, a capital do estado.

Cultural e linguisticamente, a população da cidade *locus* da pesquisa de campo é bastante diversificada. Seus habitantes são oriundos de diferentes regiões do país e de diversas cidades dentro do próprio estado. Há cerca de três décadas a cidade foi descoberta por comerciantes sírio-libaneses. Esses, hoje se destacam no comércio atacadista. Mais recentemente, tem sido descoberta por coreanos, chineses e haitianos e, desde o início do ano de 2018, por venezuelanos.

Atualmente, a segunda geração dos imigrantes sírio-libaneses e dos chineses tem investido na divulgação da culinária das suas origens. Por isso, em diferentes pontos da cidade, é comum encontrar uma culinária diversificada em lanchonetes, restaurantes e *food trucks*. Isso, aos poucos, vem contribuindo para diversificar o gosto culinário e para ampliar o universo sociocultural da população local.

---

<sup>16</sup> **No original:** People within social situations can solve problems through self-study and intervention.

Sobre a escola *locus* do estudo, esta sofreu poucas alterações de 2013 até o presente. Trata-se de uma escola de Ensino Médio, exclusivamente, na modalidade EJA. E é a única da cidade que atende à modalidade nos três turnos.

No contexto da cidade onde foi desenvolvida a pesquisa de campo, a modalidade EJA, tanto Fundamental quanto Médio, também é ofertada em outras escolas. Inclusive na rede particular de ensino. E, mais recentemente, passou a ser ofertada também no SESI (Serviço Social da Indústria) na modalidade semipresencial.

Quanto à sua infraestrutura e aos recursos materiais, a escola tem 01 sala para os professores (climatizada) e 01 pequena sala para recepção e secretaria. A mesma sala dá acesso a 01 sala compartilhada pela coordenação e direção da escola. E para atender aos alunos, a escola tem: 07 salas de aula; 01 laboratório de informática com 10 computadores, dos quais somente seis estão funcionando (os 06 são conectados à Internet a cabo). No mesmo espaço do laboratório de informática tem 01 *smart TV*, que possibilita aos professores tanto conectá-la a um dos computadores do laboratório quanto ao seu computador de uso pessoal. Para o uso nas salas os professores dispõem de 01 projetor multimídia, que transita nas 07 salas, nos três turnos. O mesmo é utilizado conforme agendamento dos professores. Para reprodução de material gráfico há 01 máquina copiadora, onde os alunos e professores podem solicitar cópias no valor de 0,10 (dez centavos).

A escola possui rede *wi fi*, porém a senha não é disponibilizada aos alunos, por conta da limitação do número de usuários. Segundo informação da gestão da escola, caso fosse aberta aos alunos, tornaria o serviço da secretaria inviável. Além disso, o alcance da rede limita-se aos pontos mais próximos à secretaria da escola. Quando os alunos precisam buscar fontes de pesquisa que não dependam da *Internet*, a escola tem 01 biblioteca.

Quanto ao espaço físico da biblioteca, em 2017, com uma parceria entre a escola os alunos e a iniciativa privada, o espaço da biblioteca foi ampliado e climatizado, tornando-se um espaço mais adequado para a pesquisa e leitura. Mas, assim como registrei em 2013, a mesma ainda continua servindo para depositar os livros didáticos que não são adotados pelos professores. Com uma diferença: eles agora ocupam uma única mesa. E são apenas os de uma coleção do triênio 2014 a 2016 que, até o momento, foi a única coleção distribuída aos alunos da EJA na cidade.

Convém ressaltar que esses livros são específicos para o Ensino Médio da modalidade EJA, porém a organização das suas unidades em 3 etapas não se aplica ao Ensino Médio da EJA no Maranhão, que é organizada em 2 etapas, com duração de um ano cada. Assim, a escola dispõe de livros didáticos de todas as disciplinas, para a modalidade EJA, ainda que não sejam

equivalentes ao contexto da EJA maranhense. Desse modo, acredito que a escola *locus* deste estudo mantém semelhança com muitas outras, tanto da própria cidade, quanto de outras cidades do Maranhão ou mesmo de outros estados brasileiros.

## 5.2 Os Participantes do Estudo

Este estudo tem como participantes duas professoras de língua inglesa da Primeira e Segunda Etapa da EJA Ensino Médio e seus respectivos alunos. Na primeira fase da pesquisa, os alunos participantes fazem parte de duas turmas de Primeira Etapa. Na segunda fase, eles formam uma única turma de Segunda Etapa. Assim, os alunos participantes são, respectivamente, iniciantes e concluintes do Ensino Médio na modalidade EJA.

A escolha dos alunos está relacionada à continuidade de um estudo anterior desenvolvido nessa mesma modalidade de ensino e no mesmo *locus* (LIMA E., 2015).

Quanto às professoras participantes, as duas possuem graduação em Letras Português/Inglês pela mesma instituição. Porém na escola, *locus* da pesquisa, a professora pesquisadora é responsável pela disciplina de português e a professora participante pela de inglês.

A professora de inglês possui especialização em Literaturas de Língua Portuguesa e a professora de português, possui especialização em Língua Inglesa e Mestrado em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Linguagem e Práticas Escolares. Assim, este estudo deu-se por ocasião da pesquisa de Tese de Doutorado, da professora-pesquisadora na mesma área e mesma linha de pesquisa do mestrado.

Quanto à atuação e atualização profissional, ambas possuem experiência no ensino de inglês em cursos livres e de LI e LP em escolas públicas e particulares da cidade *locus* da pesquisa. Ambas fizeram cursos de inglês em instituto de idiomas antes do ingresso na graduação em Letras/Inglês. Além disso, as duas professoras participaram do programa de aperfeiçoamento para professores de inglês da Educação Básica da rede pública de ensino pelo programa CAPES/Fulbright, com bolsa para um período de 45 dias de curso intensivo nos Estados Unidos. A professora-pesquisadora participou em 2013 e a professora participante em 2014.

Quanto aos alunos participantes da pesquisa, vale contextualizar que, no Maranhão, o Ensino Médio na modalidade EJA é cursado em dois anos. Assim, este nível de ensino está organizado em duas etapas, denominadas de Primeira e Segunda Etapa.

Na Primeira Etapa são matriculados alunos que recém concluíram o ensino Fundamental e já completaram 17 anos, por isso não podem matricular-se no Médio Regular diurno. Ou alunos que já cursaram qualquer uma das 3 séries do Ensino Médio, mas por algum motivo não concluíram o 3º ano. Assim, os alunos da Primeira Etapa são os ingressantes e, os da Segunda Etapa são os concluintes do Ensino Médio na modalidade EJA, no contexto maranhense.

A tabela seguinte tem por finalidade demonstrar o quantitativo de alunos que se matricularam no *locus* da pesquisa nos últimos 4 anos.

Tabela 3: Demonstrativo das matrículas no CEJA de 2016 a 2018

MATRÍCULAS 2013	MATRÍCULAS 2016	MATRÍCULAS 2017	MATRÍCULAS 2018
509	441	454	428

Fonte: Censo Escolar CEJA/Siaep, MA, 2018

É importante observar que, em 2013, quando iniciei a pesquisa de mestrado, a escola efetuou a matrícula de pouco mais de 500 alunos. Mas, este número vem oscilando para menos nos últimos três anos, como mostra a tabela acima. Quanto às matrículas por turno, convém destacar que dos 428 alunos matriculados no ano letivo de 2018, 83 deles são do turno matutino. No entanto, destes 83 alunos, 11 fazem parte da lista dos infrequentes. Outro ponto a ser destacado é o fato de que, no turno matutino, 2018 foi o primeiro ano em que a escola formou apenas uma turma de Primeira Etapa. Nos anos anteriores, geralmente, eram formadas de 02 a 03 turmas de Primeira Etapa no referido turno e entre 6 e 7 no noturno.

Ressalto que no decorrer do ano letivo o número de alunos da escola, frequentemente, sofre alterações. Porque, frequentemente, chegam alunos novatos à escola. Da mesma forma, muitos deles mudam de escola ou param de estudar.

No turno matutino, a saída deles ocorre, principalmente, quando optam por trabalhar e não conseguem conciliar as duas coisas. Assim, no matutino muitos mudam de turno por incompatibilidade do horário do serviço com o turno da sua matrícula.

Assim, em 2017 e 2018, o turno matutino apresentou o seguinte quadro de matrículas:

Tabela 4: Demonstrativo das matrículas do turno matutino de 2017 e 2018

2017 – matutino		2018 – matutino
1ª Etapa A	1ª Etapa B	2ª Etapa Única
Matriculados: 40 Evadidos: 24	Matriculados: 42 Evadidos: 20	Matriculados: 33 Evadidos: 08

Total de frequentes:16	Total de frequentes:22	Total de frequentes:25
------------------------	------------------------	------------------------

Fonte: Dados do Siaep do CEJA/MA, 2017 e 2018

Como se observa nas turmas de Primeira Etapa, há um grande quantitativo de alunos evadidos, enquanto na Segunda Etapa há uma tendência maior à permanência. Isso, foi decisivo para a escolha da turma para a Fase 2 da pesquisa.

Sobre a escolha das turmas, destaco que em 2017 havia 02 turmas de ingressantes e uma de concluintes. A lista de alunos matriculados nas duas turmas de Primeira Etapa, juntas, somavam 80 alunos. E, na de Segunda Etapa havia 32 alunos matriculados. No entanto, alguns dos alunos que solicitaram suas matriculas nunca chegaram a frequentar as aulas. Eles são denominados de infrequentes. Dos infrequentes, 05 faziam parte da lista da turma da Segunda Etapa e 21 das turmas de Primeira Etapa.

Nessas turmas, além dos alunos que matriculam-se antes do início das aulas, mas não frequentam a escola, há os que acabam desistindo ainda na Primeira Etapa. Além disso, as duas turmas de Primeira Etapa no ano seguinte, geralmente, formam uma única turma de Segunda Etapa. Isso vem se repetindo desde 2014. Como a questão da evasão e a prática da fusão das turmas tem se repetido a cada ano, então, resolvi iniciar a fase de observação (Fase 1 da pesquisa), acompanhando as duas turmas de Primeira Etapa.

Assim, fizeram parte da *Fase 1 da pesquisa* 59 alunos da Primeira Etapa de Ensino Médio da EJA, 01 professora de inglês e 01 professora de português e inglês, que é a pesquisadora. Na *Fase 2 da pesquisa*, no papel de professora-pesquisadora, assumi as aulas de inglês da turma dos concluintes (Segunda Etapa). Na lista de matriculados da turma havia 30 alunos frequentes. Desses 02 vieram de outras instituições, 03 da mesma instituição, do turno vespertino perfazendo aí, um total de 05 (cinco) alunos novatos na turma e que passaram pelos mesmos procedimentos informativos antes de fazer parte do estudo.

Sobre o perfil dos alunos, como já falei aqui, considero que o perfil deles pode ser decisivo para a tomada de decisões do professor sobre como proceder para mudar situações problemáticas identificadas em determinados contextos. Portanto, antes de entrar em detalhes sobre o perfil dos alunos participantes deste estudo, esclareço que, em 2015, quando conclui minha Dissertação de Mestrado, fiz algumas considerações com base nos dados e nos resultados daquele estudo.

De fato, a pesquisa-ação, feita naquela ocasião, serviu especialmente, para que eu, como professora de línguas, passasse a questionar com mais frequência os objetivos dos conteúdos propostos aos meus alunos e a relação deles com a vida desses alunos no contexto extraescolar.

Digo isto, porque, com base no que havia constatado sobre o perfil dos aprendizes, vi como o perfil deles pode redirecionar as decisões do professor. Por isso, na referida dissertação de mestrado, nas minhas considerações sobre o perfil daqueles aprendizes eu disse que:

Esse perfil de aprendizes mostra que eles, mesmo tendo dificuldades para desempenhar as habilidades linguísticas, têm capacidades para ir mais além. Eles deram sinais de que poderiam ir além da gramática e dos métodos de ensino de línguas, que costumam limitar e condicionar os alunos. Tais métodos fazem com que eles tenham contato com conteúdos limitados e que só lhes servirão para responder às questões de um teste proposto pelo professor no final da exposição dos conteúdos, planejados e trabalhado, antes do período das avaliações (LIMA E., 2016, p.174, 175).

Assim, passei a cogitar que talvez este fosse um dos motivos que contribua para que nossa prática, como professores de LE, seja vista como falha e incapaz de fazer o aluno encontrar sentido para o que é ensinado nas aulas de LI na sua escola. E devido às diversas possibilidades de ação que foram criadas no decorrer daquele estudo, também pelas limitações de tempo da pesquisa e pelos questionamentos novos que surgiram, entendi que trabalhar o ensino de línguas a partir de uma perspectiva sociocultural e do letramento crítico poderia apontar novos rumos na caminhada ali iniciada.

O perfil dos alunos participantes deste estudo foi construído a partir de dados levantados sobre a turma, durante a pesquisa de campo iniciada em 2017 e encerrada em 2018. E, como este estudo trata de questões relacionadas à Educação Básica, aqui sinto a necessidade de que reflitamos um pouco acerca daqueles que, muitas vezes, ficam de fora dos nossos dados.

Sendo assim, embora esta seção trate do perfil dos participantes, quero dedicar algumas linhas ao perfil dos não participantes, ou seja, 05 pessoas que deixaram a turma em 2018.

Sobre essas 05 pessoas que não ficaram na turma até o final da pesquisa de campo convém mencionar que: 01 era aluna dedicada, mas por conta de problemas conjugais, mudou de cidade, por isso, pediu transferência. 01, por ser mãe de um filho com deficiência, precisou buscar tratamento para seu filho, fora do estado do Maranhão. 01 teve o marido assassinado, e ficou com um recém-nascido e, segundo ela, por não ter com quem deixar seu bebê, desistiu logo no início do ano letivo. 01 mãe de um filho, na época com 6 anos de idade, e para não perder a guarda do seu filho para o marido, precisou conseguir um emprego durante o dia e cuidar do filho à noite. 01 trata-se de um rapaz de 23 anos que, ao final do 1º bimestre letivo, parou de frequentar a escola por problemas que afetaram sua saúde mental. E por último, 01 que fora arrancado da vida, era instrutor de dança e planejava cursar Educação Física em uma universidade da cidade. Mas, uma noite ao voltar de uma festa, com seu namorado, a moto em que estavam envolveu-se em um acidente. Seu namorado escapou, porém ele faleceu no local.

Assim, dos 33 alunos matriculados, 25 permaneceram na escola em 2018, porque 5 deixaram de frequentar e três no final do 2º bimestre foram considerados infrequentes, ou seja, apenas matricularam-se, mas nunca frequentaram às aulas.

Sem dúvidas, essas pessoas que permanecem na escola precisam ser constantemente ouvidas e, às vezes, precisam ser estimuladas para não entrarem na estatística dos que se evadem. Se as ouvíssemos com mais frequência, alguns problemas que culminam em evasão poderiam ser evitados. Escutar os alunos da EJA é uma forma de entender as características desta modalidade de ensino. Quem as ouve sabe que, independentemente da idade, do gênero ou da cor, todas elas precisam ser vistas como pessoas que buscam a escola para concluir a sua Educação Básica, que é um direito de todo cidadão e cidadã brasileira.

O perfil das pessoas da EJA mostra que, muitas vezes, cidadãos e cidadãs não lutam por seus direitos por não terem forças suficientes para iniciar e resistir à luta. Mas, outras vezes, mesmo quando seus direitos já estão garantidos em leis, não usufruem deles por falta de conhecimento. Por isso, seja qual for o contexto onde as turmas de EJA estejam inseridas, a escola não pode negligenciar o que o perfil de cada aluno diz sobre seus projetos e sobre suas necessidades pessoais. Quanto a isso, posso dizer que é bem verdade que:

Às vezes falhamos porque nos falta o conhecimento científico necessário para fazermos melhor e, nesse sentido, a formação continuada nos ajudará a encontrar a direção. Outras vezes, e não raras, falhamos porque desconsideramos que esses alunos que estão na sala de aula da modalidade EJA, estão ali porque têm projetos. Têm projetos de vida (LIMA E., 2016, p.176).

Saber que os alunos têm projetos é um dos passos, mas não é suficiente para que eles sejam capazes de executar seus projetos. Talvez, devêssemos começar a considerar que os projetos deles e delas são pensados para suas vidas fora da escola. Porque, fora da escola são avôs/avós, pais/mães, filhos/filhas, são trabalhadores/trabalhadoras, ou seja, são pessoas que estão em uma sala de aula, porque querem aprender a interagir por meio de uma língua, dentro e fora da sala de aula. E, por meio do seu discurso, querem ter assegurada sua inclusão em qualquer um dos grupos sociais que esteja dentro dos seus projetos.

Nesse sentido, não há como ignorar as disparidades social, racial, cultural econômica e ideológica entre essas pessoas. Além disso, lembremo-nos que todas essas diferenças são sócio e historicamente construídas. Mas, na maioria das vezes, enfatizamos apenas as disparidades etárias, talvez por serem tão visíveis que não dependem de investigação científica para obter dados sobre isso. Mas, e quanto aos motivos que levaram essas pessoas a chegar à idade em que se encontram e ainda não ter concluído seu Ensino Médio? Se ouvíssemos a história de cada uma delas e ladeássemos com os problemas que empoderaram pessoas e subjogaram

outras, no processo de formação da nação brasileira, será que haveria aí alguns resquícios desses problemas na vida de algumas delas?

Diante disso, quero deixar claro que a forma mais apropriada para fazer levantamento ou inferências sobre o perfil das pessoas da EJA é inserindo-se no mundo da EJA e procurando entender os motivos que levam os alunos matricular-se nessa modalidade de ensino. Talvez uma imersão nessa modalidade possa revelar porque a EJA, ao mesmo tempo que tem por objetivo a inclusão social das pessoas, que, por algum motivo, não puderam concluir os diferentes níveis da Educação Básica no tempo regular, acaba sendo uma modalidade estigmatizada, desacreditada e com ideia de paliativo social. Conseqüentemente, as pessoas que estudam na modalidade acabam sendo socialmente excluídas.

Sendo assim, a EJA é um espaço carente de pesquisa, de reflexão, de planejamento e ação. E o perfil das pessoas que fazem parte dela mostra que aí há um campo de investigação aberto à pesquisa-ação e necessitado da mediação colaborativa entre pesquisadores, alunos e professores.

A seguir, descrevo os instrumentos e os procedimentos utilizados para a geração dos dados deste estudo e fundamento o objetivo da escolha desses instrumentos, bem como dos procedimentos para a geração e a análise dos dados.

### **5.3 A Geração dos Dados: Instrumentos e Procedimentos**

Neste estudo, como a pesquisa de campo envolveu a observação, a participação e a filmagem das interações em uma sala de aula, antes do início da entrada no campo, foram cumpridas todas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP. Isso significa que, somente após a aprovação do Projeto de Pesquisa da Tese pelo CEP da instituição à qual o estudo está vinculado, foram iniciados os registros dos dados de campo, em áudio e vídeo. Assim, os registros anteriores às filmagens se limitam às minhas notas de campo.

Antes e durante todas as fases da pesquisa a escolha dos instrumentos adequados é fundamental para garantir que os dados sejam validados. Logo, os tipos de instrumentos e sua forma de utilização podem conferir ou não confiabilidade aos dados de um estudo. Antes de acessar o espaço dos participantes, eles tomaram conhecimento e assinaram um TCLE<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> O TCLE ou Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, é um documento exigido pelo PPGLA da Unisinos, ao qual este trabalho está vinculado. Antes de iniciar qualquer pesquisa com seres humanos é obrigatório, não apenas na UNISINOS, mas em todas as IES nacionais. Sua elaboração e tramitação na Plataforma Brasil, assim como a consecução da assinatura dos participantes, é de responsabilidade do(a) pesquisador(a).

Portanto, no tocante às normas para a aprovação de pesquisas com seres humanos, os procedimentos para a geração dos dados deste estudo seguiram todas as determinações técnicas e éticas do CEP da UNISINOS.

Para a geração dos dados, que serão discutidos no capítulo seguinte, além da leitura e dos documentos que regulam a oferta da EJA e orientam o seu currículo (nacional e estadual), fiz usos de diferentes recursos e procedimentos, tais como: a) observação, b) gravações em áudio e vídeo, c) entrevistas e d) notas de campo. Como as notas de campo são fundamentais para o pesquisador e, no campo, têm relação direta com a observação, neste estudo, elas foram necessárias durante todo o seu percurso.

Quanto aos demais instrumentos e procedimentos para geração dos dados, me atenho a detalhar um pouco sobre a observação, a vídeo gravação e a entrevista. Não porque os demais não sejam importantes, mas porque estes três requerem cuidados mais técnicos e éticos na sua utilização na pesquisa envolvendo seres humanos.

Assim, iniciando pela observação, ressalto que na primeira fase da pesquisa de campo utilizei a observação não participante. Assim, ao mesmo tempo que observava os acontecimentos, os registrava nas minhas notas de campo. Posteriormente, passei a gravar o que acontecia, enquanto registrava o que via. Depois de algumas interferências no que estava acontecendo, a observação pôde ser caracterizada como participante. Sobre este tipo de observação, Guerra (2014, p.32) diz que:

a observação participante é a técnica mais utilizada nas pesquisas de natureza qualitativa. Nesta técnica, o observador faz parte da vida dos observados e assim é parte do contexto sob observação. Ao mesmo tempo em que investiga, é capaz de modificar o objeto pesquisado e também de ser modificado pelo mesmo.

No contexto deste estudo, a fase inicial da observação não objetivou conhecer os participantes, no sentido de aprender seus nomes ou enturmar-se com eles, já que se tratava de uma turma com a qual eu já trabalhava. Ela serviu mais ao propósito de entender como eles lidavam com a disciplina de inglês durante as aulas. Foi o período inicial de um ciclo de planejamento, observação, reflexão para chegar à ação (BURNS, 2009; PAIVA, 2019; THIOLENT, 1986). Este instrumento serviu para identificar a lacuna entre o real e o ideal (BURNS, 1999, 2009a) e propor uma nova ação. Quanto a isso, posso dizer que registrar o que estava acontecendo na sala, durante e após as aulas de inglês, foi fundamental para analisar o foco principal da aula e como o grupo observado (alunos e professora de inglês) lidavam com o que estava acontecendo ali.

Na Fase 2 da pesquisa, (quando assumi as aulas de inglês) a observação me fez perceber dados sobre o conceito de aprender na perspectiva dos alunos. Além disso, serviu para que,

como professora, eu fizesse uma autoavaliação sobre o que chamamos de domínio de turma. Já que os mesmos alunos foram gravados nas aulas da professora de inglês na Fase 1 da pesquisa e nas minhas aulas na Fase 2.

Sobre a geração dos dados gravados em áudio e vídeo, Wray e Bloomer (1998) destacam sua eficiência no sentido de evitar que alguma informação importante escape ao pesquisador. Segundo elas, a vídeo gravação, além de evitar que o pesquisador se veja obrigado a fazer notas rápidas no momento dos acontecimentos, também elimina “o risco de perder informações importantes”<sup>18</sup> (WRAY; BLOOMER, 2006, p.139).

Porém, às vezes, é necessário ouvir a interpretação dos próprios participantes sobre determinadas situações observadas e ou gravadas. Por isso, além da observação e das gravações das aulas, fiz uso da entrevista para a geração dos dados. Por meio dela pude ouvir a professora de inglês no final da Fase 1 da pesquisa e os alunos em dois momentos diferentes.

A entrevista com a professora ocorreu em um formato semelhante a uma conversa entre duas professoras de inglês. Assim, serviu para troca de informações sobre nossas percepções sobre o ensino de inglês na EJA, e alguns problemas como: o material didático, o perfil dos alunos e as características da modalidade no nosso estado, o Maranhão.

Quanto aos alunos, as entrevistas, na Fase 1 e Fase 2, além de terem sido fundamentais para levantamento de dados sobre o perfil dos participantes, também serviram, para obter uma avaliação, na percepção deles, do andamento da Fase 1 e para avaliar as (im)possibilidades de ensinar e aprender inglês para alunos da EJA. Por conta do perfil dos entrevistados e dos momentos de cada entrevista, houve variação entre entrevista semiestruturada e conversa conduzida pela entrevistadora (a professora-pesquisadora). Contudo, nos diferentes momentos houve troca de informações entre entrevistados e entrevistadora.

Quanto à utilização de entrevistas para a geração de dados, há diferentes opiniões sobre sua validade nas pesquisas de abordagem qualitativa. Briggs (2007) explica que as entrevistas incorporam três ideologias que são: ideologia da língua, da subjetividade e do conhecimento. Segundo ele, essas ideologias produzem um discurso. E esse discurso pode externar vozes interiores transformando-as em público discursivo.

Assim, na percepção de Briggs (2007, p.554), na entrevista, o discurso pode construir tipos particulares de subjetividade e induzir os sujeitos a revelarem suas vozes interiores (atitudes, crenças, experiências, etc.). Ele destaca que “diferentes tipos de entrevistas

---

<sup>18</sup> **No original:** Many kinds of researcher use audio or video-recording in order to avoid having to make frantic notes at the time and risk missing important information.

privilegiam uma ou mais ideologias”. Por isso, alerta que a maneira como as entrevistas “são conduzidas, analisadas e apresentadas tende a maximizar sua capacidade de incorporar noções de auto expressão, publicação e interação social”<sup>19</sup> (BRIGGS, 2007, p. 554).

O trabalho de Briggs, sobre a utilização de entrevistas para a geração de dados levanta um rico debate sobre os modos de produção de conhecimento de quem faz pesquisa etnográfica. E, mais diretamente, como os modos de produção da antropologia interagem com as práticas midiáticas e como são utilizadas nas empresas, na política eleitoral nas diversas profissões (BRIGGS, 2007). Com isso, o autor faz com que pensemos sobre a influência do modo como os dados são gerados a partir do gênero entrevista e como isso pode afetar a validade da pesquisa qualitativa. Sobre a credibilidade do referido gênero para divulgação do conhecimento científico, ele advoga sua viabilidade dizendo que:

Embora pesquisadores alinhados com a análise da conversação e a etnometodologia evitem a visualização como um dispositivo metodológico, entrevistas, pesquisas, entrevistas de notícias e outras modalidades de perguntas e respostas têm garantido uma importante fonte de dados<sup>20</sup> (BRIGGS, 2007, p.552).

As reflexões e os exemplos apresentados por Briggs (2007) esclarecem os tipos de entrevista e o que elas podem revelar sobre os entrevistados. O autor reconhece a credibilidade da entrevista para a geração dos dados de uma pesquisa qualitativa, porém não ignora que entrevistas são construídas ideologicamente. Por este viés, os procedimentos para a geração dos dados podem ser o diferencial para a validação de um estudo.

Os procedimentos para a construção dos dados deste estudo seguem o cronograma de etapas da pesquisa de campo, às quais chamei de Fase 1, Fase 2 e Fase 3. Cada uma dessas fases segue um cronograma, conforme descrevo logo abaixo.

**Fase 1:** essa fase foi marcada pela ação de assegurar o acesso ao *locus* da pesquisa de campo. Nela apresentei a proposta do projeto de pesquisa aos gestores da escola e à professora da turma. Posteriormente, dialoguei com os alunos sobre a proposta e expliquei os procedimentos éticos e técnicos da pesquisa, para então, solicitar a assinatura da Carta de Anuência, pelo gestor da escola e do TCLE, pelos alunos. Assim, foi estabelecida a parceria entre pesquisadora, escola, alunos e a professora participante da pesquisa. A Fase 1 durou de agosto a dezembro de 2017. E durante a mesma, no papel de observadora-não-participante, havia planejado não intervir no

---

<sup>19</sup> **No original:** different types of interviews privilege one or more ideologies [...] the way they are conducted, analyzed, and presented tends to maximize their ability to embody notions of self-expression, publication, and social interaction.

<sup>20</sup> **No original:** Although researchers aligned with conversation analysis and ethnomethodology eschew interviewing as a methodological device, interviews, surveys, news interviews, and other question-response modalities [...] have provided an important source of data.

andamento das aulas observadas. Porém, fiz duas intervenções, em forma de sugestões à professora. Uma sugestão foi uma ideia de atividade extraclasse e a outra para provocar os alunos com perguntas relacionadas a um texto que ela estava trabalhando com a turma. Devido aos resultados dessas duas intervenções, a observação na Fase 1 acabou sendo também participante e deu à minha pesquisa-ação o *status* de pesquisa-ação colaborativa.

No final dessa fase, entrevistei a professora e os alunos das duas turmas de Primeira Etapa. Assim, os dados gerados na Fase 1 provêm: a) das aulas gravadas nas duas turmas durante a observação não-participante; b) da entrevista ou conversa, com a professora participante; c) das entrevistas com os alunos das duas turmas e d) dos registros em áudio e vídeo das aulas e de dois momentos de apresentações de atividades pelos alunos, um na turma e outro no pátio da escola.

**Fase 2:** Nessa fase, em acordo feito com a professora participante, eu, com o aval da direção e coordenação da escola, assumi as aulas de inglês da turma. Nessa fase, as duas turmas de Primeira Etapa, observadas na Fase 1, agora formavam uma única turma de Segunda Etapa, como eu havia previsto. Essa fase estava prevista para encerrar em junho de 2018, mas durou até setembro do mesmo ano. Isso porque, de fevereiro a março, ainda havia incertezas sobre a formação das turmas. No mês de março entrevistei todos os alunos que já estavam frequentando as aulas e que haviam participado da Fase 1, um total de 16 alunos. Resolvi fazer a entrevista antes, porque, dentre outras informações, precisava ter uma noção do que eles esperavam das nossas aulas de inglês. No mês de abril precisei me ausentar para a qualificação da Tese e só retornei à turma na penúltima semana de maio. Assim, embora a Fase 2 tenha sido iniciada em fevereiro, só iniciei as primeiras filmagens das minhas aulas nas duas últimas semanas de maio. Esclareço que das 22 aulas ministradas na Fase 2, somente os dados de 12 delas foram utilizadas para análise proposta aqui. Essas 12 aulas foram selecionadas, porque considerei que os dados registrados nelas são suficientes para levantar as discussões propostas aqui e, a partir dessas discussões chegar às respostas para as perguntas norteadoras do estudo.

Ainda a título de esclarecimento, destaco que na EJA maranhense a carga horária de LE é de 2 horas aulas semanais. Porém, são divididas em uma de inglês e uma de espanhol. Assim, a distribuição das aulas ministradas nesta fase da pesquisa de campo ficou da seguinte forma:

Tabela 5: Demonstrativo da distribuição das aulas da turma participante

Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho	Julho	Agosto	Setembro
-----------	-------	-------	------	-------	-------	--------	----------

21/02: 01	07/03:01	04/04:01	23/05:01	06/06:01	Férias dos docentes da	08/08:01	05/09:01
28/02: 01	14/03:01	11/04:01	30/05:01	13/06:01	Rede Estadual de	15/08:01	12/09:01
Total: 02	21/03:01	Total:02	Total:02	20/06:01	Ensino do Maranhão	22/08:01	19/09:01
	28/03:01			27/06:01		29/08:01	26/09:01
	Total:04			Total:04		Total:04	Total:04
Total de aulas ministradas na turma: 22 aulas							

No final do mês de setembro, entrevistei os alunos participantes antes de devolver as aulas de inglês para a professora. Após isso, encerrei as gravações e continuei na turma com as aulas de português. Nessa mesma fase, intensifiquei a leitura dos documentos que regulam e orientam a Educação Básica e, particularmente, a modalidade EJA. Assim, os dados dessa fase são oriundos das seguintes fontes: a) das gravações das aulas ministradas pela professora-pesquisadora, b) das entrevistas com os alunos participantes, c) das atividades de inglês escritas e d) das gravações das interações dos alunos durante atividades orais e escritas nas aulas de inglês.

**Fase 3:** Nessa fase foram feitas as primeiras transcrições dos dados de campo. Os resultados das análises e discussões desses dados foram submetidos à uma Banca de Qualificação do Projeto de Tese, que foi aprovado. Sendo assim, o início da Fase 3 é marcado pela aprovação do Projeto de Tese pela Banca de Qualificação do PPGLA da UNISINOS, em maio de 2018. Quanto aos dados dessa fase, eles foram gerados a partir dos seguintes instrumentos: a) gravação das iterações dos alunos nas minhas aulas de inglês; b) a gravação de uma apresentação de atividade oral dos alunos e c) uma entrevista final com os alunos participantes.

Quanto à escolha dos instrumentos para a geração dos dados, isso tem relação direta com o tipo de análise que eles proporcionam. E, a partir da análise dos dados, é possível explicar quais perguntas norteadoras da pesquisa foram respondidas e quais objetivos foram alcançados.

Como o objetivo geral deste estudo centrou-se em compreender de que modo fatores como o perfil socioeconômico, a faixa etária e as experiências pessoais dos alunos da EJA se refletem no processo de ensino e aprendizagem de inglês, alguns instrumentos e procedimentos estiveram presentes em diferentes fases do estudo. Assim, as notas de campo, a entrevista e a gravação em áudio e vídeo se mostraram úteis em todas as etapas do estudo.

Na Fase 1 decidi usar a gravação porque o objetivo daquela fase era descrever como os alunos, a partir dos temas tratados na sala de aula, percebiam as relações de poder em diferentes grupos sociais e como essa percepção os afetava. No final dessa mesma fase, a gravação foi

fundamental para registrar o conteúdo da entrevista com os alunos e com a professora. E, durante a Fase 2, assim como no seu encerramento, registrar os dados por meio da gravação também foi fundamental, porque naquela fase eu precisava analisar como a professora e seus respectivos alunos percebiam as (im)possibilidades de ensinar e aprender inglês. Assim, a gravação das aulas e as transcrições do conteúdo das gravações foram fundamentais.

Já na Fase 3 do estudo, quando o conteúdo das gravações já estava ao meu dispor, observei o conteúdo das aulas da Fase 1 e da Fase 2. E me debrucei sobre o conteúdo das entrevistas com a professora e com os alunos participantes e, particularmente, com 02 alunas e 01 aluno sobre o uso que eles fizeram de um aplicativo de tradução. Somei esses dados ao conteúdo da gravação das apresentações dos alunos, uma delas no pátio da escola. Tudo isso me levou a examinar mais detalhadamente o conteúdo dos documentos que devem orientar as políticas públicas para a EJA.

Assim, nessa última fase, os dados foram pareados à leitura da proposta dos Referenciais Curriculares Maranhenses e outros documentos oficiais que orientam o ensino de inglês no Ensino Médio da modalidade EJA.

A seguir passo à análise dos dados deste estudo. Ressalto que aqui me interessa observar como os dados do estudo dialogam com a Teoria Sociocultural e com as perspectivas da Pedagogia Crítica, da Análise Crítica do Discurso e do Letramento Crítico ao mesmo tempo em que responderei às questões de pesquisa.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÕES: Diálogos sobre os Significados dos Dados

Neste capítulo apresento os dados que foram codificados para compor o *corpus* da análise deste estudo. Isso, significa que, embora as notas de campo, as gravações das aulas e as entrevistas tenham fornecido uma enorme quantidade de dados, aqui mostro apenas aqueles que considero suficientes para responder às duas principais questões levantadas no início do estudo.

Considero que a seleção de quais dados usar é uma decisão, às vezes, apoucadora, porém necessária. E como este é o momento de usar somente o que é relevante para o que foi cogitado nas questões norteadoras e nas metas estabelecidas pelo estudo, é necessário, retomar aqui as questões que motivaram as diferentes fases da pesquisa para melhor compreensão do que vem a seguir.

Assim, jugo pertinente explicar que as primeiras ações da pesquisa foram no sentido de compreender a estrutura da EJA nos documentos oficiais que a regulam e orientam. Creio que isso pode dizer algo sobre as ações inclusivas e as excludentes das pessoas da EJA no *locus* investigado, assim como, em outros semelhantes.

Nesse ínterim, olhei os dados para responder às duas questões centrais deste estudo que são: 1) Como as atividades encaminhadas na sala de aula podem revelar o modo como os alunos da EJA percebem as relações de poder e como isso repercute em suas vidas como aprendizes e como cidadãos? e 2) Partindo do conceito de letramento crítico, quais as percepções dos alunos e da professora da turma da EJA sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa?

Para responder à questão 1 busquei dados que pudessem chegar ao objetivo específico demandado por ela, que é descrever como os alunos, a partir dos temas tratados na sala de aula, percebem as relações de poder em diferentes grupos sociais e como essa percepção os afeta.

Assim, os dados que foram selecionados para responder à referida questão emergiram dos seguintes instrumentos e procedimentos: a) notas de campo a partir da observação do que estava acontecendo no contexto investigado, b) transcrições de entrevistas com a professora e com os alunos e c) gravações das interações dos alunos em quatro momentos distintos, a saber, três deles em sala durante as aulas de inglês e outro em uma apresentação no pátio da escola.

Quanto ao significado dos dados, vale destacar que a base teórica deste estudo fundamenta-se na teoria sociocultural, cujas vertentes evocadas aqui estão também relacionadas à Pedagogia Crítica, ao Letramento Crítico e à teoria do discurso como prática social, na perspectiva crítica (FAIRCLOUGH, 2016; FREIRE, 1987,1997; TAGATA, 2017; VYGOTSKY, 1991). Sendo assim, os significados dos dados serão discutidos a partir das perspectivas das interações dos sujeitos em contextos sociais e na perspectiva do ensino de

línguas como prática discursiva, ou seja, vinculado ao contexto dos aprendizes. Isso implica dizer que se tratam de práticas situadas dentro de uma comunidade específica, porém sem esquecer que essas práticas são permeadas por ideologias internas e externas a elas.

Dito isto, passo à contextualização dos dados para prosseguir às discussões sobre seus significados.

## **6.1 Contextualizando o Cenário**

O quadro seguinte descreve o cenário de uma sala do contexto pesquisado. E desse contexto descrevo algumas cenas do evento aula. Essas cenas são típicas do referido contexto.

A decisão de fazer a descrição das cenas em forma de quadro é para permitir uma melhor visualização do cenário e, assim, podermos associá-lo, ou não, a outros contextos de ensino de LE na modalidade EJA. Para as informações do quadro, assisti às gravações das aulas de diferentes dias da Fase 1, durante a observação-não participante. E notei que todas as aulas de correção de atividade tinham o mesmo formato. Do mesmo modo, todas as aulas que davam introdução a um novo tópico gramatical tinham um mesmo formato nas duas turmas.

Sobre a identificação das turmas que serviram de cenário em cada uma das cenas, vou chamá-las de Turma 1 e Turma 2. No entanto, quanto às duas aulas analisadas, levei em conta o formato ou intensidade da movimentação dos alunos e da professora em cada uma das cenas descritas no dia das aulas observadas. Assim, vou chamar de sólida a aula observada na turma 1 e de líquida a aula da turma 2.

Vale destacar que embora o uso dos termos sólido e líquido tenha sido inspirado na metáfora usada por Bauman (2001) para descrever o formato das relações sociais da Pós-Modernidade, aqui uso os dois termos para me referir ao tipo de movimentação dos alunos e da professora durante duas aulas, sobre um mesmo texto. Pelo que ouvi da professora, as duas aulas foram planejadas para serem iguais. Mas o que observei quanto ao formato corriqueiro e previsível das interações entre os participantes durante a aula da Turma 1 e da Turma 2, no que diz respeito à intertextualidade, à sobreposição das falas e à imprevisibilidade das interações dos participantes, levaram-me a associar os dois cenários à ideia de solidez e liquidez.

Ressalto que se os projetos pensados para as pessoas que frequentam a escola na modalidade EJA forem construídos na perspectiva inclusiva social, esses projetos não podem desconsiderar que em um mesmo espaço de aprendizagem interagem pessoas com características diversas, porém com muitos objetivos semelhantes. É nesse sentido, que chamo atenção para o modo como pensamos em e sobre cenas de letramentos e cenas de inclusão

dessas pessoas nos diversos cenários cujas práticas sociais mudam constantemente para atender às exigências dos grupos sociais. O quadro seguinte é uma tentativa de visualizarmos o que acontece em nossas aulas e como elas podem mudar de uma sala para outra, como se hora fosse líquida e outra hora fosse sólida. Para exemplificar a noção de liquidez e solidez no contexto da sala de aula, ou mesmo da nossa prática docente, apresento o quadro seguinte. Para isso, chamei o cenário da Turma 1 de sólido e o da Turma 2 de líquido.

Quadro 1: Sete passos de duas aulas sobre um mesmo conteúdo em cenários sólido e líquido

Cenário	Dinâmica do evento aula	Interação entre os participantes
S Ó L I D O	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A professora chegou acomodou-se na sua mesa e fez a chamada.</li> <li>2. Em seguida chamou à atenção da turma para a entrega da tarefa antes da sua correção no quadro; somente 4 alunos haviam feito.</li> <li>3. Após dar o visto nos cadernos: revisou o conceito, o uso e a estrutura do Present Continuous Tense na forma afirmativa;</li> <li>4. Iniciou a correção da atividade no quadro.</li> <li>5. Após corrigir as questões, a professora explica sobre a forma interrogativa e negativa do Present Continuous Tense.</li> <li>6. Depois de explicar o “conteúdo novo”, a professora copia no quadro uma atividade com 2 questões para serem respondidas em casa.</li> <li>7. A professora encerrou lembrando aos alunos para não esquecer os 0,10 para a cópia da atividade seguinte.</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>Alunos – Alunos</b></p> <p>Conversam entre si sobre assuntos diversos</p> <p style="text-align: center;"><b>Alunos – Professora – Alunos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Respondem à chamada enquanto alguns conversam sobre assuntos diversos.</li> <li>2. Durante a correção, a professora pergunta e responde ela mesma, às questões.</li> <li>3. No processo de correção apenas 2 alunas e um aluno participam dando as respostas requisitadas, porém o fazem em forma de preenchimento do espaço deixado nas sílabas finais das palavras da professora.</li> <li>4. Enquanto a professora copia o exercício no quadro, uma aluna novata, a Lake, pergunta: <i>Lake: teacher may I go to the restroom?</i> <i>Pi: Sure!</i></li> <li>5. Ao ouvirem a colega falando com a professora em inglês, os demais colegas reagem entre olhares e risos.</li> <li>6. Os alunos copiam as respostas escritas no quadro, a maioria deles, em silêncio.</li> <li>7. No final da correção todos entregaram o caderno para receber o visto.</li> </ol>
	<b>Dinâmica do Evento Aula</b>	<b>Interação entre os Participantes</b>
L Í Q U I D O	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A professora chegou acomodou-se na sua mesa e fez a chamada;</li> <li>2. Em seguida chamou à atenção da turma para a entrega da tarefa antes da sua correção no quadro. Nenhum aluno fez.</li> <li>3. Reclamou e ressaltou a importância de fazerem a tarefa de casa na data certa. Depois revisou o conceito, o uso e a estrutura do Present Continuous Tense na forma afirmativa.</li> <li>4. Iniciou a correção no quadro;</li> <li>5. Após corrigir as questões, explica sobre a forma interrogativa e negativa do Present Continuous Tense.</li> <li>6. Após a explicação a professora elabora duas questões sobre o “conteúdo novo” que acabara de explicar.</li> <li>7. No horário exato a professora encerrou a aula, reforçando que não esquecessem os 0,10 para a cópia da atividade seguinte.</li> </ol>	<p style="text-align: center;"><b>Alunos – Alunos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Respondem à chamada enquanto conversam entre si sobre assuntos diversos</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Alunos – Professora – Alunos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interagem com a professora completando as sílabas das palavras à medida que esta corta-as em uma pausa para que eles finalizem. Geralmente, ela pergunta e responde imediatamente sem dar tempo ou sem insistir para que alguém responda.</li> <li>2. Nessa aula, com exceção de três alunos que iam completando a fala da professora quando ela fazia uma pausa para essa finalidade, não houve participação da turma;</li> <li>4. Durante a atividade a Adriene e o March participam com mais frequência das respostas.</li> <li>5. Os demais alunos copiam todas as respostas em silêncio.</li> <li>6. Enquanto terminam de copiar a professora sai para tomar água.</li> </ol>

		7.No final da correção todos entregaram o caderno para receber o visto, com exceção de um aluno, que não quis fazer a atividade. Esse aluno já estava de planos a deixar a escola para trabalhar, como ele mesmo informou.
--	--	--

Fonte: Notas de campo e gravações do dia 30/08/2017

Após sintetizar as aulas observadas, vi que elas seguiam os mesmos passos. Na ocasião a habilidade da professora em lidar com o tempo me chamou a atenção. Ela consegue se organizar de tal forma que todos os 7 passos que ela precisa dar para fazer as atividades planejadas cabem exatamente dentro do tempo de 45 minutos que a escola lhe dá para ministrar sua aula. Na fase de observação, esta foi a primeira lição que aprendi com a professora: saber usar o tempo para alcançar os objetivos pretendidos.

Quanto à liquidez e à solidez dos cenários dessas 2 aulas posso dizer que as interações dos participantes nos 2 cenários mostram que uma aula sólida é mais fácil de ser ministrada e administrada, porque quem a planejou sabe exatamente o que deve ser feito e como deve fazer para manter tudo sob controle. Na verdade, ela tem a extensão da quantidade de minutos destinados à sua carga horária, oficialmente sistematizada e tem a dimensão do espaço entre as paredes da sala onde é ministrada. Por outro lado, uma aula líquida, embora use a mesma extensão do tempo de uma aula sólida, ela acaba saindo da dimensão das paredes da sala e dos muros da escola. Por isso, é menos previsível. Às vezes, pode parecer difícil de ser administrada, controlada. No decorrer dela, o modo como os aprendizes agem parece fugir ao controle do professor. É nesse sentido que o profissional de línguas deve ter claro qual é o seu papel no processo de ensino e da aprendizagem dos seus alunos e qual é a relação daquilo que ensina na sala de aula com aquilo que os alunos necessitam usar fora dela.

Quanto ao conteúdo mostrado no quadro acima (Quadro 1), posso dizer que, ao revisar minhas anotações sobre as atividades e os tópicos gramaticais trabalhados nas turmas e ao rever as gravações, observei que nas atividades escritas, todas as vezes que a professora partia para o reforço do conteúdo gramatical, ela se preocupava em buscar um texto onde ocorressem incidências do tópico gramatical estudado. Na prática, a exploração do texto girava em torno da ênfase à estrutura linguística trabalhada em aulas anteriores. Tal prática, às vezes, é confundida por aqueles professores de inglês que acreditam que isso equivale a “trabalhar a gramática de forma contextualizada”.

Na semana seguinte, depois de ver a repetição das cenas descritas acima, resolvi dar uma sugestão sobre um texto que a professora acabara de trabalhar na Turma 1 e agora iria fazer o mesmo na Turma 2. Embora eu não houvesse planejado fazer pesquisa-ação colaborativa,

aquela sugestão acabou abrindo caminho para a colaboração entre pesquisadora e professora participante. Aquela intervenção desencadeou outros eventos no cenário observado.

## 6.2 Interferindo no Cenário: A Pesquisa em Ação

Os dois excertos seguintes foram, respectivamente, extraídos das notas de campo do dia 30/08 e do dia 06/09 de 2017. Ambas as notas foram comparadas pelo conteúdo das gravações feitas nas referidas datas, durante a Fase 1 da pesquisa. No primeiro excerto descrevo o contexto que me levou a intervir no andamento das aulas do dia 06/09/2017, cuja dinâmica mantém semelhança com o que sintetizei no Quadro 1 sobre a dinâmica das aulas nas duas turmas. No segundo excerto, descrevo como foi o início do processo da intervenção no que estava acontecendo no cenário pesquisado.

### Excerto 1: O Cenário

*Ao entrar na sala professora cumprimenta a turma. Fala para se dirigirem à xerox e pegar a cópia do texto com a atividade que seria trabalhada na aula. Quando a câmera começou a gravar, a professora ia iniciar a chamada. Enquanto os alunos pegam a cópia do texto ela faz a chamada. A maioria passa os 0,10 centavos para alguma colega, mais disposto a levantar-se, e pedem para lhe trazerem o texto. Apenas 3 alunos saíram para pegar as cópias para si e para os demais colegas solicitantes. Quando seus nomes foram chamados os que ficaram na sala se encarregaram de avisar que tinham saído para pegar a xerox. Ao encerrar a chamada todos os alunos já estavam com o texto em mãos. Essa atividade é rápida porque a sala onde fica a copiadora é próxima à sala da referida turma. Além disso, ao chegar na escola a professora já solicita que façam as cópias para os alunos pegarem no horário da sua aula, que no caso da Turma 1 é o segundo horário e da Turma 2 é o terceiro. Resumindo, na aula do dia 06/09/2017, para reforçar o conteúdo explicado nas duas aulas anteriores, a professora levou um texto sobre favelas. Porém, antes de começar a trabalhar o texto corrigiu as questões da aula anterior. E lembrou aos alunos que na aula seguinte, dia 13/09/2017, seria a avaliação bimestral. Por isso, justificou que, antes de passar a trabalhar o texto daquela aula, corrigiria as questões da aula anterior (Notas de Campo, 2017).*

A dinâmica dessa aula mantém muita semelhança com a dinâmica da aula da semana anterior. Portanto, no contexto dos passos e ciclos de uma pesquisa-ação, a observação do desenrolar dos acontecimentos, ou da ação da professora e da turma, provocou a primeira ação por parte da pesquisadora, que foi o ato de refletir sobre o plano em andamento. Assim, a reflexão deveria levar a professora de inglês e a pesquisadora a um novo ciclo de ação,

confirmando assim, os dois ciclos característicos de uma pesquisa-ação. (PAIVA, 2019; BURNS,2009a).

Na aula descrita no excerto acima (Excerto 1), na turma 1, a professora havia levado o texto *In Brazil, a Second Life for the Favelas of Rio de Janeiro* (ANEXO A). Tratava-se de um texto adaptado da reportagem de Danielle Renwick, publicada no *New York Times* (*online*) em 23 de setembro de 2011. E pela forma como foi explorado na 1ª turma observada, inferi que o texto fora selecionado pela professora para atender ao conteúdo gramatical que estava sendo estudado no momento, o Present Continuous (ANEXO B). Por outro lado, refleti sobre o tema abordado nele (a visão dos brasileiros e dos estrangeiros sobre a vida em favelas brasileiras). E vi que era muito apropriado para discutir questões diversas que estavam na mídia naqueles dias, a exemplo da guerra entre os seguidores de dois líderes representativos da criminalidade na Rocinha.

Na perspectiva crítica do discurso e dos letramentos, vi que aquele texto poderia gerar uma discussão entre os alunos sobre o modo como se referem aos colegas que vêm de alguns bairros da periferia. Bairros esses, que na cidade *locus* do estudo têm fama de violentos. Em outras palavras, vi que ela tinha nas mãos um texto com um rico conteúdo para abordar temas sociais. E alguns desses temas faziam parte do cotidiano dos alunos. No entanto, a dinâmica do trabalho com o texto, na primeira turma limitou os alunos às ações de:

1. pegar o texto na sala da xerox;
2. ler o texto em inglês;
3. traduzir as frases para português, usando o vocabulário disponível no final do texto;
4. responder às questões de compreensão sobre o que estava escrito em inglês;
5. entregar a cópia respondida para a professora visar, antes do início da correção no quadro;
6. acompanhar a correção da professora, comparando as suas respostas com as que ela falava ou escrevia no quadro.
7. fazer a atividade a tempo para poder pontuar para a nota das atividades da disciplina

Ao observar o conteúdo do texto refleti que, se os alunos tivessem mais oportunidade para falar, talvez eles pudessem fazer algumas inferências sobre o conteúdo social que estava implícito no texto. Assim, a reflexão sobre as cenas já presenciadas e as possibilidades de mudar algo ali, me fizeram decidir conversar com a professora sobre algumas possibilidades de inferências a partir do texto por parte dos alunos.

O próximo excerto apresenta uma síntese das notas de campo do dia 06/09/2017. Nesse excerto descrevo a intervenção ou a ação que deu início ao segundo ciclo da pesquisa-ação.

## Excerto 2: A Intervenção

*Ao sair da sala acompanhando a professora para a Turma2 , onde ela ministraria aula no 3º horário, nós duas observamos que o professor de Matemática estava terminando uma atividade naquela turma e pediu mais uns minutinhos à colega de inglês. Aproveitei esses minutos no corredor para sugerir que na turma seguinte a professora perguntasse aos alunos se eles percebiam alguma semelhança entre as formas de diversão da favela mencionada no texto e as formas de diversão dos bairros da nossa cidade. Falei que seria uma ótima oportunidade para conversar sobre preconceito geográfico dentro da própria cidade. E, acrescentei que aquele texto era muito bom porque dava para trabalhar o Present Continuous e ao mesmo tempo podia oportunizar aos alunos entrar em assuntos do seu dia a dia. Por isso, com o texto daria até para descobrirmos, por exemplo, se era verdade que a maioria das pessoas associam favelas com marginalidade e pobreza. E repeti que ela que provocasse os alunos a falarem um pouco mais sobre sua realidade partindo do conteúdo do texto. E depois ela poderia retornar para o foco gramatical. Finalizando nossa conversa naquela ocasião incentivei-a dizendo: “Tu só precisas provocar e deixar eles falarem. Menina tu vais ver como aparece cada coisa interessante! Depois a Diana (nome fictício da professora de Geografia) explora a questão da nossa geografia local com eles e eu a questão da linguagem dos diferentes grupos da nossa comunidade. Ou seja, tu trouxeste um texto que será um ponto de partida para uma atividade interdisciplinar! Poxa eu já estou cheia de ideias mirabolantes!” A professora concordou. Cerca de dois minutos depois, seguimos para a sala onde o professor de Matemática acabara de finalizar a atividade com os alunos. Nossa conversa durou cerca de 3 minutos. (Notas de Campo do dia 06/09/2017).*

A partir da observação do cenário e das cenas envolvendo as ações descritas no excerto, pude inferir que a conversa que tive com a professora constitui-se em uma espécie de planejamento de mudança. Ali vi uma nova ação se desenrolando para que o segundo ciclo da pesquisa-ação se concluísse (PAIVA, 2019).

Como a professora participante concordou em revisar seu plano, então, enquanto esperávamos para entrar na turma seguinte, a Turma 2, ali ficara confirmado o fechamento do ciclo 2 da pesquisa-ação. E, a depender das ações seguintes, aquele cenário seria o momento ideal para observar se de fato uma nova ação estaria acontecendo ou ainda precisaria mais uma etapa de reflexão e planejamento.

Na seção seguinte, passo às discussões sobre o conteúdo dessa mesma aula, a do dia 06/09/2017. Para este fim, apresento três excertos, extraídos das transcrições da referida aula.

Para as transcrições dos excertos usarei os símbolos, conforme descritos no quadro abaixo.

Quadro 3: Convenções das Transcrições dos Excertos

SIMBOLOS	SIGNIFICADO
[...]	Supressão de parte da fala antes ou depois
...	Pausa, de qualquer extensão, na fala
?	Sinal de interrogação = fala com entonação de pergunta
!	Sinal de exclamação = igual a fala exclamativa
,	Virgula = função da virgula
.	Ponto final = função de ponto final/período
MAIÚSCULAS	Palavra grafada com letras maiúsculas= ênfase na fala
:	Usado para indicar alongamento de uma vogal na palavra
(( ))	Parênteses duplos = comentários da pesquisadora
( SI )	Usado quando uma fala ou sequência de falas for inaudível
[	Usado para marcar o local onde há sobreposição de falas
° °	Usado para marcar palavras ou trecho da fala dita com voz mais baixa que as demais
/	Corte na fala ou mudança de tópico
<b>Black</b>	Palavras destacadas em tom preto= ênfase no conteúdo

Fonte: Adaptado de Mira (2016)

### 6.3 Percepções dos Participantes sobre as Relações Sociais a partir do Tema da Aula: Do Imaginário Popular ao Sujeito Crítico

Antes de olharmos os dados desta seção vale informar que neste estudo as percepções dos participantes correspondem (a) ao modo como eles veem o mundo à sua volta, (b) como pensam ou o que pensam do modo como as coisas acontecem e (c) ao modo como reagem ou não aos acontecimentos e às ações das pessoas com quem interagem ou com quem gostariam de interagir. Conseqüentemente, no contexto da sala de aula, estes fatores podem ter implicações no processo da aprendizagem ou do ensino de uma língua, pois estão diretamente relacionados às crenças e às ideologias dos participantes sobre modo como os cenários das relações sociais são construídos e como as pessoas são levadas a interagir nesses cenários.

Assim, a partir dos próximos excertos, passo a observar os dados com a finalidade de responder à primeira questão deste estudo, a saber: Como as atividades encaminhadas na sala de aula podem revelar o modo como os alunos da EJA percebem as relações de poder e como isso repercute em suas vidas como aprendizes e como cidadãos? Assim, o conteúdo da transcrição da aula em questão, excertos 3 e 4 servem ao objetivo de descrever como os alunos, a partir dos temas tratados na sala de aula, percebem as relações de poder em diferentes grupos sociais e como essa percepção os afeta. Para este fim, organizei os excertos em três grupos.

O primeiro grupo é formado pelos excertos 3 e 4, ambos extraídos da aula do dia 06/09 na Turma 2. O segundo grupo de excertos está relacionado ao modo como os alunos percebem

o termo *favela* e o que pensam das pessoas que moram em uma favela. Neles examino como a descrição que os alunos fazem dos seus bairros aproxima os problemas do cotidiano da sua comunidade com a temática do texto trabalhado na turma. Este segundo grupo é composto pelos excertos 5 e 6. Os dois foram extraídos das transcrições da aula do dia 27/09/2017, na Turma 2. O terceiro grupo é composto por 3 excertos. Estes foram extraídos do que dois alunos expuseram para uma plateia de colegas do turno matutino no dia 24/10/2017 sobre a apresentação de uma dramatização sobre abordagem policial. Os excertos deste grupo dão evidências do modo como os alunos pensam, sentem-se e agem por conta das relações de poder nos diferentes grupos sociais.

Destaco que, por questões de ética na pesquisa científica e de respeito aos direitos de preservação da identidade dos participantes, todos os alunos receberam nomes fictícios. O mesmo ocorreu com a professora de inglês, a quem doravante vou chamar de Profin. Quanto à mim, por questão de praticidade, quando for interagir com algum dos participantes, identifico-me como Profpe (professora-pesquisadora).

Dito isto, passo aos excertos anunciados.

### 6.3.1 Os Significados de Favela na Percepção dos Alunos: a decodificação

A título de contextualização, os excertos 3 e 4 foram extraídos de uma sequência de interações entre os alunos e a professora após a leitura do vocabulário e da exploração das questões para chegar à decodificação do texto de inglês para português. E, por fim, chegarem ao conhecimento da temática do mesmo. A configuração inicial desta aula foi a mesma da Turma 1, como resumi nas 7 principais ações nas quais os alunos se envolveram, conforme descrevi logo após contextualizar o cenário do Excerto 2 (seção 5.2). Como expliquei, ali as interações se deram em torno da chamada e da correção.

No mesmo dia, na aula seguinte, na Turma 2, a configuração do cenário só começa a mudar quando a professora deixa o texto sobre a mesa, levanta-se e começa a conversar com os alunos na tentativa de ouvi-los mais de perto, porque havia muitas falas sobrepostas a respeito do lugar favela. Na ocasião, os alunos estavam respondendo à questão F (ANEXO A) da atividade relacionada ao texto. Essa questão exigia deles a compreensão do texto em português para respondê-la. O primeiro excerto desta sequência, o Excerto 3, inicia-se com a fala da professora de inglês.

**Excerto 3:** Aula do dia 06/09/2017- parte 1

Profin: O que precisou fazer lá?

Kevin: colocaram as UPP

Profin: tá daquilo que o Ethan((nome fictício)) estava falando do governo roubar. não estou falando o governador o ((diz o nome do então governo do estado)).

Kevin: os caras de gravata.

Bianna: e aquela prefeita lá?

Ethan: num dava merenda pros meninos. ela tirava merenda dos meninos para ir passear de jet ski olha só a bonita!

Profin: agora gente vai entrar naquilo que o Ethan estava falando.

March: hein professora na rua perto lá de casa umas 10:30 acho que a senhora não passa sozinha não.

Profin: tem saneamento básico, esgoto, água...

Ethan: tem esgoto sim. a céu aberto.

Aquela água correndo na rua, PENSA((risos)).

Profin: pra gente melhorar um lugar só precisa da ação da polícia?

Kevin: NÃO. tem que ter segurança, saneamento básico, saúde e educação.

Profin:e a educação?

March: a educação lá é boa professora os meninos da escola lá que estudava quase nenhum sabia ler ((risos)).

Profin: aí eu te pergunto tu veio pra cá por que não tem EJA lá?

March: tem EJA lá professora mas é perigoso.

Ethan: tem uma escola nova lá. mas eu tenho é medo de cair. Construíram tão rápido.

March : aquela raposa...raposo.

Profin: ah, o Amaral Raposo, fica lá né?

Ethan: eu mesmo que não entro lá eu tenho é medo de cair.

Wilson: é favela mesmo professora((risos)).

Gim Natan: só tem muito é traficante. é doido, se entrar lá, por engano, morre.

Com se observa aqui, à medida que vão entendendo o vocabulário do texto em inglês e respondendo às questões sobre o mesmo, as interações dos alunos (às vezes simultâneas outras em resposta às perguntas retóricas da professora) revelam informações dos seus bairros, associando alguns bairros a uma visão negativa e pré-concebida sobre o conceito de favela. Visão essa que demonstra ser apoiada no que ouvem nos noticiários sobre pessoas que, pelo fato de não pertencerem ao lugar, acabaram mortas por traficantes dentro de favelas. Até aí reproduzem o discurso de outros (decodificação e discurso repetido). Porém, à medida que a professora vai fazendo a intertextualidade entre as situações do texto para as situações vivenciadas pelos alunos, as falas deles começam a se sobrepor.

As observações dos alunos demonstram que eles associam os problemas sociais das favelas aos descasos de governantes que ignoram as necessidades das pessoas. Reforçam isso com um caso recente, ocorrido no estado e noticiado na imprensa nacional. E, de maneira crítica, expõem o comportamento de uma governante que, para satisfazer suas próprias necessidades “*tirava merenda dos meninos para ir passear de Jet ski*”. Com isso, eles demonstram sua apropriação e ressignificação dos discursos (TAGATA, 2017). Com isso, o texto passou a ser “visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo” (ROJO, 2004, p. 3). Além disso, conforme princípios socioculturais, a mediação a partir do texto e da atuação da professora, propicia momentos de interação e troca colaborativa (LANTOLF, 2008).

Na fala dos alunos emergem informações que descrevem uma favela e, ao mesmo tempo, assemelham seus bairros de origem ao conceito deles sobre favelas. Ao fazerem associações entre o conceito que têm sobre favela e sobre as características dos bairros da cidade, revelam quais bairros da cidade consideram favelas e quais não.

A partir do que está posto no excerto 3, é possível inferir que o lugar favela, na percepção dos alunos, tem vários significados. Para eles favela é um lugar de conotação negativa, porque é:

a) lugar perigoso para pessoas estranhas à comunidade:

Gim Natan: se entrar lá, por engano, morre.

b) lugar de bandidos:

Wilson: é favela mesmo professora ((risos)).

Gim Natan: só tem muito é traficante.

c) lugar que, para mudar, precisa que haja investimentos dos governantes:

Profin: O que precisou fazer lá?

Kevin: colocaram as UPP

Profin: pra gente melhorar um lugar só precisa da ação da polícia?

Kevin: NÃO. tem que ter segurança, saneamento básico, saúde e educação.

À medida que a professora provoca aos alunos com perguntas sobre o texto e conecta essas perguntas com a realidade deles, o tema do texto é debatido e os alunos vão fazendo inferências entre o conteúdo do texto e os bairros da cidade, com base no conhecimento de mundo que eles têm. O conhecimento do mundo de fora do texto, capacita-os a fazer comparações entre o lugar descrito no texto e o seu próprio lugar.

Assim, a atitude da professora de usar um tema gerador de reflexão e dar espaço para os alunos se expressarem sobre o conteúdo do texto, fez com que eles, além de compreender o conteúdo de inglês que estava escrito no texto, fizessem inferências sobre os problemas sociais,

apontados como resolvidos no texto lido, e os associasse com problemas sociais existentes no seu cotidiano, ou seja, puderam pensar criticamente (FREIRE, 1967). Com isso, a aula de LI entrou na dimensão crítica da língua (TAGATA, 2017). E os participantes se mesclaram ao discurso do outro e acercaram-se das palavras do texto conscientemente (ROJO, 2004).

Dessa forma, a partir do conteúdo do texto, os alunos tomaram conhecimento de que as coisas mudaram na comunidade da favela da Rocinha, depois que o poder público passou a investir em “segurança, saneamento básico, saúde e educação”. Enquanto falavam sobre as mudanças apontadas no local descrito no texto, das falas dos alunos emergem discursos que apontam para o modo como eles percebem o local favela e seus moradores. Ou seja, eles percebem as relações de poder nos grupos sociais ligados ao local descrito.

A intertextualidade que os alunos fazem entre o conceito de favela e as características do lugar onde moram é suficiente para inferir que, para eles, há uma nítida relação entre um lugar antes desvalorizado que recebera investimentos, a favela da Rocinha, e um lugar que continua sendo tratado com descaso pelo poder público, o bairro da cidade onde o Ethan e o March moram. Nisso é possível notar que nos discursos de alguns participantes emerge “a constituição dos sujeitos”, como resultado dos “efeitos ideológicos” (FAIRCLOUGH, 2016).

Conforme se nota, nas suas falas eles reproduzem outros discursos. Porém, como uma forma de criticar o poder público. Um desses discursos diz que o lugar favela e os grupos sociais que vivem no lugar são tratados com descaso por parte dos governantes. Assim, eles, ao olharem o texto de forma crítica, foram capazes de formular novos discursos.

Os novos discursos da turma põem em evidência a (im)competência de quem tem poder para investir nas mudanças necessárias ao lugar onde vivem. Assim, a partir de uma leitura crítica e da intertextualidade como um recurso discursivo, os participantes apontaram problemas sociais que ainda existem no lugar onde moram. Isso poderia configurar-se na ação de denunciar que nesse lugar:

a) há governantes que usam o dinheiro público, inclusive da merenda escolar, para seu próprio benefício.

Biana: e aquela prefeita lá?

Ethan: num dava merenda pros meninos. ela tirava da merenda dos meninos para ir passear de jet ski olha só a bonita!

b) Há muitas crianças, adolescentes e jovens que são analfabetos.

March: [...] os meninos da escola lá que estudava quase nenhum sabia ler ((risos)).

c) Há políticos que tratam a vida das pessoas com descaso, porque desviam dinheiro de verbas para construções de escolas; por isso, escolas construídas por eles estão sujeitas a desmoronar sobre os alunos.

Profin. tá daquilo que o Ethan estava falando do governo roubar.  
[...]  
Kevin: os caras de gravata.  
[...]Ethan: tem uma escola nova lá. mas eu tenho é medo de cair.  
Construíram tão rápido.

Como se nota ao entrar na discussão sobre o texto, Ethan e March fazem relações diretas entre os problemas já resolvidos na favela descrita no texto e os problemas não resolvidos do seu bairro. Mas, da mesma forma que os dois foram capazes de usar a intertextualidade para denunciar a realidade do seu bairro, seus colegas Wilson e Gim Natan, por outro lado, chegam à conclusão que esses colegas moram em uma favela. E, favela, como a turma já havia demonstrado antes, é um lugar de conotação negativa. Isso implica dizer que os alunos percebem as relações de poder de forma positiva para quem vive no centro da cidade ou em bairros nobres e de forma negativa para quem vive em locais socialmente desprestigiados, como é o caso da maioria das favelas para eles.

A percepção dos alunos sobre os bairros da sua cidade reflete-se no perfil social que eles constroem das pessoas que habitam esses bairros. No excerto 4 é possível perceber o que os alunos pensam sobre pessoas que moram em favelas.

### 6.3.2 As Pessoas das Favelas na Percepção dos alunos: A Ressignificação

#### **Excerto 4:** Aula do dia 06/09/2017 – parte 2

Wilson: é favela mesmo professora((risos)).  
Gim Natan: só tem muito é traficante  
Profin: Mas aí eu pergunto pra vocês: esse traficante ele só está na favela?  
Biana e Adélia: não!  
Gim Natan: [NÃO!  
Profin: [...]por que que eu só associo violência com favelas, se esse traficante está em todo lugar?  
Joe Parker: [preconceito, professora.  
Gim Natan: [que preconceito nada!  
Joe Parker: é preconceito sim!  
Gim Natan: tem, mas ele veio foi de lá!  
Profin: será?[...][o que que não existe? espera aí, espera aí ((fazendo gesto com as mãos para reduzirem o volume das falas)) que eu só tenho um cérebro e 2 ouvidos! Oi? Como é? ((nesse

momento a professora deixou o texto sobre a mesa e foi para o centro para mais perto dos alunos que estavam no fundo da sala, e eram os mais envolvidos naquele tópico da conversa))  
 Joe Parker: filhos de papaizinho vende também!

Neste excerto, a partir da fala dos alunos sobre as identidades das pessoas que moram em favelas, é possível fazer inferências sobre como “o discurso da turma contribui para a construção de crenças” (FAIRCLOUGH, 2016, p.95).

Como se percebe, nas falas dos alunos, além de haver muita sobreposição, há também contrastes. Sobre isso, Fairclough (2016, p. 122) diz que: “quando são encontradas práticas discursivas contrastantes em um domínio particular ou instituição, há a possibilidade de que parte desse contraste seja a ideologia”.

No excerto seguinte, o Excerto 5, os discursos dos participantes revelam os contrastes que há entre suas ideologias. Aí estão implícitas questões ideológicas relacionadas às práticas discursivas que envolvem identidades sobre poder, e submissão, riqueza e pobreza. Portanto, o próximo excerto trata das percepções dos alunos sobre as relações de poder na sociedade.

### 6.3.3 Reflexões dos Alunos sobre as Relações de Poder na Sociedade

#### **Excerto 5:** Aula do dia 06/09/2017 – parte 3

Gim Natan: filho de rico não vira traficante  
 Wilson: se ele já tem dinheiro, vai vender drogas pra quê?  
 Gim Natan: filho de rico não vira traficante.  
 Profin: VI:ra  
 Wilson: vira nada professora! ele vira é FUMANTE!  
 Gim Natan: ele vira usuário! se ele JÁ TEM dinheiro! vira é o pobre, porque cresce o olho. Porque vê o rico andando playboyzinho e quer ser também (SI) ((falas sobrepostas))  
 Profin: gente... Psiu! [...] aí a gente vai entrar em um outro assunto que depois a gente pode até aprofundar ele. Por que que a gente associa o tráfico com a favela? [...] lembram lá do... do helicóptero com cocaína, 450 kilos, que foi apreendido na fazenda de um deputado? Político. RIQUÍSSIMO?  
 Joe Parker: eu lembro.  
 Profin: aconteceu alguma coisa com ele? [...]  
 Wilson: [...] ÔXENTE tu pede pro outro falar e TU dá tua opinião só quer ouvir a dos outros?  
 Bruce: nã eu não quero falar não. é ele que tá querendo.  
 Profin: sim?  
 Joe Parker: acontece que a pessoa pensa porque sou de classe média estou blindada.  
 Profin: [...] pronto! olha só a visão que a gente tem. vamos andando pra encerrar aqui que eu ainda quero falar sobre o

nosso conteúdo para a prova [...] muito bem! já vi que uns concordam e outros não, com a visão que o brasileiro têm da favela. no texto vocês viram que os turistas têm uma visão romântica das favelas ...

Walter: romântica professora?

Profin: sim tá aí ó romantic [...] vocês concordam com essa visão?

Joe Parker: sim

Ethan: sim

Profin: por que?

Joe Parker: porque todas elas têm seu lado bom e seu lado ruim.

Profin: [...] muito bem. eu vou colocar agora o roteiro da prova que é para vocês estudarem

Jim Natan[...] essa foi a melhor aula de inglês de todas, oh véi.

A incidência de sobreposições das falas, o levantar-se da professora, para não perder o controle do tópico da conversa, além da intertextualidade, que os alunos fizeram entre os problemas sociais da sua comunidade e os apontados no texto são indícios que, para mim, deixam claro que, a professora participante buscou o texto em questão para reforçar a morfossintaxe do tempo verbal *present continuous* e reforçar a aprendizagem dos seus alunos. E isso demonstra o seu comprometimento com seu trabalho. No entanto, a aula tomou outro rumo. Ao final do horário, os alunos deram início à resolução das questões de compreensão do texto, as quais estavam logo abaixo do mesmo (ANEXO A).

Sobre o andamento da aula, posso inferir que a mesma foi avaliada positivamente, tanto pela a professora quanto pelos alunos. Sobre a avaliação da aula, na perspectiva da professora, como está evidente no excerto, chegando ao encerramento da aula, ao verificar o entendimento dos alunos sobre o significado do termo *romantic*, no texto em discussão, a professora completa o ciclo da sua aula. E na sua avaliação da compreensão do texto, a resposta do aluno Joe Parker ao explicar: “*porque todas elas têm seu lado bom e seu lado ruim*” é avaliada pela professora como um *feedback* positivo, (Profin: *muito bem*).

Situando nossa discussão na vertente da Pedagogia Crítica, sobre o que aconteceu ali, posso inferir que o modo como a professora encaminhou o conteúdo da sua aula permitiu que seus alunos pensassem criticamente sobre problemas com os quais vinham convivendo. E, talvez se fossem incitados e orientados a participar de alguma ação para escrever um documento reivindicatório de soluções dos problemas sociais, detectados em seus bairros, pudessem justificar sua reivindicação, apontando claramente quais setores do bairro precisariam da atenção dos investidores. Isso significa dizer que, a partir do conhecimento da turma sobre a sua própria realidade, o conteúdo do texto levado pela professora de inglês serviu para que os alunos chegassem a conclusões sobre ações que precisam ser feitas para que haja melhorias no seu bairro.

Aqui entendo que as discussões iniciadas em uma sala de aula podem desencadear inúmeras mudanças. No contexto dos participantes eles apontaram a necessidade de mudanças para garantir a qualidade de vida das pessoas, a começar pelo saneamento básico e pela garantia de acesso a uma educação de qualidade. Em outras palavras, se fossem devidamente acompanhados e orientados, a partir da discussão promovida na turma, os alunos poderiam sair do nível da reflexão para o nível da ação como um grupo de solicitantes. E, munidos de argumentos nas suas reivindicações, poderiam justificar que os investimentos são necessários porque o bairro necessita de investimentos em segurança e infraestrutura, as escolas e o ensino de lá são de má qualidade e porque estão conscientes de que é dever dos governantes aplicar o dinheiro público na cidade, pelas quais foram eleitos para governar e seu trabalho deve garantir o bem estar dos seus habitantes.

Pelo que eu vinha observando sobre a professora, nas cenas das duas turmas, uma aula com tantas inferências e interferências dos seus alunos não fazia parte do seu *script*. Porém, naquela aula percebi que quando ela abriu espaço para que seus alunos fizessem inferências sobre o tema tratado no texto, a mesma deu início a um processo de ensino e aprendizagem para além da sala de aula. Isso significa que a nova atitude da professora de inglês fez com que os alunos não apenas revisassem o conteúdo gramatical do texto, mas os levou a pensar, agir e falar o que sentiam a partir do seu posicionamento crítico sobre o tema central do texto.

Sendo assim, posso inferir que: levar para a turma um texto cuja temática abra espaço para inferências e contextualizações com a realidade dos alunos é uma possibilidade para que a prática do(a) docente de inglês inicie um diálogo com o ensino e aprendizagem dessa língua pelas vias dos usos de uma LE com prática social (TAGATA, 2017). No entanto, isso somente é possível se o responsável pelo processo da mediação entre o mundo do texto e o mundo dos aprendizes for capaz de construir pontes para que os aprendizes transitem entre esses mundos.

Para fins de contextualização dos próximos excertos, convém explicar que, como o tempo não foi suficiente para que a maioria dos alunos terminasse de responder o exercício de compreensão textual naquela aula, a sua correção ficou para a primeira aula seguinte à data da prova, isto é, a aula do dia 20/09/2017.

Assim, para que os alunos da Turma 1 também pudessem refletir e expressar-se sobre seus bairros, após essa aula conversei novamente com a professora sobre algumas formas de fazer os alunos produzirem frases envolvendo o uso do gerúndio, porém com o foco na sua realidade. Na ocasião, descrevi um pouco do que ocorreu na pesquisa que eu havia desenvolvido naquela mesma escola, em 2013, quando trabalhava com as turmas de inglês do turno matutino. E finalizei dizendo-lhe que poderia sugerir aos alunos que fizessem a descrição de uma cena

em andamento, dentro da sua casa ou na vizinhança ou que fotografassem locais do seu bairro e em forma de *slides* ou de cartazes apresentasse o bairro para os colegas.

Na aula do dia 20/09/2017, após a devolução e os comentários das provas, a professora concluiu as correções do exercício sobre o texto deixado na semana que antecedeu a semana de provas. Após finalizar a correção e visar as atividades dos alunos, a professora escreveu cinco questões no quadro, todas relacionadas ao comportamento das pessoas e às características do lugar onde os alunos viviam. Nessa atividade, somente as duas últimas questões foram em inglês. A última questão, cujo enunciado dizia: *“Imagine it’s Saturday afternoon, it is too hot inside and you decide to go for a walk in your neighborhood. What are people doing around?”* deu origem a uma atividade escrita, em inglês, do gênero cartaz, para ser apresentado oralmente, em português. A professora deixou a critério dos alunos fazerem individualmente ou em grupo.

Na aula do dia 27/09/2017, durante as apresentações, foi possível perceber que nas descrições que os alunos fizeram dos seus bairros, eles apontaram problemas parecidos com os que foram apontados durante as interações da Turma 2 (Excerto 3). Com exceção de um grupo formado por dois alunos, que moram em um bairro ligado ao centro da cidade, os demais todos disseram que seus bairros sofrem preconceito por conta da violência. Assim, a atividade serviu ao propósito de verificar o modo como os alunos veem o lugar onde moram e como lidam com a forma como outras pessoas veem esse mesmo lugar.

A seguir, apresento 2 excertos referentes ao conteúdo da fala dos alunos na ocasião da apresentação da atividade proposta pela professora.

#### 6.3.4 Percepções dos Alunos sobre Bairros da Cidade e seus Respectivos Moradores

Os excertos seguintes, o 6 e o 7, foram extraídos respectivamente da apresentação oral e individual do gênero cartaz, elaborado, em inglês, respectivamente, por um aluno (ANEXO B) e três alunas (ANEXO C). As duas apresentações são resultantes de uma atividade que as duas turmas fizeram sobre seus bairros ou vizinhança, como atividade extraclasse.

##### **Excerto 6:** Apresentação do aluno Geoffrey sobre o Bairro Baixada

Profin: então sentem que os colegas vão falar sobre o bairro deles.  
 Geoffrey: bom dia gente. [...] Ele é um bairro que fica entre o bairro da caema e o bairro leandra. mas esse bairro aqui é que é o verdadeiro BAIRRO DA CAEMA. [...] mas eu vou falar dele como baixada que é o nome tradicional de lá. então este bairro aqui é o da

baixada ((apontando a foto no seu cartaz preso ao quadro)) aqui é a principal rua. ela é chamada a rua do flamengo. e no texto que eu escrevi eu falei um pouco da discriminação que este bairro sofre, não só pelo fato de ser um bairro periférico, mas também por ter tráfico de drogas e criminalidade, que na verdade tem. e eu encerrei o texto falando aqui também de alguns do cidadão que vive dignamente que trabalham e tem um contexto social normal de todo cidadão. mas esse bairro gente estatisticamente pra a polícia é um bairro... totalmente perigoso. mas isso... o índice de criminalidade nele baixou muito, mas continuam divulgando. [...] é um bairro que sofre muito preconceito por causa dos problemas mas tem muita pessoa de bem. como aqui a gente ver a revolução nas casas que eram de tábuas agora estão assim ((apontando as fotos das casas de tijolos))

### **Excerto 7: Apresentação das alunas sobre o Bairro Favelinha**

Celena: professora se a senhora tivesse passado esse trabalho no início do ano aqui ((apontando a foto no cartaz)) a gente ia ver um bocado de casinhas de madeira. Aqui é o bairro conhecido como favelinha. fica lá no final do parque anhanguera. lá no fim do parque anhanguera mesmo. Quando chega bem por aqui já é a estrada que dá acesso à ponte. (( a ponte a que se refere fica sobre o Rio Tocantins e liga o estado do Maranhão ao do Tocantins)). aí lá é assim, o povo ... já foi muito perigoso lá. Matavam as pessoas para este lado aqui óh. enterravam jogavam na lagoa desse lado. só que hoje em dia, não é... acabou esse negócio de criminalidade só que o povo... as pessoas que vem de fora assim de outros lugares falam que lá é um lugar muito perigoso

Tânia: porque as pessoas ver que não ... não tem sane... sane... sane. ISSO! o esgoto a céu aberto

Profin: [saneamento.]

Celena: eu morava nessa casa aqui ((apontando a foto colada no cartaz))

Profin: tu moras aonde agora?

Celena: eu morava aqui, mas saí de lá. até eu mesma discriminava aí fui embora. agora tô perto da casa da minha mãe.

Os dois excertos mostram que a atividade pedida pela professora possibilitou que os alunos da Turma 1, assim como os da Turma 2 fizessem várias observações sobre seus bairros de origem. Os alunos das duas turmas, ao descreverem seus bairros, apontaram problemas relacionados à infraestrutura, segurança e ao descaso das autoridades, assim como demonstraram estar atentos aos motivos do olhar preconceituoso das pessoas de dentro e de fora do seu bairro.

Convém destacar que entre os alunos também houve quem elogiasse o bairro onde mora e convidasse os colegas a conhecer alguns pontos como pizzaria, academias ao ar livre, em praças e quadra de esportes para a comunidade. Contudo, o modo como os alunos descreviam seus bairros e os comentários que faziam a respeito dos diferentes bairros da cidade deu indícios que, de fato, havia preconceitos entre eles relacionados ao local e às pessoas que viviam lá. Inclusive sobre o modo de falar e de vestir-se.

Como professora-pesquisadora, a partir do conteúdo do texto trabalhado nas aulas de inglês, percebi que ali havia uma oportunidade para fazer os alunos refletirem mais um pouco sobre a forma como estavam lidando com as diferenças sociais. Para este fim, nas aulas de português dei início a discussões sobre tipos de preconceitos e como isso poderia se manifestar entre eles, nos grupos de diferentes bairros da cidade, inclusive em situações nas quais esses grupos são abordados por policiais. Com isso, os alunos relataram várias situações em que testemunharam ou que sofreram discriminação e preconceito por conta da cor, ou do corte de cabelo, de tatuagem no seu corpo, por estar usando determinadas marcas de roupas, ou por conta do bairro em que moram. A fim de compartilhar o que estava acontecendo na sala de aula, propus então que eles mostrassem isso em forma de dramatização ou peça teatral.

Assim, organizei a turma em grupos e dei um roteiro de situações e lugares que eles deveriam abordar em um texto, conforme o ponto de vista do grupo sobre: a situação, as pessoas envolvidas e o lugar. Recomendei que levassem em consideração o modo como seus personagens faziam o uso da linguagem, de forma que correspondesse ao mais próximo da realidade que eles conheciam.

Como eu já havia observado que o Ethan, o March e Joe Park, nas aulas de inglês, por ocasião da discussão da aula do dia 06/09/2017, haviam demonstrado um olhar crítico muito aguçado sobre o comportamento de diferentes grupos sociais, então convidei os três para, no dia da apresentação dos grupos, me auxiliarem fazendo uma análise entre a representação dos colegas e a realidade que eles conheciam. Assim, no final da peça os três poderiam dizer se havia semelhança com a realidade ou não. De início concordaram. Mas no dia da apresentação o Ethan disse que ficaria muito nervoso ao falar, pediu para ficar em um grupo e fazer o papel de um colega que havia faltado, e, como era somente uma fala, ele daria conta. E assim, foi feito.

A seguir apresento uma seção de análise de excertos que tratam das reflexões que os alunos da EJA, nível Ensino Médio, fizeram logo após a apresentação de uma atividade de LP que fora desenvolvida a partir do conteúdo discutido nas aulas de inglês. Com a análise do conteúdo do excerto da próxima seção pretendo endossar a resposta para a primeira questão levantada neste estudo, cuja finalidade foi descrever como as atividades encaminhadas na sala de aula podem revelar o modo como os alunos da EJA percebem as relações de poder nos diversos grupos sociais.

### 6.3.5 As Percepções dos Alunos sobre as Relações de Poder nos Diferentes Grupos Sociais

O conteúdo do excerto seguinte provém da gravação de uma atividade dos participantes, apresentada no pátio da escola no dia 25/10/2017. As falas analisadas aqui ocorreram depois das apresentações dos grupos. Assim, após as encenações, os alunos da Turma 1 e os da Turma 2 formaram a plateia juntamente com as professoras de inglês, de geografia, sociologia e filosofia, a coordenadora pedagógica do turno matutino e a professora-pesquisadora para ouvirem as observações dos alunos Joe Parker e March, conforme já expliquei acima.

Quanto ao conteúdo do excerto, acho válido explicar que dada às revelações que traz, está fragmentado em três recortes. Na análise dos três fragmentos levo em consideração o discurso dos participantes como uma prática de representação e de significação do mundo. Portanto, analiso a prática discursiva dos participantes pelo viés da sua noção de poder e cidadania. Isso, implica entender como os participantes, diante das situações em que precisam refletir sobre poder, cidadania e política, são capazes de pensar, sentir e agir (MARTINEZ, 1997; FAIRCLOUGH, 2016).

Assim, a partir desses fragmentos proponho refletirmos sobre marcas identitárias sociais dos sujeitos e como suas identidades são afetadas pelas relações sociais e pelas relações de poder, ideologicamente fortalecido pelas práticas sociais da sociedade onde sua comunidade está inserida.

#### **Excerto 8:** Apresentação da atividade de português dia 25/10/2017 – Recorte 1

*Joe Parker: como vocês viram uma demonstração de cenas do cotidiano e algumas coisas que acontecem lá também, geralmente né? a professora falou em questão de des...*

*March: [desigualdade]*

*Joe Parker: em desigualdade. aí falamos em favelas. bem quando nós falamos em favela algumas pessoas já têm uma visão de preto, pobre, desorganizado. Mas eu/ eh na minha visão **eu não vejo assim**. eu vejo como pessoas, como qualquer outra que mora no centro, como que mora no bairro. ali vive pessoas que também têm famílias, também estudam, crianças estudam. Pessoas estudam lá. [...]*

*March: [algumas favela têm investimentos. só que as pessoas da favela são conhecidas como traficantes, usuários de drogas bandidos. as pessoas veem diferente do que algumas pessoas da sociedade.]*

*Joe Parker: [por causa de uma pequena parte [...] a maioria das pessoas da população da favela acaba pagando por isso.]*

*March: [...]e uma delas é tua cor. Se tu é negro tu é discriminado em qualquer lugar. Teu jeito de andar*

*Joe Parker: [de falar]*

March: [Se o cara ver um cara daquele ali no meio da rua meu Deus ((risos)) o cara corre!

Profpe: Um cara tipo?

March: ele aí o Hilton ((apontando para um colega negro e com corte de cabelo estilo moicano))

Na fala do Joe Parker, logo no início da sua análise das apresentações, ele aponta diretamente a semelhança entre as encenações e a realidade com a qual convive. E se posiciona contrário à existência desse tipo de situação (Joe Parker: *eu não vejo assim*), ou seja, ele não concorda com as desigualdades sociais e o preconceito em relação aos moradores de bairros periféricos ou das chamadas favelas. Como se nota na sua fala: “*Eu vejo [...] como qualquer outra que mora no centro*”.

Ao mesmo tempo que se posiciona contrário ao cenário das relações sociais representadas nas encenações, a prática discursiva de Joe Parker, no entanto, evidencia que ele, sem se dar conta, reproduz a ideia de superioridade das pessoas do centro da cidade em relação às pessoas que moram em favelas.

Ao ressaltar que: “*Ali vive pessoas que também têm famílias, também estudam, crianças estudam. Pessoas estudam lá*”. Ele reproduz as crenças sobre quem mora nas favelas e quem mora no centro. No seu discurso está implícito que as pessoas das favelas merecem ser respeitadas, não porque elas são pessoas que têm sua própria cultura ou porque seu jeito de ser e de agir é diferente das que moram no centro. E, assim, como pessoas com identidades de seres humanos gozam do direito universal dos humanos. Mas ele evoca respeito e consideração, porque elas fazem coisas semelhantes às pessoas do centro. Ele lembra que “ali **também**” fazem coisas que as pessoas das classes respeitadas e que vivem no centro fazem. Por isso, devem ser vistas como tão dignas quanto.

O que Joe Parker inconscientemente reproduz é uma crença cujas raízes remontam à formação do povo brasileiro que levou à sua separação em grupos e classes socialmente valorizadas e outros menosprezados. Inicialmente, pela sua origem étnica racial, posteriormente, pelo poder econômico e atualmente por ambos. Assim, sua postura está associada às ideologias dos grupos dominantes e grupos dominados.

Sobre as ideologias, vale destacar que elas são construções e significação da realidade. E como podem contribuir tanto para a reprodução quanto para a transformação das relações sociais, as ideologias podem tornar-se senso comum (FAIRCLOUGH, 2016).

Por este viés, entendo que uma abordagem de ensino, orientada pela Pedagogia Crítica, pode viabilizar o letramento crítico dos aprendizes e identificar suas “práticas discursivas contrastantes” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 122). Com isso, infiro que o modo como o professor

encaminha as atividades ou como aborda os conteúdos sociais implícitos nas disciplinas sob sua responsabilidade pode alterar ou não o modo de pensar dos aprendizes sobre os problemas sociais implícitos nos conteúdos abordados em sala de aula.

No recorte seguinte, o conteúdo implícito na fala dos alunos Joe Parker e March, além de possibilitar inferências sobre o modo de pensar dos participantes, revelou também o modo de sentir e de agir em relação aos problemas sociais relacionados às questões de poder e cidadania. Os destaques que fiz nas falas dos dois alunos servem ao propósito de reforçar como eles percebem as relações de poder na sociedade e como isso os afeta.

O conteúdo destacado também revela como os grupos socialmente desprestigiados sentem as demonstrações, abusivas, do poder de outros que consideram-se com autoridade (legal e socialmente institucionalizada) para fazê-los silenciar.

#### **Excerto 8:** Apresentação da atividade de português dia 25/10/2017 – Recorte 2

*Joe Parker: ó uma vez. Eu vou falar algo que **aconteceu comigo**. Uma vez... uma vez **eu tava aqui num lanche** ((apontando para fora em direção a praça que fica ao lado da escola)), só **por eu ter tatuagem e por estar trajando uma camisa da Zangs, shorts da Penna, uma Kenner** ((apontando para os pés))*

*[...] o policial me mandou levantar, eu tava com a minha namorada, o policial me mandou levantar, puro constrangimento. Tava a praça tudo... lotada, **me mandou levantar e me dirigir à parede**.*

*Praticamente **ele desceu minhas calças** até o chão... **todo mundo vendo**. Só **porque eu tinha uma tatuagem**. Aí disse "ah tu tem tatuagem de palhaço" aí **eu disse não senhor** só tenho essa aqui mesmo que você tá vendo. "tá vendendo drogas?" Não. Por que que eu tô vendendo drogas? "porque tu tem tatuagem"! Não, **não é porque eu tenho tatuagem que eu tenho que vender drogas**, não. Aí ele, "ah pois tu tá no lugar errado" aí eu meu senhor a praça é um lugar de lazer! **Eu não falei mas a minha vontade de falar era essa!** (( risos e muitas vozes sobrepostas)) a praça é um lugar/ (( mais risos e vozes)) **não tinha como... não tem essa de argumento***

*March :[não tem nem/ **se tu for inventar de falar ele te manda calar** a boca e é arriscado até te bater, então **tu tem é que ficar calado!***

*[...]Tânia: [na sociedade que a gente vive é ... é diferente ((Uma aluna da plateia)).*

*Joe Parker: [mas deveria ser só uma sociedade, porque é só uma Constituição!*

*Tânia: [é... é verdade*

*Joe Parker: [então deveria/ só uma sociedade. Não deveria ser dividido, porque não existe 2 Constituições. É só uma [...]já que está falando em dividir... eu vou ler um negócio que eu escutei... aqui... pra gente finalizar ... [...] Então eu vou ler aqui pra vocês de um escritor nordestino PESADO! ((pegando seu caderno ler "cordel sobre intolerância, que havia copiado da internet, de autoria do nordestino Bráulio Bessa))*

A partir das declarações desses dois participantes, para mim ficou claro que, ali entre muitos alunos da comunidade do *locus* pesquisado, há indícios de que as ações violentas, empreendidas contra seus ancestrais por aqueles que, munidos do respaldo social, político e religioso, tinham o poder para dizer quem podia falar e quem deveria calar-se, ainda afeta a vida de vários dos alunos participantes do estudo. Isso significa dizer que o poder e a submissão ainda ecoam no modo como se sentem em situações que demandam demonstração de poder socialmente constituído.

No contexto dos seus antepassados, o poder, socialmente, institucionalizado determinava quem era digno de vestir determinados tipos de roupas e quais lugares poderia frequentar ou não. No contexto dos participantes, esse mesmo tipo de poder veio à tona quando Joe Parker descreve como estava vestido. Na atitude do policial aparecem os reflexos do poder que sustenta a hegemonia dos grupos dominantes e que é institucionalmente constituído, como vimos em Marx (1985, 2008) e Weber (2004).

A hegemonia, como pretexto para manter o equilíbrio, levou ao descaso para com os direitos dos seus ancestrais. Descaso esse, que de tão reforçado pelas ideologias de quem o praticava e o disseminava, passou a ser encarado como natural. Natural e normal, a ponto de não parecer alarmantes nem desumanas cenas de pessoas serem destituídas do direito de decidir sobre o seu próprio corpo.

O poder como forma de dominação do mais forte sobre o mais fraco silenciou pessoas, apagou línguas e destituiu grupos das suas identidades de origem. No contexto de Joe Parker e de March as evidências de silenciamento são marcantes em: “*Eu não falei mas a minha vontade de falar era essa! [...] não tinha como... não tem essa de argumento*” (Joe Parker) e em: *se tu for inventar de falar ele te manda calar a boca e é arriscado até te bater, então tu tem é que ficar calado* (March).

No Brasil, no contexto da submissão dos índios e dos africanos escravizados, como expus no Capítulo 1, também vimos que pessoas foram forçadas a abrir mão das suas identidades, dos seus costumes e dos seus desejos. Tudo para que fossem socialmente aceitas por quem tinha o poder para incluir ou excluir, conforme o rigor do padrão social da época.

No contexto dos participantes, eles também sentem que se não atenderem ao padrão que a sociedade exige, estão sujeitos aos olhares e julgamentos de quem acredita que, apenas olhando, é capaz de diferenciar um cidadão de respeito na sociedade de um que está às margens dela. Para isso, os analistas e rotuladores usam como critério as características dos usos e dos costumes típicos do padrão socialmente prestigiado.

Aqui, convém lembrar que a abrangência dos fatos sociais está imbricada nas culturas dos grupos sociais. E isso, se manifesta em diferentes momentos da história das sociedades (MARTINEZ, 1997). Sobre a cultura dos grupos Demant (2012) lembra que a cultura estabelece as fronteiras entre, dentro e fora de cada grupo. Ela também é a responsável pela formação do núcleo da identidade coletiva ou pela identidade da etnia predominante limitando, assim, a concessão da cidadania às condições de aceitação do outro mediante à auto negação da cultural minoritária em prol da assimilação da cultura do grupo majoritário.

Vale ressaltar que o Joe Parker é um jovem de 23 anos e sofreu a referida abordagem em uma praça da cidade localizada entre duas escolas. E como um jovem livre, ele acredita que tem o direito de ir e vir, assim como o direito de decidir sobre o que vestir ou o que fazer com o seu corpo. Mas o modo como foi abordado e as motivações da abordagem mostram que ele, para não ser visto diferente do que ele é, precisaria mudar seu modo de ser e de agir.

Diante disso, não ignoro a realidade da cidade e sei que um local como aquele é um ponto de referência para a comercialização de drogas, principalmente, entre jovens. No entanto, a incidência das abordagens feitas que jovens com as mesmas características do Joe Parker sofrem se sobressaem em relação ao número de abordagens feitas a outros jovens que têm a cor da pele diferente e que não usam roupas como as roupas do referido aluno.

Olhando o excerto pelo viés da ZLM (LEWIN, 1945), na percepção de Joe Parker a praça é um lugar de livre acesso e movimentação das pessoas. Então, não faz sentido alguém dizer que ele estaria no lugar errado. Mas para quem o abordou, também se aplica a definição da livre movimentação descrita por Lewin (1945). Porque a ZLM trata-se de um espaço não apenas físico, mas subjetivo e que preserva a forma como as pessoas de dentro e de fora dela veem o mundo. Portanto, a ZLM reflete a nossa percepção do mundo. Mas as relações sociais impõem os limites dentro e fora dessa zona. Ou seja, existe um campo para a livre movimentação, mas ele tem alguns limites.

Os limites da ZLM são estabelecidos especialmente pelas características físicas e sociais do ambiente. Por isso, o policial se viu no direito de abordar o Joe Parker da forma que fez. Por conta disso, posso inferir que muitas das alegações que, no passado, institucionalizaram e fortaleceram atitudes preconceituosas e discriminatórias ainda são praticadas na atualidade.

De modo mais específico, as declarações desses dois participantes, alunos da EJA, demonstram que o modo como os conteúdos foram encaminhados, inicialmente, nas aulas de inglês e, posteriormente, nas de português, fez com que eles refletissem sobre o modo como devem agir. Mas, em contextos onde não há ações docentes que possam despertar reflexões semelhantes, ainda há muitos alunos e professores lidando com a leitura e a escrita de forma

distante da vida dos aprendizes. Portanto, a meta principal do ato de ensinar a ler e escrever ainda não foi atingida.

Sendo assim, é necessário que a escola, como instituição responsável por preparar, certificar, ou rotular, cidadãos e cidadãs para agir conforme os padrões da sociedade que a legitima como instituição, revise e identifique que tipo de conteúdo está faltando no currículo dessa instituição. Tais conteúdos precisam, ser suficientes para, em um curto espaço de tempo, propiciar meios para que os aprendizes sejam capazes de agir em prol não apenas do seu próprio bem estar, mas que considerem o bem estar do outro como parte do equilíbrio necessário para o bem estar dos demais e assim, aprendam a viver juntos na nossa imensa casa chamada Terra (WENGER, 2017).

No final das apresentações daquele dia, já seguimos para o intervalo. Na sala dos professores trocamos ideias (a professora de inglês a de geografia e eu como professora de português e professora-pesquisadora). Ali conversamos sobre como poderíamos fazer para que em nossas aulas inseríssemos outros temas que pudessem ajudar os alunos a valorizar mais a cidade e a respeitar as suas diferenças. Partimos do princípio de que, para valorizar a cidade, os bairros e as pessoas próximas a eles, os alunos precisariam conhecer melhor o lugar e as pessoas.

Assim, surgiu a ideia de um projeto interdisciplinar. Mas, como já estava se aproximando o final do ano letivo concordamos em amadurecer a ideia e pô-la em prática no ano seguinte. Contudo, a partir daquela conversa informal com a professora de geografia, ela desenvolveu uma atividade que proporcionou aos alunos um contato com o mapa da cidade.

Na ocasião daquela atividade de geografia, tivemos uma conversa com a turma a qual foi registrada em áudio e vídeo. Retomamos algumas falas deles sobre preconceitos em relação a alguns bairros da cidade com base apenas no que ouviam. Após aquela conversa nasceu o projeto interdisciplinar “Eu, tu, nós e o lugar onde moramos: diálogos interdisciplinares sobre língua, cultura e identidades das pessoas de Imperatriz”.

Sobre as diferentes possibilidades de ação e reflexão ocorridas nas atividades apresentadas até aqui, me ocorreu que ver alunos se posicionarem, criticamente, a respeito do que leem ou ouvem sobre assuntos do dia é uma das metas que muitos de nós, professores de línguas, almejamos para nossos alunos. Mas será que sabemos orientá-los a ponto de fazer com que cheguem a formular seu próprio discurso, diante de tantos discursos que ouvem, inclusive o nosso discurso de aprender uma língua para tornar-se cidadãos socialmente incluídos?

Dito isto, passo a discutir o papel da LI nos planos e decisões de alunos jovens ou adultos. Assim, na próxima seção discuto as percepções dos alunos e da professora de inglês

sobre as dificuldades, as expectativas e suas perspectivas para o ensino e a aprendizagem de inglês no contexto da EJA.

#### **6.4 As (Im)Possibilidades de Ensinar e Aprender Inglês no Contexto da EJA sob o Ponto de Vista dos Participantes do Estudo**

Nesta seção trato das discussões diretamente relacionadas ao ensino e à aprendizagem de inglês no contexto pesquisado. Os dados apresentados aqui têm por finalidade analisar como a professora de uma turma do Ensino Médio da EJA e seus respectivos alunos percebem as (im)possibilidades de ensinar e aprender inglês. Aqui, partindo do conceito de letramento crítico pretendo responder à segunda pergunta norteadora deste estudo que é: quais as percepções dos alunos e da professora da turma da EJA sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa?

A partir dos dados expostos nesta seção é possível inferir sobre quais são as percepções dos participantes sobre o ensino e aprendizagem de LI no contexto da EJA. Aqui as percepções dos participantes corresponde: (a) ao modo como veem o ensino de inglês no contexto escolar e particularmente no cenário da EJA, (b) ao que pensam dessa língua e dos seus falantes e (c) ao modo como se sentem diante do desafio de aprender/ensinar inglês. Neste sentido, as percepções dos participantes, tanto sobre as possibilidades quanto sobre as impossibilidades de ensino e aprendizagem de inglês está relacionada ao *ethos* desses participantes. Por isso, aqui interessa ouvir os alunos e a professora de inglês e, posteriormente, ouvir a voz da professora pesquisadora.

Destaco que para inferir sobre as percepções dos participantes é necessário compreender e discorrer sobre o *ethos* deles, ou seja, suas características, suas crenças, ideologias, discursos (FAIRCLOUGH, 2016) e perspectivas sobre ensinar e aprender uma LE no contexto escolar.

Para isso, recorro ao conteúdo das entrevistas com os alunos e da entrevista com professora de inglês e ao conteúdo das gravações das minhas aulas como professora de inglês e pesquisadora na Fase 2 da pesquisa.

##### **6.4.1 O *Ethos* dos Participantes: Incredulidades e Crenças das/sobre Pessoas da EJA**

Para entender o modo como os alunos lidam com a realidade da EJA, com sua aprendizagem de inglês e quais as suas expectativas em relação à aprendizagem, ou mesmo como veem essa língua no contexto das interações dentro ou fora dos grupos sociais por onde

transitam, eles foram observados e ouvidos em duas entrevistas em diferentes momentos da pesquisa.

Os dados seguintes são da entrevista feita com 16 participantes no início do ano letivo de 2018, quando eles iam iniciar a etapa final da EJA, ou Segunda Etapa do Ensino Médio. O roteiro desta entrevista compõe-se de 24 perguntas (ver Apêndice A). As questões iniciais (de 1 a 9) serviram ao propósito de acrescentar detalhes ao que já se especulava sobre o perfil dos alunos. As questões centrais (10 a 15) abordavam diretamente as experiências e as expectativas dos entrevistados com a LI. As questões de 16 a 19 serviram para retomar alguns pontos tratados nas aulas da professora de inglês na Fase 1 deste estudo, especialmente os temas surgidos após o texto sobre favelas. E as questões finais de 20 a 24 serviram ao propósito de fazer um levantamento sobre a receptividade dos alunos para dar continuidade ao projeto interdisciplinar que havia sido discutido com eles no final do ano letivo de 2017.

Dito isto, passemos aos dados característicos dos alunos de uma turma do Ensino Médio da modalidade EJA Ensino Médio, ou seja, dados sobre o *ethos* dos participantes.

Para sondar quais são as causas mais prováveis da evasão de alunos da EJA, mesmo, quando já estão na etapa final do Ensino Médio, indaguei sobre quais as principais dificuldades para continuarem estudando e o que poderia levá-los a deixar a escola antes do final do ano. Dos 16 alunos entrevistados, apenas 5 disseram que uma proposta de emprego poderia fazê-los parar de estudar ainda naquele ano. 2 afirmaram já ter recusado propostas de emprego por considerar que terminar o Ensino Médio poderia lhes garantir propostas melhores. Contudo, surpreendeu-me ao ouvir de 4 deles que um dos motivos que poderia levá-los a desistir poderia estar no modo como o professor trata os alunos. Ao indagá-los sobre isso, explicaram que a indiferença e a incompreensão de alguns dos professores é um fator desestimulador. Os demais alunos admitiram que problemas familiares ou mesmo a preguiça para levantar cedo poderiam fazê-los parar antes do fim do ano.

Quanto às motivações dos alunos que continuavam estudando e já estavam na etapa final, a questão de número 7 da entrevista semiestruturada (APÊNCICE A) serviu ao propósito de sondar as motivações para alunos da EJA não deixarem a escola antes de concluir a Educação Básica e quais as perspectivas deles após a conclusão da etapa em andamento.

Dentre as motivações dos alunos apareceu uma diversidade de motivos, como: a insistência da família, o incentivo de amigos e a necessidade de garantir seu certificado em curso técnico em andamento e poder ingressar no mercado de trabalho. No entanto, surpreendeu-me o fato de que nas respostas dos participantes (9 deles) o desejo de terminar o Ensino Médio não se restringia apenas ao objetivo de conseguir uma certificação para poder

logo em seguida ingressar no mercado de trabalho. Mais de 50% dos participantes expressaram que não iriam desistir porque sabiam que necessitavam concluir o Ensino Médio para ingressar em uma universidade. Ou seja, a maioria dos alunos de uma turma da EJA estava concluindo o Ensino Médio na perspectiva de continuar seus estudos e não apenas na intenção de receber um certificado que atestasse seu nível de escolaridade.

Acho pertinente destacar que esta constatação me surpreendeu. Sobre a perspectiva da maioria dos entrevistados e sobre a surpresa que esta constatação me causou vale destacar que as diversas situações vivenciadas no contexto do *locus* pesquisado explicitaram o *ethos* dos participantes. Também revelaram indícios da incredulidade docente e do *ethos* de quem planeja para a EJA.

Sobre o quantitativo de alunos com interesse em terminar o Ensino Médio para dar continuidade ao seus estudos, convém observar que, pelo fato de ser uma informação surpreendente, isso me levou a olhar este dado pelo viés da Análise Crítica do Discurso.

Assim, aqui cabe refletir nas palavras de Fairclough (2016) sobre ideologias e sistemas de crença. Segundo ele explica, a constituição discursiva da sociedade está relacionada às práticas sociais. Estas estão por sua vez, enraizadas “em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 97). Então surpreender-se com o fato de alunos concluintes do Ensino Médio estarem almejando cursar um curso superior nada mais é do que a manifestação de uma crença de que alunos da EJA não pretendem ingressar em uma universidade. Então não há porque preocupar-se em prepará-los para este fim. Na verdade, essa crença pode ser vista como a incredulidade de muitos professores sobre o potencial dos seus alunos da EJA.

Para conferir o nível dessa incredulidade, basta fazer a seguinte reflexão: quão surpreso ficariam o corpo docente e o administrativo de uma escola regular, pública, porém, de referência na cidade, ao constatar que mais de 50% dos alunos do 3º ano do Ensino Médio pretendem ingressar em uma universidade quando concluírem o ano letivo? E, se em vez de cerca de 60%, fossem 100% dos alunos 3º ano do Ensino Médio, porém de uma escola particular, da elite tradicional da cidade, isso seria motivo para surpreender seu corpo docente e o administrativo? E, quanto à capacidade e o potencial do público da EJA para a aprendizagem de uma LE com o *status* que tem a LI, quais as perspectivas que vemos para esses alunos?

Nossas respostas a estes questionamentos devem esclarecer como os projetos pensados para os alunos da EJA, sem levar em conta o que eles pensam e sentem, mas o que pensamos sobre eles, podem não corresponder ao que eles esperam de nós professores ou dos responsáveis para desenvolver ações inclusivas desse público.

Diante disso, convém não esquecermos que, na verdade, tendemos a reproduzir e reforçar ideologias, as nossas e a dos grupos dominantes. E, às vezes, fazemos isso conscientemente, outras vezes, inconscientemente. Portanto, é aí que cabe a escola entrar em ação exercendo seu papel de forma que todos que a frequentem sejam igualmente preparados, já que a ela cabe o *status* de instituição preparadora das pessoas para agir na sociedade. Porque a escola é uma instituição com poderes para mudar ou para perpetuar situações que dependem do conhecimento formal das pessoas.

O excerto seguinte, foi retirado da entrevista com um grupo de três alunos, o qual chamei de grupo 2. Neste excerto, a discussão segue em torno da questão número 7, que trata da motivação de cada aluno para não abandonar a escola sem finalizar sua Educação Básica.

### **Excerto 9: Motivações dos alunos para continuar na EJA – Entrevista Inicial**

Ethan: É interesse de terminar professora.

March: é terminar logo

Profpe: é... interesse em **terminar. Por quê?**

Lewis: Porque, professora, a maioria dos empregos, **eles exigem o Ensino Médio.**

March e Ethan: é, (( concordando com a cabeça ))

Lewis: Hoje se/ hoje... **o ser humano sem estudo ele não é nada.**

Ethan: **Não vale nada.**

March: **tem que ter o Médio**

Profpe: [...] Vocês então concordam que é fundamental terminar pra ter pelo menos a qualificação de/ ... Ensino Médio.

Todos: Sim

Profpe: se não complica mais.

Todos: sim.

Profpe: **complica o quê?** Mercado de trabalho? Namorar?

March: Namorar não complica não! **Complica é o mercado de trabalho.**

O que está claro na fala desses alunos quando dizem que sem o Ensino Médio “*hoje... o ser humano sem estudo ele não é nada*” (Lewis). “*Não vale nada*” (Ethan) e que é reforçado por March ao dizer que “*tem que ter o Médio*”, pode incluir pessoas muito próximas a eles. Mas, é claro que eles não queriam de forma alguma desvalorizar pessoas que eles conhecem e que não terminaram o Ensino Médio, ou mesmo o Fundamental. No entanto, chamo a atenção

para o que emergiu em suas falas e para o caráter constitutivo das suas práticas discursivas que, conforme Fairclough (2016, p. 97), explica, contribui para reproduzir as identidades sociais e crenças dos sujeitos. Assim, para alguns desses alunos, a motivação para terminar o Ensino Médio pode ser muito mais enfatizada pelo fato de não ser mal visto por outras pessoas do que para sua própria realização e conquista pessoal ou para seu crescimento intelectual. Estes seriam os que se enquadram nos índices de uma mera certificação. Mas, como já vimos aqui, eles não correspondem à maioria dos participantes.

Na seção seguinte, discuto as percepções e as perspectivas dos participantes sobre o ensino e a aprendizagem da LI.

## **6.5 O Ensino e a Aprendizagem de Inglês na EJA nas Perspectivas de Professores e Aprendizizes: Diálogos sobre (Im)Possibilidades**

Os dados discutidos nesta seção, assim como os dados da seção anterior também provêm da mesma entrevista semiestruturada. Estes têm por finalidade abordar as possibilidades de ensinar e de aprender inglês sob o ponto de vista dos discentes e da docente do contexto pesquisado.

Nas subseções seguintes, respectivamente, analiso os dados referentes à avaliação dos alunos e da professora sobre o desenvolvimento das aulas, com base no conteúdo do texto *Brazil a Second Life for the Favelas of Rio de Janeiro*. Assim, ao discutir a percepção dos entrevistados sobre as atividades de inglês, relacionadas ao cotidiano dos aprendizizes, enfatizo os pressupostos da Teoria Sociocultural e reforço o diálogo deste estudo com a o ensino de LE na perspectiva das práticas sociais, pelo viés da criticidade.

### **6.5.1 Percepções dos Alunos sobre Estudar Inglês com Situações da Vida Real**

O excerto seguinte faz parte das transcrições das entrevistas com os alunos no início do ano letivo de 2018. As falas expostas no excerto 10 correspondem ao recorte da conversa entre a professora-pesquisadora e os alunos. A conversa foi motivada pela questão de número 16 do meu roteiro de perguntas (APÊNDICE A). Esta questão teve por finalidade verificar a abrangência do que fora trabalhado nas aulas de inglês no segundo semestre de 2017 e sondar as possibilidades de continuidade, bem como a necessidades de adaptação para continuidade de um trabalho semelhante.

### Excerto 10: Entrevista com os alunos no início da Fase 2 da Pesquisa

Profpe: Ano passado com a professora profin((nome fictício da professora de inglês)) vocês trabalharam um texto sobre favelas. Depois disso ela pediu que vocês dessem uma olhada na sua vizinhança e fotografasse cenas da sua comunidade. Vocês gostaram de ter feito este tipo de atividade em inglês?

Lewis: Sim, sim. Assim, quando ela mandou falar lá na cartolina tipo o que era que tava acontecendo. Que aí a gente tirou a foto ali da praça e falou o que tavam fazendo

Ethan: [ela mandou explicar tudo que tava acontecendo na cena

Profpe: E, isso foi melhor do que ficar sentado e traduzir um texto?

Ethan: Muito melhor

March: eu achei bem melhor

[...]

Gim Roger: foi legal sim, escrever o que tava acontecendo

Gim Natan: [...] **É, e/ não**

*Wilson: não, como assim, véi?*

*Gim Natan: porque assim, 90% ali não foi assim ... tentando botar as coisas em inglês do que já sabe, foi só no tradutorzão. **Aí vai aprender o que?***

Wilson: [é verdade professora

Gim Natan: então assim, por isso que é melhor quando faz as coisas em sala de aula do que mandar pra casa. **Nós mesmos, não vou mentir que nós usamos o tradutor.** Ninguém vai ficar batendo a cabeça pra tentar ver como é que escreve aquilo.

Gim Roger: porque é diferente o jeito que fala e jeito que escreve. [...]

Lana: achei muito bom inclusive assim, foi uma coisa bem diferente na aula dela. Que é tipo assim, que ela não tinha feito ainda. Porque eu acho assim, como já é uma língua difícil a forma mais eclética que o professor buscar para ensinar ajuda.

Geoffrey: eu gostei porque tudo que a gente vai ler e escrever a gente tem mais facilidade para aprender.

Carol: sim foi muito bom

Como está claro no excerto, a maioria concordou que foi uma atividade diferente e, talvez por isso, essa maioria gostou de tê-la feito. Contudo, vale atentar à percepção do aluno Gim Natan que, embora não discorde de que foi uma atividade diferente, ele foi o único a atentar ao modo como a aprendizagem de inglês foi privilegiada ou não. Na sua fala em: “*É, e/ não*” (Gim Natan), ele concorda com os demais entrevistados. E, ao mesmo tempo, discorda. Esse aluno, não apenas refletiu sobre a eficácia da atividade, mas fez uma avaliação do grupo e sugeriu que se a produção textual relacionada às cenas que seu grupo fotografou tivesse sido realizada em sala, o resultado sobre sua aprendizagem teria sido melhor.

Sob a égide da mediação, concordo que a observação do aluno sobre a utilização do tradutor está correta. Digo isto, porque, ao observar os textos produzidos pelos demais grupos, percebi que o grupo do Gim Natan não foi o único a fazer uso de uma ferramenta de tradução para escrever seus textos em inglês. Com isso, inferi que a utilização de tais ferramentas é um recurso que pode somar às possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, a colaboração do professor, ou de outros colegas que saibam mais, é fundamental para que os aprendizes tirem proveito dos recursos disponíveis. Isso significa dizer que o problema não está em deixar o aluno fazer uso do ferramenta de tradução ou não. O entrave pode surgir se o seu texto não for corrigido e se ele não receber sugestões de adequar o vocabulário traduzido ao que de fato poderia ser usado no contexto exigido.

Aqui convém mencionar o papel da mediação no processo de ensinar uma LE. Quanto a isso, posso inferir que, no ato de utilizar um tradutor para poder atender ao solicitado pela professora, o grupo demonstrou habilidade para lidar com ferramentas digitais. Porém, inabilidade para definir o que, daquilo que estava diante de si, poderia ser considerado certo ou errado. Em outras palavras, o conhecimento dos alunos ficou na sua ZDP (VYGOTSKY, 1991). Porém, se, na situação vivenciada ali, eles tivessem o auxílio de quem mostrasse qual vocábulos seriam mais adequados para a situação que estavam descrevendo, aquela atividade poderia ter se transformado em uma possibilidade para que o grupo ampliasse os conhecimentos sobre a polissemia e aplicassem ali o princípio da adequação do vocabulário ao contexto de uso.

Ainda sobre a utilização de ferramentas de tradução, durante a fase de observação de uma aula na Turma1, uma cena me chamou a atenção. Ali, na aula do dia 06/09//2017, enquanto os alunos, com o auxílio da professora e do vocabulário que ela disponibilizara logo abaixo do texto, tentavam compreender as informações contidas naquele texto em inglês, a aluna Lana que, aparentemente, mostrava-se indiferente ao que estava acontecendo na turma, fazia uso de uma ferramenta de tradução disponível no seu celular.

Ao assistir a gravação daquela aula, então, percebi que enquanto a professora usava alguns minutos da aula para reclamar da escassez de dicionários na biblioteca e para informar aos alunos que, por ventura, no dia da prova, quisessem fazer uso daquele recurso, deveriam providenciar o seu, havia uma aluna fazendo uso de uma ferramenta digital e sobressaindo-se na aula de inglês em relação aos seus colegas.

Assim, por conta da estranheza do que estava acontecendo ali, logo que tive a oportunidade falei com a aluna e perguntei se ela poderia depois me explicar um pouco sobre o tradutor que ela estava usando na aula de inglês. Ela prontamente concordou e ainda me deu indicação de outros alunos que também conheciam e usavam o tradutor.

O excerto seguinte foi extraído da conversa com a aluna Lana e seus colegas de turma Lucas e Adélia. O mesmo tem por finalidade mostrar algumas das possibilidades para aprender-se inglês na perspectiva dos alunos. Esclareço que, ao contrário da Lana e do Lucas, a Adélia, não é adepta do uso de tradutor digital. E, exatamente, por isso, a convidei para participar da conversa e expor sua opinião sobre o assunto.

### **Excerto 11: Entrevista com os alunos sobre a utilização de tradutor digital**

Lana: olha eu uso o Google tradutor, desde o ano passado, né. ... eh ... porque, ..., na verdade, quem me apresentou ele foi a Lake. Eu não/ aí ela me mostrou eu baixei e comecei a usar. Ele é muito bom... só que tipo ...eh... tem um problema... ele não... por exemplo, uma frase quando o professor traduz ela fica de uma forma e quando eu traduzo no Google tradutor, fica: ehh assim, um pouco desfocada. Assim, não bate, porque traduz palavra por palavra. [...]mas é muito bom, ajuda bastante, porque quando você traduz um texto aí você vê... tem algumas palavras que não combinam, né mas aí você tem uma noção do que é a frase do...

Profpe: [...]Tá, mas, como é que você faz o processo, da tradução? Eu vi que você pegou o celular e tava tipo... fotografando ou ...

Lana: ele tem duas formas. Ou você usa tipo assim, quando é uma frase... que você pode digitar, aí você digita e ele transforma pro português. E quando é um texto que é muito grande aí você não vai escrever o texto todinho, né? Aí você vai e pode tirar a foto. E tira foto e ele já envia ... eh, tipo assim, já mostra o texto traduzido

Lucas: [você pode marcar o texto. Se ele não conseguir ler, você pode marcar o texto com o dedo e...

Profpe: ah foi essa parte que eu vi os meninos fazendo... passando o dedo no celular e aí eu fiquei/ eu achei interessante como é pas/

Lana: [é assim você tira a foto aí se tem um texto maior e você quer traduzir só uma parte, aí você vai... tipo é marcando e...]

Profpe: [marcando]

Lana: Isso! é marcando a parte que você quer aí traduz[...] **Ah, eu uso bastante pra traduzir até hoje. Quando eu vejo uma frase em um lugar aí eu uso o celular e rapidinho eu traduzo!**

Lucas: **ele funciona... escrito como ela disse, pela foto e na oratória** ((por comando de voz ou áudio)) em inglês.

Profpe: **você pode falar também?** [...]e você Adélia, conhece esse tradutor?

Adélia: [...] Geralmente eu/ eu já usei pra traduzir uma só palavra mas não costumo usar. Porque, na minha opinião ele traduz muito ao pé da letra ehh... no curso de... quando eu fiz o... o inglês eles não indicam usar o... o tradutor, eles procuram/ pra gente olhar no dicionário, aí... escreve palavra por palavra.[...] e **aí quando você procura ali é mais difícil você esquecer porque foi uma descoberta sua**[...] às vezes você traduz, mas não sabe nem o que cada palavra quer dizer.

Profpe: Então você ver como uma desvantagem para quem quer aprender? [...]Adélia: sim.

A fala da Adélia neste excerto e a do Gim Natan, no excerto 11, deixam claro que não há consenso entre os alunos sobre o uso do tradutor. Porém, é importante observar que, desses entrevistados, a aluna Adélia é a única que se refere à recomendação de especialista sobre o assunto. E conforme ela explica, aprendeu, quando frequentava um cursinho de inglês, que o tradutor digital ajuda na compreensão, apenas momentânea de um texto. Mas pode impedir o aluno de ampliar seu léxico na língua estudada.

Sobre este assunto, também conversei com a professora, conforme mostro no excerto seguinte. O conteúdo da conversa com a professora provém de uma entrevista feita com a mesma no mês de novembro de 2017. E, como não segui um roteiro de perguntas previamente estabelecidas, chamei aquele momento de conversa. Ali, fui apenas pontuando alguns assuntos durante a mesma. E, no final, já havíamos abordado diversos assuntos sobre ensino e aprendizagem. Entramos inclusive na formação continuada do professor de inglês. Assim, nossa conversa caracterizou-se como uma troca de experiências entre duas professoras de inglês e durou uma hora e quatro minutos.

### **Excerto 12: conversa entre as professoras sobre o uso de ferramentas digitais na aulas de inglês**

Profin: Então, eu não tenho... assim... a gente... há um ideário, há uma imaginação coletiva de que o professor pode tudo, não, professor não pode tudo, professor, ele tá lá pra indicar o caminho. Então, se o aluno tá com o celular e eu falo "use o celular, use o tradutor, olha esse site que bacana, faz isso", e ele faz, ele percebe que ele tem um avanço, mas se ele, no horário da aula, ele abre bem aqui e fala: "eu vou usar o whatsapp" ou "eu vou mandar uma mensagem" ou "vou ver o que tá acontecendo no facebook", a responsabilidade não é minha. Primeiro porque eu não tenho como dá conta de tanto aluno em sala, olhando celular por celular o que ele tá fazendo.

Profpe: Tem uma outra coisa que eu vi em relação [...]ao uso de celular, mas uma coisa que eu vi e que eu não sabia e eu aprendi, foi que enquanto tem uma aluna que ainda estava digitando as palavras pra fazer a tradução, outro tira foto.

Profin: Porque o aplicativo permite isso.

Profpe: E eu achei assim fantástico "Meu Deus, já estamos assim?", a gente não precisa mais ficar digitando, ele tira a foto aí vai passando o dedo e já vai traduzindo o texto. Olha como avançamos.

Profin: E aí você também olha como esse aluno tá fazendo um bom uso da ferramenta. Então, eu vou proibir uma sala toda porque três fazem mau uso? Agora, que a gente tem que ter consciência é que eu, enquanto professor, não posso ser cobrado porque esse usou tradutor e esse usou outra coisa. Eu não tenho como ter esse controle.

A partir das declarações contidas nestes dois excertos, posso inferir que a aprendizagem de inglês na perspectiva dos participantes, assim como em qualquer outro contexto, é cercada de possibilidades e de impossibilidades. Mas, há situações nas quais as possibilidades podem ser alargadas e as impossibilidades podem ser agravadas se não houver um processo de mediação coerente e suficiente para fazer os alunos atingirem seus objetivos de aprendizagem.

Neste caso, onde há escassez de dicionários e abundância de celulares com aplicativos que podem ser usados *on e off line*, há inúmeras possibilidades a serem exploradas. Mas talvez falte a interação necessária entre quem sabe mais sobre inglês e quem sabe mais sobre aplicativos para a ponte entre o conhecimento novo e o aprendiz seja estabelecida. Acredito que, neste caso específico de uso adequado do tradutor com alunos da EJA (jovens e adultos), a proporção certa da mediação entre quem precisa saber mais sobre a língua em questão e a utilização do recurso de tradução, pode ampliar as possibilidades de ensinar e aprender inglês.

Sobre a utilização do tradutor para a pronúncia de inglês, a mediação deve ocorrer no sentido de que os aprendizes devem ser orientados de que, assim como há distorções na

tradução, também há fatos a serem observado sobre a pronúncia do tradutor digital. E, essa também é uma possibilidade a ser explorada pelos professores de inglês, que constantemente reclamam da falta de recursos na escola para trabalhar as aulas de inglês de forma mais prática.

Dando sequência às discussões sobre as possibilidades de aprender e ensinar inglês no contexto da EJA, a seguir, apresento a percepção da professora participante sobre o ensino e a aprendizagem de inglês no contexto dos seus alunos.

### 6.5.2 Percepções da Professora sobre Ensinar Inglês Contextualizando o Texto e a Vida dos Alunos

Aqui apresento mais um recorte da entrevista com a professora participante. Para melhor situar o conteúdo da nossa conversa, vou recortá-la em 3 excertos. Os dois primeiros tratam das impossibilidades ou das dificuldades enfrentadas pela professora de inglês para desenvolver seu trabalho. O terceiro abrange as possibilidades que podem ser acionadas para mediar o processo de ensinar e de aprender inglês no contexto da EJA.

#### **Excerto 13: Conversa entre professoras sobre o material didático da EJA: recorte 1**

Profin: Olha, o primeiro grande entrave é que: **nós temos diferenças no ensino** da EJA. **A EJA do Maranhão**, ela é de dois anos, são duas etapas, a EJA pra sul e sudeste que é pra qual esse material foi destinado, elas são dezoito meses. Então, eu tenho um material que não é suficiente pra mim, **ele não tem como ser suficiente**. Começa por aí. As ideias são interessantes, ele trabalha realmente com esse ponto de vista de um letramento, de eu inserir dentro do dia-a-dia dos meus alunos, dentro do cotidiano deles, mas não é suficiente pra proposta de ensino de língua inglesa na EJA do Maranhão. **Não dá**.

Ao questionar a professora sobre como ela via o ensino de inglês para alunos da EJA, a mesma deixou claro que via sua tarefa como um grande desafio. E como mostra o excerto, o livro didático é alvo da sua reclamação. Aliás, ele foi o primeiro problema citado.

Sobre a reclamação da professora, sabemos que ela não está só. Na verdade, o material didático, parece ser um verdadeiro exemplo de um *frenemy* (*friend+enemy*), dos professores de inglês. Em diferentes contextos e por diferentes razões, ele sempre faz parte das nossas conversas, ou seja, é um inimigo de quem falamos mal, mas parece que, quando não está por perto, sentimos sua falta. Da mesma forma, quando não temos o livro didático na escola, reclamamos do descaso para com a disciplina de inglês. Quando a escola o disponibiliza, fatores

como: a qualidade, o conteúdo ou a inadequação do livro à realidade dos nossos alunos, passam a ser os motivos da reclamação.

Quanto às reclamações da professora, posso dizer que elas não surgiram sem uma razão. A professora está correta ao observar que a escola recebeu um material que fora adquirido sem que houvesse nenhuma preocupação com o perfil dos seus destinatários. E sempre que isso ocorre, cabe ao professor fazer as devidas adaptações do único material disponível, se quiser fazer uso deste que é um dos poucos recursos que o sistema educacional, por meio da escola, disponibiliza aos professores de inglês.

Quanto ao sistema, este também foi um dos problemas apresentados pela professora. Principalmente, por conta da arbitrariedade das decisões, referentes ao tempo na EJA.

No excerto seguinte, apresento outro recorte da conversa com a professora participante, nesse trecho estávamos falando das perspectivas de mudanças e de algumas dificuldades que enfrentamos no dia-a-dia, mesmo quando tentamos fazer diferente.

#### **Excerto 14: Conversa entre professora e pesquisadora sobre a EJA e o tempo: recorte 2**

Profin: Eu também tinha os meus entraves, principalmente porque eu ensinava numa semana, na outra semana eu tinha que tá repetindo, porque aí a gente já entra num outro problema da EJA: evasão e assiduidade. O aluno que vem na aula 1, ele não vem na aula 2, mas ele vem na aula 3, então a gente tem que ficar retomando e retomando e retomando,

Profpe: É realmente. Profin, assim, como estamos com o prazo muito em cima, precisa fazer isso [...] E a gente sabe que quando for início de dezembro já estamos praticamente encerrando o ano letivo e vamos ficar com as avaliações, recuperações e tudo mais[...]Na primeira etapa((turma sólida)), surgiu a ideia de montar um blog. Você acha que isso é viável para este ano [...]?

Profin:Eu acho que pra este ano não é viável. Justamente porque a gente tem esse feriado e a gente vai entrar num dos grandes entraves de ensino de língua inglesa da EJA, uma aula por semana.

Profpe: É outra coisa que a gente tem que rever: Carga horária.

Profin: Uma aula por semana, gente, foi o que foi destinado para línguas. Que outra disciplina tem uma aula por semana? [...]Então, como é que eu quero desenvolver um reconhecimento de uma outra língua, de estrutura simples, de estrutura básica, se eu não tenho aula pra isso? [...] o feriado cai no dia da minha aula, eu perdi uma semana de aula, eu não perdi um dia, perdi uma semana e é muita coisa[...]

Aqui a professora apresenta o tempo como um entrave às suas metas de ensino. Este ponto destacado pela professora também tem sido alvo de discussões constantes. No caso da EJA, é mais grave que no regular. Com isso, entendo que alguns dos problemas que existem na

EJA não são exclusividade da modalidade. Por isso, talvez devêssemos começar a observar quais as reais possibilidades de fazer um trabalho mais significativo para as pessoas do contexto onde nos inserimos como professores de LI. Talvez haja algumas centelhas indicando possibilidades de avançarmos, porém ainda não as notamos, porque nossos olhos contemplam mais facilmente o que se mostra com mais destaque.

Durante as aulas, ao discorrer sobre o conteúdo de um texto, a professora de inglês criou uma situação a partir de questionamentos reflexivos direcionados aos alunos, e isso fez com que eles fizessem inferências sobre o texto e que analisassem, criticamente, as relações sociais e que passassem a ter um olhar menos preconceituoso em relação ao seu bairro e às pessoas de outros bairros que já são socialmente, discriminados. Ali, foi possível perceber-se algumas centelhas de possibilidades de uma aprendizagem significativa e que ultrapassasse o espaço escolar.

No excerto seguinte, a professora fala sobre possibilidades de mudanças almeçadas para o ensino de inglês no contexto da EJA. Acredito que o conteúdo da conversa entre a professora de inglês e a professora-pesquisadora assemelha-se ao conteúdo das conversas entre muitos professores e professoras de inglês de escolas de diferentes cidades brasileiras.

### **Excerto 15: Conversa entre as professoras de inglês sobre mudanças – recorte 3**

Profpe:[...] houve um momento que você pegou o próprio texto e depois foi utilizando o próprio conteúdo do texto para que esses alunos [...] O que você achou de fazer esse tipo de trabalho[...]o social contextualizado, o dia-a-dia dos alunos[...]?

Profin: Quando o aluno se enxerga naquilo que a gente tá levando pra sala de aula, o aprendizado, ele é maior, não tem como não ser maior, porque ele consegue construir relações. Eu até então/ eu trabalhava textos, mas eu ficava muito presa à questão gramatical. [...] mas, a partir do momento que a gente coloca um texto que ele consegue se ver ali, por mais que ele tenha faltado a aula 2, quando a gente chega na aula 3, ele consegue fazer uma ligação.

Profpe: E, eu percebi isso, que todos os meninos tinham alguma coisa a falar sobre a vida deles, aquele que você trouxe das favelas, eu achei fantástico e coincidiu justamente com o que a professora de sociologia estava trabalhando,[...]a gente conseguiu levar isso até o momento que esses meninos foram fazer uso da questão da linguagem, da língua em si, no caso da língua portuguesa [...]acho que a gente conseguiu avançar um pouquinho em interdisciplinaridade.

Profin: Sim, conseguimos [...]E assim, a escolha do gênero cartaz é justamente porque ele não precisa ser um texto grande, eu posso trabalhar com frases, eu posso trabalhar com estruturas que são mais

curtas que eles dão conta. Porque, querendo ou não... e eles/ sem perceber, eles têm conhecimento da língua estrangeira. Eles têm [...] *Eles estão inseridos nisso, porque eles têm os smartphones deles, eles chegam no bar, eles pedem a senha do wi fi, "Ah! Minha internet não tá funcionando no meu celular, passa por bluetooth", "eu quero um X-burger", que aí é o "x" do cheese. E eles têm o conhecimento só que eles.../ "eu tenho o DJ".*

Profpe: Isso que é legal você perceber isso, Profin, porque a maioria dos professores diz que os alunos não sabem nada.[...]

Profin: *Não tem hoje como não estar/ não ter um conhecimento mínimo. Não vou dizer que eles têm pelo menos o nível básico, porque não chegam a tanto, mas eles têm um conhecimento.*

Como professora da educação Básica e do curso de letras Português/inglês posso assegurar que, após essa conversa com a professora de inglês e, a partir do que ouvi e do que pude opinar nas aulas da professora da escola pesquisada, passei a refletir sobre como envolver outros professores em ações que encontrem soluções para os problemas semelhantes aos observados ali.

O conteúdo da nossa conversa, conforme apresentei nos três últimos recortes acima, mostra que alguns problemas podem ter suas soluções vinculadas às práticas docentes e ao modo como os profissionais lidam com a aprendizagem dos discentes ou mesmo como lidam com os conceitos que permeiam sua área de atuação.

Nos excertos seguintes, apresento as respostas dos alunos às questões 12 e 13. E a partir do conteúdo e dos significados das suas repostas, discutiremos os conceitos de aprender e de aprendizagem na perspectiva deles. Ou seja, a partir dessas 2 questões, proponho fazermos algumas reflexões relacionadas ao significado ou ao imaginário de saber inglês na perspectiva dos alunos participantes. Portanto, trato da relação dos alunos com a disciplina LI.

### **Excerto 16: entrevista com os alunos (questão 12 da entrevista do final da Fase 1)**

Profpe: Aí assim, na sua opinião a língua inglesa é uma língua fácil ou difícil de aprender?

Terry: Difícil.

Profpe: difícil Por quê?

Terry: porque é uma língua que nós não costumamos falar e.

Antony Ethan:

[eu acho fácil!

Profpe: é fácil

Antony Ethan: é porque basta/ é assim... inglês né? tem gente que se fecha né? Pro inglês. Tem gente que também acha que é desnecessário.

Eu quero aprender. Eu tenho muita vontade de aprender. Eu quero fazer um curso pra aprender falar e tudo.

Profpe: e você Lana?

Lana: acho difícil mas depende muito de como o professor ensina.

Terry: eu acho que não depende só do professor, a gente eh/ porque é assim, professora tem gente que se fecha. Aí não aprende. Como eu. Eu não aprendo Matemática, mas aí eu já/ eu/ o professor explica mas eu não aprendo. Mas a culpa não é só do professor.

Gim Roger: é muito difícil. Porque assim, a gente/a pessoa fala uma coisa e escreve outra.

March: é o jeito de escrever é diferente de falar. Mas é um pouco fácil.

Carol: é um pouco difícil

Wilson: é difícil professora. Porque a gente ouve uma coisa e quando vai ler num tem nada a ver.

Pelo que pude observar, a ideia de dificuldade, apontada pelos alunos, se restringe à discrepância que há entre a pronúncia e a ortografia da LI. Eles não mencionaram suas tentativas de falar, ou seja, de pronunciar as palavras em inglês. No entanto, de algum modo, eles têm acesso ao som e à escrita da língua, já que fazem uma análise, corretamente, da falta de correlação entre a fala e a escrita dessa língua e muitos veem essa discrepância como um dos fatores que dificulta a sua aprendizagem da língua em questão. Esses mesmos alunos, geralmente, declaram que não sabem inglês. E, frequentemente, se declaram inaptos a prender esse idioma. Mas o que eles consideram que seja saber inglês?

O excerto seguinte apresenta as declarações dos alunos sobre o que é saber inglês.

### **Excerto 17: entrevista com os alunos início da fase 2**

Profpe: Assim, já que vocês estão falando que inglês pra uns é difícil e... pra outros não tão difícil aí/ eh... todos vocês têm na cabeça o perfil do que/ de como é uma pessoa que sabe inglês. Aí eu pergunto assim... para você o que é saber inglês? Ou o que você analisa para dizer fulano sabe, fulano não sabe inglês?

Lana: uma **pessoa que sabe falar. Entende o que fala. Pronuncia bem e sabe ler** em inglês

Antony Etan: pra mim é uma questão de **comunicação**. Se a senhora souber inglês e eu tiver inglês fluente e tudo mais e eu tiver/ aí eu **chego conversando tudo**[...] aí eu sei inglês.

Profpe: então saber falar/ é saber inglês é saber se comunicar com alguém ?

Antony Etan: é. **Se comunicar, se expressar**

Terry: é tem pessoa que sabe falar, **sabe se comunicar, e sabe passar pra outras pessoas.**[...] Se **sabe explicar**. Isso pra mim é uma pessoa que sabe inglês.

Biana: se a pessoa **falar** inglês, ela sabe.

Jean: se souber **conversar** em inglês...

Geoffrey: se ela sabe **pronunciar** bem as palavras

Carol: é **falar, escrever se comunicar**

Ivan: é se ela **falar** ela sabe

Jim Natan: é saber **falar e entender** eh/ acho que se souber entender pronto aí você se solta

Jim Roger: **saber conversar e compreender** inglês

Wilson: saber conversar

Lewis: saber falar e saber entender o que o outro está falando.

Ethan: saber falar e compreender o que o outro está falando

Leocádio: Também concordo que a pessoa sabe se ela fala e se entende o que a outra tá falando.

Profpe: então vocês acham que saber inglês é a pessoa saber falar e compreender o que as outras dizem, é isso?

Como se percebe neste excerto, nenhum dos alunos entrevistados relacionou aprender inglês com o domínio das regras gramaticais, como conjugação de verbos ou a estrutura de frases nas formas afirmativas, negativas ou interrogativas. Mas a noção de saber uma língua, para eles, está associada à noção de falar. E isso é o que as pessoas fazem em todas as línguas, mesmo nas que são ágrafas. Assim, na percepção dos alunos, se uma pessoa é capaz de falar, de entender as outras, de passar informações para outras, de expressar-se em uma língua, então ela sabe essa língua.

A partir das falas dos alunos pude fazer várias inferências. Algumas delas um tanto inquietantes. E, a mais inquietante delas foi o desencontro que há entre o desejo de aprender inglês, expresso pelos alunos, o conceito de aprender inglês na concepção deles e as propostas de ensinar inglês na concepção das nossas escolas e dos documentos que orientam o ensino de inglês (ideal) para esses alunos. Talvez, o desencontro entre propostas ideais e projetos reais tenha levado muitos aprendizes a se declararem decepcionados com o ensino de inglês no contexto escolar. Da mesma forma, esse desencontro se reflete nas avaliações sobre o nível de aprendizagem deles, quando sempre os rotula como aprendizes aquém de um nível básico, independentemente, de estarem cursando o Ensino Fundamental ou o Médio. Talvez por isso,

há sempre professores preocupados em começar seu plano de ensino a partir do mesmo assunto ou tópico gramatical, ano após ano.

Vale lembrar que, quando os questionei sobre o desejo de aprender inglês ou não, somente um aluno, dentre todos os participantes, declarou não ter vontade de aprender esta língua, porém, a justificativa para seu desinteresse, segundo ele, é porque inglês é uma disciplina que ele não entende nada.

Sobre as habilidades e possibilidades de aprendizagem dos participantes, inclusive do aluno que declarou não entender nada da de inglês, posso afirmar que, em diferentes momentos das nossas aulas de inglês, vi os alunos de uma turma de EJA de uma escola pública, envolver-se no mesmo tipo de atividades escolares que outros alunos de escolas particulares ou de cursos específicos de inglês envolvem-se corriqueiramente. Diante disso, resolvi observar mais detalhadamente os significados de saber inglês e o conceito de aprender sob uma perspectiva mais abrangente e menos contaminada com crenças negativas sobre a modalidade EJA.

O excerto seguinte apresenta as interações dos alunos durante a realização de uma atividade, cuja finalidade era colocar a turma em contato com a pronúncia dos números em inglês de forma lúdica. Essa atividade lúdica antecedeu uma outra em que eles deveriam elaborar e apresentar pequenos diálogos fazendo uso da pronúncia de números e outros vocábulos específicos para falarem sobre compra e venda de roupas e acessórios.

### **Excerto 18: realização do bingo Cardinal Numbers (aula de inglês Fase 2)**

Profpe: para evitar certas atitudes. Só vou começar quando todos os participantes do bingo tiver com sua cartela vistada por mim.

Wilson: vamos professora começa logo!

Ádila: Ainda não! Tô terminando, professora!

[...] Profpe: valendo uma chocolate box, vamos começar

Adriel: Ah êh professora!

Profpe: [...] Começando o nosso bingo o number ... number?? Seven! Number seven. Quem tem aí marque[...] e agora o number sixty-seven

Miltom: sixty- ...

Walter: [sessenta e sete

Miltom: [eu tenho sixty - sete

Profpe: sixty-seven

Adrian: Yes!eu tenho

Debby: qual é ?

Adrian: sessenta e sete

Profpe: e agora depois do sixty-seven , marque quem tem aí o five! [... ] e a gora ninety ...number ninety...

Carol: [two!

Lewis: [ninety-seven!

Profpe: No, ninety-four! [...]

Ethan: o trinta e sete professora, chama aí

Profpe: tem que pedir o número em inglês[...]

Adrian: como é 37 Debby?

Debby: Thirty-seven

Adrian: O trin/ thirty-seven professora![...]

Profpe: Depois do forty-nine agora é o fifty-seven

Walter: fifty-seven! Cara é o 57! Aqui! Bingo professora!

Antes do aluno Walter completar sua cartela contendo, de fato, todos os números que haviam sido chamados, outros três alunos achavam já ter conseguido fechar suas cartelas. Porém, ao conferir, vi que tinham marcado números que ainda não havia sido chamados por mim. Claro que situações como essa geram barulho e, para quem não sabe o que está acontecendo ali, vai associar à desordem, indisciplina, ou mesmo à falta de controle do professor. Para muitos um verdadeiro caos. Mas será que isso é negativo?

Com base no que presenciei, tanto durante a atividade quanto depois, ao rever a gravação da mesma, pude inferir que à medida que os alunos ouviam um número em inglês e conseguiam associá-lo ao seu algarismo correspondente, eles agiam como quem recebe um *feedback* positivo para o seu esforço de aprender. Portanto, às vezes, atividades simples e viáveis em contextos diversos podem gerar nos aprendizes uma sensação de conquista, ou seja, a sensação de poder fazer. Talvez seja apenas a falta dessa sensação que leve pessoas como o aluno Milton a dizer que não conseguem entender nada de inglês e, por isso, perdem o interesse em aprender.

De fato, este aluno foi um dos mais resistentes às atividades que envolviam participação em pequenos diálogos ou que exigiam respostas orais às questões pessoais que envolviam informações sobre *faves*, *likes* e *dislikes*. No entanto, após algum tempo, este mesmo aluno passou a envolver-se mais com as atividades e a interagir com os colegas, embora não com a mesma empolgação da maioria, mas, sempre que era incentivado pelos colegas ou pela professora-pesquisadora, ele acabava envolvendo-se na realização da atividade proposta.

Aqui convém contextualizar que iniciei a pesquisa-ação com um propósito de envolver os alunos em atividades que os levassem a um maior contato com a oralidade em inglês, mas que também oportunizassem a utilização da escrita da língua.

Os textos no Apêndice B correspondem a uma amostra das produções escritas dos alunos, sugeridas a partir do conteúdo de um material de apoio que preparei para eles com atividades para praticarem a escrita e a oralidade em inglês. O referido material foi uma adaptação de uma unidade do livro *New Interchange 1* unidade 3, intitulada de *How Much is it?* (RICHARDS, 2012, p. 16). Organizei o mesmo em 7 páginas, fiz uma cópia colorida e doei uma para cada aluno. A última página continha figuras para serem recortadas e coladas em uma cartela para um bingo sobre roupas.

O propósito de disponibilizar cópias para os alunos foi para garantir aos alunos o contato com um material que proporcionasse a eles lidar com textos em forma de conversação e lidar com questões e enunciados totalmente em inglês. Na hora de usar o material, geralmente ocorriam alguns contratempos, como esquecimento ou perda das cópias por alguns alunos. Porém, mesmo com esses contratempos, a maioria da turma conseguiu participar de todas as atividades. No entanto, o material serviu apenas como um roteiro para dar início às atividades que, na perspectiva dos alunos, fizeram eles aprender inglês.

Esclareço que, antes de chegar aos diálogos a partir dos temas iniciados nas sequências de perguntas, os alunos eram incentivados a dar informações a partir de uma pergunta geradora.

Assim, as diversas atividades escritas e orais das quais os alunos participaram incluíram sequências de perguntas do tipo *wh- questions* (who, what, where) e a formulação e apresentação de pequenos diálogos entre eles. Durante o período da pesquisa-ação, trabalhamos perguntas sobre preferências, relacionadas a músicas (tipos, cantores, bandas), esportes, comida, programas de TV e informações sobre lugar de origem e endereço dos alunos.

Na primeira aula fiz um desafio aos alunos. O desafio consistia em mostrar a eles o quanto já sabiam de inglês e que havia situações que, independentemente de traduzir o que estava sendo falado, eles poderiam entender o conteúdo de uma pergunta, por exemplo. Para isso, só deveriam me acompanhar e acompanhar as respostas dos colegas, porém sem traduzir uns para os outros.

Para aquela aula não levei texto algum. Apenas trabalhei uma sequência de questões pessoais sobre *faves* (*music; sports, food, TV programs*). Porém, antes de fazer a pergunta para alguém da sala, começava dando um exemplo iniciando com *My favorite... is*, depois chegávamos a exemplos como: a) *My favorite food is Baião de dois. And you Walter what's your favorite food?;* b) *My favorite kind of music is gospel and you Carol what's your favorite*

*kind of music?* Após o primeiro aluno responder, eu colocava o modelo da resposta no quadro, deixando a lacuna a ser preenchida por cada uma conforme sua resposta pessoal.

À medida que os alunos solicitavam a palavra correspondente (nomes de esportes, tipos de músicas, nomes de comidas) para dar a informação que desejavam, eu falava a palavra requisitada e a escrevia no quadro abaixo do modelo da resposta que estava sendo trabalhada no momento.

O objetivo daquela aula foi mostrar aos alunos que há possibilidades deles entenderem inglês mesmo sem saber traduzir. Como resultado daquela aula, pude ver que todos os alunos participaram e que todos conseguiram responder às perguntas feitas.

No final da Fase 2, fiz a segunda entrevista com os alunos. Naquele momento ainda tinha muita dúvida sobre os resultados do que eu havia feito com eles.

A inquietação principal era saber se as atividades e a forma como as propus teriam produzido alguma mudança na percepção deles de aprender ou não inglês. Ou seja, queria saber sobre como passaram a ver as (im)possibilidades de aprender inglês.

O excerto seguinte expõe o que fora dito pelos entrevistados, após o encerramento das aulas que eu ministrei na turma, durante a pesquisa-ação de fevereiro a setembro de 2018.

### **Excerto 19: entrevista com os alunos final da Fase 2**

Profpe: Quanto a nossa disciplina língua inglesa vocês acham que ela é/ que foi fácil ou difícil?

Walter: pra mim foi fácil, porque eu já sabia algumas coisas que/ nos jogos/ eu gosto muito de games aí então pra mim foi fácil

Profpe: Então pra ti não houve dificuldades?

Walter: Não, nenhuma

Profpe: e pra ti March?

March: não, é muito difícil não.

Profpe: E vocês acham que aprenderam inglês / é ...acham que deu pra aprender alguma coisa?

March: Sim, muita coisa.

Debby: Eh, esse ano aqui pra lhe falar a verdade eu compreendi mais do que os outros tempos que eu comecei a estudar / desde que eu estudo inglês. Que, a forma... a forma que a senhora dar a aula a gente/ eu... eu absorvi mais. até me desenvolvi um pouquinho mais no inglês [...] e eu aprendi a gostar mais.

Profpe: aprendeu a gostar mais[...]e você Biana?

Biana: Oh, assim, nas outras séries eu achava difícil. Porque falava mais era só sobre verbos e já nesse ano a gente já... vai/ é estamos aprendendo assim a falar. Os números, as letras eh... as letras não/ as roupas o jeito que as pessoas se vestem e isso eu acho que a gente já tinha que começar a aprender de pequeno e já em outra escola não tem isso. Essa explicação. Às vezes o professor só quer explicar os verbos

Walter: [to be

Debby: [é o to be ... meu Deus do céu! ((colocando o rosto entre as mãos e meneando a cabeça))

Profpe: Certo eu estou querendo entender o seguinte vocês acham que se o professor focar em formas de falar, ou seja, diálogos que foi o que a gente começou a fazer/ formas do aluno falar inglês desde as séries iniciais. A partir do sexto ano que é quando começam a ver inglês na escola pública, vocês acham que quando esse aluno chegar ao Ensino Médio ele vai conseguir aprender melhor o inglês?

Paul Roger: sim. fica bem mais fácil.

Adrian: com certeza, eu mesmo achava que não ia saber fazer a / o... aquele...lá das roupas, mas ai foi só prestar atenção e nós fizemos.

Adélia: Eu acho que sim. Já até comentei isso com, né com o método de ensino, que a senhora mudou e agora a gente começou com diálogos e é totalmente diferente aí isso ajudou. Senhora viu, até os meninos já se interessaram mais, o Gim Natan((rindo)) ele estava rindo e/ eu rindo dele mas ele sabe algumas coisas. Lá nos números em inglês ele sabe. Isso resultou do/ da maneira como mudou. Eh/ a... a forma como o inglês é passado na sala de aula. Porque às vezes o inglês é ali aquelas frases traduzidas e tal você só aprende elas e fica ali no automático. Esse outro método não ele vai por etapa, você vai trabalhando/ você aprende o que é aquilo que você tá falando e dali você começa a formar frases e aí você começa a falar. Quando você nem percebe já tá falando uma coisa em inglês.

Ian: eu aprendi foi muita coisa com os diálogos que a senhora botou pra gente fazer. Coisa que eu achava que não/ é bem mais fácil.

Ádila: Professora , meus pais pagaram um curso de inglês pra mim, mas eu não tive foco. Às vezes não podiam me levar eu acabava não indo. E... e eu não foquei.

Profpe: mas você tem facilidade.

Ádila: Sim, eu tenho facilidade. Eu escuto muita música em inglês. Aí de tanto a gente escutar a gente vai aprendendo também

[...]Luadson: Eu acho que o que falta eh/ porque inglês a gente só começa aprender inglês pela rede pública no sexto ano né a 5ª série. Só que você vai sempre teclando na mesma coisa todos os anos[...] se mudasse um pouco a metodologia e focasse mais na oralidade a gente conseguiria mesmo que fosse o básico.

Profpe: E aí vocês acharam inglês fácil ou difícil

Gim Roger: difícil

Miltom: é difícil demais, moço

Carol: Pra mim foi fácil. Eu aprendi [...] coisa que eu não sabia

Wilson: é se a ente fizer direitinho a gente aprende.

Gim natan: Eu tava até comentando com o/ não sei se foi com o Wilson ou se com o Ken foi o único ano que eu aprendi inglês foi esse aqui óh. Foi o único ano que eu aprendi algumas coisas. Eh/ eu não APRENDI inglês assim, mas eu aprendi várias coisas[...]um bocado de coisa, até os números eu não sabia como falar. Mas é difícil.

Lana: às vezes quando a senhora fala as coisas eu não entendo. Mas aí quando eu pego o papel, não tem? Que eu leio então

Profpe: [tu já entendes, mais olhando o que tem no papel?

Lana: Isso. Às vezes pergunta Lana, who bla bla? Aí, eu hã?!  
((risos))

Profpe: tipo Lana, where do you live?

Lana: Pois é((risos)) aí eu fico o que é isso, meu Deus? Aí quando eu tô lendo lá.../ tirando essa frase aí que a senhora falou /... sempre eu/ aí eu sei é onde a gente mora né? [...]

Sobre as declarações dos participantes, expostas neste excerto, bem como as declarações de outros participantes, que por motivo de espaço não é possível apresentar aqui, posso afirmar que o fato deles dizerem que aprenderam inglês, na ocasião da entrevista, não me causou surpresa. Porque, com frequência, após o encerramento de cada atividade que fazíamos na sala, eles demonstravam entusiasmo com o que conseguiam entender ou dizer em inglês. No entanto, essas declarações me causaram uma grande inquietação.

Como professora de inglês, não via consistência nas declarações dos meus alunos. Mas, no papel de pesquisadora, as declarações daqueles que estavam ali como participantes de um estudo sobre a aprendizagem de inglês, me levaram à seguinte reflexão: se eles dizem que aprenderam, por que não percebo que eles de fato aprenderam? E como professora de inglês, quando comparava o comportamento deles nas minhas aulas com o modo como se comportavam nas aulas que eu havia observado na Fase 1, cheguei a questionar onde estava o meu domínio de sala.

Assim, ali estava uma professora de inglês, com mais de duas décadas de experiência docente, vendo suas aulas, em alguns momentos, beirando ao caos. Algumas eram barulhentas e pouco produtivas, na sua perspectiva. Outras requeriam acirrada repetição dos objetivos da aula antes dos alunos começarem a desenvolver a atividade explicada. Portanto, diferentemente das aulas observadas pela pesquisadora, as aulas da professora-pesquisadora não seguiam um

mesmo ritmo. Contudo, no tocante aos aprendizes, eles afirmavam que, quanto ao falar e escrever inglês, estavam fazendo coisas que antes não conseguiam fazer.

Devido a tudo isso, houve um ponto da pesquisa que precisei revisar os dados das notas de campo e o referencial teórico a fim de entender o que poderia está acontecendo com o conceito de aprender nas perspectivas deles e na perspectiva do meu estudo.

Com isso, entendi que parar e repensar conceitos é uma atitude que pode transformar a prática docente. Então, posso afirmar que, naquele momento, a minha prática docente estava passando por modificação. Em outras palavras ali, entre a solidez da normalidade e a liquidez do caos das minhas aulas, havia uma prática docente em fusão, porque um conceito de aprender, que já há muito, está solidificado, precisou ser repensado no contexto do estudo em questão.

### 6.5.3 Prática Docente em Fusão

Nas minhas aulas havia a intenção de colocar os alunos em contato com o som da língua inglesa. Assim, ora eles ouviam ora falavam, seguindo minhas orientações como professora de inglês. Devido a isso, as aulas seguiam ritmos diferentes. Em algumas, tudo dava certo; em outras, parecia que tudo saia do controle. Diante disso, eu estava sempre me questionando: será que eles estão aprendendo alguma coisa? Não seria melhor retornar ao formato das aulas com o qual eles já estão acostumados?

Para tratar deste assunto, a seguir, apresento 2 recortes de minhas notas de campo sobre minhas primeiras tentativas de trabalhar a oralidade nas aulas de inglês com uma turma de alunos da EJA.

#### **Recorte 1: DIA 14/03/2018**

***O que houve:** Levei um exercício estilo completar para montar um pequeno diálogo. Estilo Drills. Trabalhamos o exercício asking and answering about countries and nationalities.*

***Objetivos:** Trabalhar questões de geografia com a turma. Despertando nos alunos a curiosidade para saber associar países e suas capitais e grandes metrópoles de diferentes países.*

***Resultados:** poucos alunos tem uma boa informação sobre geografia mundial. Muitos tiveram dificuldades para compreender a lógica do exercício, mesmo com os exemplos que eu dei. Após concluído o exercício a maioria quis apresentar seu pequeno diálogo. No entanto, 5 alunos ficaram dispersos.*

#### **Recorte 2: Dia 04/04/2018**

***O que houve:** terminamos de responder às 8 questões que eles copiaram na aula passada. Dei 10 minutos para praticarem as formas de responder perguntado uns aos outros em*

*duplas simultaneamente. Em seguida orientei aos alunos como usar as respostas dadas por eles às 8 questões para montar um parágrafo falando sobre si e suas preferências quanto à música e comidas. Avisei para trazerem o texto na próxima aula. Tenho que fazer uma avaliação oral da turma antes de viajar.*

**Objetivos:** *saber transpor o conteúdo de perguntas e respostas para a forma de texto informativo sobre si.*

**Resultados:** *Alguns alunos reclamaram muito do barulho na hora da conversa simultânea. Mas expliquei que era a única forma de ganharmos tempo e que cada um se concentrasse no seu parceiro de conversa. Uma aluna reclamou que já estava ficando com dor de cabeça. Assim fica difícil praticar conversação. Da próxima vez vou tentar colocar os grupos mais afastados uns dos outros.*

Como vimos, no excerto 19, na percepção dos alunos, eles acreditam que aprenderam inglês. Além disso, vimos que eles consideram que saber inglês é “saber falar”. “Conseguir entender” e “saber se expressar”. Sobre isso, já expressei minha inquietação. Isso porque, ao mesmo tempo em que os ouvia declarar que haviam aprendido, eu os ouvia falar inglês com muita dificuldade para pronunciar as palavras, mesmo quando eu repetia várias vezes e lentamente. Então, como eles poderiam dizer que aprenderam, se para eles saber inglês corresponde a saber falar? E, isso eles faziam, dificultosamente. Então, o que eles estariam considerando como aprender? Neste sentido, aqui convém entender o que significa aprender.

Primeiramente, vamos lembrar que, na concepção de Wenger (1998, p. 4) o fato de sermos seres sociais, indubitavelmente, confere à aprendizagem um caráter social. Portanto, uma teoria social da aprendizagem abrange itens como: práticas, comunidades, significados e identidades. Sendo assim, conforme esclarece o autor, a aprendizagem tem a ver com os significados das nossas experiências, com aquilo ou quem nos tornamos, ou seja, nossas identidades sociais. Tem a ver com o que fazemos, porque a aprendizagem implica algum tipo de prática. E, por último, ela está diretamente ligada ao lugar aonde pertencemos, que é justamente a nossa comunidade de práticas.

Sobre o lugar aonde pertencemos, sobre nossas identidades e a ideia de aprender, vale destacar que Wenger (1998, p.45) explica que, quando nos esforçamos para alcançar algo e juntos nos engajamos em torno de um objetivo, nós “interagimos uns com os outros e com o mundo, sitonizamos nossas relações com as do outro e nos ajustamos conforme o mundo. Em outras palavras, nós aprendemos.”

Nas aulas desenvolvidas na turma pesquisada, nos reunimos em torno do objetivo de nos engajarmos em atividades que proporcionassem fazer usos da oralidade em inglês. E, em todas elas, houve participação dos alunos em busca deste objetivo. Embora nenhuma das aulas

tenha conseguido 100% de participação, como eu esperava, mas todas permitiram engajamento dos alunos. Uns mais frequentemente, outros menos. Contudo, em comparação a outros aprendizes de escolas particulares ou de cursos de idiomas, via que meus alunos da EJA levavam muito tempo para desenvolver uma atividade que, nesses outros contextos de aulas de conversação, os alunos faziam em 10 minutos. Para os meus alunos eu precisava explicar várias vezes qual era a lógica da atividade para então poderem desenvolvê-la. Mesmo assim, no final me diziam que tinham aprendido. Então onde estava o equívoco? Nos alunos que não sabiam o que é aprender ou na professora que não percebia o que eles aprendiam?

Na tentativa de resolver este imbróglio, cheguei ao que Paiva (2015) descreve como modelo fractal de aquisição de línguas. E com base nas variações propostas pelos diferentes modelos de aprendizagem, passei a considerar a relevância das características dos meus alunos. Com isso entendi que eu precisava olhar o conceito de aprender, não mais pela minha perspectiva, mas pela perspectiva dos aprendizes. Além disso, entendi que a combinação de todos os fatores propostos pelos modelos de aquisição ou de aprendizagem de uma língua “não é determinista no sentido de que, um conjunto X, na proporção Y de variáveis, geraria uma aprendizagem bem-sucedida ou malsucedida” (PAIVA, 2005, p. 23).

O envolvimento dos alunos nas diferentes atividades propostas a eles, tais, como: correlacionar imagens de peças de roupas e numerais com suas respectivas pronúncias em inglês e, posteriormente, a elaboração e apresentação de um pequeno texto em forma de diálogos, simulando uma conversa em uma loja de roupas e acessórios, foram ações suficientes para considerar o progresso dos alunos participantes deste estudo.

No tocante à aprendizagem de inglês e à ruptura do que para os participantes era considerada uma barreira, posso dizer que os registros das interações dos alunos mostram mudança de atitude. Pois, o fato de ver e ouvir alunos que não acreditavam na sua capacidade de fazer usos da língua inglesa em situações similares às realidades de usos dessa língua, participando de atividades como encenar um diálogo entre cliente e vendedor ou mesmo o simples fato de acompanhar e conferir o vocabulário de um bingo, representa uma conquista tanto para quem frequenta uma turma de EJA quanto para quem ensina na referida turma.

Além disso, em um contexto de liquidez de práticas sociais e celeridade nos meios e nos formatos de interações entre pessoas de diferentes grupos, é preciso valorizar as centelhas de mudanças, porque elas são necessárias para dar início a algo mais sustentável e consistente para quem precisa transitar ou inserir-se na liquidez das práticas cotidianas da Pós-Modernidade.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação da sociedade brasileira foi marcado por episódios de imposição dos objetivos e projetos de pessoas pertencentes a um grupo sócio e culturalmente valorizado e pela submissão e menosprezo aos projetos e à vida das pessoas de grupos sem nenhum prestígio social. Episódios esses que refletiram-se na formação da sociedade brasileira. Porque, se no passado, a atitude de subjugar pessoas causou insatisfação, prejuízos e traumas nas subjugadas, no presente, as consequências dessa mesma atitude ainda não foram totalmente superadas pelos seus descendentes ou reparadas socialmente. No contexto escolar, essas consequências, ocasionalmente, vêm à tona de diferentes formas, inclusive na aprendizagem de uma língua, seja ela estrangeira ou materna. Isso é perceptível no comportamento de alunos e professores.

No tocante à aprendizagem de uma língua estrangeira, no passado, houve situações em que aprender uma língua, diferente da usada no convívio familiar, era fundamental para a mudança social dos aprendizes, ou até mesmo para garantir sua sobrevivência.

Hoje, vemos que ainda existem diferentes barreiras linguísticas, pois, o ato de aprender uma língua por imposição de outros e não por escolha própria ainda ocorre em vários contextos. Diante disso, repetidamente, alerto que ignorar tal passado pode levar a escola, como uma instituição socialmente reconhecida, a reforçar as barreiras linguísticas, ao invés de quebrá-las. Isso significa dizer que, no contexto do ensino e da aprendizagem de línguas, a imposição de quais conteúdos ensinar distancia os aprendizes dos seus objetivos. E, no contexto social, a mesma prática estratifica a sociedade e classifica as pessoas em grupos socialmente mais e menos prestigiados.

Sobre o posicionamento das pessoas e a forma como interagem nas relações sociais, Marx observa que nas sociedades as relações fundamentam-se no antagonismo entre classes. Mas sabemos que a separação da sociedade em classes é a principal base da desigualdade social. Além disso, a posição social das pessoas age sobre o modo como percebem a si mesmas. Isso gera conflitos entre quem deseja manter-se em uma classe, socialmente almejada e, entre quem luta para sair de uma classe indesejada. Portanto, a consciência social tanto pode fazer um grupo sujeitar outro como pode fazê-lo assujeitar-se a outro.

Ciente disso, a escola precisa agir em prol da construção de pontes sobre o boqueirão que separa os aprendizes do conhecimento e levem à conscientização da sociedade quanto à alteridade nas relações sociais. Assim, poderá promover a ruptura das barreiras sociais do presente, reparar danos causados no passado e evitar danos futuros.

Durante a pesquisa de campo, procurei encontrar meios para que a aprendizagem de inglês no contexto pesquisado, se tornasse algo viável. Fui para a sala de aula com este objetivo porque, neste estudo, ao abordar à construção de pontes sobre boqueirões, entendi que o ensino de línguas ou de qualquer outra disciplina, quando contextualizado, é matéria prima para que os aprendizes façam conexões entre seu conhecimento de mundo e o novo conhecimento. Isso significa dizer que, ao tornarem-se capazes de fazer relação entre o que aprendem na escola e o que vivenciam fora dela, os aprendizes conseguem ir além do espaço escolar e agir em prol de mudanças sociais que afetam a si e a outros com quem interagem.

Assim, a minha ida para o campo de pesquisa foi orientada por duas questões norteadoras aqui retomadas: 1) Como as atividades encaminhadas na sala de aula podem revelar o modo como os alunos da EJA percebem as relações de poder e como isso repercute em suas vidas como aprendizes e como cidadãos? e 2) Partindo do conceito de letramento crítico, quais as percepções dos alunos e da professora participantes sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa? Acredito que a busca por respostas às questões norteadoras, de qualquer trabalho acadêmico, especialmente quando se trata de um trabalho de conclusão, deve transcender as fronteiras da academia, adentrar as comunidades subjacentes a ela e contribuir para que as práticas sociais das pessoas que interagem nessas comunidades sejam no sentido de tornar o ambiente de interação cada vez mais apropriado à convivência harmônica entre as pessoas.

Assim, partindo de pressupostos teóricos condizentes com meus interesses, apropriei-me de procedimentos e instrumentos condizentes com a metodologia da pesquisa-ação, como: a observação, as notas de campo, a gravação de aulas em áudio e vídeo e a escuta dos participantes por meio de entrevistas.

As respostas dos alunos contribuíram para que eu pudesse ter uma visão mais precisa sobre o perfil deles como pessoas estudantes de inglês. Também serviram para que eu pudesse pensar o ensino de línguas, portuguesa e inglesa, como disciplinas que lidam com o preparo dos aprendizes para diferentes contextos de interação social. Ou seja, entendi que os conteúdos de português e de inglês devem ser pensados como um meio de fazer os aprendizes refletirem a respeito do que acontece no mundo à sua volta e agirem criticamente como pessoas capazes de promover mudanças sociais. Por este motivo, entendo que, no ato de planejar ou decidir o que e como ensinar, as necessidades dos aprendizes não podem ser ignoradas.

Sendo assim, no contexto do ensino de línguas para alunos da modalidade EJA é fundamental não esquecermos que se trata de uma modalidade de ensino onde interagem pessoas jovens, adultas e idosas que têm seus projetos pessoais e suas particularidades. Essas particularidades não se limitam à faixa etária dessas pessoas. Porém, abrangem sua história de

vida que, indubitavelmente, é marcada pela sua realidade socioeconômica, sua cultura e ideologias. Além disso, as particularidades das pessoas da EJA são enfatizadas em decorrência do contexto em que vivemos na atualidade, o contexto da Era Digital. Por isso, pode ocorrer que determinados conteúdos sejam significativos para alguns dos aprendizes e para outros não.

Diante disso, ressalto que, no contexto do ensino de línguas para pessoas adultas, é preciso que se considere qual a relação dos aprendizes com a LE que a escola ensina e a que eles pretendem aprender. Sendo assim, ao pensar projetos de ensino de línguas para a EJA, é necessário levar em consideração como os aprendizes percebem a si mesmos, como eles percebem os falantes nativos da língua ensinada e como eles acreditam que aprender essa língua pode alterar suas relações sociais.

Quanto aos projetos de ensino para os alunos da EJA maranhense, vale lembrar que a aprovação do PPE/MA e a sua publicação no Diário Oficial do Estado do Maranhão, por meio da Lei nº 10.099/2014, sinaliza um avanço do estado quanto ao cumprimento da Lei Federal nº 13.005/2014, que trata do o Plano Nacional de Educação, cujas prioridades são: a garantia, ampliação do acesso, a melhoria das condições de permanência e o aprimoramento da qualidade da Educação Básica ofertada a todos os brasileiros.

O estado também tem dentre suas metas a universalização do ensino. Mas, quanto a essa meta, o estado do Maranhão ainda tem problemas que precisam ser enfrentados. O principal deles é deixar de pensar metas apenas para mudar sua imagem no cenário nacional e desenvolver ações que possam garantir aos seus cidadãos o usufruto de direitos universais.

Quanto à relevância acadêmica e social daquilo que foi discutido aqui, reitero que, embora o foco deste estudo não seja a formação inicial ou, mesmo a formação continuada de professores de línguas, a pesquisa em sala de aula teve um papel fundamental e foi uma oportunidade de se estabelecer parcerias entre professores, academia e pesquisadores e abriu caminhos para o diálogo colaborativo.

Neste sentido, as observações da professora sobre suas dificuldades e sobre a necessidade de pensarmos mais na formação continuada dos professores de inglês me levaram a elaborar dois projetos de pesquisa a serem desenvolvidos em parceria com a universidade onde atuo como docente do curso de Letras. O primeiro deles foi um projeto de iniciação científica, aprovado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic. O mesmo, foi desenvolvido em parceria com uma aluna, bolsista do Pibic/Uemasul, graduanda do Curso de Letras Português/Inglês e uma professora de inglês do Ensino Médio regular, turno matutino de uma escola pública da cidade. O segundo projeto contou com a participação de um aluno bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – Pibext/Uemasul e duas alunas

voluntárias. Este foi desenvolvido em parceria com uma professora da modalidade EJA Ensino Médio, na mesma escola do projeto Pibic, porém no turno noturno.

Assim, a partir da conversa com a professora participante do estudo, constatou-se que, por meio do diálogo entre teoria e prática, o docente tem mais possibilidades de conhecer sobre o material adequado para construir pontes que cruzem os boqueirões que seus alunos precisam cruzar para chegarem aonde pretendem.

As inferências dos alunos sobre as características das favelas brasileiras e das pessoas que habitam esses lugares, embora alguns deles morem em favelas, mostraram que a maioria tem uma visão preconceituosa acerca do lugar favela e dos seus moradores. Assim, os participantes demonstraram que percebem as relações de poder entre os diferentes grupos sociais de um modo não muito diferente do que era no início da formação do povo brasileiro. Pois, ainda, há pessoas discriminando e sendo discriminadas na sociedade onde as comunidades dos participantes estão inseridas. Os motivos da discriminação mostram que têm estreita relação com o passado, porque a cor da pele, o grupo social de origem o poder aquisitivo, segundo a percepção dos participantes, estão entre os principais critérios para alguém ser incluído ou marginalizado na elite da cidade *locus* do estudo.

Quanto ao objetivo de verificar como a professora de uma turma do Ensino Médio da EJA e seus respectivos alunos entendem as (im)possibilidades de ensinar e aprender inglês, o estudo mostrou que ensinar e aprender inglês no contexto da EJA ainda enfrenta barreiras. E a principal delas é o descrédito dos aprendizes em si mesmos e nas possibilidades de vencerem as dificuldades existentes. Somado a isso, também ainda persiste o descrédito dos profissionais no seu próprio trabalho. No entanto, os dados sobre o que ocorreu durante a pesquisa-ação colaborativa mostram uma tendência a mudanças de perspectivas, tanto da professora quanto dos seus alunos.

A pesquisa-ação possibilitou que a professora de inglês visse novas possibilidades para o ensino de línguas como práticas sociais, e especialmente, o ensino de uma língua com o *status* da LI, no contexto da EJA. E possibilitou que a professora-pesquisadora planejasse suas aulas na perspectiva de que os alunos vivenciassem situações de envolvimento em atividade de usos da LI, escrita e oralmente. Assim, o que eles antes consideravam impossível, os dados mostram que eles sentiram-se capazes de entender, de falar e escrever pequenos textos em forma de diálogos em inglês. Talvez, o diferencial aqui seja o fato de terem percebido que a eles foi confiado o envolvimento em ações que, para a maioria deles, só eram desempenhadas por alunos de escolas particulares ou de cursos de idiomas, portanto, fora da realidade dos participantes.

Após a conversa com a professora participante, pude vê-la propor atividades em classe e extraclasse que tivessem relação com a vida dos alunos. Ali, entendi que o modo como o professor direciona as atividades sobre os diferentes conteúdos pode fazer a diferença entre aprender ou não o que se ensina. E, após observar e ouvir os alunos, conclui que eles se perceberam mais valorizados como aprendizes, porque se sentiram desafiados a ir além do que está impresso no texto.

As mudanças que observei nos alunos e na professora de inglês do contexto pesquisado, para mim, significam algumas centelhas de possibilidade de ensinar inglês no contexto escolar da EJA. Mas, principalmente, significam que, nós professores de línguas e mediadores do conhecimento formal, não podemos perder de vista o fato de que as nossas atitudes, ou o modo como procedemos em relação aos alunos e às suas identidades, pode fazer a diferença entre fazê-los ir além de receber uma certificação ou desistir e continuar protelando a conclusão da sua Educação Básica que já é um direito de todos os brasileiros e brasileiras, mas que, diante de tantas barreiras, para algumas pessoas, acaba se tornando um sonho a ser conquistado. Neste sentido, vale destacar que este estudo possui relevância acadêmica, científica e social.

Sua relevância científica dar-se pelo fato de que o estudo acrescenta dados contundentes às pesquisas no campo da Linguística Aplicada. E, aqui, particularmente, aos estudos conduzidos por pesquisadores da área de Linguagem e Práticas Escolares. Quanto às contribuições acadêmicas, ou seja, para os docentes de LI, elas destacam-se porque os dados do estudo mostram que o perfil socioeconômico, a faixa etária e os aspectos culturais dos aprendizes devem ser considerados na hora de pensar projetos de ensino de uma LE para eles. Além disso, o estudo destaca que apenas reconhecer a existência destes aspectos não é suficiente para o sucesso dos projetos para a EJA. E, finalmente, destaco a relevância social deste estudo, lembrando que ainda há muito a ser discutido sobre as características da EJA e sobre as individualidades das pessoas que a frequentam. Quanto a isso, ainda há muito a ser feito para que as pessoas que necessitam dos benefícios proporcionados pelos usos de uma língua, socialmente prestigiada, possam romper as barreiras linguísticas ou outras barreiras que as relações sociais impõem entre quem teve e quem não teve acesso à escola na idade prevista na nossa LDB e nas demais Leis que tratam dos direitos humanos e da cidadania dos brasileiros.

Finalizo reforçando que, no tocante ao ensino de uma LE para pessoas adultas, no contexto escolar, ainda há problemas solidificados, engessados e desconectados das práticas cotidianas das pessoas que buscam a EJA para inserir-se em cenários onde é essencial a utilização de uma língua diferente daquela que usam no seu grupo de origem, porém quando nossa prática é cientificamente fundamentada, socialmente envolvida e politicamente

reconhecida nossas atitudes, embora, pareçam pequenas, podem causar grandes mudanças nos cenários onde atuamos como mediadores. Cenários esses que estão em processo de liquefação, devido ao atual contexto histórico e sociocultural da nossa história – a História da Humanidade.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. **O perigo da história única**. New York: TED Global, jul., 2009. (18min 49s) Disponível em: [http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt-br](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br). Acesso em: 20 out. 2017.

ASSIS – PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. da. **Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva**. In: LIMA, D. C. de (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

A TEORIA DE CAMPO DE KURT LEWIN. In: **A mente é maravilhosa**. Disponível em: <https://amenteemaravilhosa.com.br/>. Acessado em 19 de agosto de 2019 às 4:32.

BARROS, Rosanna. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional**. Lisboa: Chiado, 2011.

\_\_\_\_\_. **Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e173244, 2018.2018.

BAUMAN, Zygmunt, **Modernidade Líquida**. Tradução, Plínio Dentzien. Jorge Zahar Editora. Rio de Janeiro, 2001.

BOGDAN, ROBERT C.; BIKLEN, S. KNOPP. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora Lda. Portugal, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

CAMPOS, Lorraine Vilela. "**Encceja 2019**"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao/enceja-2019.htm>. Acesso em 07 de junho de 2019.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa-Formação/Anefa, 2000.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. (Coordenação da trad.) Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2016.

FARACO, C. A. **Interação e linguagem: balanço e Perspectivas**. Calidoscópico. Vol. 3, n. 3, p. 214-221, set/dez 2005 – Unisinos.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2014. p. 153-173.

FONTOURA, Juliana. **Falta de diretrizes para EJA na Base Nacional Comum preocupa educadores**. Revista Educação. Edição 242, setembro de 2017. Disponível em:

<https://www.revistaeducacao.com.br/falta-de-diretrizes-para-eja-na-base-preocupa-educadores/> Acesso em 04 de junho de 2019.

FRAZÃO, Dilva. **Paulo Freire: o educador brasileiro**. Disponível em: <https://www.ebiografia.com> Acessado em 07 de junho de 2019 às 3:23.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A. ***Peadagogy and politics of hope: Theory, Culture, and Schooling***. Westview Press. United States of America, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Crítica, Paulo Freire e a Coragem para ser Político**. In Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.01, p. 296 – 306 jan./mar. 2016. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP Disponível em < <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> > Acessado em 24 de out. de 2019 às 15:05.

KNOWLES, Malcolm S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. Cambridge: Adult Education, 1980.

LANTOLF, J.P.; POEHNER, M.E. (Eds.). **Sociocultural theory and the teaching of second languages**. London: Equinox, 2008.

Leffa, J. V.(Org.) **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2006.

LEWIN, Kurt. **Resolving Social Conflicts: selected papers on group dynamics**. Harper and Brothers Publishers. New York, 1945.

LIMA, Marília. S.; BARCELLOS, Patrícia, S. C. C. **A criação de material didático em ambiente digital por professores de língua estrangeira em formação**. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de, Metodologia em/de linguística aplicada para o ensino e aprendizagem de línguas. Pontes Editores. São Paulo, 2014.

LIMA Elizabete R. de S. **(Re) Pensando o Material Didático de Língua Inglesa para a EJA em uma perspectiva Social Inclusiva**. Dissertação de Mestrado, São Leopoldo, 2015.

LURIA, A. R. In: Vigotskii, Lev Semenovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução: Maria da Pena Villalobos. 11edição - São Paulo: Ícone, 2010.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. Tradução José de Paulo Netto. São Paulo. Global, 1985.

MAGALHÃES, Izabel. **Prefácio à Edição Brasileira**. In. FAIRCLOUGH, N. Discurso e Mudança Social. 2<sup>a</sup> edição. Coordenação da tradução Izabel Magalhães. Brasília: Unb, 2016.

MOTTA, Aracele P. F. **O Letramento Crítico no Ensino/aprendizagem de Língua**

**Inglesa sob a Perspectiva Docente.** Londrina, 2008. Disponível em: < [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. portals](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals) > Acessado em 19/10/2019 às 3:42

PAIVA, Vera L. M. de O. e, **Manual de Pesquisa em estudos linguísticos.** Parábola editora. São Paulo, 2019.

\_\_\_\_\_.Modelo fractal de aquisição de línguas In: BRUNO, F.C. (Org.) Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: Editora Clara Luz, p. 23-36, 2005.

PETTER, M. M. T. Línguas africanas no Brasil. Gragoatá, Niterói, n. 19, p. 193-217, 2º sem., 2005.

PINHO, I. C.; LIMA, M. S. **O uso da fala privada na colaboração entre aprendizes de inglês como língua estrangeira.** In: Ferreira, M. M.; Martinelli, L. M. F.; Souza, J. A. R. de. Ensino-aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade. São Paulo: Humanitas, 2015.p.179-204.

PORTAL EDUCAÇÃO. Curso on-line: **Dinâmica de Grupo.** Campo Grande: Portal Educação, 2009.

PRINSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants.** On the Horizon. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

QUARESMA, J.F. **Aprendizagem Colaborativa:** foco no processo de correção dialogada. In: Leffa, J. V.(org.) A interação das línguas. Pelotas: Educat, 2006.

RODRIGUES, E. P. W.; Santos, L. P. P. F. dos; Terceiro, R. C. B.; Terceiro, R. C. B. **Henry Giroux:** Teorias Inovadoras na Educação. In. Essentia (Sobral), vol 17, suplemento 1, 2017, p. 43 –52.

ROGERS, C. R. **A Way of Being.** Boston: Houghton Mifflin, 1980.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo, 2004. Disponível em: <[www.files.saladeleitura-dera.webnode](http://www.files.saladeleitura-dera.webnode)>.

SANTILLE, A.; SCHLOCHAUER, C. In: KNOWLES, Malcolm S. **The modern practice of adult education:** from pedagogy to andragogy. Cambridge: Adult Education, 1980.

SANTOS, Jardélia M. dos. **Letramento Multimodal e Texto em Sala da Aula.** In: Revista Discursos Contemporâneos em Estudo – vol.1.n.1. p. 83 – 104. Unb. 2011.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. de; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUSA, Rainer Gonçalves. "**Padre Anchieta**"; *Brasil Escola.* Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/padre-anchieta.htm>. Acesso em 05 de julho de 2019.

TAGATA, William M. **Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI:** por um diálogo entre culturas. RBLA, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 379-403, 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201710973>.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

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

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem** (1896-1934). Edição: Ridendo Castigat Mores. eBooksBrasil. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acessado em: 26 de maio de 2018 às 4:18 horas.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. Coordenação da tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédias USP. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo - SP 1991.

\_\_\_\_\_. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge university Press, 2017 21<sup>st</sup> edition.

WENGER, Etienne. **De que é que o mundo mais precisa?** *In: I'M Magazine*, 10 de Novembro de 2013. Disponível em: <https://www.magazineim.com/home/index.php/what-the-world-needs-the-most/?lang=pt>. Acessado em 30 de outubro de 2019 às 10:12 h.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO DA 1ª ENTREVISTA COM OS ALUNOS

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO –  
UEMASUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

PESQUISA DE CAMPO APLICADA AOS ALUNOS DA 2ª ETAPA – EJA  
EM FORMA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Caro aluno, para que eu possa planejar algumas ações para um projeto interdisciplinar e dar continuidade à minha Pesquisa de Campo para a elaboração da minha Tese de Doutorado, necessito da sua colaboração quanto ao responder às questões seguintes com sinceridade. Desde já agradeço sua colaboração.

1. Antes de começar a estudar aqui, você estudou onde?
2. Você saiu direto da sua ex-escola para cá ou ficou algum tempo sem estudar?( se ficou... por quanto tempo ficou?)\_\_\_\_\_.
3. Qual o principal motivo para você vir parar esta escola?
  - a( ) Terminar o Ensino Médio
  - b( ) Por causa do horário – matutino.
  - c( ) Por causa da sua idade acima de 17 anos
  - d( ) outros \_\_\_\_\_.
4. Você acha que estudar na EJA está sendo mais fácil ou mais difícil do que você imaginou?
5. Para você o que mais dificulta continuar estudando?
  - a( ) Conciliar escola e trabalho
  - b( ) Acordar cedo e vir para a aula
  - c( ) Ter que dar conta dos estudos e de casa( filhos, esposo(a), almoço)
  - d( ) Pegar um transporte e chegar no primeiro horário
6. Dos fatores seguintes quais os que poderiam fazer você sair da escola antes de terminar a segunda etapa ou seja, sem concluir o Ensino Médio? Enumere pela ordem de influência de 1 a 6 sendo 1 o que mais pode influenciar e 6 o que seria menos provável de influenciar na sua decisão de parar de estudar aqui.
  - a( ) Arrumar um emprego no horário matutino
  - b( ) Suas dificuldades de aprendizagem

- c( ) Problemas familiares(cuidar do(s )filho(s), ciúmes que seu/sua esposo(a) sente de você)
- d( ) O baixo rendimento, ou seja, tirar nota baixa na maioria das disciplinas
- e( ) A distância da sua casa para a escola, juntamente com a falta de transporte
- f( ) Preguiça para fazer as atividades pedidas pelos professores

7. Apesar de enfrentar dificuldades ou problemas pessoais, você continua estudando. Por quê?

8. Fazendo uma autoavaliação do seu rendimento escolar, qual disciplina você tem mais dificuldades? Qual seria o principal motivo da sua dificuldade nessa disciplina?

9. Quais seriam algumas sugestões que você considera sejam suficientes para solucionar seus problemas com essa disciplina e melhorar suas notas?

10. Quanto a disciplina língua inglesa, o que você considera mais difícil fazer. Enumere (de 1 a 4) na ordem de maior 1 para menor dificuldade 4

a ( ) ler as palavras escritas em inglês

b ( ) entender o que as pessoas falam

c ( ) escrever corretamente as palavras

d ( ) falar o que você às vezes deseja falar pronunciando as palavras em inglês

11. Na sua opinião a língua inglesa é uma língua fácil ou difícil de aprender? Por quê?

12. Para você o que é saber inglês ou ser fluente em inglês?

13. Você gostaria de aprender inglês? Por que(não)?

14. Você acha que é possível conseguir isso (ser fluente) na sua escola ou em qualquer outra escola se não fizer um curso de idiomas.

15. Caso sua resposta seja sim, explique como isso seria possível. Caso seja não, cite alguns dos motivos que atrapalham a aprendizagem de inglês na escola.

16. Ano passado com a professora Joyce vocês trabalharam um texto sobre favelas. Depois disso ela pediu que vocês dessem uma olhada na sua vizinhança e fotografasse cenas da sua comunidade. Você gostou de ter feito este tipo de atividade em inglês? Por que?

17. Você acha que seu bairro parece uma favela? Por que(não)?

18. Você considera que em Imperatriz tem algumas favelas? Exemplo.

19. Pra você o que é uma favela?

20. Para você qual é o lugar mais bonito de Imperatriz? O que tem de especial lá?

21. O que você sabe sobre a história de imperatriz? Ano da fundação. Nome do seu fundador. Primeira rua. População. Pontos turísticos.

22. O que você sabe sobre o Rio Tocantins? Onde nasce, cidades por onde passa, afluentes.

23. Você acha interessante fazermos um projeto de inglês que fale sobre sua cidade? Por que?

24. Se no final do projeto, você tiver aprendido alguma coisa em inglês você gostaria de falar sobre o que aprendeu, em um blog ou mesmo numa entrevista?

## APÊNDICE B – DIÁLOGOS PRODUZIDOS E APRESENTADOS PELOS ALUNOS

Texto 1: Texto da Biana e do Adam

ingles  
at a clothes store

A: Good morning! Can I help you?  
 B: Yes, please. How much is the green blouse?  
 A: It's R\$ 45.  
 B: and the blue blazer?  
 A: They're R\$ 50. Anything else?  
 B: No, thanks. That's all.  
 A: It's R\$ 45. Cash or credit card?  
 B: Cash.  
 A: What's your card?  
 B: number 1234. Here you are.  
 A: Thanks a lot. Come back soon.

texto 2: Texto do Gim Natan e do Wilson

ingles  
at a clothes store

A: Good morning! Can I help you?  
 B: Yes, please. How much is the ~~blouse~~ yellow shirt?  
 A: It's R\$ 30.00.  
 B: and the sandals?  
 A: They're R\$ 40.00. Anything else?  
 B: No, thanks. That's all.  
 A: It's R\$ 40.00. Cash or credit card?  
 B: Cash.  
 A: What's your card?  
 B: number 1234. Here you are.  
 A: Thanks a lot. Come back soon.

Texto 3: Texto do Lewis e do Geofrey

A: Good afternoon! Can I help you?  
 B: Yes, please. How much is the jeans?  
 A: It's R\$ 170.  
 B: and the boots?  
 A: They're R\$ 100.  
 B: No, thanks. That's all.  
 A: It's R\$ 200. Cash or credit card?  
 B: Cash.  
 A: What's your card?  
 B: number 1234. Here you are.  
 A: Thanks a lot. Come back soon.

Texto 4: texto da Carol e do Milton

Professora: Bete

A: Good morning! Can I help you?  
 B: Yes, please. How much is the red shirt?  
 A: It's R\$ 30.00.  
 B: and the sandals?  
 A: They're R\$ 150.00. Anything else?  
 B: No, thanks. That's all.  
 A: It's R\$ 150.00. Cash or credit card?  
 B: Cash.  
 A: What's your card?  
 B: number 1234. Here you are.  
 A: Thanks a lot. Come back soon.

**ANEXOS**

## ANEXO A – TEXTO UTILIZADO PELA PROFESSORA NA AULA DO DIA 6/07/2017

CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CEJA

STUDENT: \_\_\_\_\_ Number \_\_\_\_\_

TEACHER: Joyce Felicia

Leia o texto e responda as questões de A a F

1 To many Brazilians, favelas are dirty, violent, frightening places. But to many foreigners, they are exciting, interesting, 2and romantic. More and more outsiders are coming from overseas to live, work, or just visit favelas, observers say. In 3doing so they are highlighting the difference between Brazilians who regard favelas with fear, rejection, and even 4disgust, and foreigners who embrace them as vibrant representations of modern Brazilian culture. "In Brazil, no one 5likes favelas, no one thinks they are cool", says Marcelo Armstrong, the owner of a company that runs daily tours to 6two Rio favelas. "Foreigners are more open. There's a certain romantic appeal to favelas. Although no figures are 7available on the number of foreigners living in favelas, Mr. Armstrong says the number is definitely rising and cites 8his own statistics as evidence. The number of tourists taking his tours has risen from around four per month in 1992, 9when he started the business, to around 800 per month in 2007. Of those, only a dozen or so are Brazilians, mostly the 10partners of foreign visitors.

Internet: &lt;www.csmonitor.com&gt; (adapted).

## VOCABULARY

**around** = por volta de, aproximadamente **dirty** = sujas **disgust** = aversão, desgosto **runs** = administra **who** = que  
**embrace** = aceitar, entender **figures** = quantias, quantidades **frightening** = assustadoras **as** = como **tours** = passeios, visitas  
**has risen** = tem aumentado, aumentam **highlighting** = realçando **In doing so** = ao fazerem isso **work** = trabalhar  
**interestings** = interessantes **More and more** = Cada vez mais **outsiders** = estrangeiros **owner** = dono, proprietário  
**regard** = considera, julga **faking** ... **tours** = realizando ... passeios **Although** = embora **available** = disponíveis  
**business** = negócio **daily** = diária **evidence** = prova **just** = apenas **mostly** = a maioria **no one** = ninguém **open** = abertos  
**partners** = companheiros **rising** = aumentando **say** = dizem **there's** = há **to many** = para muitos

A) Combine as colunas:

- |                |                  |
|----------------|------------------|
| (1) coming     | ( ) viver        |
| (2) fear       | ( ) vindo        |
| (3) foreigners | ( ) lugares      |
| (4) live       | ( ) medo         |
| (5) places     | ( ) estrangeiros |

B) Baseado no texto, pode ser inferido que: (Certo (C) ou Errado (E)).

1. Se você decidir morar numa favela, você pode encontrar estrangeiros morando lá. ( )
2. A maioria dos turistas que fazem turismo em favelas do Rio não é do Brasil. ( )
3. A quantidade de turistas visitando favelas por mês aumentou 100% por ano nos últimos 15 quinze anos. ( )

C) Baseado no texto, pode-se inferir que: (C ou E)

4. Foreigners and Brazilians both have the same opinion about favelas. ( )
5. Brazilians do not consider favelas good places to live and work. ( )
6. Marcelo Armstrong is a foreigner who thinks favelas are not cool. ( )

D) No texto (Certo (C) ou Errado (E))

1. "coming" (linha 2) é um verbo na forma de gerúndio.
2. "overseas" (linha 2) é o mesmo que abroad.
3. "cites" (linha 7) é uma forma de plural.
4. "no one" (linha 5) não pode ser corretamente substituído por nobody.

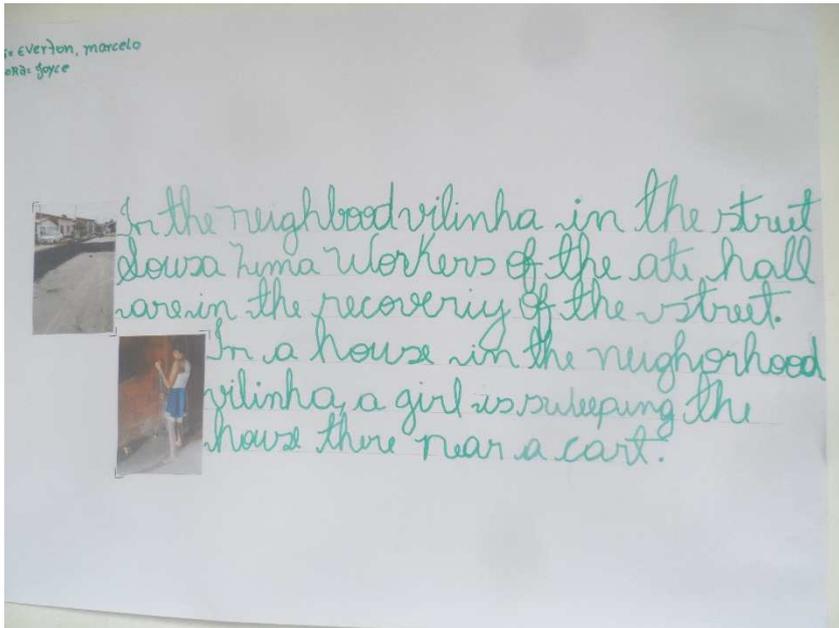
E) Responda EM PORTUGUÊS segundo o texto:

Quantos turistas brasileiros fizeram turismo em favelas cariocas em 2007?

F) Responda EM INGLÊS segundo o texto:

What are the Rio favelas to outsiders?

Cartaz 1: Bairro Vilinha



Cartaz 2: Bairro Favelinha

