



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

ENCONTROS COM A EJA: CONSTRUINDO SENTIDOS DE APRENDER E
ENSINAR INGLÊS

DÉBORA TORQUATO DE ALMEIDA

BRASÍLIA/DF

2020

DÉBORA TORQUATO DE ALMEIDA

ENCONTROS COM A EJA: CONSTRUINDO SENTIDOS DE APRENDER E
ENSINAR INGLÊS

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIANA ROSA MASTRELLA-DE-ANDRADE

BRASÍLIA/DF

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

TA447ee Torquato de Almeida, Débora
ENCONTROS COM A EJA: CONSTRUINDO SENTIDOS DE APRENDER E
ENSINAR INGLÊS / Débora Torquato de Almeida; orientador
Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade. -- Brasília, 2020.
132 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2020.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ensino de Inglês. 3.
Sentidos de aprender. 4. Decolonialidade. 5.
Translinguagem. I. Rosa Mastrella-de-Andrade, Mariana,
orient. II. Título.

DÉBORA TORQUATO DE ALMEIDA

**ENCONTROS COM A EJA: CONSTRUINDO SENTIDOS DE APRENDER E
ENSINAR INGLÊS**

**Dissertação de mestrado submetida ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada, como parte dos
requisitos necessários à obtenção do grau
de Mestre em Linguística Aplicada.**

Brasília/DF, 31 de março de 2020.

APROVADA POR:

**Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (Orientadora)
Universidade de Brasília (UnB)**

**Profa. Dra. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)**

**Prof. Dr. Yuki Mukai (Examinador Interno)
Universidade de Brasília (UnB)**

**Profa. Dra. Lúcia Maria Assunção Barbosa (Membra Suplente)
Universidade de Brasília (UnB)**

*“Bem-aventurados os que têm
fome e sede de justiça, porque eles serão
fartos”*

Mateus 5:6

Aos meus avós.

Ao vovô Túlio, dono de um sorriso fácil que com tanto orgulho me ensinava o nome dos ossos da mão e contava tudo que ele aprendeu na escola até a quarta série.

À vovó Maria, dona do melhor bolo do mundo, espelho da minha personalidade e saudade que eternamente me rasga o peito.

À vovó Manuella, que se letrou na vida e na raça e me ensinou a ser um forte e torcer as palavras ao meu desejo.

Ao avô Carlos que, apesar de todo racismo desse país, virou doutor.

Aos Túlios, Marias, Manuellas e Carlos desse Brasil dedico o meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que ouviu minhas orações, forjou meus caminhos e me trouxe até aqui.

Aos meus pais, Moacyr e Nélcia, que me deram apoio incondicional, cuidaram de mim e incansavelmente oraram pela minha vida. À Keka, irmã querida e meu centro de processamento externo. Obrigada por cada momento em que você me ajudou a organizar minhas ideias, narrativas e emoções. Ao Samuca, meu irmão caçula, pelas vezes que você escutou minhas conversas mesmo sem poder verbalmente responder.

À Mariana Mastrella que tem me ensinado que, na vida, assim como nas identidades, pessoas também podem performar múltiplos papéis. À Profa. Dra. Mastrella-de-Andrade, agradeço por ser parte significativa da minha formação desde a época do meu estágio docente e por ter me incentivado, ainda naquela época, a prosseguir para o mestrado. Agradeço por toda orientação e direcionamento acadêmico, pelas leituras cuidadosas, conversas, textos, congressos, trocas e debates que me moldaram como parte significativa da professora que sou hoje. À Mari, amiga e mentora, agradeço a Deus pela sua existência em minha vida. Agradeço por ter caminhado ao meu lado nessa jornada, pelo sorriso alegre que acalma e pelo compartilhar e aconselhar em tantos assuntos além da vida acadêmica.

Aos meus alunos que participaram da pesquisa pelos sorrisos que me arrancam cada vez que eu releio nossas histórias. Aprendi tanto em nossos encontros e trago no peito saudade cada vez que lembro daquela turma. Espero que eu tenha feito jus à beleza da história de cada um de vocês.

Aos meus tios Lina Carla e Hugo que me acolheram e cuidaram como filha na reta final de escrita desta dissertação. Agradeço pelo carinho, conversas ao redor da mesa e conselhos de tios.

Ao amigo Braitner Lobato que mais de uma década atrás me sugeriu ser honesta com meu sonho de encarar um mestrado. Obrigada por sempre acreditar em mim incondicionalmente.

À Luiza Rosa, amiga dos choros, orações, risadas, brigadeiros e compartilhamentos nos dias tristes e alegres da vida, obrigada por ter me acompanhado nessa jornada.

Ao Pablo, pelo carinho e companhia em tantas madrugadas Brasília a fora.

À Marja pelos conselhos e pela ajuda inestimável em uma etapa crucial dessa dissertação.

Às Profas. Dras. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli e ao Prof. Dr. Yuki Mukai pela gentileza em aceitarem o convite de participarem da minha banca de mestrado.

À Profa. Dra. Ormezinda Maria Ribeiro que participa da minha vida desde a graduação incentivando a busca por um ensino contextualizado, divertido, criativo e inspirador. Agradeço pelas contribuições na banca de qualificação.

À Prof. Dra. Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli pelas contribuições na banca de qualificação e pelas trocas em outros encontros acadêmicos.

À equipe de profissionais da saúde que cuidaram de mim física e emocionalmente, em especial ao Carlos Eduardo Portela, meu psicólogo que tem sido um apoio em tantos processos de transformação. À Karen Maria de Paula, minha fonoaudióloga querida, que entre conversas e ajustes vocais cuidou do meu corpo e da alma em nossas conversas durante essa pesquisa.

Aos amigos e familiares que me apoiaram e torceram por mim.

Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por me conceder o afastamento para estudos durante esta dissertação.

Ao meu esforço por equilibrar saúde, afeto e vida acadêmica, você conseguiu garota, terminou esse mestrado com a saúde física e emocional no lugar!

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a discutir os sentidos dados para a aprendizagem de língua inglesa por um grupo de estudantes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, paralelamente, delinear que sentidos foram construídos e ressignificados por mim como professora-pesquisadora sobre o ensino de língua inglesa durante o processo de pesquisa. A pesquisa buscou também fazer uma breve análise dos documentos que pautam a Educação de Jovens e Adultos comparando-os com os sentidos construídos pelos estudantes e por mim como professora-pesquisadora. A pesquisa é qualitativa, interpretativista (MOITA LOPES, 1994) em que os materiais empíricos gerados são organizados, interpretados e discutidos por mim, no papel de professora-pesquisadora, integrada ao processo de pesquisa e sala de aula. A ressignificação dos meus sentidos como professora partiu de um exercício de existir e pensar decolonialmente em sala de aula (MIGNOLO, 2014) e culminou na importância da construção de saberes localizados (CANAGARAJAH, 1999; MIGNOLO, 2014; KUMARAVADIVELU, 2001) e na necessidade da relação dialógica (FREIRE, 1987) no ensino. Discuti como possibilidades, no contexto da EJA, o ensino de língua inglesa na perspectiva de translinguagem (GARCÍA; WEI, 2014) e dos letramentos (BORTONI, 2012; SCHLATTER, 2009; SOARES, 2004). A discussão dos sentidos de aprender inglês dos estudantes apontou para uma busca de qualificação para o trabalho como ponto central para os estudantes-trabalhadores assim como questões identitárias construídas em torno da língua inglesa ligadas a questões de poder, inclusão e exclusão social (RAJAGOPALAN, 2003; CANAGARAJAH, 1999). Os participantes demonstraram desejo de participação nas práticas culturais e sociais que envolvem a língua inglesa, assim como de pertencimento às identidades sociais que atribuem aos seus falantes (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007). Quanto às legislações, traço, em uma análise inicial, pontos em que percebo aproximações e distanciamentos entre legislações da EJA de âmbito nacional e estadual e as perspectivas teóricas que adoto na pesquisa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Sentidos de aprender. Ensino de inglês. Decolonialidade. Translinguagem. Letramentos.

ABSTRACT

This research addresses the meanings assigned to English language learning by a group of students from Brazilian Youth and Adult Education - EJA (*Educação de Jovens e Adultos*). It also aims at delineating the meanings that were built and rebuilt by myself as a teacher-researcher of English language teaching during this study process. Another purpose of this research is to briefly analyze documents that serve as basis for EJA while comparing them to the meanings attributed by students and by me, as a teacher-researcher. It is a qualitative, interpretivist research (MOITA LOPES, 1994) and the empirical data produced is organized, interpreted and addressed by me, who occupies the role of teacher-researcher, thus being integrated in both the research process and the classroom environment. The act of giving new meanings to my teaching started as an exercise of decolonial thinking and being inside the classroom (MIGNOLO, 2014) and culminated in the importance of constructing local knowledge (CANAGARAJAH, 1999; MIGNOLO, 2014; KUMARAVADIVELU, 2001) and in the need for a dialogic relation (FREIRE, 1987) in teaching. Considering EJA's context, I proposed the possibility of English language teaching through the perspective of translanguaging (GARCÍA; WEI, 2014) and of literacy development (BORTONI, 2012; SCHLATTER, 2009; SOARES, 2004). The discussion of learning English meanings attributed by the students demonstrated the interest in work qualifications as the main goal for student-workers and showed identity issues built around the English language related to questions of power and of social inclusion and exclusion (RAJAGOPALAN, 2003; CANAGARAJAH, 1999). The participants showed willingness to engage in cultural and social practices common to the English language, as well as a desire of relating to the social identities assigned to English speakers (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007). As for the legislation, I drew the points of convergence and divergence noticed by me between the EJA legislations of national and state levels in addition to the theoretical perspectives adopted in the research.

Keywords: Adult Education. Meanings of Learning. English Language Teaching. Decoloniality. Translanguaging. Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Resumo dos participantes	p. 29
Quadro 02 - Resumo das aulas durante o semestre	p. 32
Quadro 03 – Resumo dos instrumentos.....	p. 34
Quadro 04 - Símbolos de transcrição	p. 36
Quadro 05 – Relação dos estudantes com o inglês.....	p. 46

SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPP – Projeto Político Pedagógico

SÍMBOLOS

Símbolos de Transcrição

Símbolo	Significado
.	Fim de unidade de entonação; queda de entonação.
,	Fim de unidade de entonação; queda e subida de entonação.
?	Fim de unidade de entonação; subida de entonação.
-	Auto-interrupção, quebra na unidade de entonação.
()	Comentários do transcritor e descrição de ações não verbais como risos, suspiros, e ênfase e intenções.
[]	Sobreposição de fala, início e término.
(?)	Incompreensível.
...	Pausa longa.
“ ”	Citação de fala anterior

Fonte: Elaborada pela autora com base em Bucholtz (2000, p 1447).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Um alerta ao acadêmico tradicional desavisado!	15
Encontros em busca do Sentido.....	15
1 METODOLOGIA.....	18
1.1 Trajetória e perguntas de pesquisa.....	18
1.2 A pesquisa qualitativa	18
1.3 Um contexto, múltiplos sujeitos, diferentes formas de pesquisar	21
1.3.1 Uma pesquisa de Cunho Etnográfico	21
1.3.2 Pesquisa documental	23
1.3.2 Um exame das limitações do cotidiano	24
1.4 O local e os participantes da pesquisa	25
1.4.1 A escola	25
1.4.2 Professora-pesquisadora.....	26
1.4.3 A turma e os participantes	28
1.5 Desenvolvimento da pesquisa	30
1.5.1 Resumo das aulas e instrumentos aplicados na pesquisa	32
1.5.2 Transcrição das audiograções das aulas.....	35
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	37
2.1 De onde viemos e para onde vamos.....	40
2.2 Uma Educação colonial	43
3 OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS ESTUDANTES.....	46
3.1 O trabalho e o Inglês	47
3.2 O Inglês atrás da porta	51
3.3 Um inglês para voar mais alto.....	54
3.3.1 Na carreira.....	54
3.3.2 No usufruto de bens culturais.....	56
3.3.3 No convívio com a família e os filhos	57
3.4 Relações de Poder e Subalternidade.....	58
3.5 O medo de não conseguir	61
3.6 Yes, I can!	68
3.7 A relação com o professor	71
4 SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELA PROFESSORA	76
4.1 Entre a teoria e a espada, uma professora perdida e sua sala de aula.....	76

4.2 Métodos, abordagens e outros hematomas.....	80
4.3 Em busca do meu caminho... o ensino de Inglês na EJA e a perspectiva dos letramentos.	89
4.4 Mas, e os estudantes? Eles concordam?	91
5 OS SENTIDOS DA LEGISLAÇÃO E OS NOSSOS: UM ENCONTRO?.....	101
5.1 A qualificação e o trabalho.....	103
5.2 Breve discussão sobre os objetivos da aprendizagem de inglês no Currículo em Movimento.....	107
REFLEXÕES RUMO A NOVOS ENCONTROS	110
BIBLIOGRAFIA	113
APÊNDICE	118
ANEXOS	124

INTRODUÇÃO

Um alerta ao acadêmico tradicional desavisado!

Este não é um texto escrito pensando em você. Pronto, arranquei o esparadrapo da forma mais rápida possível. Aprendi durante a escrita dessa dissertação que transgredir e romper com as epistemologias vigentes é necessário e positivo para produzir conhecimento em educação que chegue às nossas salas de aula (KUMARADIVELU, 2012; MIGNOLO, 2014), afinal uma pitada de desobediência epistêmica não faz mal a ninguém. Já temos muitos textos que circulam dentro de um paradigma acadêmico positivista, tradicional, seguindo um modelo e padrão de escrita acadêmica. Esta dissertação se propõe a não ser escrita dentro desses moldes, mas sim buscar uma forma leve e didática de escrita, voltada, em especial, para professores. Propositalmente, o texto é escrito em primeira pessoa e não evita, em momento algum, digressões e reflexões pessoais acerca do próprio processo de escrever e de ensinar [que poderão aparecer entre colchetes], de forma a torná-lo mais leve e pessoal, assim como eu faria dentro de minha própria sala de aula. Dito isso, a/o convido a participar de uma caminhada comigo enquanto busco encontrar alguns dos sentidos para o ensinar e aprender inglês junto com meus alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Encontros em busca do Sentido

Professora, vou ser sincera, esses exercícios no quadro de completar coisa não fazem sentido para mim. Eu sou uma velha, eu não vou usar isso, mas quando você ensina a gente a falar alguma coisa, aí sim, isso faz **sentido**. (Material Empírico nº 01, Diário da professora-pesquisadora em 19/06/2018)

Essas experiências como passageiros da cidade e dos campos, seus olhares e interrogações não mereceriam dias de estudo com os próprios adolescentes, jovens-adultos? Olhares, perguntas a enriquecer os currículos e os estudos do espaço a partir de suas vivências, itinerários. (ARROYO, 2017, p. 386¹)

Esta dissertação foi forjada entre encontros com estudantes durante minha caminhada docente. A primeira citação desta introdução ocorreu ao final do segundo semestre letivo de

¹ O livro de Arroyo “Passageiros da Noite” foi lido em formato digital pela plataforma Kindle Amazon e não apresenta correspondência entre a versão digital e a paginação em papel. Todas as referências a página são, na verdade, a medida de marcação “posição” que é utilizada para demarcar trechos em livros digitais.

2018, eu era professora de inglês de uma turma de EJA equivalente ao 1º ano do Ensino Médio, o perfil daquela turma em particular era de adultos acima de 40 anos. Eu havia tido bastante dificuldade de encontrar estratégias para lidar com aquela turma. Muitos alunos haviam sido alfabetizados na idade adulta, alguns tinham muita dificuldade em ler e escrever e ler enunciados simples. Exercícios escritos eram particularmente penosos e eu tinha que explicar várias vezes o mesmo exercício e ainda assim muitos acabavam copiando dos colegas ao lado. Eu me sentia frustrada e sem saber o que fazer.

Ao final do semestre fiz uma atividade de *feedback* sobre o semestre com meus alunos. Meu objetivo era descobrir como eles haviam enxergado as atividades que desenvolvemos no decorrer do semestre, era uma forma de avaliar e repensar meu trabalho. Eu pedi que os alunos refletissem sobre as aulas e o que foi positivo e o que poderia melhorar deixando claro que eles poderiam se expressar com muita liberdade em relação ao que não foi positivo.

Minha aluna não sabe, mas admiro até hoje sua coragem em ter me interpelado e falado do que realmente a incomodava. Creio que a fala daquela aluna, sua insatisfação e busca por aulas que fizessem sentido para sua realidade caminham junto com as palavras de Arroyo (2017) da abertura desta sessão, afinal, não seriam justas e dignas de estudos as interrogações, sensações e olhares que os sujeitos da EJA têm sobre a própria educação? Não poderiam esses olhares compor o currículo e as pesquisas? É neste espírito de busca por novos encontros inquietantes e transformadores do ensinar que inicio esta caminhada.

O alerta de minha aluna trouxe para a superfície alguns questionamentos que já me incomodavam. Aquela afirmação colocou em palavras minha inquietação: o que faz sentido para os sujeitos da EJA no processo de ensinar e aprender inglês? Que sentidos eu vinha atribuindo ao ensinar inglês? No relato sincero da aluna as aulas de inglês andavam em descompasso com o que meus alunos entendiam como relevante para o aprendizado: aquilo não faziam sentido para eles.

A segunda reflexão que surgiu com aquela fala foi a de que os alunos têm opiniões muito claras sobre como eles aprendem e como isso deveria ser feito, apesar de não as expressarem, talvez porque ainda não tenham em alguns contextos de sala de aula uma abertura para o diálogo e críticas sobre o processo de aprender. No entanto, tão logo abri espaço para um exercício de reflexão e avaliação e a aluna foi clara e precisa em relatar o que servia e o que não servia para sua aprendizagem, o que fazia ou não sentido para sua trajetória escolar e para sua vida.

Esta pesquisa nasce então da minha inquietação como professora ao começar a trabalhar na Educação de Jovens e Adultos e ter encontros e conversas com sujeitos cujas trajetórias e

expectativas em relação à educação e à escola eu desconhecia e, por conseguinte, com a falta de compreensão de qual era o significado para eles de aprender o inglês. Arroyo (2011, p 26) discorre sobre o perigo de que o professor vire um “aulista”, aquele que apenas passa a matéria que cai nas provas. Esse movimento, de acordo com o autor, pode levar o professor a “entrar em crise de identidade profissional diante de alunos que exigem atenção ao seu direito à educação ameaçado em formas tão precarizadas do seu sobreviver”. Vejo minha trajetória após começar a dar aulas na EJA representada nessa crise. Por diversas vezes me vi diante da perspectiva “aulista” de despejar - ou “depositar”, nas palavras de Paulo Freire (1987) -, conteúdo atrás de conteúdo, avaliação atrás de avaliação, porém via alunos com dificuldade em questões básicas como ler, escrever e interpretar e que não acompanhavam a rápida sucessão de assuntos, mas apenas copiando, colando e reproduzindo mecanicamente visando passar em provas. Eu claramente não conhecia esses estudantes, o que esperavam da escola, muito menos qual era sentido que davam ao aprender inglês. Ainda nas palavras de Arroyo (2011, p. 26) “aprender com os educandos a sermos educadores amplia e enriquece nosso projeto de realização profissional e humana”. A proposta desta pesquisa deriva justamente da minha necessidade como profissional de “aprender com os educandos a ser educadora”, a ter um encontro com a EJA e construir novos sentidos para o aprender e o ensinar, me tornando uma profissional e pessoa melhor.

1 METODOLOGIA

1.1 Trajetória e perguntas de pesquisa

Eu poderia refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal falando em quantidades. Poderia dizer que somos 50.426 mil estudantes, divididos em 107 escolas de Ensino Fundamental e 82 de Ensino Médio e que somos um total de 2.699 professores na modalidade (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018). Porém nenhum desses dados quantitativos e estáticos conseguiria explicar com profundidade quem são os sujeitos da EJA, quais suas trajetórias, o que os traz à escola, quais suas expectativas em relação à educação e que sentidos eles atribuem ao aprender a língua inglesa. Também não dariam conta de tecer reflexões a respeito da trajetória docente e dos sentidos que atribuo como professora ao ensinar nessa modalidade de ensino.

Após muita reflexão sobre essas inquietações, três perguntas norteiam esse trabalho:

- 1 – Que sentidos de aprender inglês são construídos pelos estudantes da EJA?
- 2 – Como tenho aprendido com estes estudantes e seus sentidos a ser educadora e construir sentidos para mim sobre o ensinar inglês na EJA?
- 3 – Esses sentidos se aproximam ou se distanciam do que orientam os documentos sobre a EJA?

Para a análise da terceira pergunta foquei nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na Constituição e no Currículo em Movimento do Distrito Federal para Educação de Jovens e Adultos

1.2 A pesquisa qualitativa

A metodologia escolhida para esta pesquisa é qualitativa, de cunho etnográfico (FETTERMAN, 1998; ANDRÉ, 2005; FREEBODY, 2003) e interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006). A opção por uma pesquisa qualitativa vem da proposta de uma abordagem que lide com variáveis complexas, não lineares nem quantificáveis dentro de um contexto cotidiano da educação. Não seria possível, afinal, tentar medir e quantificar sentidos de aprender e ensinar, não há medida para isso, portanto faz-se necessário uma pesquisa que trabalhe com representações e narrativas, que tenha uma “ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (...) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Um fazedor de colchas de tecidos é uma das imagens usadas por Denzin e Lincoln (2006) para descrever o objetivo do pesquisador qualitativo interpretativista: seu trabalho é como o processo de fazer uma bricolagem, reunindo representações que “se encaixam nas especificidades de uma situação complexa” (2006, p. 17). Os autores debatem que esse resultado vai se modificando e sendo construído conforme novos instrumentos, técnicas e métodos são acrescentados. A metáfora obviamente tem suas limitações, especialmente no que tange à bidimensionalidade de uma colcha, já que acreditamos que as interações sociais e discursos que aparecem em uma sala de aula se encontram e encostam em um emaranhado que não tem um começo ou fim pré-definido; um rizoma seria uma imagem mais próxima para descrevê-la.

Uma das crises pela qual passa a pesquisa qualitativa é justamente essa, vivemos em paradigma pós-estruturalista em que questionamos a capacidade de representação por meio da escrita, admitimos que nossa pesquisa é situada, limitada pela nossa inserção dentro de um contexto social e histórico. A finitude e limitação da imagem da construção da colcha é interessante ao pensar na nossa incapacidade de tocar em um todo muito mais complexo. A colcha é a materialização da nossa incapacidade de representação do todo. Nas palavras de Denzin e Lincoln (2006, p. 33): “Nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana contínua”.

O ato de escrever não é neutro, seja na pesquisa científica ou na área literária o ato de escrever não dá conta de uma representação objetiva e precisa da realidade. Nós, autores, existimos dentro de um conjunto de práticas sociais e culturais que influenciam nossa forma de enxergar o mundo e de escrever sobre ele. Nas palavras de Gergen e Gergen (2006) “É a partir das nossas relações dentro das comunidades interpretativas que surgem nossas construções de mundo” (p. 368) e é a partir delas que tentamos escrever e representar o mundo a nossa volta. Partindo dessa premissa, não existe pesquisador neutro, nem conhecimento vindo de um marco zero. Eu existo como pesquisadora e professora, situada dentro de uma escola, escrevendo a partir de um recorte de conhecimentos teóricos, de vivências com participantes-estudantes-sujeitos dessa pesquisa e de uma práxis escolar.

Qual seria a importância de se fazer uma pesquisa que poderia ser criticada justamente por não ser objetiva, racional e capaz de representar um todo absoluto de conhecimento [isso partindo do princípio de que haja alguma pesquisa que efetivamente dê conta disso]? Assumo aqui que um dos motivos primordiais desse tipo de pesquisa é a busca pela inclusão de múltiplas vozes (GERGEN; GERGEN 2006, p. 370) que normalmente não são ouvidas, retirando do

pesquisador o peso de ser a única voz em uma pesquisa e trazendo relatos e perspectivas dos participantes sobre temas que não poderiam ser conhecidos dentro de um paradigma positivista.

Moita Lopes ressalta que dentre os desafios para as pesquisas contemporâneas na área aplicada, estão não somente trazer entendimento e compreensão para a vida contemporânea, mas também “colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas vozes dos que estão à margem” (2006, p. 86). No contexto da Educação de Jovens e Adultos, que raramente foi centro e o foco das políticas públicas em educação do Brasil, trazer essas vozes se torna ainda mais relevante, assim como trazer a voz de uma professora-pesquisadora, imbricada dentro do contexto escolar não como mera observadora, mas como parte da comunidade docente. Hayler (2011), ao escrever um livro autoetnográfico sobre o processo de formação de professores, parte do pressuposto em sua tese de que *insights* e descobertas importantes sobre o trabalho e a identidade dos professores poderiam surgir por meio da análise e exame de narrativas, memórias e crenças que nos constituem e que nos fazem entender a nós mesmos e nosso trabalho.

Adoto uma perspectiva decolonial nesta pesquisa (KUMARAVADIVELU, 2016, 2012; SMITH, 1999; MIGNOLO, QUIJANO, 2005), dentro da qual questionamos e rompemos com a ideia de conhecimento universal, replicável e cuja aplicabilidade se estenda a todo e qualquer contexto minimamente semelhante. A pesquisa qualitativa é a forma que enxergo para se produzir conhecimento local, situado e relevante para o contexto da sala de aula, em especial na Educação de Jovens e Adultos, que é uma modalidade de ensino complexa, composta por sujeitos diversos.

A construção dos sentidos que busco encontrar nesta pesquisa partem do pressuposto de que nossos discursos e práticas sociais, quando analisados dentro de seus contextos históricos e sociais, podem levar aos sentidos que damos a determinados tópicos, essas análises nos levariam a “passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61). Portanto, nas análises de audiogravações de aulas e entrevistas; trabalhos dos estudantes e do meu diário reflexivo de professora-pesquisadora busco juntar e costurar as peças desses vários encontros para produzir os sentidos que eu e os estudantes atribuímos ao ensinar e ao aprender.

1.3 Um contexto, múltiplos sujeitos, diferentes formas de pesquisar

Ao iniciar esta pesquisa me deparei com uma dúvida: que metodologia adotar? Sabia, como citei anteriormente, que seria uma pesquisa qualitativa, interpretativista, porém me sentia compelida a encontrar uma “caixinha”, um “rótulo” ou um “título” para dar à metodologia escolhida. Minha paixão e sonho inicial era propor uma pesquisa-ação participativa em que, conforme eu conhecesse os participantes do estudo, nós fôssemos paralelamente modificando aulas e existência em sala de aula. Apesar do amor pela proposta, o tempo foi um fator limitante considerando as condições que expus ao descrever a escola e os participantes. Esse tipo de trabalho de pesquisa só seria possível em um projeto mais longo, com mais tempo e, ainda assim, talvez sempre dificultado pela ciclicidade curta do semestre na EJA e a mudança semestre a semestre do grupo que compõe as turmas.

Ao terminar de definir as três perguntas de pesquisa, percebi que elas abarcavam focos diferentes: os sujeitos da EJA; eu, professora-pesquisadora e a legislação e documentos orientadores da EJA. Não conseguia ver apenas uma metodologia que desse conta de trabalhar com esses três enfoques, não há caixinha metodológica única que dê conta de todos eles, mas me propus a trabalhar com um hibridismo metodológico entre um enfoque etnográfico, e pesquisa documental. Cada capítulo da dissertação buscará responder uma das perguntas feitas trazendo o material empírico gerado durante os encontros com os estudantes e análise dos materiais pertinentes à cada pergunta, assim como nas teses de Borelli (2018) e Silvestre (2016) e na dissertação de Tonin (2018).

1.3.1 Uma pesquisa de Cunho Etnográfico

Uma pesquisa de cunho etnográfico, que se propusesse a descrever os sentidos do aprender dos estudantes, os meus de ensinar se delineou como uma alternativa. A etnografia se desenvolveu dentro das ciências sociais com “o objetivo de descrever e analisar as práticas e crenças de culturas e comunidades” (FREEBODY, 2003, p. 75). Ela se caracteriza por buscar gerar material empírico sobre o grupo estudado e inclui o próprio pesquisador como parte de sua análise. Na busca pela descrição o pesquisador procura descrever de forma holística seu contexto de pesquisa para criar uma imagem detalhada dos diversos aspectos que perpassam a existência daquele grupo naquele contexto social (FETTERMAN, 1998, p. 19).

A área da educação tem adotado a etnografia como metodologia possível de pesquisa uma vez que ela se propõe a descrever contextos complexos, porém, diferentemente do

etnógrafo que busca descrever o contexto cultural de uma comunidade, a etnografia na educação busca descrever o contexto escolar e as práticas que se dão nele. As pesquisas que fazemos nesse campo são, portanto, chamadas de cunho etnográfico e se valem dos princípios da etnografia que são aplicáveis ao nosso campo. Algumas características marcam o trabalho de cunho etnográfico no campo educacional: as técnicas, a interação constante do pesquisador com o grupo estudado e a mediação do pesquisador na geração de material empírico (ANDRÉ, 2005, p. 24).

Canagarajah (1999), em seu livro *Resisting Linguistic Imperialism*, questiona a produção de pesquisa e conhecimento relacionado ao Ensino de Língua Inglesa. Para o autor é importante questionar quem, para que finalidade e de que forma se produz conhecimento sobre o ensino de inglês. O autor utiliza o par “periferia” e “centro” como central em sua teoria. Para ele centro se refere às comunidades ocidentais tecnologicamente desenvolvidas que exercem domínio sobre as comunidades periféricas. De forma geral esses termos também são associados a uma vivência pós-colonial, em que os países do centro são justamente aqueles que exerceram domínio colonial sobre os países da periferia. As relações linguísticas foram impactadas pelas relações de poder estabelecidas entre centro-periferia e em sua teoria o autor opta por acomodar sob o guarda-chuva de “periferia” tanto os países que foram diretamente colônias britânicas, quanto países em que, devido a uma lógica neoliberal, o inglês ganhou espaço e credibilidade na sociedade, tornando-se ali também língua de grande influência. Na minha concepção periferia e centro são dois conceitos que poderiam ser expandidos a outras noções que perpassam prestígio e validação não somente entre países, mas muitas vezes dentro de comunidades por fatores sociais, culturais e econômicos.

A dicotomia centro-periferia permeia a pesquisa sobre ensino de língua inglesa. É inegável que um pesquisador americano que fizesse algumas poucas horas de observação em minha sala de aula, ou ainda, que escrevesse baseado em leituras sobre o que viria a ser minha sala de aula, teria uma visão distanciada e incompleta (senão distorcida) de uma realidade que desconhece.

O autor ressalta que o trabalho etnográfico em comunidades periféricas, como é o caso dessa pesquisa, e produzido por pesquisadores periféricos, é também uma forma de desafiar “teorias e pedagogias que são produzidas nas torres de marfim da academia” (CANAGARAJAH, 1999, p. 5). Um ponto debatido pelo autor é de que as realidades destas comunidades são, em geral, narradas e debatidas por acadêmicos do centro, o que torna essas

pesquisas, e conhecimento gerados por elas, limitados em atender aos interesses das comunidades periféricas

Porém, a pesquisa etnográfica por si só, traz algumas desvantagens. A etnografia, conforme descrita acima por Fetterman (1998), não se preocupa com uma descrição mais ampla dos contextos políticos e sociais em que aquele grupo ou comunidade está inserido, nem com o momento histórico em que se passa aquela pesquisa. Canagarajah (1999) critica esse absolutismo da pesquisa etnográfica em desconsiderar forças políticas mais amplas que interferem no fenômeno estudado e na desconexão das descrições etnográficas, presas em um presente etnográfico, isoladas do tempo, história e acontecimentos, como se aquela comunidade e seus relatos no presente fossem o suficiente para compreendê-la.

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, o simples retrato do presente não me bastou como professora para compreender minhas turmas e salas de aula. Foi necessária uma busca de outros aspectos que explicassem como, e por quê, a sala de aula da EJA se constituía dessa ou daquela forma. Precisei de reflexões sobre a história da EJA e de compreender as forças políticas que atuam não somente nela, mas na educação brasileira de forma mais ampla, para começar a compreender os grupos com os quais tinha contato. A esse processo de mesclar um olhar etnográfico marcado por uma crítica ideológica, Canagarajah (1999) denomina etnografia crítica. Ela se vale de princípios da etnografia, entretanto considera também forças políticas e históricas mais amplas e que, de acordo com o autor, possivelmente reverberarão nos discursos e representações dos grupos estudados. Adoto neste trabalho uma visão crítica da etnografia, levando em consideração os materiais empíricos gerados durante a pesquisa, mas também o contexto maior em que ela se insere, o momento político do país, entre tantos outros fatores que podem ser analisados para compreender melhor os acontecimentos que ocorrem em sala de aula.

1.3.2 Pesquisa documental

Parte desta dissertação consiste no contraste entre as perspectivas dos estudantes, as minhas como professora e os documentos oficiais da EJA. Para essa parte o uso de pesquisa documental foi necessário. Documentos são “textos escritos que servem como registro ou evidência de um evento ou fato” (WOLFF, 2004, p. 284, tradução minha) que podem ser tanto cartas, diários e registros pessoais quanto legislações, processos e outros documentos que servem para registrar a vida jurídica de pessoas e instituições. O formato dos documentos

geralmente segue padrões pré-definidos, encaixados dentro de gêneros textuais conhecidos (WOLFF, 2004, p. 284).

No campo da pesquisa, Flick (2009, p. 255) constata que é comum o uso de pesquisa documental aliado a outras metodologias de pesquisa como entrevistas e etnografias. A análise de documentos pode ocorrer, ainda de acordo com o autor, tanto de forma quantitativa, buscando uma análise estatística de material empírico, quanto qualitativa, que será a ênfase desta pesquisa.

Nesta pesquisa busco unir na análise de documentos, em especial legislações sobre EJA, enfatizando as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na Constituição e no Currículo em Movimento do Distrito Federal para Educação de Jovens e Adultos, assim como artigos de autores da área para me fugir do preto e branco das letras e encontrar o colorido do contexto que levou a sua escritura.

1.3.2 Um exame das limitações do cotidiano

Um dos fatores que me motivaram a escolher a pesquisa qualitativa é o espaço para descrever o mundo cotidiano como ele é em toda sua complexidade, incluindo nela as “limitações do mundo social cotidiano” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 24). Compreendo o conceito de limitações do cotidiano como uma multiplicidade de fatores que não podem ser previstos e que ocorrem além do controle do pesquisador-professor e que podem alterar o curso da pesquisa em maior ou menor escala.

No universo da escola, limitações cotidianas são especialmente significativas e fatores cotidianos dos mais simples, como uma mudança no clima, uma mudança de sala de aula até situações mais complexas como um assalto na vizinhança ou uma mudança de regra da escola podem gerar alterações e mudanças que são sentidas diretamente por professores e alunos, tanto em manifestações verbais quanto não verbais nas interações em sala de aula. Como pesquisadora e professora essas mesmas variáveis também são percebidas e entram nos meus registros reflexivos sobre as aulas como percepções de que fatores extra sala de aula geraram alterações.

Lüdke e André (1986) argumentam que, justamente pela quantidade de variáveis que atuam no contexto escolar, isolá-las nem sempre é possível. Optar por estudar apenas algumas seria redutor e simplificador da complexidade dos processos de ensinar e aprender sendo que eles são, por excelência, processos complexos. Nesta pesquisa busquei, quando julguei necessário, trazer para os registros e relatos os fatores que permeiam o mundo social e que

apareceram de alguma forma em sala de aula, trazidos pela própria comunidade dos alunos participantes.

1.4 O local e os participantes da pesquisa

1.4.1 A escola

A escola em que ocorreu a pesquisa é situada no Distrito Federal em uma região de periferia, distante do centro da cidade. O material empírico foi gerado durante o primeiro semestre letivo de 2019, levando em consideração o calendário de atividades da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e o calendário letivo local. A escola funciona nos três turnos, durante o dia com Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e à noite com a modalidade Educação de Jovens e Adultos, 3º segmento, equivalente ao Ensino Médio.

No primeiro semestre de 2019, a escola contava com cinco turmas de 1º ano, cinco turmas de 2º ano e quatro de 3º ano. A divisão de turmas da escola, conforme informado pela equipe de direção durante a semana pedagógica, é feita por faixa etária. A divisão das turmas em cada série costumeiramente obedece à seguinte lógica: uma das turmas costuma ter um perfil de alunos acima dos 40 anos e usualmente inclui também alunos idosos; há a possibilidade de que uma segunda turma possua um perfil misto entre adultos e jovens e as demais turmas são predominantemente de adolescentes e jovens entre 18 e 25 anos de idade.

As Diretrizes Operacionais da EJA asseguram que, mesmo após iniciado o semestre letivo “poderá ainda ocorrer solicitação e efetivação de matrícula para novo estudante na Educação de Jovens e Adultos, a qualquer tempo, condicionada à disponibilidade de vagas na unidade escolar de interesse do candidato” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 17). Nesses casos, o aluno que se matricula na escola em que ocorreu a pesquisa poderá ser alocado em uma turma divergente de sua faixa etária.

A equipe pedagógica e administrativa da escola no turno da noite é composta por um diretor e uma vice-diretora que se revezam no turno noturno; uma supervisora pedagógica que representa a direção no turno noturno; um supervisor administrativo; duas coordenadoras pedagógicas, responsáveis por conduzir o trabalho de coordenação, aperfeiçoamento docente e colaboração e supervisão do fazer pedagógico dos professores dentro das diretrizes da EJA e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; uma chefe de secretaria e uma educadora social voluntária que cuida da biblioteca no turno da noite. Todo o contato sobre questões pedagógicas e logísticas da escola usualmente é resolvido diretamente com a supervisão pedagógica ou com

a coordenação, uma vez que elas estão em contato mais próximo com os professores e trabalham de forma muito articulada unindo questões logísticas e educacionais que permeiam o fazer pedagógico na escola.

No momento desta pesquisa eu atuo na escola como professora da disciplina de língua inglesa. A carga horária de inglês é dividida em 3 dias de docência e 14 aulas semanais para 7 turmas, sendo, no meu caso, 5 turmas de primeiro ano e 2 de segundo ano. As aulas são de 45 minutos nos primeiros 4 horários e de 40 minutos nos dois últimos, sem pausa para intervalos, de forma que os alunos possam sair a tempo de pegar o último ônibus para casa, conforme explicita o Projeto Político Pedagógico da escola. O lanche escolar é servido 15 minutos antes do início das aulas e os alunos podem ir diretamente para a sala lanchando durante o primeiro horário para que não percam tempo de aula. As aulas da disciplina de inglês são horários duplos, uma vez na semana, totalizando uma hora e vinte minutos de aula por semana. A escola, como parte da rede de escolas da SEEDF segue o Currículo em Movimento do DF (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2014b)

A escola em que ocorreu a pesquisa propõe que a cada semestre haja um tema motivador ou “eixo temático”, escolhido pelo corpo docente na semana pedagógica que antecede o início do semestre letivo. O eixo temático deve perpassar o trabalho de todas as disciplinas e ser integrado aos conteúdos e, em alguns casos, a projetos interdisciplinares. Essa proposta é descrita no PPP da escola e no semestre da pesquisa a proposta feita o tema girava em torno da reflexão sobre o tipo de escola e educação que os alunos desejavam ter. O tema foi propício a esta pesquisa, uma vez que me propus a tratar dos sentidos de ensinar e aprender e pude propor as atividades ligadas à pesquisa como parte do eixo temático a ser trabalhado com os alunos na tentativa de tecermos quais são os sentidos do aprender para os estudantes.

1.4.2 Professora-pesquisadora

Sou uma jovem professora, brasileira, nascida e criada na capital federal. Durante o período dessa pesquisa vivi os meus 28, 29 e 30 anos de idade. Minha trajetória rumo à docência não foi inicialmente uma escolha consciente, fiz Letras porque gostava de literatura e porque, aos 17 anos, precisava forçosamente escolher algo para estudar na faculdade. Cabe demarcar aqui que “ser forçada a escolher um curso superior aos 17 anos” foi um privilégio advindo de uma trajetória educacional sem interrupções, feita em escolas particulares e marcada por uma expectativa familiar e social de que se fosse diretamente do terceiro ano do Ensino Médio para a faculdade e que a inserção no mercado de trabalho ocorresse apenas após a qualificação no

nível superior. Essa não é a realidade da maior parte dos brasileiros desse país, mas sim realidade característica de famílias de classe média e classe média alta. Demarco esse lugar para não o naturalizar como algo dado, comum ou corriqueiro, uma vez que muitos dos estudantes da EJA vêm de trajetórias muito diferentes da minha e possuem expectativas e histórias educacionais diversas e é importante reconhecê-las como existentes e válidas para não impormos a nossa história como sendo “o caminho padrão” a se seguir. Falarei mais disso mais à frente.

Na universidade, cursando Letras, especialmente quando cheguei aos estágios, vi que ser professora era uma opção coerente com o que eu gostava, com quem eu era e com minha visão de mundo [a saber, acredito na educação como poderoso meio de transformação social e pessoal]. Meu contato com a área de educação começou informalmente aos 15 anos como voluntária em ONGs e em organizações cristãs [e muito se aprende convivendo com 300 adolescentes em um acampamento] e se consolidou durante minha graduação na Universidade de Brasília em estágios na área de ensino de Português como língua materna e de Inglês como língua estrangeira. Graduei-me na Universidade de Brasília primeiramente em Letras: Português, Bacharelado e Licenciatura em 2011 e, por último em 2013, em Letras: Inglês Licenciatura.

Atualmente sou servidora do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - afastada em licença para pós-graduação para este mestrado - durante o dia, e à noite sou professora da Secretaria de Educação do GDF. São 60h semanais, carga horária bastante comum aos meus colegas professores. Minha experiência no INEP, inicialmente no coordenação do Censo da Educação Básica, me ajudou a entender um pouco da dimensão e da complexidade da estrutura da educação no Brasil [por curiosidade e a título de exemplo, eu poderia te contar que existem escolas que, por serem em ilhas, têm seus horários de aula regidos pela tábua das marés].

Minha trajetória com a Secretaria de Educação começou em 2015 quando tomei posse como professora efetiva após ser aprovada em concurso público para o cargo de professora de língua inglesa 20h, noturno. Atuei inicialmente em uma escola de EJA segundo segmento, equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental, e em 2018 passei a atuar na EJA terceiro segmento, equivalente ao Ensino Médio, no mesmo local em que gerei os materiais empíricos desta pesquisa.

1.4.3 A turma e os participantes

De acordo com Freebody (2003), a seleção de participantes é uma das partes críticas dentre as escolhas que se faz em uma pesquisa. O autor propõe que a seleção de participantes pode ocorrer dentro de três perspectivas possíveis: seleção expediente, quando os participantes estão disponíveis e podem contribuir com os objetivos da pesquisa; seleção intencional, quando se busca pessoas específicas para representar uma determinada característica que se busca estudar e seleção probabilística, que busca uma representação de uma população maior, podendo usar inclusive seleção aleatória.

Considerando o contexto de pesquisa, optei por trabalhar com apenas uma turma e todos os alunos dela que aceitassem participar. Adotei alguns critérios de seleção que condizem com uma seleção expediente de participantes, sendo eles: menor probabilidade de evasão, afinidade da professora com a turma e disponibilidade da turma em participar da pesquisa. O primeiro critério buscava determinar uma turma que teria pelo menos 15 alunos até o final do semestre letivo, preocupação justificada com o fato de que no 2º semestre de 2018 tivemos uma turma nesta mesma escola com apenas dois alunos ao final do semestre, o que poderia inviabilizar a pesquisa. O segundo critério buscava uma turma em que eu me sentisse confortável em desenvolver a pesquisa no sentido de que essa turma desse um bom retorno às propostas de atividades em sala de aula e os alunos demonstrassem disposição em dialogar e colaborar com as aulas trazendo ideias e reflexões, a isso chamei de afinidade. Por último, e entremeado ao segundo critério veio a disponibilidade dos estudantes em aceitar participar da pesquisa.

Atendendo a todos esses critérios, selecionei uma turma de adultos acima dos 40 anos do 1º Ano que, quando apresentados à proposta de pesquisa responderam positivamente e apenas uma aluna optou por não participar, porém essa aluna deixou de frequentar as aulas logo no início do semestre.

Todos os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa, que buscava trazer benefícios para os próprios estudantes ao produzir conhecimento sobre o ensino na EJA; do caráter voluntário da participação; do sigilo no tratamento dos materiais empíricos; da não interferência da pesquisa no desempenho do estudante caso ele opte por não participar e da possibilidade de se retirarem da pesquisa a qualquer momento. Os alunos assinaram um termo de consentimento esclarecido (Apêndice A).

A turma possuía inicialmente 34 alunos matriculados; destes, seis frequentaram as aulas até um determinado ponto do semestre e, por motivos como questões familiares, início de um novo emprego ou mudança de domicílio, abandonaram o curso e 14 nunca compareceram às

aulas ou foram a menos de duas aulas. Apenas 14 estudantes dos 35 frequentaram o curso e concluíram o semestre. Desses 14, todos foram participantes da pesquisa, além de uma aluna, Betty, que participou até a metade do semestre e desistiu, porém, foi considerada na pesquisa uma vez que participou de todos os debates e discussões do período em que esteve com a turma. Cabe a ressalva de que a quantidade de evasões que ocorreu neste semestre foi fora do perfil costumeiro observado pelos professores daquela escola nas turmas de adultos mais velhos e idosos. Em geral as turmas com perfil etário adulto e idoso não costumam ter um percentual alto de evasão, como mencionei anteriormente. O semestre da pesquisa foi uma exceção.

A partir do preenchimento das informações do formulário inicial de pesquisa e de conversas posteriores com os estudantes para sanar dúvidas, construí um quadro resumo dos participantes da pesquisa contendo nome, idade, última vez que estudou (com o objetivo de saber se o estudante, ao ingressar no Ensino Médio EJA estava voltando a estudar após um período de tempo ou dando sequência aos estudos), profissão durante o dia, se tem filhos com quem mora e objetivo em fazer o EM na EJA.

Quadro 01 - Resumo dos participantes

Pseudônimo	Idade	Última vez que estudou	Trabalha durante o dia?	Profissão durante o dia no início da pesquisa	Filhos que moram consigo?	Objetivo em fazer o Ensino Médio na EJA
Véi	56	40 anos atrás	Não	Aposentado	Não, porém tem 4	Tentar uma faculdade
Naldo	40	No ano anterior, dando continuidade	Sim	Motorista	Não, porém tem 1	Sonho de fazer uma faculdade
Morena	26	Ano anterior, dando continuidade	Não	Não estava trabalhando	Sim, 3	Concluir o Ensino Médio
Dulce	39	Ano anterior, dando continuidade	Não	Não estava trabalhando	Sim, 2	Fazer uma faculdade de veterinária
Sol de Maria	33	Ano anterior, dando continuidade	Não	Cuida dos filhos e da casa	Sim, 2	Faculdade, cursos, concursos, o céu é o limite
Vininha	36	Ano anterior, dando continuidade	Sim	Limpeza	Sim, 2	Terminar e fazer um curso
Kelly	43	1999	Sim	Doméstica	Sim, 2	Fazer faculdade na área de

						assistência social
Mário	56	Ano anterior, dando continuidade	Sim	Pintura de paredes	Sim,	Fazer a faculdade de design de interiores
Jess	24	Ano anterior, dando continuidade	Sim	Auxiliar de cozinha	Sim, 1	Terminar os estudos e fazer uma faculdade
Duda	37	Ano anterior, dando continuidade	Sim	Diarista e trabalha com festas infantis	Sim, 1	Terminar o Ensino Médio e fazer um curso profissionalizante
Noel	33	2004	Sim	Alpinista de prédio	Sim, 4	Concluir o Ensino Médio e tentar uma faculdade
Dona	53	Ficou 30 anos sem estudar, voltou em 2017 dá continuidade aos estudos	Eventualmente	Aposentada, eventualmente faz diárias	Sim	Melhorar a leitura, se comunicar melhor
Dilon	43	Ano anterior, dando continuidade	Sim	Distribuição de energia elétrica	Sim, 2	Melhorar no trabalho, se possível fazer uma faculdade
Charles	44	Ano anterior, dando continuidade	Sim	Mestre de obras	Sim, 1	Tentar fazer a faculdade de engenharia civil
Betty	36	Ano anterior, dando continuidade	Sim	Vendedora	Sim, 1	Concluir o Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora baseado no Formulário Inicial (Apêndice B)

1.5 Desenvolvimento da pesquisa

O primeiro semestre letivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal de 2019 iniciou dia 11/02/2019. Durante o primeiro mês os alunos ainda estavam se matriculando, foi um período em que ocorreram movimentações entre as turmas, ainda não havia uma lista definitiva de chamada e, especificamente no semestre da pesquisa, houve uma interrupção de uma semana de aula devido ao feriado de carnaval no final de fevereiro. Durante este primeiro mês de aula também foi possível detectar movimentos de desistência de alguns alunos e traçar o perfil de que turmas teriam mais ou menos estudantes durante o semestre. Observei o perfil

das turmas durante as primeiras três semanas do semestre para poder selecionar a turma que participaria desta pesquisa e então dar início ao processo de geração de material empírico.

Por se tratar de um desenvolvimento de pesquisa durante o período de um semestre letivo e de termos um cronograma escolar e distrital, assim como uma previsão de currículo a seguir, foi desafiador conciliar as aulas e a proposta de pesquisa. Como integrar geração de material empírico, ensino e reflexão sobre a língua inglesa? Por vezes me vi dividida entre os dois. Houve momentos em que tive que optar por não gerar material empírico em uma aula e focar exclusivamente em atividades didáticas voltadas para o cumprimento do calendário escolar.

Por estarmos em uma escola em que há outras turmas, as comparações sobre o que ocorria nas aulas entre alunos de turmas diferentes naturalmente ocorriam. Não era incomum que um aluno da turma compartilhasse cadernos, anotações e observações sobre o andamento das aulas com estudantes de outra turma. Mais de uma vez durante o semestre fui interpelada por estudantes de outra turma que me questionaram “por que ‘atividade tal’ ocorreu naquela turma e não na minha?”. O caminho contrário também aconteceu: alunos da turma pesquisada me questionavam se fariam uma atividade que eu havia aplicado em outra turma. Fui taxada de “injusta”, de acordo com uma aluna de outra turma por causa de uma atividade que só desenvolvi na turma pesquisada: “todas as turmas têm que ter as mesmas atividades!”. Entendi o ponto de vista da aluna, mas como professora da EJA há respaldo legal para que se leve em conta a pluralidade de sujeitos, necessidades e tempos de aprendizagem, como preveem, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio:

Art. 7º - Na observância da Identidade, Diversidade e Autonomia, os sistemas de ensino e as escolas, na busca da melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do meio social: I - desenvolverão, mediante a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, alternativas de organização institucional que possibilitem: a) identidade própria como instituições de ensino de adolescentes, jovens e adultos, respeitadas as suas condições e necessidades de espaço e tempo de aprendizagem;” (BRASIL, 1998)

O Currículo em Movimento do GDF (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2014b) assegura que as diferenças entre estudantes e turmas devem ser levadas em consideração no planejamento ao afirmar que

“o Currículo da EJA deve atender à necessidade do estudante **percorrer trajetórias de aprendizagens de forma diversa, alternada ou em combinações**. Dessa maneira, o percurso do estudante deve possibilitar a organização pessoal para o processo de aprendizagem e a apropriação dos saberes,

de modo que respeite os ritmos pessoais e coletivos, considerando a distribuição do tempo do estudante da classe trabalhadora entre escola, trabalho e família” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 21-22, grifo meu).

Esse foi um ponto que busquei durante a pesquisa compreender e trabalhar dentro das possibilidades da turma pesquisada e do tempo disponível.

O eixo temático, proposta pedagógica adotada pela escola de interdisciplinaridade que naquele semestre abordava justamente uma temática que problematizava o tipo de educação que os estudantes desejavam, serviu como auxiliar para traçar planos de aula integrados com a proposta da pesquisa.

1.5.1 Resumo das aulas e instrumentos aplicados na pesquisa

Apresento aqui dois quadros descritivos: o primeiro de como decorreram as aulas durante o desenvolvimento da pesquisa e o que ocorreu em cada encontro, assim como os instrumentos que foram aplicados nas aulas. No segundo quadro apresento os instrumentos de pesquisa mais detalhadamente.

Quadro 02 - Resumo das aulas durante o semestre

Data	Número do Encontro	Como decorreu a aula	Instrumentos de pesquisa
13/mar	Encontro 1	Tivemos uma roda de conversa reflexiva sobre o que é ser aluno da EJA, potencialidades e dificuldades encontradas pelos alunos e carta inicial com apresentação dos estudantes. Os alunos fizeram cartas se apresentando e contando suas trajetórias e expectativas.	Audiogravação, carta, Diário reflexivo da professora-pesquisadora
20/mar	Encontro 2	Aplicação do Formulário Inicial e dinâmica em que pedi aos estudantes que fizessem um desenho que os representasse e representasse o inglês.	Formulário inicial, Audiogravação de aula e Diário reflexivo da professora-pesquisadora

27/mar	Encontro 3	Dia de muita chuva que impossibilitou qualquer forma de gravação de áudio e quase de comunicação na sala de aula. Tive que alterar meu planejamento e passei a aula dando atendimento individualizado sobre a disciplina aos estudantes e conversando com eles individualmente. Foi um dia em que pude conhecer melhor o perfil dos estudantes.	Diário reflexivo da professora-pesquisadora
10/abr	Encontro 4	Reflexões sobre formas de aprender inglês e como os alunos se veem como aprendizes	Audiogravação de aula e Diário reflexivo da professora-pesquisadora
08/mai	Encontro 5	Roda de conversa em que cada aluno pode expor suas motivações para estar na escola e o que esperam dela. Utilizamos imagens para que os alunos descrevessem seus sonhos e sentidos com a educação e refletissem sobre o papel do inglês em desenvolver seus projetos de vida	Audiogravação de aula e Diário reflexivo da professora-pesquisadora
22/mai	Encontro 6	Utilização de texto sobre a rotina de alunos da EJA e suas realidades para iniciar a aula, trazendo reflexões sobre o processo de aprender inglês dentro da rotina desses estudantes. Tivemos uma aula sobre o <i>simple present e daily routines</i> e os alunos descreveram suas rotinas. Propus aos alunos um trabalho em 3 partes: <i>past, presente e future</i> . A aula desse dia foi sobre o presente e a rotina atual dos estudantes. Para falar do passado propus um trabalho em que, de forma escrita, colada, desenhada, contassem suas narrativas com o inglês a partir de algumas perguntas norteadoras (Apêndice E)	Audiogravação de aula e Diário reflexivo da professora-pesquisadora, Atividade Minha história com o Inglês
29/mai	Encontro 7	Os alunos tiveram tempo para concluir as atividades que iniciamos na aula anterior, pois alegaram não ter tido tempo em casa. Trabalhamos o modal <i>Can</i> para descrever habilidades e utilizamos a música “ <i>Yes I can</i> ” (Anexo B) das paralimpíadas no Brasil em 2016 para problematizar sobre obstáculos e superação. Os alunos responderam um roteiro	Audiogravação de aula, Diário reflexivo da professora-pesquisadora, Roteiro reflexivo sobre a música “ <i>Yes I can</i> ” (Anexo D) e cartazes “ <i>With English I can</i> ”.

		reflexivo (Apêndice D) sobre a música refletindo sobre suas histórias e sobre o aprendizado de inglês. Ao final os alunos, divididos em grupo, fizeram mini cartazes em torno do tema “ <i>With English I can</i> ” (Anexo C) para refletir sobre o que eles poderiam fazer como falantes de inglês.	
05/jun	Encontro 8	Entrevistas individuais com os alunos sobre os trabalhos que apresentaram durante o semestre enquanto a turma tinha tempo para finalizar os trabalhos da aula anterior	Audiogravação de aula, Diário reflexivo da professora-pesquisadora,
12/jun	Encontro 9	Apresentação oral dos trabalhos por parte dos alunos	Audiogravação de aula, Diário reflexivo da professora-pesquisadora,

Fonte: Elaborado pela autora com base nos registros e observações de aula.

Quadro 03 - Resumo dos instrumentos utilizados

Instrumento	Descrição
Formulário Inicial	Foi aplicado visando conhecer melhor os estudantes, suas trajetórias escolares, realidade familiar, relação com o inglês e objetivos com a escola. O modelo do formulário consta no Apêndice B.
Desenho	Dentro do formulário inicial os estudantes fizeram um desenho representando a si mesmo e o inglês, os estudantes podiam expressar livremente e de forma criativa, utilizando os objetos ou personagens que desejassem para fazer essa representação.
Carta de apresentação	Os estudantes escreveram uma carta no início do semestre se apresentando e contando suas trajetórias.
Diário reflexivo da professora-pesquisadora	A cada encontro, posteriormente à aula, registrei observações, pensamentos e reflexões sobre a pesquisa, o ensinar e questões que surgiram naquele dia. Alguns Diários-reflexivos foram feitos diretamente de forma digitada, outros em forma de áudio (e posteriormente degravados) de acordo com o tempo disponível na rotina escolar.
Audiogravação das aulas	Todos os encontros foram gravados em áudio e degravados posteriormente.

Atividade Minha história com o Inglês	Redação feita pelos estudantes sobre suas trajetórias com a língua inglesa tanto na escola como fora dela, conforme o roteiro disponível no Apêndice C.
Roteiro reflexivo sobre a música “ <i>Yes I can</i> ”	Os estudantes responderam a perguntas reflexivas sobre a música “ <i>Yes I can</i> ”, feita para as paraolimpíadas de 2016 e refletiram sobre seus processos de aprendizado. O roteiro consta no Apêndice D
Cartazes “ <i>With English I can</i> ”	Atividade produzida pelos alunos
Entrevistas individuais	Feitas em forma de conversa com os estudantes para que eles pudessem aprofundar respostas que deram em seus formulários iniciais ou recontar e expandir aspectos que mostraram em seus trabalhos individuais.

Fonte: Elaborado pela autora.

1.5.2 Transcrição das audiogravações das aulas

Após gravar os áudios das aulas, tive de optar por uma forma de representar graficamente as muitas horas de aula, conversas, grupos de debate e entrevistas conduzidas. Um dos objetivos de transcrever áudios de pesquisa é colocar no papel, da forma mais fidedigna possível as palavras ditas, assim como outras representações que vão além das palavras – entonação, pausas, barulhos, risadas, gestos – que sejam consideradas relevantes na hora de optar por uma forma de transcrição (KOWELL; O’CONNELL, 2004, p. 248).

O ato de transcrever, para Bucholtz (2000) é um ato político que perpassa escolhas de quem faz a transcrição. Optei por transcrever as gravações da forma mais próxima de um estilo literário para que o leitor consiga lê-las e compreender o sentido principal dos diálogos em uma leitura mais fluida. Transcrevi buscando aproximar as falas, tanto minhas quanto dos estudantes, à norma padrão, para não reforçar eventuais estigmas ou preconceitos que um leitor possa criar a respeito de algum participante a partir de falas que ocorreram em um ambiente informal. Para facilitar a compreensão de momentos em que apenas o texto não deixa claro a intenção ou o que ocorreu, transcrevi entre parênteses as intenções, ações não verbais e eventuais ênfases de entonação que complementaram no momento a linguagem verbal. Mantive algumas falas entrecortadas e sobrepostas utilizando colchetes para representar a sobreposição de uma fala durante a outra. Apesar de nem sempre estar retratado nos diálogos, gostaria de

lembrar o leitor que os diálogos sempre aconteceram imersos em um ambiente entrecortados de conversas, interjeições e comentários paralelos, nem sempre representados nos excertos, mas perenes no ambiente de sala de aula.

Para transcrever os áudios desta pesquisa elaborei uma tabela de transcrição baseada em Bucholtz (2000) que atendesse às necessidades básicas das transcrições, adaptando alguns símbolos a características específicas da sala de aula.

Quadro 04- Símbolos de Transcrição

Símbolo	Significado
.	Fim de unidade de entonação; queda de entonação.
,	Fim de unidade de entonação; queda e subida de entonação.
?	Fim de unidade de entonação; subida de entonação.
-	Auto-interrupção, quebra na unidade de entonação.
()	Comentários do transcritor e descrição de ações não verbais como risos, suspiros, e ênfase e intenções.
[]	Sobreposição de fala, início e término.
(?)	Incompreensível.
...	Pausa longa.
“ ”	Citação de fala anterior

Fonte: Elaborada pela autora com base em Bucholtz (2000, p 1447).

Neste trabalho, como já foi dito, adoto uma perspectiva interpretativista de pesquisa (MOITA LOPES, 1994), segundo a qual os dados gerados são organizados, interpretados e discutidos pelo pesquisador, o qual não é sujeito externo a todo o processo, mas integra-se nele. Assim, o trabalho não é uma atividade objetiva e neutra do pesquisador, mas sua própria maneira de entender o que pesquisa a partir do olhar de quem com ele participa da pesquisa. Dessa maneira, nos capítulos a seguir, olho para os materiais empíricos e o ambiente em que foram gerados, à luz das teorias que embasam esta pesquisa para discutir e construir relações sobre os sentidos dos estudantes.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Começo este capítulo relatando uma lembrança que reflete como idade e escolaridade são compreendidas e se fazem presentes de maneira nem sempre facilmente aceita na EJA.

- Para que série você dá aula? - perguntou a criança que me observava na maçante atividade de preencher diários e corrigir trabalhos [da perspectiva de um estudante-criança aparentemente essa atividade é fascinante].
 - Sexta série - respondi.
 - E que idade têm seus alunos?
 - Eles são adultos e adolescentes.
 - E eles estão na sexta série? – perguntou perplexa.
 - Sim - hesitação da parte dela - mas, o que aconteceu para eles estarem na sexta série?
- (Material empírico nº 02, Memórias da professora-pesquisadora em 2017)

Talvez um dia você, professor, entre uma aula e outra e as dificuldades de nossa profissão, tenha se perguntado como surgiu a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como ela chegou à sua configuração atual [eu, particularmente, me fiz essa pergunta quando me deparei com alunos com dificuldades de alfabetização na 8ª série]. Como professora curiosa, e preocupada na época, tive que voltar e revisar todas aquelas leis que havia lido na graduação e que, à época, não faziam tanto sentido pela falta de concretude de sua aplicação. Mal sabia eu que, anos mais tarde, seriam essas mesmas leis, juntamente com a vivência de sala de aula e muitas outras leituras, que seriam a ponta do iceberg para outras reflexões sobre a EJA. Reflexões estas, inclusive, que me fizeram perceber que a legislação nem sempre é o bastante para compreender algo ou assegurar direitos, pois as leis podem falhar, ficar obsoletas ou mudar de acordo com momentos políticos. Como exemplo, a primeira constituição de 1834 já assegurava o direito ao ensino primário a **todos**, porém a educação formal e escolar de jovens e adultos só começou a ter condições reais de existência e execução como política pública a partir de 1940 (HADDAD; DI PIERRO, 2000), sendo solidificada e reconhecida como modalidade com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Absurdos sociais, históricos e legislativos à parte, a pergunta da criança que abre este capítulo é a chave para começarmos a mergulhar no universo da EJA. Que histórias e trajetórias geraram a necessidade de que no Brasil haja uma modalidade de educação básica dedicada a jovens e adultos? Quem são esses sujeitos? Enquanto propostas e modelo de organização governamental parecem mudar conforme o governo, a educação de jovens e adultos sempre existiu por causa de seus sujeitos. A proposta do professor Miguel Arroyo é de que

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos da vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. (ARROYO, 2011, p. 22).

Arroyo (2011) propõe que para entender a Educação de Jovens e Adultos não devemos tomar como ponto de partida os documentos oficiais e políticas públicas que a norteiam, mas sim os sujeitos que a constituem.

Há no Brasil cerca de 79 milhões de adultos, jovens e adolescentes acima de 15 anos de idade fora da escola e que ainda não concluíram o Ensino Médio². Há, portanto, 79 milhões de brasileiros que têm direito legal de estar na escola, mas ainda não estão. Em contraste, os dados do Censo Escolar de 2018 apontam um quantitativo total de 3,5 milhões de matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Esses dados por si só já apontam para o quanto precisamos estudar, debater e divulgar a EJA, há uma demanda no país de milhões que ainda não concluíram a educação básica, porém poucas matrículas efetivas na modalidade de educação que foi criada justamente para estes estudantes. Estes dados me levam a refletir que falar, escrever, pensar e pesquisar a EJA é importante e necessário buscando mais visibilidade e investimento na modalidade. Delinear e definir quem são esses 79 milhões e quais suas trajetórias é um desafio, mas as palavras da professora Anelise de Jesus da Silva trazem uma dimensão dos grupos sociais que compõem essa parcela da população:

Não dá para falar de política para pessoas com deficiência sem discutir a Educação de Jovens e Adultos. Não tem como discutir Educação do Campo, Educação Indígena, educação para as relações étnico-raciais sem discutir Educação de Jovens e Adultos. Porque uma parte significativa dos sujeitos da EJA são indígenas, do campo, negros, mulheres. Da mesma forma não tem como falar em Educação em Direitos Humanos e Cidadania sem discutir a questão da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que a grande maioria dos jovens que estão hoje na EJA são jovens e foram crianças que não tiveram acompanhamento de frequência escolar e isso, por exemplo, era fundamental para a educação de qualidade social que a EJA exige e que vinha do programa bolsa-família³.

A EJA, portanto, vai além dos sujeitos tradicionalmente compreendidos como adultos e fora da escola, estabelecendo conexões diretas com todas as trajetórias diferentes daquela que,

² Informação retirada do Laboratório de Dados Educacionais, elaborado a partir da Pnad/IBGE 2015. Tive um primeiro contato com esses dados em uma palestra da professora Maria Margarida Machado no Encontro Nacional de Licenciaturas na UFG em agosto de 2019.

³ Informação retirada da reportagem “Especialistas avaliam o impacto da dissolução da Secadi” Disponível em <<http://www.deolhonosplanos.org.br/dissolucao-secadi/>> Acesso em: 20 dez. 2019.

por algum motivo, foi estabelecida como “padrão” ou norma, trazendo em seu escopo também grupos sociais que possuem cultura e produção de conhecimento próprias, como indígenas, quilombolas e imigrantes. De uma forma ou de outra, é na EJA que se encontram as identidades que são socialmente ignoradas, tidas como irregulares, indesejáveis e fora do padrão e que sofrem tentativas de “normalização” (SKLIAR, 2006, p. 23) e apagamento quando silenciam suas características peculiares em prol de um padrão assumido como único.

Durante o desenrolar desta pesquisa os próprios estudantes definiram quais são suas percepções de ser estudantes da EJA e que diferença há entre ser um estudante da EJA e outro tipo de estudante. O mote “nós não somos alunos comuns” foi o início de uma conversa provocada por Charles no início de uma aula, no contexto os alunos estavam chateados com a quantidade de tarefas e refletiam sobre suas realidades de vida e a escola:

Débora: Essa frase que você falou “nós não somos alunos comuns”, nós somos alunos como, então?

Véi: Nós trabalhamos também.

Charles: Alunos trabalhadores.

Débora: E o que isso muda?

Charles: Muda a atividade... é... cotidiana. Por exemplo, a tarefa. A gente pede sempre para os professores passarem no final de semana, porque é o tempo que a gente tem para descansar e fazer as tarefas. Carnaval eu falei brincando, ninguém pulou aqui [Débora: Eu também não] [Dilon: Eu pulei] eu, pelo menos, a maioria... (todos falam ao mesmo tempo debatendo o assunto).

Charles: Pulou sim, eu fiquei pulando na frente do computador estudando o livro de... de filosofia.

Duda: Muda o interesse.

(Material empírico nº 03, Audiogravação de aula em 13/03/2019)

Ser trabalhador, para Arroyo (2009, p. 759), não é um mero acidente ou causalidade na vida dos estudantes da EJA, para o autor isso é parte indissociável da identidade social do estudante da EJA. Essa relação de trabalhadores que retornam à escola permeia todas as relações do estudante, desde o horário da chegada - muitas vezes atrasada porque o ônibus não passou - até o cansaço narrado pelos estudantes com as tarefas que consomem os finais de semana na vida de quem trabalha durante o dia e estuda à noite. Sobre isso, o Parecer CNE/CEB 11/2000, que define as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos prevê que

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência (BRASIL, 2000, p. 33).

As experiências de vida trazidas pelos estudantes adultos e trabalhadores são muito diversas das experiências das crianças e adolescentes. Os tempos e expectativas de aprendizagem e de vida também o são. Como veremos no decorrer desta dissertação, as expectativas, dificuldades e sonhos dos estudantes da EJA tem características muito peculiares que merecem ser estudadas e levadas em consideração. Os sentidos de aprender inglês para esses trabalhadores-alunos com certeza também têm uma significação própria dentro da trajetória pessoal destes estudantes, como diz Duda sobre o perfil dos estudantes da EJA: “muda o interesse”. No capítulo “Os sentidos construídos pelos estudantes” as vozes, interesses e realidades desses sujeitos da EJA poderão ser ouvidas em mais detalhes e profundidade.

2.1 De onde viemos e para onde vamos

A Educação de Jovens e Adultos possui uma longa trajetória no Brasil. Haddad e Di Pierro (2000) traçam os primeiros registros de formas de ensino especificamente pensadas para jovens e adultos às missões jesuíticas no Brasil. A atuação governamental nesse campo só veio bem mais tardiamente, pois “a história da EJA correu, em grande parte, à margem da construção do Sistema Escolar: campanhas, movimentos sociais, ONGs, igrejas, sindicatos e voluntários (ARROYO, 2011, p. 43)”. No âmbito das políticas públicas, a EJA passou por diversas etapas, avanços e retrocessos e tensões até chegarmos ao momento que vivemos hoje no ano de 2019. Arroyo (2011, p. 19) já alertava que este é “um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas”.

Legalmente, começando pela Constituição, ela prevê que:

Art. 205. A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania** e sua **qualificação para o trabalho**. (BRASIL, 1988, grifo meu)

Foquemos nas palavras “direito” e “todos”: pela Constituição Federal a educação é um direito sem nenhuma forma de restrição. Logo, todos que estão no Brasil, independentemente de sua situação social, idade, nacionalidade [ela, assim como a saúde, também vale para todos imigrantes que chegam aqui, caso você se pergunte], gênero, raça etc. A educação é para todos e é de responsabilidade do Estado Brasileiro. Poderíamos dizer que esse artigo da Constituição é a nascente da EJA em sua atual configuração, pois ele lança a pedra fundamental, a palavra “todos”, que permite que uma diversidade de sujeitos e trajetórias adentrem nossas escolas e

possam desfrutar dos três objetivos principais da educação segundo a Constituição (BRASIL, 1988):

- a) O pleno desenvolvimento da pessoa;
- b) O preparo para o exercício da cidadania;
- c) A qualificação para o trabalho.

A constituição brasileira reforça “a relação dialética existente entre a educação e o exercício da cidadania, considerando-a como condição para a plena participação da vida em sociedade” (JULIÃO, BEIRAL, FERRARI, 2017, p. 41), conceito que irá aparecer em outros documentos da Educação de Jovens e Adultos sob outras nomenclaturas. Irei retornar a cada um desses três conceitos mais adiante quando delinear os sentidos da educação do ponto de vista da legislação.

O texto constitucional segue e, no Artigo 208, a EJA começa a tomar formas e contornos mais definidos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;** (BRASIL, 1988, grifo meu)

A oferta da educação básica para pessoas que não puderam cursá-la no que a Constituição chama de “idade própria” é uma das formas de instituir a criação da Educação de Jovens e Adultos. É importante notar que, enquanto o texto da Constituição fala em pessoas “que não tiveram acesso na idade própria”, o texto da LDB traz uma mudança em sua abordagem: “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para **todos os que não os concluíram na idade própria**”. A LDB reconhece uma mudança na modalidade: ela não é mais habitada apenas pelos que não tiveram acesso à escola, como é o imaginário das pessoas sobre a EJA, ela é habitada também por todos aqueles que, por algum motivo, não conseguiram avançar nos estudos ou não se adaptaram em outras modalidades de ensino. Minha própria narrativa conta (Material empírico nº 53) isso quando eu imaginava que iria encontrar senhores e senhoras idosos na EJA. As salas da EJA hoje também são cheias de adolescentes e jovens que, por diversos motivos, chegaram à EJA.

Atualmente as idades de entrada nesta modalidade são de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio, conforme regulamentado pelo Parecer CNE/CEB Nº: 23/2008, Diretrizes Operacionais da EJA. Na prática, [a meu ver por motivos mais

excludentes do que efetivamente pedagógicos], tem-se usado estas idades para deslocar para EJA os alunos que têm maior defasagem idade-série e problemas de aprendizagem para longe da modalidade regular:

Considerando a idade-série prevista no sistema nacional de ensino e os resultados negativos de insucesso escolar de um grande número de crianças e jovens, principalmente das classes populares, que não concluem o Ensino Fundamental aos 14 anos, e o Ensino Médio aos 17, compromete o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos estados, a modalidade tem sido reconhecida pelos governos como mera estratégia de correção de fluxo e limpeza dos indicadores negativos de avaliação. (JULIÃO, BEIRAL, FERRARI, 2017, p. 45)

Até esse ponto, então, temos legalmente uma Educação de Jovens e Adultos composta por adolescentes, jovens, adultos e idosos, cada um adentrando a modalidade em diferentes tempos da vida e com diversas motivações. As próprias idades da EJA já sinalizam sua heterogeneidade de sujeitos.

A Educação de Jovens e Adultos é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação como uma modalidade de ensino da educação básica, o que não impede que haja outras definições para o termo. Arroyo (2017), em seu livro de ensaios “Passageiros da noite: do trabalho para EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa”, faz uma série de reflexões sobre educandos jovens e adultos e suas trajetórias educacionais diversas no decorrer da vida. O autor traz, dentro do escopo que seu livro pretende abordar, uma definição diferenciada e mais ampla de EJA como a

Diversidade de tempos-espacos de formação das pessoas jovens e adultas que acontece nas escolas, nas comunidades, nas igrejas, nos movimentos sociais, no MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. Diversidade que faz parte da nossa história e que ultrapassa reduzir a EJA às estruturas escolarizadas. (ARROYO, 2017, p. 302).

O autor nos conchama a ver mais do que alunos em percursos escolares truncados, atrasados e passar a enxergar sujeitos que, além de suas histórias com a escola e a educação formal, “carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos (ARROYO 2012, p. 24). O autor nos desafia a “vê-los jovens adultos em suas trajetórias humanas.” (p. 24).

A exclusão social e a privação de “bens simbólicos que a escolarização deveria garantir” (ARROYO, 2012, p. 23) é uma das marcas dos sujeitos da EJA, assim como a esperança de que a retomada do percurso escolar lhes traga acesso a uma vida mais digna e justa (ARROYO, 2017, p. 80). As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, constantes

no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, reconhecem essa exclusão e apontam o caráter da modalidade como reparação de

Uma dívida social (...) para com os que não tiveram acesso à escrita e à leitura como bens sociais e nem domínio destas, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado desse acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 5)

Dentre as características da modalidade é interessante fazer um contraste de nomenclaturas. Temos na educação básica os sistemas de “Ensino Fundamental” e “Ensino Médio” que contrastam com o nome da modalidade: “Educação de Jovens e Adultos”. Para Dayrell (2011, p. 53) essa diferença de nomenclatura enfatizando a palavra “educação” deixa “implícito que a tradição da EJA sempre foi muito mais ampla que o ‘ensino’, não se reduzindo à escolarização, à transmissão de conteúdos, mas dizendo respeito aos processos educativos amplos, relacionados à formação humana”. Ensinar inglês, ou qualquer outra disciplina na Educação de Jovens e Adultos, tem um apelo ainda mais a uma conexão com a vida real dos estudantes fora da escola.

A amplitude da ideia de educação ao invés de ensino remete a saberes que vão além dos muros da escola, abarcando e reconhecendo também os saberes trazidos pelos alunos para a escola. As Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA também reconhecem a diversidade de saberes dos sujeitos da EJA, mesmo aqueles não ligados à escolarização formal:

Muitos desses jovens e adultos, dentro da pluralidade e da diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade, da qual nos dão prova, entre muitos outros: a literatura de cordel, o teatro popular, o cancioneiro regional, os repentistas, as festas populares e religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 2000, p. 5)

A relação de ensinar e aprender na EJA perpassa o reconhecimento de múltiplos saberes e a relação dialógica de Freire entre “educador-educando” e “educando-educador” que trazem saberes diversos para dialogar (FREIRE, 1977, p. 46) e aprender um com o outro.

2.2 Uma Educação colonial

Sousa Santos (2004) explica nossas relações sociais como sendo polarizadas e divididas em dois lados. O autor cria uma imagem para definir como traçamos essas relações, para ele

existem “linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos, com um abismo que os separa: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’” (SANTOS, 2004, p.1). Essa divisão narrada pela linha abissal conteria sempre um lado da linha cujos saberes são valorizados e legitimados socialmente e um outro lado, possuidor de saberes e conhecimentos não valorizados. É o lado em que habitam “os outros”, aqueles que são apagados e invisibilizados. Essa divisão, a que o autor chama de “linhas abissais” produz, reconhece e valoriza a existência do “lado de cá da linha”, aquilo que nos é próximo, confortável, familiar e em que nos identificamos; ao mesmo tempo, ele apaga e rejeita a existência de tudo e todos que habitam do outro lado da linha, incluindo o conhecimento e formas de existir dele. Para Sousa Santos (2004, p. 2), a característica principal da abissalidade é a impossibilidade de coexistência entre os dois lados da linha; um é sempre invisibilizado, enquanto o outro recebe status de existência única e legítima.

Para pensar a educação, sua história e funções, tomo o pensamento de Souza Santos (2004) sobre as linhas abissais como uma bússola para balizar como temos desenvolvido nossas práticas pedagógicas. Até que ponto não há também na educação linhas abissais que validam metodologias, filosofias, conhecimentos, práticas pedagógicas e sujeitos de um lado e excluem e invisibilizam todos que estão do outro lado? Nesse conjunto opositor “nós *versus* eles” podem ocorrer também exclusões de alunos que não se encaixam na episteme vigente do ambiente escolar.

É interessante apontar que, já nos tempos jesuíticos, berço da EJA, a educação continha em si uma missão moral e civilizatória que aparece de forma recorrente em nossa história educacional e se perpetua buscando impor aos grupos visto como “outros” (Arroyo, 2017), habitantes do outro lado da linha, uma educação pautada na visão de mundo dominante, que ignora e despreza a produção de conhecimento já existente do outro lado da linha ou, o que é pior, nem sequer reconhece que possa haver a possibilidade de construção de conhecimento ali. O objetivo era que todos se tornassem “o lado de cá”, agindo como na visão bancária de educação desenhada por Freire (1987), em que o professor deposita o conhecimento e o estudante, idealizado como recipiente vazio, o recebe. Quando essa missão de neutralizar o conhecimento do outro funciona, temos sujeitos que não se reconhecem no seu próprio saber e

Não se percebem, quase sempre, conhecendo, nas relações que estabelecem com o mundo e com os outros homens, ainda que um conhecimento ao nível da pura doxa. (...) Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador: “Desculpe, nós

devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, as que não sabemos (FREIRE, 1987, p. 27)

A educação pública no Brasil, ainda na época da Constituição Colonial de 1824 é descrita por Almeida e Sanchez (2016) como tendo a missão de “homogeneizar, civilizar, unificar, adaptar as características morais e culturais da população aos padrões desejados”, era tida como necessária para o crescimento da nação e pautada em uma visão eurocêntrica de mundo. Dois séculos atrás, já havia linhas abissais claramente demarcadas na educação brasileira.

Uma característica inegável na nossa constituição social é quem habita cada lado da linha. Os autores vão mais a fundo e descrevem a que grupo era destinada essa educação moral-civilizatória: negros, pardos e pobres, aqueles que ameaçavam uma hegemonia branca e pautada em uma visão eurocêntrica de mundo. Quijano (2005), ao falar dos efeitos do poder colonial, fala justamente sobre o papel que esses alunos hoje ocupam em nossas salas de aula e de como é vista sua forma de produzir conhecimento:

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. (QUIJANO, 2005, p 127)

A questão da raça é profundamente marcada na formação da cultura educacional do país, os marcos deixados pela escravidão e proibição do acesso da população negra à escola (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016) fazem parte da constituição da EJA hoje como majoritariamente negra (CARREIRA, 2014; GOMES, 2011). Esse fato é reconhecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA:

Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais (BRASIL, 2000, p 6)

É, portanto, local de encontro das minorias historicamente excluídas do país, que trazem em suas trajetórias os marcos da exclusão escolar por um sistema que tradicionalmente excluiu e negou sua existência (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016), história e formas de produção de conhecimento.

3 OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELOS ESTUDANTES

Neste capítulo busco explorar os sentidos de aprender inglês que os alunos da turma pesquisada construíram ao longo dos encontros de pesquisa. Cada subtópico abriga uma temática que surgiu para um grupo de alunos e que foi debatida ou demonstrada em diferentes narrativas. Uma vez que havia na turma um universo de 15 participantes com identidades, histórias e objetivos diferentes, não há, felizmente, um consenso na forma como os estudantes descrevem suas realidades. A heterogeneidade de posicionamentos representada aqui é justamente um esboço de fotografia dos múltiplos sentidos trazidos pelos diferentes sujeitos daquela turma de EJA em suas relações com o inglês. Uma vez que os sujeitos da EJA são múltiplos, seus sentidos também o são e nisto reside a proposta deste trabalho: trazer as diferentes vozes dos estudantes da EJA para serem ouvidas. Busco, como uma forma de recordar o leitor brevemente quem é quem no quadro de participantes, assim como trazer a idade dos alunos entre parênteses ao lado de seus nomes quando eles aparecerem pela primeira vez em uma análise.

Neste quadro inicial que reintroduz os estudantes, trago algumas respostas a perguntas do Formulário Inicial (Apêndice B) que julguei pertinentes para este momento inicial:

Quadro 05 – Relação dos estudantes com o inglês

Nome	Idade	Profissão	Onde o Inglês aparece no seu cotidiano?	O que deseja aprender na disciplina de inglês neste semestre?
Véi	56	Aposentado	Apenas na escola	Eu quero pelo menos um pouco
Naldo	40	Motorista		Eu quero aprender inglês
Dulce	39	Não estava trabalhando		Escrever em inglês
Vininha	36	Limpeza		Eu quero aprender a pronunciar as palavras corretamente, tenho muita dificuldade.
Morena	26	Desempregada		Quero aprender de tudo, principalmente a falar o inglês.
Sol de Maria	34	Cuida da sua casa e filhos	Televisão e Trabalho	Gostaria de não ter tanta dificuldade em aprender. Amo inglês.
Mário	56	Pintura de paredes	Trabalho	Eu gostaria muito de aprender a me expressar em inglês porque eu acho

				importante para o meu dia a dia e para o meu futuro.
Noel	33	Alpinista	Trabalho	O máximo que puder.
Charles	44	Mestre de obras	Trabalho	O que for possível da professora passar e eu compreender e entender o ensino.
Betty	36	Vendedora	Trabalho (vendedora)	Gostaria muito de aprender tudo sobre o inglês.
Duda	37	Diarista e trabalha com festas infantis	Trabalho e internet	Palavras do dia a dia e frases.
Dilon	42	Distribuição de energia elétrica	Em escritos cotidianos: fachada de lojas, peças de roupa, acessórios de computador e na escola	A ler e interpretar o que estou lendo.
Jess	24	Auxiliar de cozinha	Músicas e séries	Bom, tudo que estou aprendendo até hoje foi muito bom sempre é bom aprender.
Kelly	46	Doméstica	Não aparece	Tudo! Acredito que não conseguirei desenvolver esta língua.
Dona	53	Não estava trabalhando, eventualmente faz diárias	Não preencheu	Falar ou se comunicar com todos tipos de línguas que falar outras línguas. Pois eu falo o português.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Formulário inicial (Apêndice B).

Já no formulário Inicial é possível ver que a presença do inglês faz parte do cotidiano de trabalho de seis estudantes, enquanto cinco afirmam só conviver com o inglês na escola, três percebem o inglês em meios culturais e uma estudante afirma que ele não aparece.

Alguns estudantes especificam o contato. Sol de Maria diz que no salão em que trabalha tem várias clientes que falam inglês; Mário, pintor, diz que nas embaixadas, Lago Sul e Plano Piloto (bairros tidos como nobres na cidade), ele encontra pessoas que falam inglês onde trabalha; Charles afirma que o contato não é tão frequente, mas que já trabalhou em uma embaixada em que houve necessidade.

3.1 O trabalho e o Inglês

Essas respostas dos estudantes, apontadas anteriormente, confirmam o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (BRASIL, 2000, p 61) de que o trabalho é parte

essencial da vida dos estudantes da EJA. Arroyo (2009, apud, ARROYO 2017, p. 758) vai além e define que

Ver os jovens-adultos como trabalhadores exige não vê-los apenas como estudantes em percursos escolares truncados a serem supridos. Nem sequer vê-los como estudantes que trabalham. Ser trabalhador não é um acidente a mais na sua condição de estudantes. Como ser pobres e lutar pela sobrevivência em trabalhos formais ou informais não é um acidente dos jovens-adultos estudantes na EJA. É sua condição e identidade social. Política.

Assumindo que são trabalhadores, em suas retomadas de escolarização em busca de condições mais dignas, é coerente que o mundo do trabalho seja significativo para os estudantes no que tange ao aprendizado de língua inglesa. É notório também nas respostas dos estudantes que associam o inglês com o mundo do trabalho que eles têm objetivos mais direcionados quando perguntados sobre o que desejam aprender durante o semestre.

Os estudantes que associam o inglês com o mundo do trabalho pedem para aprender um inglês focado em um uso cotidiano e em se expressar em inglês em respostas como: “eu gostaria muito de aprender a me expressar em inglês porque eu acho importante para o meu dia a dia e para o meu futuro; o máximo que puder; o que for possível da professora passar e eu compreender e entender o ensino; gostaria muito de aprender tudo sobre o inglês; palavras do dia a dia e frases”. A associação do inglês com o mundo do trabalho conecta a disciplina com usos reais da língua no cotidiano dos estudantes e faz com que eles tenham respostas de demandas mais específicas.

Em diversos encontros, ao falarem das funções do inglês, os alunos ponderam sobre como ele surge em seus ambientes de trabalho, em alguns casos de forma mais ampla como as afirmações de Betty e Naldo de que o inglês é necessário para o mercado de trabalho:

Débora: Vou fazer uma pergunta para gente pensar, por que é que as pessoas escolhem aprender uma língua?

Betty: Acho que é para facilitar a vida da gente, sei lá, porque você vai para um país fora e você precisa falar inglês, e no serviço você precisa de falar inglês.

Naldo: Hoje no mercado de trabalho você precisa de inglês.

Débora: Se eu falar espanhol, em que lugares vai me ajudar falando espanhol?

Naldo: Em hotel, trabalhando em um hotel.

Duda: Polícia.

Naldo: Polícia também.

Débora: Tem algum outro lugar?

Mário: Nessas embaixadas.

Dona: Nas embaixadas.

Charles: Porque o inglês ele é praticamente universal, quase todo mundo entende o inglês.

Débora: Ok, então você está me falando que o inglês é universal então o inglês tem uma relação com o número de pessoas que entendem

Charles: Exato, é -

Débora: Será que o motivo pelo qual a gente resolve aprender uma língua tem alguma ligação com isso?

Mário: Sim

Charles: Não, não tem, não é, não é em relação, é mais pelo saber mesmo (Material Empírico nº 04, Audiogravação de aula em 20/03/2019)

Na discussão transcrita acima sobre a razão pela qual resolvemos aprender uma língua, encontramos posições opostas. Mário, que tem firme o propósito de aprender inglês por causa de sua profissão (ainda trarei mais sobre isso adiante), alega que a quantidade de falantes de uma língua e possibilidades de atuação são motivação para que alguém busque aprendê-la, enquanto Charles já discorda e acha que as pessoas podem só buscar aprender uma língua como uma busca pelo saber.

Ao entrevistar Naldo e Duda, dois estudantes que descrevem ter contato com o inglês no ambiente de trabalho, peço a cada um que explique melhor como se dá essa relação:

Débora: Você tinha falado aqui que no seu trabalho aparece inglês, como é que aparece lá?

Duda: É... às vezes aparece algumas coisas que eu não entendo.

Débora: Geralmente aparece em quê? Em produto, em quê?

Duda: Em produtos (...) às vezes tem uns pacotinhos, embalagens de produtos importados, coisas assim. Produtos que eu mexo em festa infantil, então às vezes tem uns produtinhos importados, você nem sabe o que é, se você não olhar, não sabe bem identificar. Esse tipo de coisa.

(Material Empírico nº 05, Audiogravação de entrevista, Duda, em 06/05/2019)

Naldo: Eu fui trabalhar na Embaixada, lá eles falavam o francês, o inglês e a língua deles era o árabe. Só que eu ficava voando, não entendia nada. Para saber alguma coisa, eu tinha que perguntar à secretária o que que eles estavam querendo me dizer. Então eu acho que, mesmo sendo duas aulas (por semana), já te ajuda a ter uma noção, pelo menos para não passar tanta dificuldade lá fora.

(Material Empírico nº 06, Audiogravação de entrevista, Naldo, em 08/05/2019)

Charles: No meu campo de trabalho, é... construção civil, eu já fui trabalhar até na embaixada americana, e na espanhola também. Lá predomina o espanhol, mas eles preferiam alguém que falasse inglês. Então, assim, construção civil não tem campo específico, um local específico para trabalhar, então, todo lugar...

(Material Empírico nº 07, Audiogravação de aula em 13/03/2019)

No caso de Naldo e Duda, os alunos relatam encontrar situações orais e escritas e não conseguir compreendê-las. No caso de Naldo, ele precisava recorrer a terceiros para poder

compreender o que se falava na embaixada em que trabalhou e afirma que, mesmo tendo apenas duas aulas por semana na escola, o que ele aprende já o auxilia para contornar as dificuldades que encontra em seu ambiente de trabalho. Charles apenas descreve que em seu ambiente de trabalho eles têm preferência por alguém que fale inglês. Saber ou não a língua inglesa para estes alunos pode ser a diferença entre ter acesso a um emprego ou não, o que é confirmado com o relato de Mário:

Mário: É...eu tenho muito contato com pessoas bacanas e eu creio que vai ser bom para mim. Se eu souber me expressar com o inglês vai ficar muito melhor, porque eu vou pegar mais clientes. Eu já perdi serviço por não saber falar o inglês. Lá em Alto Paraíso eu fui indicado para fazer um trabalho, e ele não sabia (falar português), aí ficou muito difícil da gente... eles terminaram arrumando outra pessoa que não era um bom profissional, mas que sabia falar inglês e pegou o serviço. Lá, na época, dava para comprar um carro semi-novo com o dinheiro da pintura e eu perdi porque eu não sabia falar. Mas eu estou aí na caminhada [Débora: Vamos continuar] vamos continuar e eu estou indo muito bem nela.

(Material empírico nº 08, Audiogravação de entrevista, Mário, em 08/05/2019)

Esses relatos poderiam justificar, além de outros motivos, por que a fala aparece como algo tão desejável para os estudantes. Alguns alunos associam que saber inglês está necessariamente ligado à fala, como podemos ver no quadro 04, em que vários alunos relacionam que queriam poder falar e se expressar em inglês.

Quando avaliamos, mais ao final do semestre, como os alunos gostam que as aulas se desenvolvam e que atividades eles julgam que auxiliam mais na aprendizagem, eles remetem aos diálogos que fizemos em sala de aula durante o semestre

Débora: E nas aulas de inglês, o que que motiva vocês? (silêncio) Não precisa ser na minha, pensem na escola anterior que vocês iam e em outros professores, o que que é motivador?

Naldo: Os diálogos (vários citam a mesma coisa)

Charles: Para mim é o diálogo. (concordância de vários alunos)

(Material Empírico nº 09, Audiogravação de aula em 22/05/2019)

Em outros momentos do semestre os alunos fizeram a correlação de que diálogos em que eles treinavam se apresentar, pedir coisas os auxiliavam na comunicação fora de sala de aula. Compreendi que para essa turma a oralidade era fator essencial no uso do inglês em suas vidas cotidianas. Para ser justa com a diversidade de sujeitos da EJA, cabe ressaltar que no mesmo semestre eu tive uma turma na mesma escola, na mesma etapa de ensino, porém de adolescentes, que se recusava a falar em sala de aula e alegaram que não tinham interesse em falar e interagir em inglês em sala de aula.

3.2 O Inglês atrás da porta

Ao ler os relatos dos alunos e ouvir as gravações das aulas, percebi que as falas sobre o convívio com pessoas que falam inglês, particularmente no ambiente de trabalho, são perpassados por relações de pertencimento, não pertencimento e exclusão. A imagem de uma porta representando o inglês aparece em alguns relatos e desenhos de estudantes que ilustram esta sessão. O relato de Noel (33) sobre como reage às pessoas que falam inglês em seu ambiente de trabalho como alpinista de prédios me chamou a atenção:

Noel: Ah, professora, nos locais que eu trabalho tem muita gente que fala inglês. Eu trabalho geralmente nesses condomínios mais, **do pessoal de classe mais, mais alta**. Geralmente eles, eu os vejo falando, eu presto atenção. **É raro eu me meter no meio!** (risos)

Débora: A gente, geralmente, não se mete, né (...). Você comentou que conhece algumas pessoas que falam inglês, e que, às vezes, você fica meio constrangido com o pessoal que fala inglês e você não, por quê? O que que acontece?

Noel: Ih, porque eu não falo! **Às vezes eles ficam conversando, que nem uns haitianos no meu serviço**. Eles, às vezes, ficam conversando um com o outro em inglês. Às vezes nem é em inglês, é em crioulo, que é o idioma deles, e eu fico sem entender nada, eu fico meio "Sei lá se eles não estão me xingando" sei lá o quê eles estão fazendo aqui. [Débora: É uma impressão que a gente sempre tem] (risadas de ambos) **Tem vezes que eu falo: "Fala direito aí, moço!"**.

Débora: E eles falam português?

Noel: Falam.

Débora: E aí, me explica seu desenho. Eu tinha pedido para você desenhar você e o inglês [Noel: (risadas)] você até botou uma explicação aqui.

Noel: Essa porta significava novas oportunidades, novas brechas para eu conseguir na vida, com o inglês. O inglês poderia me ajudar a abrir novos caminhos.

Débora: O que no seu trabalho, hoje em dia, de forma prática, se você falasse inglês, no que que isso te ajudaria?

Noel: No meu trabalho? De imediato? A comunicação com os outros, que falam. [Débora: É?] Outras pessoas também, os moradores, porque tem morador que fala bastante (inglês). Inclusive, tem alguns moradores lá nesse condomínio que eu estou atualmente que são de fora, eles moram lá. Tem alguns que são americanos, eles são gente muito boa, chamam a gente, oferecem lanche. Aí querem conversar, só que falam muito pouco português, aí ficam falando inglês um com o outro e dá vontade de você tentar aprender para se comunicar mais com eles porque, pelo menos falando assim, você pode tentar retribuir um pouco do que eles dão para gente.

Débora: É de lá que você tira tanta expressão legal que você sabe?

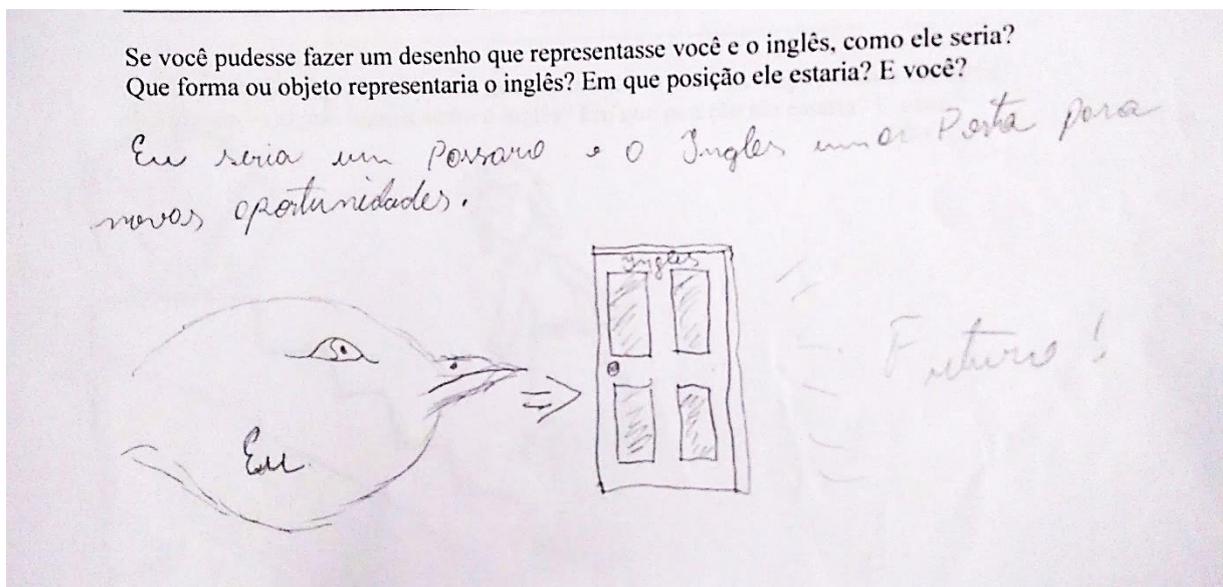
Noel: Também (risos).

(Material Empírico nº 10, Audiogravação de entrevista, Noel, em 06/05/2019, grifos meus)

Ao se relacionar em ambientes “do pessoal de classe mais alta” e que falam inglês, o estudante relata que “presta atenção”, mas que “é raro se meter no meio” e narra um

constrangimento por não falar. Porém, o mesmo Noel, ao se deparar com colegas haitianos que falam inglês e crioulo tem outra reação e se permite intervir e, inclusive, requerer que falem de forma ou com uma língua que ele compreenda: “Fala direito aí moço!”. A relação entre língua e poder é construída também perpassando uma relação de classe, com pessoas mais ricas Noel não tem coragem de intervir e falar em inglês, mas com os colegas haitianos ele intervém se sente à vontade para pedir para compreender e ser compreendido. No mesmo relato ele fala do desejo de poder se comunicar com os “de fora”, sem conseguir.

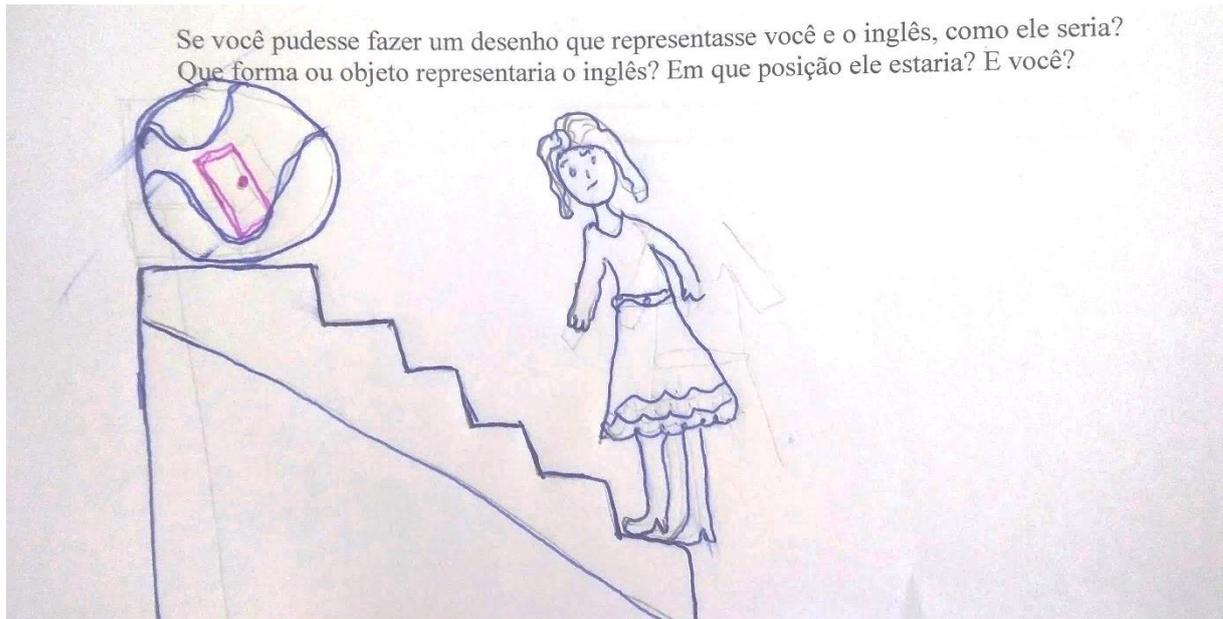
Esse trecho de Noel relaciona-se ao desenho que ele faz em seu formulário inicial para representar sua relação com o inglês:



(Material Empírico nº 11, Formulário inicial, Noel)

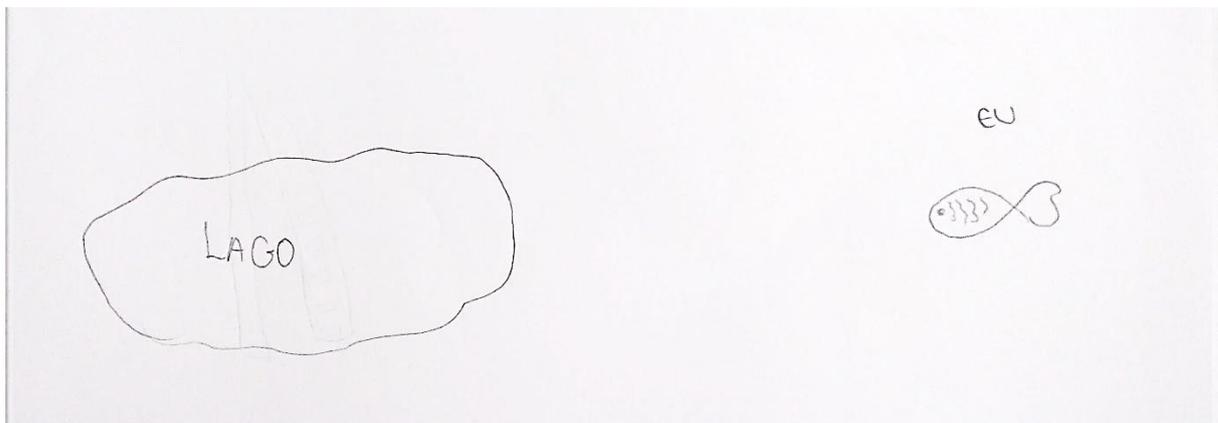
Noel desenha o Inglês como uma porta, ele um pássaro e, do outro lado, o futuro, o que remete às três relações que ele desenvolve no diálogo transcrito anteriormente: primeiramente, ele, do lado de cá da porta, que não se mete nas relações das pessoas de classe “superiores”, como ele diz; depois, ele na porta conversando de igual para igual com os colegas haitianos e, por último, o desejo de atravessar a porta e estar do outro lado, de poder ir e falar com quem ele deseja, de acessar o futuro que ele deseja. O inglês, por hora, é uma porta que se encontra fechada e que o impede; mas ele deseja ser como um pássaro, deseja voar e ultrapassá-la, como quem deseja romper barreiras.

Duda (37) faz um desenho dentro da mesma temática de Noel, em que o inglês é o mundo, trancado por uma porta, no topo de uma escada e ela já está no primeiro degrau.



(Material Empírico nº 12, Formulário inicial, Duda)

A estudante Dulce (39), também parece representar uma barreira entre ela e o inglês. Para ela, o inglês é um lago e ela, um peixe; porém, ela está fora da água.



(Material Empírico nº 13, Formulário inicial, Dulce)

A representação em que Dulce é um peixe, naturalmente pertencente à água, leva a pensar na relação de desejo dos estudantes em relação à língua inglesa. Mastrella-de-Andrade (2007) se refere a “desejo de reconhecimento” ao falar sobre a maneira como os sujeitos desejam o domínio da língua estrangeira:

O desejo pela LE se constitui então como desejo de reconhecimento social, desejo por uma posição identitária socialmente valorizada. Apesar das alegações de que saber a língua inglesa redundava em maior empregabilidade, maiores chances de “subir na vida”, como reconhece também Rajagopalan (2003, p. 65), o desejo de reconhecimento se traduz ainda em desejo de pertença, em sair da condição dos que “não falam” a LE para os que a dominam, já que esses são pessoas de maior prestígio (MASTRELLA-DE-ANDRADE, p. 291-292).

O saber inglês não tem, portanto, para estes alunos, somente uma relação com mercado de trabalho e empregabilidade, apesar de esse ser um tópico recorrente entre eles. Há um desejo maior por poder participar de práticas sociais e de grupos sociais que os alunos só têm tido direito de olhar espreitando, calados, por trás de portas, como peixes fora da água.

Norton (2000) também faz referência à maneira como as línguas se constituem para os sujeitos como desejo de pertencimento e de transposição de barreiras sociais e integrativas. Em suas pesquisas, ela discute como a aprendizagem da língua inglesa para mulheres imigrantes no Canadá se interpõe como espaço de possibilidades. O não acesso à aprendizagem, por sua vez, se constitui como impedimento, como bloqueio, como negação ao direito de existência delas na sociedade. É possível discutir o mesmo sobre os alunos da EJA nesta pesquisa. De que maneira o desejo de aprender inglês, de ter acesso a essa língua para integrar-se com dignidade nos diversos contextos globalizados que vivemos, tem sido possibilitado como direito aos cidadãos brasileiros? Como discutem Gimenez (1999) e Mastrella-de-Andrade (2011), o direito à aprendizagem de línguas tem se tornado privilégio de poucos no Brasil.

3.3 Um inglês para voar mais alto

3.3.1 Na carreira

Mário (56), pintor que quer se tornar designer de interiores, dá um relato semelhante ao de Noel ao falar de seu ambiente de trabalho:

Mário: Normalmente eu trabalho com pintura. Aí eu trabalho em vários lugares e já houve várias ocasiões de eu ir trabalhar em casas de pessoas que eles estudam inglês, viajam para outros países. Inclusive, eu trabalhei na casa de uma professora de inglês, no Lago Norte, chama Rômea, e ela sempre se comunicava em inglês, eu a via falando com as irmãs, e eu sempre tive a **curiosidade de ficar escutando**. Tive a oportunidade, também, de ver alguns trabalhos que ela fazia e deixava lá no estúdio do pai dela e, **nas horas vagas, quando eu podia, eu sempre dava uma olhada nos livros**. Eu convivo com muita gente da alta sociedade aqui do Plano Piloto, Lago Sul e **sempre me chamou atenção, apesar de eu estar afastado dos estudos, mas eu tenho esse interesse em aprender**. Inclusive, eu estou pensando em fazer umas aulas particulares.

(Material Empírico nº 14, Audiogravação de entrevista, Mário, em 06/05/2019)

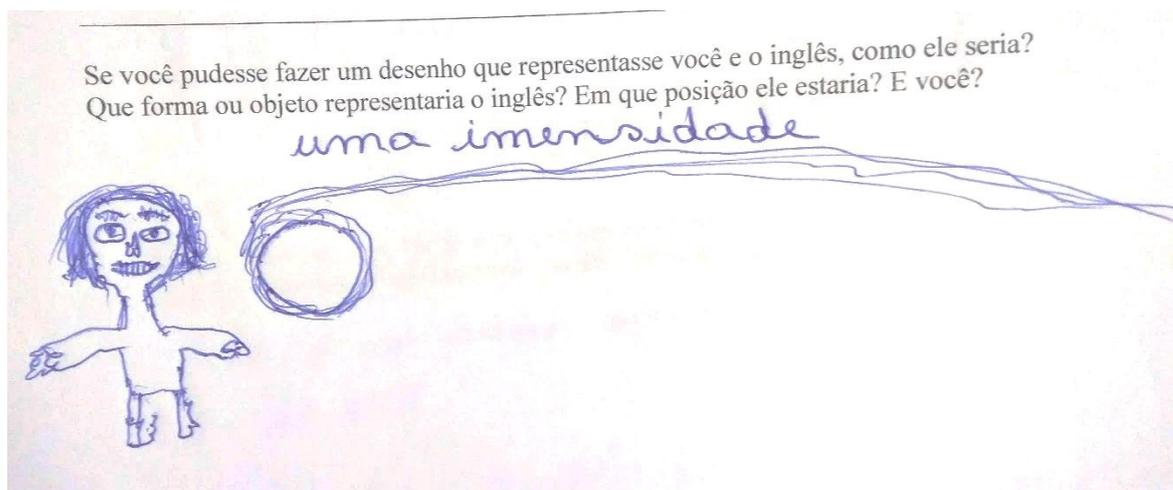
Quando ouvi o relato de Mário, minha impressão inicial era de um Mário em silêncio, atrás de uma porta, entreouvindo baixinho a conversa em inglês de Rômea e suas irmãs. Porém percebi em suas falas e desenhos que Mário busca, em todos os contextos que pode, adquirir conhecimento para chegar a seus objetivos:

Também conheço a dona LÍlian e as filhas dela... falam muitíssimo bem (o inglês). Eu me sinto muito feliz com elas porque direta ou indiretamente estou aprendendo alguma coisa.

(Material Empírico nº 15, Formulário inicial, Mário)

Se, para Noel, o inglês é visto atrás de portas que demarcam seu lugar de pertencimento social, vejo Mário ativamente tentando aprender o que for possível em todos os ambientes em que convive para alcançar seus objetivos, o que pode ser visto a partir de seu relato de seu interesse pelos livros e trabalhos de Rômea nas horas vagas e da afirmativa de que ele, mesmo afastado da escola por muitos anos, sempre está buscando o conhecimento.

A trajetória de Mário durante o semestre chama atenção pelo nível de dedicação e comprometimento do aluno com tudo que se propunha na escola. O estudante conta que saiu da escola e andou por caminhos que se arrepende e agora fala em planos claros para seu futuro, dentro de uma carreira que ele traçou e que tem a ver com sua área. Quando pedi a Mário que representasse o inglês, ele fez o seguinte desenho:



(Material Empírico nº 16, Formulário inicial, Mário)

Mário, diferentemente de Noel, não coloca em seu desenho uma barreira física entre o inglês e ele, mas aparece relativamente feliz em sua representação, próximo do inglês, que ele descreve como “uma imensidade”, o que parece ser um mundo enorme a se explorar. Mário não parece se ver atrás da porta. Sobre o desenho, ele explica que:

Mário: Esse desenho aí é... eu me vejo assim numa imensidade, uma imensidade além do que eu podia imaginar quando eu estava distanciado da sala de aula. Mas eu vejo que é possível, mesmo com os obstáculos, o cansaço do dia a dia, eu sei que eu estou no caminho certo e eu vou trilhar esses novos horizontes. Eu vou fazer de tudo. Eu não quero só pegar o certificado, eu quero ir além do que... se eu já voltei, eu quero ir com tudo. Essa imensidade aqui, ó, é um alvo que eu visio mais na frente, eu vou ter um futuro bem melhor que

hoje. Hoje o nosso trabalho é meio cansativo, tem horas que é meio exaustivo [Débora: O nosso também] é muito cansativo. Mas, assim, se eu me dedicar, eu creio que eu vou conseguir algo bem melhor.

Débora: Legal. E na sua área é bem bacana, mesmo, você pensar nisso.

(Material Empírico nº 17, Audiogravação de entrevista, Mário, em 06/05/2019)

Para Mário o inglês e o conhecimento são chaves para ir além. O aluno afirma que não quer estar na escola apenas em busca de um certificado, mas do conhecimento e associa isso a ir além:

Mário: Para mim também é muito importante, o inglês, porque ... é... quanto mais a gente se aperfeiçoa, em qualquer matéria que seja, qualquer disciplina... a gente ingressando numa faculdade vai facilitar bastante [Débora: Uhum] a lá na frente a gente aprender mais coisas interessantes, viu?

(Material Empírico nº 18, Audiogravação de aula em 13/03/2019)

As reflexões de Mário em sua busca por aprender revela a esperança e busca que alguns trabalhadores alunos trazem consigo para o ambiente escolar “como jovens-adultos trabalhadores, levam as esperanças de que os percursos escolares retomados garantam-lhes o seu direito a uma vida justa, menos injusta. Humana.” (ARROYO, 2017, p. 80)

O papel da escola, ao se propor a ensinar algo para estudantes que trazem consigo, nas palavras de Mário buscas por “imensidades” na esperança de um futuro melhor e mais justo, precisa trabalhar com as demandas específicas dos estudantes. No ensino de língua inglesa isso representa o acesso à linguagem de forma ampla para permitir ao estudante que performe as funções sociais que desejar, assim como refletir e questionar com os estudantes sobre as questões identitárias que aprender uma nova língua possibilita

3.3.2 No usufruto de bens culturais

Dentre as manifestações de desejos dos estudantes, o papel dos bens culturais aparece como “um despertar para o inglês” para alguns estudantes. A vontade de poder participar de manifestações culturais em língua inglesa aparece na fala de alguns estudantes, como Dulce e Sol de Maria, ao descreverem usos que o inglês teria em suas vidas:

Dulce: Eu usaria para cantar

(Material Empírico nº 19, Audiogravação de aula em 13/03/2019)

Quando assisti a um programa de TV da *Discovery*. Era tipo um Reality Show e acabou os episódios e eu era apaixonada por esse programa e a segunda

temporada já tinha saído, mas era em inglês, quase morri por não entender nada (Material Empírico nº 20, Minha história com o inglês, Sol de Maria)

Outros estudantes também explicitaram durante conversas em sala de aula a importância do inglês em seus momentos de lazer, concretizados em filmes, séries, músicas, viagens, compras ou videogames. Há um desejo manifesto pelos estudantes de fazer parte das práticas sociais que envolvem a língua inglesa, Dulce, que deseja cantar em inglês, também é a aluna que se desenhava como um peixe fora do lago e em sua fala ela demonstra um dos aspectos em que gostaria de poder estar “dentro da água”.

É interessante ressaltar que a escola participa na promoção de bens simbólicos e culturais da vida social, o que implica dizer que o inglês, na sociedade brasileira, é um bem simbólico bastante valorizado (MOITA LOPES, 2005). Para o autor, dessa maneira, o engajamento em práticas interacionais produz identidades mais valorizadas, promovendo aos sujeitos maior acesso a bens e posições sociais. Dessa forma, garantir e ampliar o acesso ao uso do inglês hoje constitui um dos grandes desafios da educação de nossos dias, como discute Moita Lopes (2005), o que demanda que as oportunidades de aprendizagem e de acesso a essa língua sejam democraticamente ofertadas. No Brasil, porém, quando se tem o contrário, a negação a esse direito se constitui como uma maneira de reproduzir e manter as desigualdades e exclusões que já existem.

3.3.3 No convívio com a família e os filhos

Dulce fala sobre o papel da escolarização de seus filhos como influência para que ela quisesse aprender inglês:

Was there ever a time in your life when you felt more like being able to speak, write or read in English?

Yes, it was when the homework assignments came from my children's school⁴
(Material Empírico nº 21, Minha história com o inglês, Dulce)

Esse mesmo motivo também é citado por Sol de Maria como um dos motivos que a trouxe de volta à escola:

Sol de Maria: Mas, a importância do papel da escola na minha vida é meu futuro. Passei 13 anos fora da escola, está sendo muito difícil. Tenho uma filha de sete anos, está sendo muito difícil ensinar o dever de casa, 3ª série e já está

⁴ A aluna optou por traduzir essa atividade e fazê-la toda em inglês. Preservei o texto conforme a estudante escreveu. Tradução: “Houve algum momento em que você teve mais vontade de falar, escrever em inglês? Sim, quando os deveres de casa chegavam da escola dos meus filhos.

pesado para mim. E eu quero aprender para ajudar ela, ajudar a outra de dois anos que daqui a pouco está chegando, também.
(Material Empírico nº 22, Audiogravação de aula em 08/05/2019)

Norton (2000) também encontra em suas pesquisas com mulheres imigrantes aprendendo inglês no Canadá razões da vida doméstica e da identidade de mulher para aprender a língua inglesa. O acesso a uma nova língua, que seja relevante para a vida de uma sociedade, propicia também acesso aos papéis sociais que as mulheres precisam ou desejam desempenhar. É interessante entender como a escola, na promoção desses saberes e conhecimentos relativos à linguagem, tem papel de relevância para a vida das pessoas. Entender os desejos e os sentidos de aprender línguas na escola, a meu ver, implica entender como a escola deve funcionar, qual deve ser seu lugar social e de que maneira, ao negar essas questões, ela se adequa a uma situação de manutenção das desigualdades e de negação dos direitos à vida social que as pessoas deveriam ter.

3.4 Relações de Poder e Subalternidade

A língua inglesa, tida como língua de prestígio (MOITA LOPES, 2005; RAJAGOPALAN, 2003), tem um histórico ligado à colonialidade e dominação imperial tanto inglesa quanto britânica (CANAGARAJAH, 1999, p 57). Muitos estudantes já trazem consigo concepções sobre a hegemonia dos Estados Unidos como país onde se fala inglês e negociam identidades e desejos que esbarram, mesmo que de forma inconsciente, em questões de colonialidade.

Nos relatos dos estudantes surgem referências aos Estados Unidos e contatos com pessoas de outros países que ativam vontades e desejos de pertencimento à língua, como no desenho de Charles (44), que, ao se representar com o inglês, associa a língua à cartola dos ingleses do Tio Sam, fazendo uma ligação direta com a Inglaterra e os Estados Unidos, dois países de centro global.

Se você pudesse fazer um desenho que representasse você e o inglês, como ele seria?
Que forma ou objeto representaria o inglês? Em que posição ele estaria? E você?

A certo me lembra muito os ingleses e tio Sam do EUA.



O inglês ele está na opinião em primeiro plano sim, de aprender país e gosto muito.

(Material empírico nº 23, Formulário Inicial, Charles)

Ao contar sua história com o inglês, Charles narra que se interessou pela língua por causa de um gibi que continha palavras em inglês:

Minha primeira relação com a língua inglesa foi, à primeira vista, no gibi que meu pai lia. Lá no gibi de Tex Ranger tinha algumas palavras em inglês que eu não entendia nada, então ao chegar na 5ª série comecei a entender algo.

(Material Empírico nº 24, Minha história com o inglês, Charles)

O contato com a língua e o não pertencer a ela desperta em Charles a vontade de saber falar inglês. Da mesma forma, Naldo, quando perguntado se em algum momento já quis muito falar inglês, afirma que:

Sim, já teve um tempo que eu trabalhava na construção civil e tinha uns ingleses que vieram da Inglaterra e eles falavam em inglês e eu achava muito bonito vê-los falando. Nessa época me deu vontade de aprender

(Material Empírico nº 25, Minha história com o inglês, Naldo)

Charles: Porque o inglês ele é praticamente universal, quase todo mundo entende o inglês.

(trecho do Material Empírico nº 04, Audiogravação, encontro em 20/03/2019)

As relações entre língua, poder e pertencimento aparecem nos relatos dos alunos. Os Estados Unidos, em particular, aparecem como centro de alguns relatos de estudantes ligados à língua inglesa.

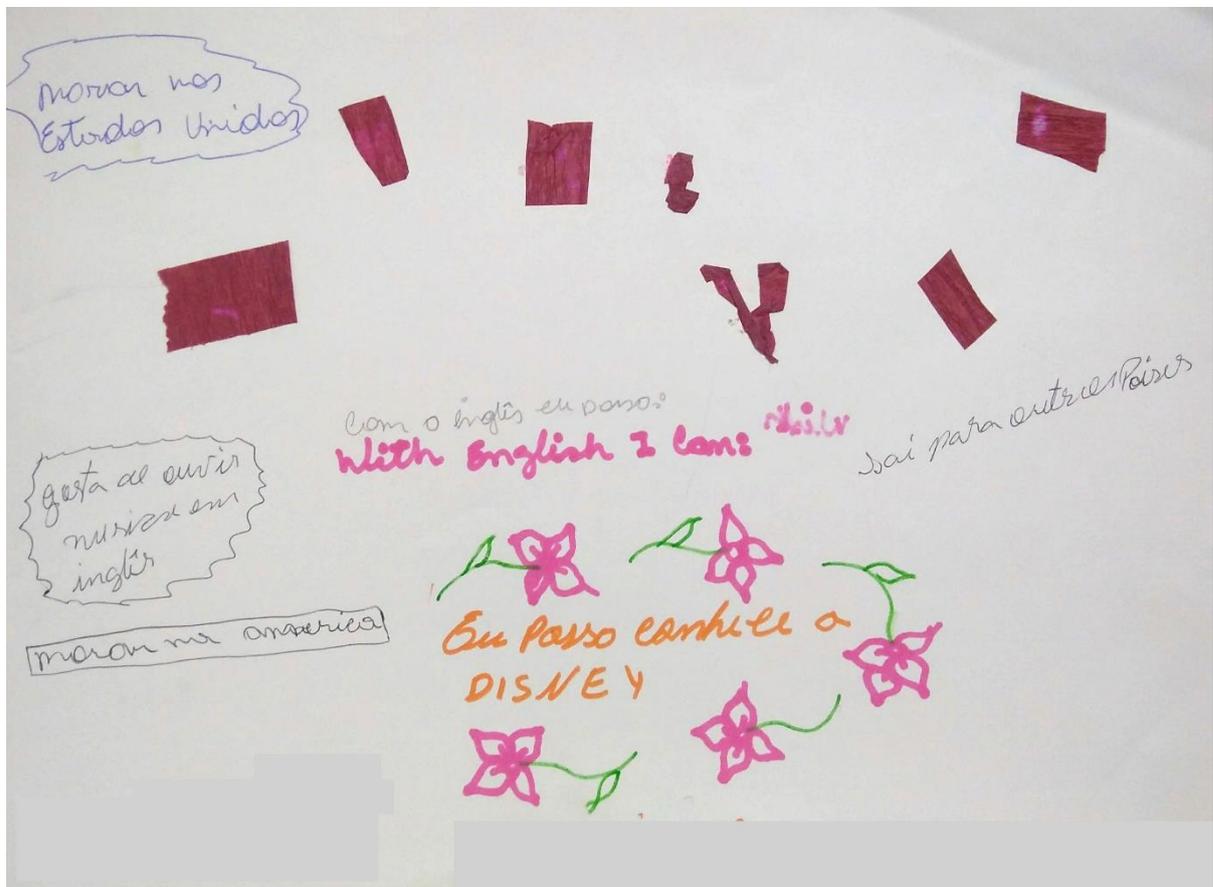
Esse desejo aparece na fala de Morena, (26) quando, em seu formulário inicial, ao dizer como se sente em relação às pessoas que conhece que falam inglês, responde:

Acho legal, pois o jeito que falam e se expressam é bem legal. Principalmente a professora Débora é muito elegante falando inglês. É show.

(Material Empírico nº 26, Formulário inicial, Morena)

A visão de Morena de que os falantes de inglês são elegantes traz uma visão de que a identidade das pessoas que falam inglês é, de alguma maneira, esteticamente agradável. Ela relaciona quem fala inglês com beleza, que parece estar relacionada a uma questão de status social. Dessa maneira, poderíamos igualmente perguntar: como seria a identidade então das pessoas que não falam inglês? Deselegante?

Alguns estudantes expressam também seus desejos de morar nos Estados Unidos ou ir para lá trabalhar. Isso ocorre no exercício em que os alunos descreveram o que poderiam desenvolver com o inglês, utilizando o verbo modal “can”, em duplas e trios de estudantes. Vininha, Sol de Maria e Vêi mencionaram que, com o inglês, eles poderiam: morar nos Estados Unidos, sair para outros países, conhecer a Disney, usos bastante ligados aos Estados Unidos.



(Material Empírico nº 27, Cartaz “With English I can” de Vininha, Vêi e Sol)

É importante discutir como os Estados Unidos aparecem como o lugar do inglês, conforme os materiais empíricos acima. Esse é um discurso bastante promovido socialmente: a idealização de que o inglês pertence aos Estados Unidos e que, de igual forma, quem sabe inglês pode viver e aproveitar o que esse país oferece. Para Canagarajah (1999) é importante que nossa prática de ensino do inglês esteja atenta para o que é pertinente aos desejos, interesses e

necessidades locais dos estudantes e de sua própria comunidade, uma vez que as falácias dos países do centro conquistam as periferias discursivamente com ilusões que, na prática, não se concretizam, uma vez que as elites norte-americanas não estão interessadas em abrir espaços para novas configurações de classe no país e buscam proteger-se de movimentações, sejam na sociedade ou na economia, que coloquem em xeque sua estabilidade (como discutem CHOMSKY; POLYCHRONIOU, 2017; CONTI, 2019).

3.5 O medo de não conseguir

No encontro de 22/05/2019, lemos em sala de aula o texto “Alunos da EJA passam por desafios para se manter na escola” (Anexo A). A proposta daquela aula era debatermos as rotinas de estudantes da EJA e como conciliam trabalho e estudos para, a partir disso, trabalharmos com a ideia de *daily routines* dos estudantes e construirmos uma grade horária mostrando o que cada um deles costuma fazer em cada horário do dia. Surgiu durante o debate do texto motivador a temática do medo de estudantes da EJA de se sentirem constrangidos em sala de aula e trouxemos o debate para o aprender inglês. Nessa hora vários alunos refletiram sobre seus receios no processo de aprender o inglês, receios que apareceram em diversos momentos do semestre e que trago aqui.

Débora: Esse medo dele (de se sentir constrangido no ambiente escolar), será que ele é pode ser trazido para a sala de aula de inglês, para o aprender inglês?

Jess: Sim, acho que sim!

Mário: Muitos têm medo de achar que não vão conseguir, né? Por não terem estudado mais novos, mas eu não tenho mais esse medo não.... eu tenho aprendido, os exercícios que você passou...então, mesmo com dificuldade eu aprendi bastante.

(Material Empírico nº 28, Audiogravação, encontro em 22/05/2019)

Na mesma sala de aula temos vozes muito diferentes e conflitantes em relação aos medos frente ao inglês. Mário ressalta que já teve medo em algum momento, mas que hoje não tem mais, afirma que os exercícios e o estudar têm ajudado nesse processo. Como já mencionado anteriormente, Mário tem uma relação bastante particular na sua jornada em buscas por mais conhecimento, a postura desse aluno em sala sempre é bastante participativa, em outras falas ele ressalta o quanto quer aprender, o valor da escola e como gosta quando os professores o desafiam academicamente. Para ele, o medo de não conseguir já não é uma questão. Logo na sequência, Jess (24 anos) coloca seu medo como contraponto:

Jess: Na verdade eu tenho receio de falar errado, professora, essa é a verdade.

Débora: Receio de falar errado?

Jess: Sim, porque às vezes, na verdade, o português a gente já fala tudo errado, o inglês, então... piorou! (riso nervoso)

Débora: Será que é tudo errado?

Jess: Então sempre tem aquela dificuldade porque, por mais que a gente tente, às vezes é complicado, a palavra. Então tem um certo receio. (Material Empírico nº 29, Audiogravação de aula em 22/05/2019)

A aluna enfatiza que seu receio é motivado pelo medo de “falar errado”, associado diretamente à sua compreensão de que não domina sua língua materna, o português. Resolvi explorar a questão e tentar entender melhor quais eram os desdobramentos disso para a aula, qual era o real problema de “falar errado”:

Débora: E se falar errado, o que acontece?

Jess: Não é... sei lá, eu acho que tipo um sentimento de não ter conseguido, de ter errado

Charles: Desapontamento... eu mesmo, desapontado

Débora: Desapontado. Charles e Jess ficam desapontados de ter feito errado...

Jess: De ter feito errado e não ter conseguido.

(Material Empírico nº 30, Audiogravação de aula em 22/05/2019)

Para estes alunos, o não conseguir falar inglês gera um desapontamento, sentimento de não conseguir. Charles (44) em seu formulário inicial do semestre ao responder sobre como se sente em relação às pessoas que conhece que falam inglês diz que se sente “Um pouco desconfortável ou constrangido por não falar” (Material empírico nº 31, Formulário Inicial, Charles). Ele também narra que é comum encontrar-se com pessoas que falam inglês no contexto de trabalho como mestre de obras em embaixadas e locais em que há falantes de inglês.

Na visão de Jess, não dominar a própria língua – afirmação que é endossada nesse mesmo encontro por outros alunos – pode levar a constrangimentos em interações sociais, e isso poderia acontecer em inglês também.

Débora: E em que língua vocês estão conversando comigo?

Jess: Ah, professora. A gente conversar é uma coisa, mas dependendo do lugar que a gente está, se a gente falar uma palavrinha errada em português, já é um constrangimento [Charles: É] então é uma possibilidade porque dependendo, um telemarketing, uma pessoa que trabalha com telemarketing, ela não pode errar! Ela não pode falar errado, ela tem que estar sempre atualizada, sempre com o "Bê-A-Bá" certinho.

Débora: Vamos pensar, isso que a gente está chamando de "Bê-A-Bá" é a norma o que, que a gente está falando? [Duda: Padrão] Norma padrão. Então não é que a gente não saiba falar português, mas a gente fala mais, como é o oposto de norma padrão? [vários alunos: No popular] no popular, no coloquial, e isso a gente domina bem.

(Material Empírico nº 32, Audiogravação, encontro em 22/05/2019)

O preconceito narrado por Jess de ser constrangida pelo modo como fala diz respeito à forma como a língua é interpretada socialmente tanto pelos estudantes quanto pela comunidade de que fazem parte. Outro ponto que reforça a ideia de exclusão social é quando Noel (33) narra já ter deixado de trabalhar pelo medo de falar:

Noel: Eu fiz esse curso do Telemarketing aí no Senac. Eu não exerci a profissão por medo de falar errado. [Débora: Foi?] [Kelly: É bem complicado] eu fiz esse curso no Senac. Fiquei com medo de seguir adiante. Meus amigos foram... tem alguns que estão aí até hoje... eu nunca quis saber dessa profissão porque... o medo de falar errado, receio, sei lá. (...)
 Débora: E aí, com o inglês também existe esse medo, também, do falar errado.
 Jess: Sim "Vai que eu erro, vai que não sei, vai que".
 Débora: Mais alguém compartilha disso? (a maioria dos alunos acena fazendo que sim ou concorda verbalmente e a sala fica em silêncio depois disso).
 (Material Empírico nº33, Audiogravação de aula em 22/05/2019)

Noel, no momento desta pesquisa, era alpinista de prédios; era um aluno que sempre brincava, participava, usava expressões em inglês e trazia constantemente piadas construtivas sobre o conteúdo. Informalmente alguém poderia dizer que ele era o “bem-humorado, ou o gaiato da turma”, porém a fala sobre deixar de trabalhar por medo de falar errado nesse dia veio em tom sério, sem a usual risada e brincadeira comuns ao estudante. Pensar em linguagem como constitutiva de quem somos (WOODWARD, 2000) e como estamos no mundo diz muito a respeito dos medos desses estudantes trabalhadores. Para Silva e Rezende (2018, p. 176)

A linguagem é entendida como um modo de ser e de estar no mundo, e como a significação e a avaliação do modo como as pessoas são e estão no mundo. Assim, os usos da linguagem, as práticas sociolinguísticas das diferentes pessoas, são identificados com seus modos de existência e passam a produzir avaliações sobre suas existências. As práticas sociolinguísticas identificadoras dos seres passam a ser parâmetros de avaliação desses seres e credenciais de valoração de suas práticas sociais em geral.

De fato, a linguagem é o meio pelo qual existimos em sociedade e da forma como alguns alunos a tem compreendido ela tem atuado de forma excludente tanto em questões práticas da vida, como na opção por não trabalhar de Noel, quanto no medo de aprender inglês e “falar errado”.

Quando eu problematizo a questão trazendo a realidade de aprendizes de outras nacionalidades e outras línguas para a discussão, para comparar com a nossa, os alunos se esquivam como se fossem casos muito diferentes:

Débora: Mas todo mundo fala certo de primeira?
 Jess: Professora, mas eu estou falando que nem o português o brasileiro sabe falar direito! [Débora: Sabe sim, é nossa língua]
 Charles: Mas é diferente, o que seria de primeira? Uma criança? Ou agora, um adulto?

Débora: Qualquer pessoa aprendendo. Vamos pensar num italiano que está no Brasil e precisou aprender português, como é que ele fala português?
 [Mário: Difícil...] [Charles: (rindo) O que ela colocou foi uma coisa bem além, não é só a língua estrangeira, a gente não sabe nem falar o português direito. (risadas)
 (Material Empírico nº 34 Audiogravação de aula em 22/05/2019)

Quando Charles descarta a aprendizagem de um italiano aprendendo português no Brasil e diz que “o que ela colocou foi uma coisa bem diferente” porque “a gente” não sabe nem falar português, vejo nessa relação uma desigualdade implícita entre o que o estudante pensa serem os saberes naturais de um italiano e os seus. No julgamento que Charles faz, o italiano não aparece como incapaz de falar sua própria língua e, por conseguinte, impedido de aprender outra, mas “a gente” [a gente quem? Alunos da EJA? Adultos? Brasileiros? Trabalhadores?] não sabe nossa própria língua e isso nos impediria de aprender inglês.

Apesar de em seus contextos cotidianos serem falantes do português, há um fantasma de um português idealizado, restrito e falado por outros grupos e classes sociais, que os impede de se reconhecerem como plenamente capazes de existir em suas próprias línguas. Se a linguagem é uma forma de existir e dar significado a essa existência no mundo, a que tipo de exclusão não estarão submetidos os estudantes ao afirmarem que “a gente não sabe falar nem o português”? A norma culta parece ser compreendida pelos alunos como sendo o português desejável, de existência validada, acadêmico e pré-requisito base para que se possa aprender outras línguas. Dentro dessa visão, um aluno de escola pública que “não fala nem o português” não poderia ter acesso ao inglês também. Estaria silenciado em sua própria língua e, por consequência, nas demais línguas também.

Outros colegas professores de inglês que leiam esta dissertação provavelmente identificarão na fala de Charles a de tantos outros alunos com quem já cruzaram em suas caminhadas docentes. Albuquerque (2005, p 122) relata que essa é uma fala que ocorre em variados ambientes de aprendizado de língua inglesa, não apenas no ensino regular. A autora sabiamente traz dois questionamentos para reflexão sobre o assunto: “por que pessoas fluentes em português negam saber essa língua (não sei nem português)? Quem dirá e o que dirá quanto ao fato de não ser viável aprender inglês (que dirá inglês)?” (ALBUQUERQUE, 2005, p. 122) e sobre isso conclui:

Ao se posicionar como alguém que não sabe a língua materna, se coloca em uma posição de inferioridade como cidadão e em uma situação de incompetência para exercer sua cidadania e exigir direitos, ele não representa a identidade nacional. De certa forma já se apresenta fracassado, diminuído, em sua incompetência linguística, por não ter capacidade plena de articular o pensamento, de afirmar sua nacionalidade e suas raízes culturais. Torna-se marginal em termos de futuro

profissional, de vantagens e benefícios, é incompleto por não falar o português considerado correto, que é a língua valorizada. (ALBUQUERQUE, 2005, p. 125)

Durante a aula, enquanto trabalhávamos com a leitura em voz alta do texto, e os alunos se revezavam em fazê-lo, uma pequena amostra do receio dos alunos de “falar errado” se concretiza em sala de aula. Quando chegou a vez de Naldo (40 anos) ler o texto em voz alta ele se deparou com a palavra “slides” e teve dificuldade com sua pronúncia

Naldo: (lendo trecho de reportagem) "Para prender a atenção dos alunos, a professora de ciências Aline Andrade Rosa⁵, que dá aula para os estudantes da quinta à sétima etapa do segundo segmento, gosta de levar *slides* (Naldo lê a palavra “*slides*” como “*eslides*”) [Dilon: *Slides*. (Dilon fala para o colega a pronúncia correta da palavra)] com figuras e atividades lúdicas. “Eles são mais interessados, estão aqui porque querem muito”, confirma.”
(Material Empírico nº 35, Audiogravação, encontro em 22/05)

A interação entre os dois estudantes ocorreu de uma forma muito tranquila sem julgamentos, apenas como um estudante apoiando o outro. Charles comentou momentos depois da aula:

E o outro assunto, aí, você viu como ele não se sentiu constrangido em errar a palavra “*slide*”? Porque está na mesma... [Mário: faixa etária] então eu também não me sentiria constrangido, entendeu? De ler. (Material Empírico nº 36, Audiogravação, encontro em 22/05)

Essa fala de Charles e Mário aponta que esses alunos dentro da sala de aula interpretam as interações de alguma forma como seguras e sem constrangimento associando isso a estarem entre pessoas da mesma faixa etária, na opinião de Mário. Jess cita a existência desse mesmo conforto ou desconforto com os professores:

Jess: Quando a senhora está com a gente e conversa ficamos no mesmo nível, não fica como o professor lá em cima, e os alunos... (gestualmente coloca uma mão no alto e outra no baixo indicando alturas diferentes) então não fica aquela etapa de diferença. Então é onde dá mais tranquilidade e mais estabilidade para gente fazer. Quando alguma coisa não deu certo: “Professora, a senhora pode fazer isso de novo? Pode ensinar?” Aí a senhora vai lá e ensina, agora tem outras pessoas que, às vezes, só de perguntar a segunda vez ela já fica irritada.
(Material Empírico nº 37, Audiogravação, encontro em 22/05)

As trajetórias individuais dos estudantes e o tipo de relação estabelecida com pessoas que falam inglês parecem interferir também na forma como lidam com os conceitos de errar e acertar. Betty (36) é vendedora e narra que o inglês aparece em sua vida no ambiente de trabalho

⁵ Não se trata de professor da escola, mas sim a professora mencionada no texto que os estudantes liam sobre a realidade da EJA. O texto está disponível no Anexo A.

com clientes que falam inglês e que tem amigos que falam muito bem inglês. Ela diz que, quando está com eles,

Elas tentam me ensinar e quando eu não consigo pronunciar a palavra corretamente acaba tudo em gargalhadas e eu acho tudo muito divertido.
(Material Empírico nº 38, formulário inicial, estudante Betty)

Em contraponto, Charles, que é mestre de obras, também encontra esporadicamente com pessoas que falam inglês em sua vida profissional e tem sobrinhos que falam inglês. Quando perguntado sobre como se sente em relação a pessoas que falam inglês, ele diz se sentir

Um pouco desconfortável ou constrangido por não falar.
(Material Empírico nº 31, Formulário inicial, Charles)

Betty é mais jovem, tem 36 anos e Charles 44, ela descreve a relação de aprender e errar de forma leve quando menciona a relação com os amigos, já Charles narra um constrangimento pelo não saber diante dos sobrinhos, que são mais novos.

Outra aluna que trouxe em diversos momentos do semestre essas mesmas afirmações sobre o não conseguir aprender foi Kelly (43). Em meu Diário reflexivo de professora-pesquisadora reporto a fala desta aluna sobre não conseguir falar inglês:

Ao sentar-me com outra aluna (Kelly) ela disse ‘professora, não vou aprender, não vou conseguir isso nunca’ e citou questões sobre não conseguir falar. Eu a interpelei, ‘mas não estamos falando?’ (era uma atividade de entrevista com perguntas e respostas de informações pessoais), então ela desconversou, falou que não usa isso fora de sala, e por fim, falou de uma falta de interesse também em correr atrás por falta de tempo.

(Material Empírico nº 39, Diário da professora-pesquisadora em 27/03/2019)

No questionário inicial da disciplina ela fez comentários que já apontavam não acreditar que iria conseguir aprender nada durante a disciplina:

O inglês aparece no seu cotidiano? Se sim, em que ambientes e situações?

não.

O que você gostaria de aprender durante esse ano em Inglês?

tudo! acredito que não consigo aprender esta língua.

(Material empírico nº40, Formulário Inicial, Kelly)

Apesar de afirmar que não tem interesse, que não vai usar, quando perguntada sobre o que gostaria de aprender a primeira palavra que veio foi “tudo!” em sua resposta, seguida por “acredito que não conseguirei”. As falas dessa aluna sempre foram cercadas de negativas “não consigo” “não tenho interesse”, porém o exclamativo “tudo!” aponta em uma direção de desejo de aprender a língua. Um pouco adiante neste mesmo instrumento, ao ser perguntada sobre como se sentia em relação às pessoas que falam inglês a resposta de Kelly foi de que

Acho muito legal quando ela (a professora) está falando em *English*, porém não consigo desenvolvê-la. E acredito que não conseguirei aprender. (Material Empírico nº 40, Formulário Inicial, estudante Kelly)

Inglês aparece como “muito legal” e associado à professora, que fala. A aluna manifesta apenas o desejo do “tudo!” e a negativa “não consigo”. Por fim, quando a aluna descreve sua trajetória com o Inglês em uma redação ela associa o não querer aprender com a dificuldade que atribui a sua aprendizagem:

Na verdade, eu não tenho vontade de aprender inglês por causa da dificuldade que eu tenho de aprender inglês” (Material Empírico nº 41, Minha história com o inglês, Kelly)

É possível concluir pelas falas da aluna que, caso ela se julgasse capaz de aprender, ela gostaria de fazê-lo, mas a arraigada convicção de que ela não aprende a leva a dizer que não tem interesse, mesmo que seu discurso aponte em diversos momentos em outra direção. Outros alunos relatam também dificuldades semelhantes à de Kelly, porém com um tom mais otimista e esperançoso de que a aprendizagem é possível. Como Vêi (56), que também alega ter muita dificuldade em aprender. Ele relata em sua carta de apresentação que parou de estudar jovem para ajudar os pais e retornou à escola em 2018, após 40 anos longe de sala de aula. Ele tem um ritmo mais devagar que outros colegas, mas sempre tem uma frase positiva sobre a tentativa de aprender após relatar suas dificuldades

Ao relatar sua trajetória com inglês ele afirma que

No começo eu achei difícil, mas com paciência eu chego lá.
(Material Empírico nº 42, Minha história com o inglês, Vêi)

Outros estudantes trazem também seus relatos de momentos iniciais com a língua inglesa:

Me senti tímido (ao começar a estudar inglês), pois tinha que citar algumas palavras em inglês, mas com o tempo eu consegui superar essa dificuldade.”
(Material Empírico nº43, Minha história com o inglês, Dillon)

O inglês é como qualquer outra disciplina se você se interessa, você vai aprender
(Material Empírico nº44, Minha história com o inglês, Dillon)

Débora: Todos eles refletem seu sentimento? Quando você começou a estudar inglês, foi... na escola...

Duda: E eu não gostava, e a professora era muito chata (...) E virava uma confusão (risos) eu tinha medo. (Material Empírico nº 45, Audiogravação de entrevista, Duda em 06/05/2019)

Podemos compreender que os alunos têm formas variadas na forma de lidar com as dificuldades que encontram com uma disciplina. Kelly traz uma narrativa de não possibilidade de mudança, enquanto outros alunos se mostram esperançosos sobre a possibilidade de aprender. Sobre isso justamente eles traçam reflexões na próxima sessão deste trabalho

3.6 Yes, I can!

Propus aos estudantes, nos três últimos encontros da pesquisa um olhar para suas trajetórias de *present*, *past* e *future* com o inglês. Conforme a descrição no Quadro 02, as aulas transcorreram da seguinte maneira: no encontro de “*past*” eles produziram redações ou relatos imagéticos por meio de colagens ou desenhos em que contaram suas histórias com o inglês, o que gerou os materiais empíricos “Minha história com o inglês”. Na aula de “*present*”, discutimos como é ser estudante da EJA e trabalhamos com a ideia de rotina diária dos estudantes e desafios que enfrentam para permanecer na escola. Nos dois últimos encontros, para trabalhar a noção de futuro trabalhamos com o modal “*can*” para falar de habilidades e pessoas que superaram desafios.

Naquela aula mostrei vários slides de pessoas que podiam ou não fazer determinadas atividades, questionando estereótipos tradicionais da sociedade, então trabalhamos com a música “*Yes, I can*”, feita por um canal de TV britânico para as paraolimpíadas de 2016 no Rio de Janeiro. Trabalhamos com a letra da música e um roteiro de perguntas (Anexo B)⁶. A letra trata da superação de obstáculos e desafios pelos atletas, inclusive em situações em que disseram que eles não conseguiriam fazer algo e eles puderam dizer “*Yes, I Can*”. Após o vídeo e debate sobre a superação, fiz reflexões com os alunos para pensarmos juntos nas coisas que no futuro eles querem poder dizer “*Yes I can*” com o inglês e chegamos a um trabalho de construção em duplas e trios em torno da frase “*With English I can*”, que foi completada pelos alunos em mini-cartazes (Anexo C).

⁶ O vídeo se encontra disponível na plataforma Youtube com o título “We're The Superhumans | Rio Paralympics 2016 Trailer” no canal da emissora britânica Chanel 04. Link para acesso: https://www.youtube.com/watch?time_continue=22&v=IocLkk3aYlk&feature=emb_title visitado em 01/02/2019

Foi opcional para os alunos translinguajar entre o inglês e o português ou optar por fazer os cartazes inteiramente em inglês. Os alunos também preencheram individualmente um roteiro de perguntas sobre o clipe e a letra da música (Anexo B).

Os alunos construíram as seguintes afirmações em seus trabalhos em duplas e trios completando a frase “*With English I can....*”

Charles e Mário: os alunos escreveram frases em português e inglês: conseguir um bom emprego/ *I get a good job*; o entendimento do mundo fica mais claro/ *the world understanding became clearer*; tudo, posso todas as coisas, mas não posso sozinho

Dona: a estudante ia escrever apenas uma palavra no trabalho, que era “turismo” e eu sugeri que ela pensasse nas palavras ligadas ao turismo que se associavam com o inglês, quais eram as atividades que ela desenvolveria? A partir daí ela escreveu as seguintes palavras: viajar; estudar; roupa, comida; comunicação; trabalho; pegar ônibus; turismo; comunicação.

Morena e Duda: as alunas escreveram todas suas sentenças e palavras apenas em inglês: win the labor Market; sing out; stay fluent in English; go beyond; to win; search for dreams; live in the outside; translator; teacher; friendships.

Vininha, Sol de Maria e Vêi: os alunos optaram por escrever em português: Morar nos Estados Unidos; gosto de ouvir música em inglês; morar na América; eu posso conhecer a Disney; sair para outros países;

Caso agrupássemos as palavras principais que os estudantes deram nesse exercício descrevendo o que podem fazer com o Inglês, teríamos os seguintes grupos:

Trabalho: *I get a good job; win the labor Market; translator; teacher*

Lazer: viajar, *sing out*; gosto de ouvir música em inglês; eu posso conhecer a Disney; sair para outros países;

Relacionamentos: tudo posso todas as coisas, mas não posso sozinho, comunicação; *friendships*

Entendimento do mundo: o entendimento do mundo fica mais claro;

Realização pessoal: *go beyond; to win; search for dreams*

Em uma categoria muito específica é possível alocar o desejo de morar nos Estados Unidos, mencionado pelos estudantes.

Após assistir o vídeo das paraolimpíadas e ver a superação dos estudantes paralímpicos os estudantes tiveram a chance de refletir sobre suas caminhadas com o inglês e tivemos uma roda de conversa sobre superar limites

Débora: Ok, então a minha pergunta, depois de ver esse vídeo é, que fatores que ajudam, que coisas que ajudam a dizer: “*Yes, I can*”, na vida?

Noel: Nada é impossível, né?

Débora: Nada é impossível. O que que eles fizeram para poder dizer: "*Yes, I can*"? Um cego jogar futebol... [Mário: Se superaram] [Duda: Quebraram barreiras] [Dona: não há impedimento né] se superaram... Impedimento, tinha... [Charles: E ao mesmo tempo não tinha ne?] [Mário: Superação...] [Dona: Eles superaram tudo né...] [Charles: Romperam limites] romperam limites

Véi: Superaram os preconceitos

Naldo: Professora

Noel: Naldo, diga para professora: "*Yes, I can speak english!*"

Débora: *Very good*, Noel, arrasou!

Véi: Superaram preconceitos, diga, Naldo!

Naldo: No primeiro dia que eu cheguei aqui, eu estava há 17 anos fora da escola, no primeiro dia eu fui embora, sabe? Pensando assim "Acho que eu não vou dar conta, não". Depois eu vim ao segundo dia, aí passou uma semana, e eu com aquela... com medo de não dar conta. E aí, to indo aí.

Débora: *Yes, you can!*

Noel: Professora, como que fala 'sair da caverna' em inglês? (risos)

Débora: Tá, eu não vou saber as palavras...

Noel: *Yes, I can* sair das cavernas! (alunos comentando ao fundo)

Débora: *Get out of the cave* (escrevendo no quadro)

Naldo: É isso aí tudinho, professora?

Débora: Poderia ser, *Leave the cavern*. Deixar a caverna, *leave the cavern*. Mais fácil.

Noel: *Yes, I can leave the cavern!*

Débora: Ok, *very good! Amazing*, gente!

(Material empírico nº 46, Audiogravação de aula em 29/05/2019)

Durante o semestre, nas aulas de filosofia, os alunos estudaram o Mito da Caverna de Platão e isso teve um grande impacto naquela turma, eles já haviam comentado anteriormente sobre essa aula e usavam a expressão "tem que sair da caverna" toda vez que precisavam se referir a superar limites.

Em meu Diário reflexivo de professora-pesquisadora registrei as sensações que tive sobre aquela aula:

Nessa aula eu trabalhei com "*can*" para falar de habilidades. Após ver o que várias pessoas *can* ou *can't* do fomos brincando e elencando o que os alunos conseguiam ou não fazer as atividades diárias que mostrei. Foi muito legal trabalhar com a frase "*Yes, I can*" e a ideia de romper barreiras que eu trouxe por meio do vídeo das parolimpíadas do Rio de Janeiro. Eu senti que os alunos precisavam, nessa altura do semestre, pensar em um pouco de superação, de ir além, de sonhar e achei que esse vídeo se casava perfeitamente com a aula. Os alunos amaram o vídeo e para mim o ponto alto foi depois do vídeo o Naldo soltar "*Yes, I can speak English*" como algo que ele se desafiaria a fazer. Algum aluno associou a ideia de *Yes I can* com o "sair da caverna". O professor de filosofia trabalhou com o mito da caverna durante esse semestre e os alunos vira e mexe citam "sair da caverna" como uma necessidade para que eles se desafiem na vida, hoje isso foi citado no contexto de se desafiar e sair da caverna para aprender inglês. Eu senti uma mudança de motivação na turma após o vídeo e falarmos das coisas que eles podem fazer.

(Material empírico nº 47, Diário reflexivo da professora-pesquisadora em 29/05/2019)

Algumas coisas interessantes ocorreram, dentre elas a associação de Noel de “sair da caverna” com o poder falar inglês e o translinguajar do aluno que gerou a frase “*Yes I can* sair da caverna!” foi um momento em que os alunos riram, se divertiram e aulas depois eles ainda comentavam sobre a aula do “*Yes I can!*” [a bem da verdade, dois semestres após essa aula, quando encontro Noel pelos corredores da escola ele às vezes ainda me cumprimenta com um brincalhão “*Yes I can*”]. O momento foi significativo com Vêi, que sempre narrou dificuldades em aprender falando “*Yes I can*” para aprender inglês.

Nos questionários individuais que propus aos estudantes sobre o vídeo e aquela aula propus alguns questionamentos (Apêndice D):

Perguntas

1. Qual a mensagem central dessa música?
2. Considerando o clipe da música, para que contexto ela foi escrita?
3. Qual o sentido de dizer “I was just born today” no contexto dessa música? O que poderia significar dizer que alguém nasceu hoje sendo que o clipe retrata apenas adultos?
4. Por que motivos as pessoas do clipe poderiam dizer para elas mesmas “No, I can’t”?
5. Que atitudes você acha que as pessoas do clipe tomaram para poder passar a dizer “Yes I can”?
6. Quando você pensa na sua aprendizagem de Inglês você geralmente pensa na frase “Yes, I can” ou “No, I can’t”? Por quê?
7. Alguma das atitudes que você listou na pergunta 5 poderiam te ajudar a mudar sua resposta? Quais? Por quê?
8. Depois de ver o clipe, você consegue pensar em alguma área da sua vida que é difícil e que você gostaria de dizer “Yes I can” a partir de hoje?
9. Faça um vocabulário com 10 palavras da música e seus significados em português.

Para minha surpresa, ao analisar as respostas dos estudantes me deparei com respostas positivas em quase todos os questionários, apenas Kelly manteve sua fala de que “*No I can’t*” e a afirmação de que não consegue aprender inglês, porém vi tantos outros alunos se permitindo dar uma chance para tentar e, apesar de entender o universo de dificuldade que eles enfrentam, ficou um registro de esperança nessa aula e de inglês associado a luta e superação dos estudantes em busca de tudo que eles listaram em seus cartazes como desejos que gostariam de realizar por meio de língua inglesa.

3.7 A relação com o professor

Além dos fatores ligados diretamente à aplicabilidade do inglês em seus cotidianos, dentro dos sentidos construídos pelos estudantes aparece fortemente o tipo de relacionamento

que eles desenvolveram com seus professores e como isso moldou a relação com a própria língua. Na atividade que solicitei aos estudantes no encontro 06, que intitulei “Minha história com o inglês”, os estudantes deveriam fazer uma redação contando suas experiências desde que começaram a estudar inglês e suas percepções sobre esse processo (Apêndice C)

Charles, em sua história com o inglês, narra que:

A primeira coisa que não entendi foi a paixão da professora de inglês, a outra foi a própria língua (...), mas a paixão pela professora me motivou a pesquisar e aprender a língua estrangeira e assim ter o entendimento de que há novos horizontes a serem alcançados em aprender o inglês

(Material Empírico nº 48, Minha história com o inglês, Charles)

Vininha, em sua história com o inglês, também narra um momento em que o papel do professor foi decisivo, porém de forma negativa. Perguntada se em algum momento ela quis deixar de estudar inglês, ela responde:

Sim, na 8ª série quando a professora tomou minha prova, só porque eu disse que não estava entendendo a pergunta que estava em inglês

(Material Empírico nº 49, Minha história com o inglês, Vininha)

Essa relação parece bem marcante em sua história, porque, em seu formulário inicial, Vininha descreve que a única pessoa que conhece, atualmente, sou eu, sua professora de inglês, e escreve que “a relação com ela acho muito bom, consigo tirar dúvida sobre a matéria de inglês”.

Você conhece pessoas que falam inglês?

so a professora

Quem são? De onde vc as conhece? Qual sua relação com elas?

A professora

ambigo da escola

A minha relação com ela acho muito bom
consigo tirar dúvida sobre a matéria inglês

Como se sente em relação a elas?

min sinto confiança ela e muito boa
para explicar suas atividades em sala.

(Material Empírico nº 50, Formulário Inicial, Vininha)

A relação ruim com a professora que se nega a responder uma estudante com dúvida e lhe retira a prova fica tão marcada que algo que deveria ser papel de todos nós docentes, que é responder às perguntas dos alunos, vem como algo elogioso e motivador de uma boa relação: “consigo tirar dúvidas sobre a matéria”.

Sobre a liberdade de perguntar e ser curioso, Freire (1996) ressalta a importância de

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 33)

Infelizmente Vininha passou por histórias na escola que lhe retiraram o direito à curiosidade, demandando uma posição passiva de aprender e de quietude, mesmo em meio às dúvidas.

A negativa de diálogo por parte de professores também aparece na entrevista com Duda que também descreve um papel desmotivador de uma professora e fez com que a aluna tivesse medo e deixasse de querer estudar:

Débora: E qual foi o momento que você não quis estudar inglês de jeito nenhum?

Duda: Na verdade, quando eu comecei na escola, eu não gostava da professora. Ela era muito chata. Ela não ajudava. "Ou você aprende, ou não aprende. Ou então você não aprende e você é burra." Tipo isso, então, assim, eu comecei a não ir para aula a partir daí. No dia do inglês eu já não ia, eu tinha medo. E uma vez ela me falou uma coisa muito horrível, que eu prefiro não falar, aí eu desisti. Não por ela, assim, não desisti (?) por ela mesmo já...

Débora: Não, mas é difícil, quando um professor não ajuda, às vezes dá uma desmotivada, né?

Duda: Dá, dá... então, eu desisti por isso também.

((Material Empírico nº 51, Audiogravação de entrevista, Duda em 06/05/2019))

Débora: Mas o que que eles faziam nas aulas que era motivador, me conta.

Charles: Não sei assim, posso destacar o Enzo, mesmo, professor de português [Mário: Nossa, ele era maravilhoso] Ele prendia a atenção da gente, ele usava umas palavras assim, curiosas, da nossa língua (?) [Mário: o ensino era de muito interação, ele tinha prazer em explicar pra você. O que nós aprendemos lá] você tem essa motivação, o professor de (cita outra disciplina) tem [Jess: Mas tem uns novos ali que sentam e abrem o computador e ficam ali] (todos comentam ao mesmo tempo)

Débora: Gente, calma. vamos pensar... eu tenho como agir, mas vamos lá. É sempre bom ouvir esses feedbacks [Charles: Deixa só eu concluir meu raciocínio] conclua.

Charles: Eu não estou criticando ninguém, estou só botando meu ponto de vista, entendeu, para que você tenha uma noção do que a gente está avaliando, eu estou avaliando.

Jess: Professora, eu critico sim [Débora: Só não critica com nomes, porque você tá falando dos meus colegas e pra mim é difícil] (risadas da turma toda) porque a maioria dos professores, eles querem o seu desempenho, mas eles não têm o desempenho deles. Então, se ele quer, ele tem que dar, porque senão fica difícil [Débora: Uhum, fica desigual a relação] você não aprende uma matéria... igual aqui, você deu um papel, você quer que a gente estude. Aí depois você pega e fala assim: "Eu quero que você faça um trabalho resumido isso" Trabalho de que, como, se você não explicou? [Débora: Ok] Então eu acho que muitas coisas tem que ser [Naldo: e a maioria dos trabalhos tem que ser com as nossas palavras] Sim, a maioria.

Débora: E nas aulas de inglês, o que que motiva vocês? (silêncio) Não precisa ser na minha aula, pensem na escola anterior que vocês já estiveram, em outros professores, o que que é motivador?

Naldo: Os diálogos. (vários citam a mesma coisa)

Charles: Para mim é o diálogo.

Vininha: Eu também acho, porque (começa a falar, mas é cortada por vários outros colegas) tinha um outra lá que ela entrava na sala e parece que nem tem uma professora [Débora: mas era de inglês também?] Era.

Jess: Mas na verdade, o bom dos diálogos é porque a gente tá todo mundo falando de igual, não tem nenhuma diferença do professor pra o aluno, então a gente está no mesmo nível.

(conversa paralela)

Débora: Shhh, gente espera aí que senão eu não entendo.

Jess: quando a senhora se senta com a gente e conversa, a gente está no mesmo nível, não fica como professor lá em cima, e os alunos (faz gestual de alto a baixo) então não fica aquela etapa de diferença. Então é onde dá mais tranquilidade e mais estabilidade para gente fazer. Quando alguma coisa não deu certo: "Professora, a senhora pode fazer isso de novo? Pode ensinar?" Aí a senhora vai lá em ensina, agora tem umas outras pessoas que, às vezes, só de perguntar a segunda vez ela já fica irritada.

Dilon: A pessoa tem que fazer o que gosta. Quando a pessoa faz o que gosta, ela se dedica, sabe explicar melhor. Por exemplo (é interrompido pelos colegas)

Sol de Maria: Acho que é comodismo mesmo

(Material Empírico nº 52, Audiogravação em 22/05/2019)

Muitas coisas acontecem nesse diálogo com a turma, mas chama a atenção principalmente a fala de Jess sobre a relação aluno e professor que resume os conflitos descritos por seus colegas

o bom dos diálogos é porque a gente tá todo mundo falando de igual, não tem nenhuma diferença do professor pra o aluno, então a gente tá no mesmo nível (...) quando a senhora senta com a gente que conversa a gente tá no mesmo nível, não fica como professor lá em cima, e os alunos, então não fica aquela etapa de diferença. Então é onde dá mais tranquilidade e mais estabilidade pra gente fazer. Quando alguma coisa não deu certo: "Professora, a senhora pode fazer isso de novo? Pode ensinar?" Aí a senhora vai lá em ensina, agora tem

umas outras pessoas que, às vezes, só de perguntar a segunda vez ela já fica irritada.

A queixa da aluna destaca a falta de horizontalidade da relação educador-educando como fonte de apreensão que impede os estudantes de participarem das aulas. O receio da briga, da recusa ao diálogo e da posição do professor em um lugar de superioridade é, de acordo com Jess, fator que impede que os alunos estejam ali envolvidos com o processo de construir conhecimento.

O relato da aluna me faz pensar na relação de educação libertadora proposta por Freire (1987), pautada em uma relação dialógica e horizontal entre sujeitos e em que ninguém educa ninguém, mas todos se educam:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 1987, p. 39)

Freire (1987) propõe que o sentido da educação é justamente a ruptura com a dualidade educador-educando até que cheguemos em um ponto em que todos educam a todos em sala de aula. Jess ao criticar que “a maioria dos professores, eles querem o seu desempenho, mas ele não tem o desempenho dele. Então, se ele quer, ele tem que dar, porque senão fica difícil” corrobora a visão freireana de uma educação dialógica e horizontalizada.

4 SENTIDOS CONSTRUÍDOS PELA PROFESSORA

4.1 Entre a teoria e a espada, uma professora perdida e sua sala de aula

Às vezes eu me sinto uma máquina, garota. Pega isso, faz aquilo, aplica desse jeito. A gente vai pro curso de formação **eles não entendem que as crianças daqui são diferentes. Que as coisas não funcionam do jeito que a gente programou.** Eu tô cansada! *fala de uma professora em* (SÜSSEKIND; SANTOS, 2016)

Esta dissertação nasceu da minha desorientação ao me deparar com a sala de aula da EJA. Neste capítulo buscarei analisar e refletir sobre momentos da minha formação como professora desde o estágio até o semestre de encontro com a turma pesquisada e tentar responder como aprendo com estes estudantes e seus sentidos a ser educadora e construir sentidos para mim sobre o ensinar inglês na EJA. Utilizarei trechos de documentos que datam da minha formação na universidade (relatório de estágio), relatos das minhas lembranças de momentos significativos em minha práxis docente na EJA e trechos de meu diário reflexivo de professora-pesquisadora contendo reflexões sobre o decorrer das aulas e pesquisa.

Gostaria de te convidar a dar um passeio comigo pelo dia da minha chegada na escola, logo após assumir o concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal:

Primeiro dia na Secretaria de Educação, cheguei daquele jeito meio tímido e assustado na escola em uma região da periférica do Distrito Federal. A posse no concurso para professora foi no sábado, segunda feira me apresentei. Recebi uma dobradinha de emoção: meu primeiro semestre como professora na Educação Pública era também meu primeiro semestre como professora da Educação de Jovens e Adultos, noturno, em uma região de periferia do Distrito Federal. Eu não sabia muito bem o que esperar. Entreguei meu memorando para o RH, fui recebida pela direção, me entregaram um papel com meus horários e... agora você vai para sala de aula. Mas como assim? Entrei em pânico. Não me deram um livro, não sabia o que era para ensinar, não sabia nada sobre a EJA. É assim que todo mundo começa a dar aula? Nenhuma preparaçãozinha? Eu queria sair correndo dali. Vocês não podem me dar mais uns dias? Um tempo para me preparar? Me senti como criança querendo fugir da injeção. Eu só queria ter um plano de aula, um livro, qualquer coisa para me orientar. Mas eu não tinha, o que eu tinha eram 5 horários rumo ao desconhecido até as 10:40 da noite. E fui para sala de aula sem plano de aula mesmo. Eu nem sabia que tipo de professora queria ser, se boazinha ou má, cheia de regras ou flexível, passara a semana inteira me perguntando isso. A boa notícia é que eu sobrevivi àquele primeiro dia de aula. Mas as surpresas... foram enormes. Eu imaginava que iria encontrar salas de aula cheia de adultos, não? Sabe, o senhor de cabecinha branca e a senhorinha simpática que voltou a estudar depois de idosa? Qual não foi minha surpresa quando encontrei uma sala cheia de... adolescentes! E adolescentes realmente novos, 15, 16 anos. Lembro de entrar pela primeira vez em uma turmas de adolescentes de 8º ano naquela primeira semana de aula, agora já com algum esboço do que iria fazer na aula e de encontrar uma turma toda sentada no fundão, jogada nas carteiras,

me olhando com cara de desafio como quem diz “quero só ver o que você vai fazer com a gente” ou “eu não ligo pro que você propuser” ou ainda “não tô a fim” ou “não mexa comigo”. Eu lembro desse dia como se fosse agora. Eu botei o pé naquela turma e só o que eu consegui pensar foi “aqui esse plano de aula não vai funcionar”. E, graças a Deus, tive o bom senso de seguir minha intuição, colocar o plano de aula entre as pernas e tentar uma abordagem alternativa (tentar ir pelo plano de aula teria sido um desastre, tenho plena convicção disso no meu ser até hoje). Sentei-me entre os meninos e tentei começar a conhecê-los e dialogar. Foi um diálogo tenso e assustado da minha parte, e eu, de fato, tinha medo daqueles adolescentes com cara de malvados, diferentes dos adolescentes que eu conhecia de outros lugares. Aquele semestre foi uma jornada, aquela turma testou durante um semestre inteiro toda a minha capacidade docente, ética, moral, filosófica, teórica, espiritual e emocional. Eles ganharam algumas vezes, mas no final lembro com muito carinho daquela turma, foi um exercício de desconstrução docente, um embarque para o desconhecido a cada aula e eles me fizeram uma professora melhor, me formei no fogo com aquela turma.

(Material Empírico nº 53, Memórias da professora-pesquisadora em 2016)

Trabalhei inicialmente com o Ensino Fundamental, com turmas de 7º e 9º ano. Naquela escola havia sempre uma turma de adultos e idosos e o restante das turmas era composto por adolescentes. Encontrei pares na Academia que trazem narrativas de chegada à escola muito semelhantes à minha, como Tonin (2018) ao descrever esse momento em sua autoetnografia:

Não me sentia preparada para enfrentar aquele momento, não me lembrava de nada durante as aulas da graduação sobre a EJA, tinha presente em minhas memórias ser essa uma modalidade de ensino voltada às pessoas mais velhas, não imaginava que houvesse estudantes tão jovens na EJA. Queria mais orientação no CEF Paranoá para começar a minha atuação. Apesar de ser formada, estava insegura e aflita por não conhecer a dinâmica daquele lugar. (TONIN, 2018, p. 75)

Assim como Tonin (2018), não me sentia preparada em minha nova realidade docente. É curioso pensar como uma mudança de contexto do ensino regular para EJA me fez repensar toda minha profissão. Terminei a graduação em 2014 cheia de certezas, fiz um estágio docente muito tranquilo, com planos de aula contextualizados e bem recebidos pelos alunos de uma escola de ensino fundamental regular e um bom feedback da professora de estágio. Meu relatório final daquela disciplina apontava que eu já detinha noções, ao menos em teoria, sobre a importância da contextualização de planos de aula e algumas críticas ao ensino puramente gramatical, como demonstra esse trecho em que reflito sobre as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

O ensino de língua inglesa deve ser pautado no uso real da linguagem, por meio de textos, propagandas, músicas e outros possíveis usos da língua. O uso de tecnologia também é citado como algo que não pode mais ser ignorado em um cenário de mundo globalizado e deve, quando possível, ser inserido dentro do contexto de sala de aula. O ensino da gramática, que costumava ser o foco

e fim principal de ensino de língua estrangeira, deve ocorrer a partir do uso real da língua, ao invés de ser apresentado de forma fora de contexto. Para o estudante o aprendizado ocorre quando há uma contextualização do conteúdo dentro de uma situação cotidiana. (TORQUATO-DE-ALMEIDA, 2014, p. 3)

Após o susto das primeiras aulas e o encontro com uma turma particularmente desafiadora de adolescentes, finalmente cheguei um pouco mais preparada para um segundo dia de aula, nele encontrei pela primeira vez uma das turmas de adultos e idosos para quem daria aula, uma turma de 7º ano:

A primeira aula que eu efetivamente preparei e pude dar (sim, esse termo é válido para aquela minha época como professora) foi uma aula de *greetings* que dei para uma turma de adultos e idosos, de cerca de 25 a 30 alunos. Lembro de chegar à sala de aula com meus slides montados, os objetivos eram simples e envolviam ao final da aula o aluno conseguir dizer seu nome, perguntar o nome do colega e dizer muito prazer. Super simples, essa aula no curso de inglês era moleza, divertida, e os alunos não tinham nenhuma dificuldade. Cheguei na sala de aula e um colega meu de Língua Portuguesa estava passando pelo corredor e perguntou se poderia entrar e assistir a aula. Deixei, mas fiquei nervosa. Comecei a aula me apresentando em inglês e mostrei um modelinho “*Hi, my name is Débora, what’s your name?*”. Lembro de repetirmos as frases “*My name is*” algumas vezes e os alunos empacarem com a pronúncia, eu não lembrava de alguma vez os alunos terem esse nível de dificuldade com uma frase básica na escola de idiomas em que dei aula. Conforme a aula foi evoluindo e pedi aos alunos que formassem pares para praticar com o colega o diálogo, depois de repetirmos milhares de vezes três frases de diálogo, eu estava fisicamente exausta. Lembro de, entre os muitos pensamentos que me ocorreram, pensar que a situação ali era muito diferente. Minha tentativa de levar uma aula igual à aula inicial do curso de inglês não deu certo e eu nem sabia explicar o porquê, mas meu corpo exausto de tentar fazer aquela aula funcionar e ainda tendo que encarar mais quatro horários de aula tarde da noite após trabalhar outras oito em outro emprego e uma hora de deslocamento me diziam que eu ia ter que encontrar alguma alternativa para sobreviver até o final do dia, da semana, do semestre (e do ano e do resto da vida de professora que eu escolhera).

(Material Empírico nº 54, Memórias da professora-pesquisadora em 2016)

Eu não conseguia compreender o que havia dado errado naquela aula, o excerto de Sussekind e Santos (2016) na abertura deste capítulo narra justamente essa sensação de falha e cansaço por parte de uma professora. A frase “**eles não entendem que as crianças daqui são diferentes**” (SÜSSEKIND; SANTOS, 2016, p. 279) resume a sensação que tive de que as teorias e ambientes de ensino que eu conhecia não davam conta da realidade que encontrei. Eu questionava e comparava: por que em um curso de inglês uma primeira aula fluía com tanta facilidade e ao tentar transpor a mesma aula para uma turma na escola regular tudo era mais difícil, tinha que ser explicado mais vezes e parecia não funcionar? Naquele semestre não lembro de ter tentado trabalhar oralidade em nenhuma outra aula, a não ser em repetições em

coro de vocabulário. Essa problemática se repetiu em outras aulas e comecei a buscar um caminho para ensinar e tentar acomodar as teorias que conhecia e a sala de aula, que questionava com veemência a eficácia delas.

Ao reler a narrativa do Material Empírico nº 52 e a forma como descrevi os adolescentes naquele primeiro encontro como “foi um diálogo tenso e assustado da minha parte, eu, de fato, tinha medo daqueles adolescentes com cara de malvados, diferentes dos adolescentes que eu conhecia de outros lugares” fica claro que embates identitários foram travados quando me deparei com estudantes que diferiam da minha forma de existir. Vejo que houve ali um estranhamento e um distanciamento, olhei para aquele grupo de estudantes como sendo “os outros”, “os diferentes de mim” e o desconhecido e me causava medo. Silva (2000), ao refletir sobre como são socialmente definidas as identidades, aponta para o fato de que elas são indissociáveis da diferença. O ser algo implica necessariamente no que também não somos. O “ser bom aluno” implica na existência do “mau aluno” ou do “aluno mediano” e tantas outras classificações. Por essa ótica, nesse meu primeiro encontro eu defini aqueles alunos pautada em quem eles não eram, eles não eram “bonzinhos”, nem se pareciam com os adolescentes que eu já conhecera. Um primeiro encontro assustado, fundamentado em preconceitos. Cabe ponderar também que esse estranhamento e toda a dificuldade de trabalho ocorreu especificamente nessa turma da narrativa, porém em todas as outras o contato foi muito tranquilo, tanto nas turmas mais jovens quanto nas turmas de adultos.

Minha identidade como docente também era um ponto que eu questionava. Quando listava as dicotômicas identidades estáveis e absolutas que eu achava que poderia assumir “boazinha ou má, cheia de regras ou flexível, passara a semana inteira me perguntando isso” eu buscava uma identidade pronta, completa, já formada de professora. Até certo ponto algo em mim acreditava na possibilidade de uma identidade estável e pré-fixada em sala de aula, talvez eu buscasse uma docência linear, sem conflitos e incongruências. Essa busca também aparecia na minha busca por orientação, por um livro, por alguém que me dissesse o que fazer. Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019, p. 8) problematizam que esse desejo do professor em ter um método em que se apoiar é uma forma de evitarmos nosso medo de estar fora do controle, de não saber o que fazer e como fazer.

Aquela primeira semana na EJA me trouxe vários ensinamentos sobre o papel docente: não era possível fixar uma identidade docente estável pré-determinada uma vez que minha identidade docente é diretamente pautada na existência dos sujeitos com quem me relaciono como professora. Durante meus anos como professora da EJA tive o privilégio de ir

descobrimo e construindo em cada turma que adentrava a professora que eu precisava ser naquele contexto, ainda com muito receio do desconhecido no início, tateando para ver como e para onde ir. Mais do que uma formação teórica pautada em métodos, livros e currículos, a peça que me faltava e eu ainda não sabia era essencialmente alinhada à uma formação “orientada a fazer que os professores possam conversar (...) com alteridade e, também, a possibilitar a conversação dos outros entre si” (SKLIAR, 2006, p. 32). Minha sensação na narrativa sobre o primeiro dia de aula de que “aqui esse plano de aula não vai funcionar” não somente estava correta, como era um primeiro exercício de conversa com aqueles estudantes e a realidade daquela turma. Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019) ressaltam a importância de que a formação de professores discuta questões identitárias e a compreensão de que identidades são contingenciais e contextuais, não sendo possível conhecer plenamente de antemão os sujeitos com que nos relacionaremos. O que é possível, para as autoras é nos prepararmos para uma formação que busca se “engajar em práticas e relacionamentos sociais para entender que tipos de aprendizado e ensino são mais necessários e desejados” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019, p. 15).

Apesar das descobertas e conversas acumuladas com o passar dos semestres, a narrativa sincera e nada romântica é, apesar das descobertas diárias sobre minha nova realidade, meus primeiros semestres como professora na Educação de Jovens e Adultos foram confusos, conturbados e cheios de crises [não me envergonho em dizer, algumas de choro] até que eu começasse a entender o que se passava naquele universo novo da escola e da Educação de Jovens e Adultos, até que eu começasse a entender quem eram meus alunos. A elaboração dessas percepções sobre a práxis do ensinar demoraram e, porque não dizer, ainda hão de mudar e se transformar com o passar dos anos, uma vez que a formação é um processo pautado na incompletude, para não dizer impossível (LOPES; BORGES, 2015).

4.2 Métodos, abordagens e outros hematomas

Após alguns semestres como professora da EJA, percebi que já acumulara um apanhado de questões filosófico-educacionais-existenciais que nunca havia julgado que fossem importantes, apenas partia dos pressupostos implícitos para cada uma delas, mas de repente vi que definições mais precisas eram necessárias. Dentre minhas divagações filosóficas nascidas da angústia de sala de aula, me perguntava: O que é ensinar? E aprender? E qual o sentido de aprender inglês para meus estudantes? Vale a pena encher os estudantes de conteúdo e nada disso fazer sentido para eles? E onde entra o currículo? A polícia pedagógica vai bater na minha

porta se eu não der conta dele? E o que é língua, essa entidade mágica que eu supostamente deveria ensinar? E para que isso serve?

Eu nunca compreendera por que as disciplinas que cursei na graduação, ligadas ao curso de Pedagogia, eram tão filosóficas e conceituais, sempre achei essas reflexões demasiado teóricas e aborrecidas. À época, mais jovem, queria apenas respostas práticas para sala de aula. Porém descobri que prática e teoria não são duas entidades separadas e indissociáveis, hoje me afilio a Freire (1987, p. 72) quando descreve a práxis como uma “teoria do fazer”, sem separar a reflexão e a ação. Dentro dessa compreensão, não há fazer pedagógico sem conceituações e me encontrei em um ponto da minha caminhada em que eu não conseguia mais prosseguir sem esmiuçar conscientemente definições e sentidos sobre minha práxis e sobre os estudantes com quem tinha contato.

Na busca por respostas fiz disciplinas como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e em 2018 entrei para o programa como aluna regular. Recém-chegada e cheia de esperança e expectativa para encontrar respostas para minha sala de aula, lembro de uma discussão inicial sobre formação de professores com um professor formador da área. Discutíamos o conceito de formação implícita e nos perguntávamos por que um professor de línguas, ao chegar em sala de aula após passar por uma formação inicial na universidade, recorre a práticas divergentes de sua formação teórica e se fixa em práticas que remetem às suas próprias experiências como educando.

Enquanto meus colegas teorizavam sobre aspectos tais como “formação insuficiente?”, “não domina a língua que ensina” ou “a formação implícita é muito forte”, eu pensava na minha chegada na escola, lembrava da realidade que me deixou paralisada, do pouco tempo para conhecer a modalidade de ensino para a qual havia sido destinada, da violência que eu só conhecia dos noticiários, do tráfico de drogas, do desafio de lidar com adolescentes e do completo choque de realidade que vivi naqueles primeiros meses. Eu me tornei a professora que ensinava o verbo *to be*, que dava listas de verbos no presente e no passado porque não sabia bem o que fazer. Aquela reflexão era sobre mim.

Resolvi, com muito medo, partilhar um pouco do que vivi, dizendo: “Professor, será que o professor novo, ao chegar na escola, pode encontrar uma diversidade de situações, incluindo violência, drogas, turmas heterogêneas e uma realidade tão diferente da que ele esperava que ele poderia entrar em completo choque e partir para fazer algo que considera seguro porque ele não sabe como reagir?” Houve silêncio na sala e o professor formador respondeu que aquilo

que eu havia mencionado seriam “situações emergenciais de ensino” e que ali estávamos discutindo situações em que há condições para se dar aula.

Essa afirmação me levou a pensar se não estávamos discutindo então uma teoria de ensino para uma situação ideal de ensino, ou uma situação dita “normal”. Uso aqui o termo “normal” compreendido dentro do par binário “normal-anormal”, que por si só normaliza uma identidade e traz sobre a outra o peso de não se encaixar no modelo tido como bom e correto. Skliar (2006) alerta sobre o risco da normalização: “normalizar” significa escolher arbitrariamente uma identidade e fazer dela “a identidade”, a única identidade possível, a única identidade “verdadeira” (SKLIAR, 2006, p. 19). Naquele contexto de conversa formadora claramente uma identidade havia sido escolhida como “normal”, enquanto a que eu descrevera havia sido taxada como “emergencial”, ou, em outras palavras: anômala, indesejável, errada, impossível de se promover o ensino. Algumas perguntas pairaram sobre aquele episódio: O que definiria uma situação normal de ensino? E a emergencial? E, mais importante, **quem tinha o poder de** definir quem era qual? O ambiente em que eu respiro e dou aula diariamente seria sempre considerado uma situação emergencial?

Com o argumento daquele professor eu me calei, senti vergonha de mim mesma e da minha sala de aula “anormal”. Me calei profundamente sobre a realidade da minha sala de aula naquele semestre, senti que não havia espaço, que não era correto mencioná-la. Lembro de uma colega no final da aula comentando “amiga, ainda bem que você falou aquilo, minha sala de aula também é assim”, mas na minha ingenuidade inicial, aceitei como verdade que o chão em que eu pisava todas as noites para trabalhar era uma “situação emergencial” que não era digna da academia.

Prossigui com o curso de mestrado e durante aquele primeiro semestre enquanto tínhamos aulas para falar sobre profissionais reflexivos, abordagem comunicativa, aulas dadas todas na língua alvo, eu permaneci calada me perguntando por que eu não conseguia fazer nada daquele jeito que me era apontado como certo e único caminho. Tudo parecia muito distante da minha realidade. Sentia-me incompetente, impostora. Evitava comentar com os colegas o que realmente acontecia na minha sala de aula. Toda aquela teoria sobre ensinar e aprender línguas não respondia a uma sequer das minhas perguntas, não ajudava a sarar nem uma das minhas dores. Algumas perguntas me assombravam no caminho: se a sala de aula que eu mencionara se parecia muito com milhares de outras salas de aula país a fora, elas também não importavam? O que exatamente eu estava fazendo ali estudando no mestrado se as teorias que eu ia estudar não se aplicavam às questões extremamente reais que encontrei na prática? Que tipo de

“verdades” alimentavam esse tipo de pensamento? Quem, afinal, pode teorizar sobre a sala de aula da escola e sobre o ensino de inglês nesse contexto?

Até que um dia... me deparei tomando um café com a leitura do autor Walter Mignolo (2014)

4.3 Pausa para um café (De)colonial

El miedo a pensar lo propio se manifiesta en la necesidad de tener una guía "confiable" de conocimiento. De ahí la fascinación, digamos en los últimos sesenta años, de no partir de las experiencias e historias locales sino de empezar por apoyarnos en algún pensador de Europa occidental o de Estados Unidos para "pensar lo nuestro". Lo maravilloso de los pensadores europeos es que pensaron lo suyo propio, pero cuando se toman como guía para otras historias locales, quienes lo toman se convierten en sucursales de un pensamiento propio que no es el suyo. No estoy diciendo que no haya que leer a pensadores, intelectuales, académicos de Europa Occidental y de Estados Unidos. Estoy diciendo que deben leerse comprendiendo que no tuvieron miedo a pensar lo propio pero que, en las ex colonias permanece el miedo a nuestro propio pensamiento. (Mignolo, 2014, p. 69)

“Você não precisa ter medo de pensar diferente dos teóricos que vieram antes de você. Nenhum deles pisou na sua sala de aula e conheceu os seus alunos e sua realidade, isso só quem fez foi você, Débora, e sua realidade local é única e é importante. Não estou dizendo que você precisa ignorar tudo que já foi escrito e reinventar o mundo – mas se quiser, saiba que você pode – o que estou te contando é que você precisa ler tudo que já foi escrito se apropriando do que lê a partir da sua realidade local sem ter medo de pensar a partir dela” (Material Empírico nº 55, Diário reflexivo da professora-pesquisadora em março/2018, com base em MIGNOLO, 2014)

Imagine uma professora confusa e machucada, sofrendo de uma enorme síndrome do impostor, se sentindo inadequada na prática de sua profissão, sentando para tomar uma xícara de café com um professor que já viveu um pouco mais que ela e dará conselhos filosóficos que abrirão o caminho para uma nova forma de pensar sua existência como professora. As palavras da segunda epígrafe são minha paráfrase afetiva e contextualizada de uma primeira leitura de Mignolo (2014, p. 69) sobre o nosso “medo de pensar no que nos é próprio” o “querer ser” outro que não nós mesmos. Quando relembro a primeira vez que li a entrevista “Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender” com Walter Mignolo (2014), gosto de imaginar o final dessa entrevista como uma conversa entre professores, tomando um café e refletindo sobre a práxis docente e fatores que a influenciam. Dessa conversa, ou leitura, surgiu uma primeira compreensão do que seria colonialidade e sua influência em minha sala de aula e a necessidade da desobediência e ruptura epistêmica.

Atualmente, salvo raras exceções, não temos mais relações de colonialismo entre países, aquelas em que um país domina o outro politicamente; os portugueses já partiram há bastante tempo. As antigas relações coloniais, no entanto, deixaram marcas e novas relações de poder, não necessariamente políticas, se estabeleceram, dentro de uma “matriz de poder colonial” (MIGNOLO, 2014, p. 62) que perpassa diversas dimensões da nossa existência.

A colonialidade, segundo Grosfóguel é

Como um enredamento ou, para usar o conceito das feministas norte-americanas de Terceiro Mundo, como uma interseccionalidade (Crenshaw, 1989; Fregoso, 2003) de múltiplas e heterogêneas hierarquias globais (‘heterarquias’) de formas de dominação e exploração sexual, política, epistémica, económica, espiritual, linguística e racial, em que a hierarquia étnico-racial do fosso cavado entre o europeu e o não-europeu reconfigura transversalmente todas as restantes estruturas globais de poder. (GROSFÓGUEL, 2010, p. 123)

As palavras chave aqui são “formas de dominação”, que, como mostra a definição de Grosfóguel (2010), aparecem em diversas áreas como na política, economia, espiritualidade, sexualidade e na nossa forma de produzir e sistematizar conhecimento, a epistemologia. A palavra epistemologia é definida por Kumaradivelu (2012) como um “conjunto de relações que unem, num determinado período, as práticas discursivas que dão origem à formalização de sistemas de conhecimento” (p. 14), epistemologia tem a ver com a nossa forma de ver e pensar o conhecimento.

Pode parecer um pouco abstrato, mas quando chegamos na primeira reunião pedagógica do semestre em uma escola podemos ver epistemologias diferentes sobre o ensinar e o aprender se manifestando quando um grupo dos professores apoia o rigor absoluto, uma disciplina militar e aulas com muito conteúdo como base para que o aprendizado ocorra; enquanto outro grupo apoia o diálogo, a criatividade, a construção coletiva de conhecimento com os alunos como primordial para que a aprendizagem ocorra; nesse caso há duas epistemologias - sistemas que organizam o conhecimento - divergentes no que diz respeito à aprendizagem e como ela ocorre, esses grupos de professores têm práticas discursivas diferentes que organizam seus sistemas de conhecimento sobre o ensinar⁷.

O leitor poderia me perguntar: e quem está certo nessa discussão? Esse é o ponto mais interessante: como a epistemologia é uma forma de organizar o conhecimento, várias

⁷ Freire (1987) definiria a primeira forma de educação como educação bancária, em que o professor detentor do conhecimento “deposita” o conhecimento nos alunos, o saber é visto como absoluto. A segunda epistemologia ainda segundo o autor seria uma forma mais dialógica de construção do conhecimento feita na relação educador-educando. Ambas poderiam ser associadas à uma educação tradicional e progressista, respectivamente.

epistemologias diferentes podem coexistir ao mesmo tempo sem que nenhuma esteja necessariamente errada, são formas diferentes de abordar e ver o conhecimento, com consequências diferentes para a vida na escola e para a vida das pessoas.

Voltando à colonialidade: como será que ela se manifesta em relação à forma como organizamos nosso conhecimento? Sabemos que epistemologias podem coexistir, porém a colonialidade do saber faz justamente com que essa coexistência, essa pluralidade, essa ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2004) não apareça e seja apagada. A colonialidade é pautada em binarismos como “primitivo-civilizado”, “racional-irracional”, “certo-errado”, “razão-não razão” que sempre são centradas (surpresa!) em um padrão eurocêntrico ou americano e “continuam a produzir conhecimento através dos olhos de deus, a partir do “ponto zero” do homem ocidental” (GROSFÓGUEL, 2010, p. 121), ou seja, partem de um conhecimento tido como neutro, absoluto, cercado de cientificismo, enquanto na verdade são conhecimentos centrados em uma visão de mundo muito específica, pensada a partir de pessoas ou grupos específicos [sendo sincera, na maioria dos campos de conhecimento poderíamos pensar em homens brancos, europeus ou americanos]. Quijano (2000) explica que essas divisões binárias são usadas para justificar superioridade e inferioridade e reforçar o eurocentrismo como perspectiva padrão:

as categorias binárias, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, mágico/mítico-científico e tradicional-moderno justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão, humanização e desumanização (colonialidade do ser) e pressupõem o eurocentrismo como perspectiva hegemônica (colonialidade do saber) (QUIJANO 2000, p. 210)

Quijano (2000) debate ainda que esses binarismos também têm uma relação indissociável com a ideia de raça. As relações coloniais de dominação eram pautadas nas diferenças físicas entre colonizadores e colonizados como forma de justificar a dominação.

Um exercício interessante proposto por Grosfóguel (2010, p. 390) para enxergar esse efeito é pensar em mudar o lócus de enunciação do conhecimento – ou lugar a partir de onde ele é produzido – de uma visão eurocêntrica ou americana, por exemplo, para a figura de uma mulher indígena na América Latina. Que diferenças aconteceriam por essa mudança de lócus de enunciação?

Considerando esta dissertação, pergunto: que mudanças ocorreriam ao se pensar em aulas de inglês a partir do momento que os conhecimentos sobre o que, como e por que ensinar fossem pensados pelos alunos e professora de uma turma da EJA na periferia do DF e não por teóricos “neutros”, distantes e homogeneizadores que não residem no Brasil? Que

conhecimentos poderiam ser produzidos a partir dessa mudança? Para Grosfóguel (2010), imagino que o contexto de ensino que encontrei na minha primeira experiência na escola jamais seria considerado uma “situação emergencial de ensino”, mas sim como um lócus de enunciação válido e potencial produtor de uma epistemologia de ensino local.

Outros professores já sofreram com os efeitos da colonialidade metodológica, se assim posso chamá-la, especificamente ao se debaterem com metodologias dissociadas do contexto local. O cansaço que senti naquele primeiro plano de aula de *greetings* (Material Empírico nº54) e que eu sequer conseguia enumerar porque aquele plano de aula que funcionaria em outros contextos havia saído tão diferente do esperado em uma turma de EJA e me frustrado tanto em relação às minhas expectativas também é narrado por outros professores:

Do Paquistão, Shamim (1996) relata que sua tentativa de introduzir o ensino comunicativo da língua em sua sala de aula encontrou muita resistência por parte de seus alunos, deixando-a “terrivelmente exausta” e levando-a a perceber que, ao introduzir essa metodologia, ela estava na verdade “criando barreiras psicológicas para o aprendizado” (p. 109). Na Índia, Tickoo (1996) destaca que mesmo as inovações pedagógicas iniciadas localmente falharam porque apenas mexeram com o arcabouço metodológico herdado do exterior, sem levar totalmente em consideração as particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais.(KUMARAVADIVELU, 2001, tradução minha)⁸

O ensino é um terreno fértil para que relações de colonialidade se manifestem, podendo ser naturalizadas e reforçadas ou problematizadas e desconstruídas. Arroyo (2017) usa a nomenclatura “hierarquias sociais” para descrever as diversas relações de poder e dominação que ocorrem em uma sociedade. De acordo com ele, a escola é um espaço de forte reprodução dessas hierarquias, sendo esse um traço constante da nossa educação. Na mesma linha de reflexão, Borelli (2018) narra a importância de se pensar a educação (em seu contexto de pesquisa, o estágio docente), de forma decolonial e “reconhecer que esses ranços de colonialidade fazem com que, muitas vezes, a relação estabelecida entre universidade e escola, ou dentro da própria universidade, seja, de certa forma, violenta” (BORELLI, 2018, p. 16).

Há um medo, descrito por Mignolo (2014), que nós educadores e pensadores de países colonizados temos de “pensar no que nos é próprio” (MIGNOLO, 2014, p. 69), do pensar local. Parece haver uma necessidade que sentimos em ter autores, em geral europeus ou americanos,

⁸ No original: From Pakistan, Shamim (1996) reports that her attempt to introduce communicative language teaching into her classroom met with a great deal of resistance from her learners, making her “terribly exhausted” and leading her to realize that, by introducing this methodology, she was actually “creating psychological barriers to learning” (p. 109). From India, Tickoo (1996) points out that even locally initiated pedagogic innovations have failed because they merely tinkered with the methodological framework inherited from abroad, without fully taking into account local linguistic, sociocultural, and political particularities

que chancelem e validem nossa produção de conhecimento [lembra da minha angústia quando cheguei à escola e queria desesperadamente um livro, plano didático, currículo, qualquer coisa que me ajudasse a ensinar?]. Essa forma de pensar, herdada da nossa relação colonial que perdura na nossa forma de produção de conhecimento e pesquisa, nos leva a práticas apoiadas não na realidade local, no meu caso da sala de aula, mas sim em pensadores estrangeiros – em geral americanos e europeus -, cuja produção intelectual em geral desconhece e não dialoga com a nossa realidade. O autor aponta que os escritores europeus e americanos que lemos e costumamos usar como suporte teórico não tiveram medo de pensar em seus próprios contextos. Ele propõe ainda que não precisamos necessariamente deixar de lado o que foi produzido por autores estrangeiros, porém devemos lê-los dentro da perspectiva de pensar o nosso, da apropriação, perspectiva essa que “implica estar no chão da história local, qualquer que ela seja” (MIGNOLO, 2014, p. 70).

Na narrativa em que o professor formador chamou meu contexto local, minha sala de aula, de “situação emergencial de ensino”, o que ocorreu foi justamente um apagamento de uma realidade como válida e a priorização de uma sala de aula idealizada, homogênea, sem problemas sabidamente corriqueiros da educação brasileira.

Hoje sei, retomando as vozes de outros professores (FREIRE, 1987; KUMARAVADIVELU, 2001; SCHNEIDER; FONSECA, 2013; SÜSSEKIND; SANTOS, 2016; TONIN, 2018) que nós, comunidade que vivencia a escola pública, não somos as situações emergenciais; somos o chão da escola, vivo e pulsante, numa teia de complexidades e dispostos a pensar e escrever a realidade como ela é, mesmo que haja incongruências e conflitos. Nas palavras de Borelli (2018), é importante repensar a dicotomia teoria-prática, uma vez que “esse binarismo que se estabelece entre teoria e prática visa ao privilégio do conhecimento acadêmico e à consequente invisibilização de outros saberes”. (p. 63). Ao falarmos em educação, a separação entre teoria e prática e a aceitação acrítica de teorias que desconsideram a realidade como relevante gera abismos entre escola e universidade, apaga e silencia nossa identidade docente, nossas salas de aula, nossos alunos.

Esse apagamento passa também por questões de raça e de classe. Para Quijano (2005), o conceito de raça “na América (...) foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação” (p. 118). Os colonizadores se valeram dos traços fenotípicos dos povos dominados, no nosso caso índios e negros, e utilizaram essas características como justificativa para dominação. A Educação de Jovens e Adultos é justamente a modalidade que abarca os sujeitos que foram excluídos da escolarização. Assim, o conceito de raça e classe estão presentes na sala

de aula da EJA, uma realidade marcada por raça e classe, como narram as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA:

Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, essa realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes desses grupos ainda hoje sofrem as consequências dessa realidade histórica. Disso nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, esses segmentos sociais, em especial negros e índios, não eram considerados titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião e sangue, entre outros. Fazer a reparação dessa realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA, porque reconhece o advento desse princípio de igualdade para todos. (BRASIL, 2000, p. 6)

Qualquer tentativa de não reconhecer essas realidades é promover um apagamento de características vitais da EJA. Não existem “situações emergenciais”, existem situações reais e não apagadas que têm características próprias que podemos escolher ignorar ou acolher em nossas salas de aula.

O uso de métodos e abordagens de ensino de línguas sem que se faça uma reflexão crítica sobre eles pode levar a uma tentativa de ensino homogeneizador, tratando a sala de aula dentro de um contexto idealizado (KUMARADIVELU, 2012), sem reconhecer que essa pode ser a chave para o insucesso de professores que, mesmo tendo uma boa formação em métodos, não conseguem aplicá-los a seus contextos, que são vivos, plurais, heterogêneos.

Considero que nossa construção de saberes deve ser localizada. Todo o currículo sobre abordagens, métodos e técnicas para a educação linguística deve trazer à formação docente espaços para se pensar criticamente como ensinamos, como aprendemos, como construímos nossos conhecimentos, não como formas de aplicação de teorias em sala de aula, mas como forma de nos capacitar para uma autonomia responsável. Essa autonomia precisa nos ajudar a entender nossos contextos como únicos e, portanto, contingenciais, relacionais, onde todo e qualquer tipo de “aplicação” de teoria pode ser recusado ao passar por uma perspectiva livre e, ao mesmo tempo, comprometida, com quem somos como professores, alunos e comunidade escolar.

Preciso contar que, após aquele café com Mignolo (2014) – primeiro de vários cafés com outros autores – novas veredas de trajetória de formação como professora se abriram. Ser decolonial não é uma metodologia ou abordagem, mas sim uma forma de existir e pensar o mundo (Mignolo, 2014). Não existe, portanto, uma metodologia decolonial, uma vez que essa é uma forma de enxergar e questionar o próprio existir dentro das relações em que estamos

inseridos. Para esta dissertação, me proponho a tentar existir decolonialmente em sala de aula, aberta a ouvir e encontrar juntamente com meus alunos formas de existir que tragam sentido ao ensinar. Isso não significa livrar-me de conflitos ou alcançar algum patamar de estabilidade identitária e docente em minha trajetória profissional. Antes, significa entrar em uma via de confrontos e enfrentamentos, segundo a qual a cada momento preciso questionar a colonialidade que há em mim, da qual faço parte.

4.3 Em busca do meu caminho... o ensino de Inglês na EJA e a perspectiva dos letramentos.

Na aula de hoje ensinei comparativos para o segundo ano, apresentei slides com adjetivos que utilizaríamos para comparar pessoas e utilizei frases para comparar diferentes pessoas com os adjetivos, mesclando o uso de adjetivos com apenas uma sílaba e adjetivos com mais de uma sílaba para que os alunos percebessem a diferença de estrutura de comparação. Os alunos pareceram entender a ideia de comparação entre as pessoas e o conceito por trás de cada adjetivo e comparamos objetos também. A diferença de estrutura de comparativos e o uso do “more” ao invés do sufixo “er” demandou explicações explícitas e regras no quadro, porém ainda assim não tenho certeza de que os alunos os compreenderam. Para fixar o conteúdo propus uma atividade que trazia a proposta (em português) de se montar frases comparando dois bichinhos. Cada letra da atividade trazia duas imagens de bichos conhecidos como cachorro, gato, pássaro e seus respectivos nomes acima da imagem do animal e um adjetivo a ser utilizado para compará-los. Dei exemplos no quadro fazendo as primeiras propostas de exercício e deixei que a turma tentasse fazer as questões seguintes. Percebi que uma senhora de idade, sentada na primeira fila, fitava o exercício parecendo muito confusa, me aproximei e perguntei qual era a dúvida. A aluna me olhou e disse que não entendeu o que era para fazer. Expliquei a atividade novamente, expliquei a ideia de comparação, mostrei as frases que já tínhamos feito comparando outros animais, mas a aluna ainda assim parecia confusa, até que ela me apontou para a figura de um dos animais, mais especificamente para o nome que havia acima da imagem e me perguntou “mas o que que é isso aqui que tá escrito?”. Naquele momento compreendi que a aluna não havia entendido que as palavras acima das imagens dos bichos eram os nomes dos animais em inglês e expliquei para ela que me respondeu “Ah, isso aqui que tá escrito é o nome do bicho então?” (Material Empírico nº 56, Memórias da professora-pesquisadora, 1º semestre de 2018)

A aula descrita acima foi um dos meus primeiros testes e encontro com o conteúdo de comparativos, ela está longe de ser o que hoje eu consideraria uma aula minimamente contextualizada [em 2019, por exemplo, abordei o tópico discutindo relacionamentos enquanto comparamos as vantagens e desvantagens de cada estado civil]. O encontro com a aluna no que nomeei “o caso do bichinho” foi um encontro que me abriu os olhos para algumas questões que influenciam a aprendizagem de língua inglesa. Percebi que minha estudante, apesar de saber

ler, não conseguia compreender o gênero textual que lhe apresentei, apesar dele me parecer muito simples, porém ideia de que a palavra imediatamente acima de um desenho de um animal fosse o nome do animal em questão não era algo óbvio para aquela aluna.

Percebi que minha estudante, apesar de saber ler, não conseguia compreender o uso social do que estava escrito e não era familiar com o gênero textual que lhe apresentei. A noção de que a palavra imediatamente acima de um desenho de um animal fosse o nome do animal em questão não era algo dado como certo para aquela aluna, uma senhora idosa que voltara à sala de aula após anos longe da escola dedicados ao trabalho. É importante discutirmos que o letramento escolar, as linguagens usadas na escola para as práticas pedagógicas, as relações, os acordos pré-estabelecidos, nem sempre são óbvios ou claros para todos. Nem todos compartilham desses saberes, entendendo-os e participando deles de forma tranquila ao adentrar a escola. Assim, entender que os estudantes da EJA podem não estar familiarizados com as práticas escolares e de letramento da escola é importante para não excluir e manter a exclusão dentro da escola.

À capacidade de leitura e interpretação que permite a alguém ir além da decodificação do sistema alfabético e passar a compreender o sentido e uso da palavra e do texto em um contexto social específico podemos chamar de letramento. Magda Soares (2004, p. 6) descreve a necessidade da criação do termo para “reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.”. O termo surgiu na educação brasileira na década de 80 e a autora descreve o percurso histórico de criação do termo letramento, proveniente do inglês, *literacy*. A autora aponta que há uma mudança de paradigma em relação ao entendimento no Brasil do que seja ser alfabetizado, que nos censos da década de 40 consistia em saber rudimentos da leitura e da escrita, como assinar o nome, em direção a um movimento de maior complexidade e de demanda de não apenas saber ler e escrever, mas saber fazer uso da leitura e da escrita, que nos leva ao conceito do letramento. No episódio do bichinho, por exemplo, o letramento envolveria a aluna associar uma imagem à sua legenda e compreender que ela dava nome ao animal.

A importância da expansão da visão de alfabetização para de letramento é tratada por Rojo (2004), que enfatiza a importância de que o letramento cultivado na escola estabeleça relações com as práticas sociais cotidianas, relação essa que ainda é vista como tímida e insuficiente. O letramento busca permitir ao aluno/leitor/cidadão situar os textos lidos com sua realidade social, questionar, se posicionar, debater e confrontá-los com outros textos, práticas

e realidades discursivas. Bortoni (2012) defende que a escola deve ser um espaço que trabalhe para mudar a realidade escolar nacional, admitindo a realidade de que parte dos alunos tidos como alfabetizados ainda são analfabetos funcionais, incluindo alunos que já chegaram ao Ensino Médio.

Uma crítica, feita por Kleiman (2005, p. 25), que elucida a dificuldade da aluna é de que

as práticas escolares que utilizam gêneros que se originaram em instituições de prestígio na sociedade, como a literária e a científica, são desvinculadas da situação de origem, ou seja, é característica da prática escolar ser indiferente à situação.

Tomo para mim a carapuça da crítica da autora, a aula em questão e as práticas que propus naquele dia foram fruto de práticas de ensino de inglês dissociadas da realidade dos alunos, advindas de tantos outros exercícios de inglês sem contextualização e utilidade prática para a vida dos estudantes.

As aulas de língua estrangeira são, sobretudo, oportunidades de promover o letramento. Schlatter (2009) defende que as aulas de língua inglesa devem buscar atividades que promovam o letramento, o qual define como “a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua materna e na LE” (p. 12) Para Schlatter (2009, p. 13) ler é “(re)agir criticamente de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo” e a leitura deveria envolver quatro posturas básicas: decodificar, relacionada ao entendimento da mecânica do texto; participar, ativando sua gama de conhecimentos prévios; usar, reagindo de acordo com a expectativa de cada gênero textual e analisar, reconhecendo o conjunto de ideologias e posições subjacentes à escrita do texto.

A proposta trazida por Schlatter (2009) de um ensino de língua estrangeira na perspectiva do letramento é de que ele ocorra a partir de temas geradores interessantes e adequados ao contexto dos estudantes e partindo de gêneros textuais e diferentes usos da língua, uma vez que a língua é sempre socialmente situada e buscando que os estudantes tenham a oportunidade de interagir e reagir aos diferentes usos sociais da língua.

4.4 Mas, e os estudantes? Eles concordam?

Tenho buscado então, pensar localmente temas e posturas pedagógicas escolhidas para a sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2001) e nessa trajetória tenho achado pertinente o desafio de dar aulas dentro da perspectiva dos letramentos. Kumaradivelu (2001) propõe uma “pedagogia da particularidade” que seja atenta às necessidades locais:

Do ponto de vista pedagógico, a particularidade é ao mesmo tempo um objetivo e um processo. Trabalha-se simultaneamente para e através da particularidade. É um avanço progressivo de meios e fins. Isto é, é a consciência crítica das exigências locais que despertam a busca e a conquista de uma pedagogia da particularidade. Começa com professores praticantes, seja individual ou coletivamente, observando seus atos de ensino, avaliando seus resultados, identificando problemas, encontrando soluções e testando-as para ver novamente o que funciona e o que não funciona. Esse ciclo contínuo de observação, reflexão e ação é um pré-requisito para o desenvolvimento de um conhecimento pedagógico sensível ao contexto. (KUMARAVADIVELU, 2001, tradução minha)⁹

Alguns encontros e desencontros com os mais diferentes resultados já ocorreram na minha busca por pedagogias localmente sensíveis. Erros acertos e avaliações em busca de um conhecimento pedagógico que se ajuste ao contexto. Cabe ressaltar que, sendo a EJA no regime de semestralidade, as turmas e os estudantes mudam todo semestre e recomeça nossa busca por formas de nos relacionar e produzir conhecimento com os novos estudantes. Logo após meu contato com autores decoloniais vivi uma experiência com uma turma de alunos adultos e idosos que me deu esperança de ter começado a encontrar caminhos que se aplicassem àquela turma.

Lembro de questionar que meus alunos sabiam sempre os números de 1 a 10 e que o que passava disso sempre era sempre enrolado e nebuloso. Naquele semestre decidi que iria focar em números de 1 a 100 para falar de preços de mercadoria, uma vez que pelo que havia conversado com os estudantes, muitos eram trabalhadores no comércio e eventualmente tinham contato com pessoas que solicitavam preços de mercadoria em inglês. Pesquisei planos de aulas sobre números e cheguei a encontrar alguns materiais super elaborados, cheios de passos muito bem encadeados na internet, mas faltava algo, não sentia que nada daquilo era para minha turma, me lembrei de tudo que lera e de não ter medo de pensar no que me era próprio. A caminho da escola passei em um supermercado grande de Brasília, peguei um bolo de encartes de promoções de alimentos. Tracei um plano de aula simples em que revisariamos os números, os alunos então deveriam montar a lista de compras que precisariam fazer em suas casas para semana seguinte e depois disso trabalhariam em pares perguntando aos colegas os preços dos alimentos que necessitavam comprar utilizando a frase “*How much is it?*” e os colegas dariam os preços dos alimentos em inglês. Receei a reação dos estudantes a um encarte todo em português para uma aula de inglês, mas, para minha surpresa vi os alunos engajados na aula como nunca havia visto antes. Eles passeavam pela sala perguntando aos colegas, apontando, rabiscando o encarte e escrevendo por extenso os números. Vi a mesma senhora do episódio

⁹ From a pedagogic point of view, particularity is at once a goal and a process. One simultaneously works for and through particularity. It is a progressive advancement of means and ends. That is to say, it is the critical awareness of local exigencies that trigger the exploration and achievement of a pedagogy of particularity. It starts with practicing teachers, either individually or collectively, observing their teaching acts, evaluating their outcomes, identifying problems, finding solutions, and trying them out to see once again what works and what does not. Such a continual cycle of observation, reflection, and action is a prerequisite for the development of context-sensitive pedagogic knowledge.

do bichinho muito segura, orgulhosa, apontar para um alimento no encarte e me perguntar “*How much?*” esperando que eu desse a resposta. Eu me senti feliz por ela, nunca tinha visto essa aluna tão segura e empoderada em sala de aula, como se aquilo pertencesse a ela. E pertencia mesmo.

(Material Empírico nº 57, Memórias da professora-pesquisadora, 1º semestre de 2018)

O uso de materiais reais e da língua em um contexto de uso cotidiano para estudantes trouxe sentido para aquela aula, o conteúdo “números” foi visto dentro de um panorama de necessidade cotidiana e uso social real para aqueles estudantes. A aluna que tivera dificuldade com uma prática de letramento escrito participou dessa atividade oral com muita tranquilidade e segurança por ser uma prática social próxima de sua realidade.

Na turma em que ocorreu a pesquisa, tivemos uma aula em que falaríamos de mídias sociais e perfis em redes sociais, mais especificamente o Facebook, que julguei que seria um uso social próximo aos estudantes. O objetivo ao final da aula era que cada um criasse um perfil de um personagem, ou seu próprio perfil, usando um modelo de perfil dessa rede social com os dados pessoais em branco para serem preenchidos pelos alunos. Já havíamos trabalhado *personal questions* para preenchimento de formulários com dados pessoais em inglês e imaginava que os alunos não teriam dificuldade em transpor esse conhecimento para o preenchimento de um perfil de uma rede social. Nesta aula em particular chovia muito, o que alterou a dinâmica da sala de aula por causa do barulho:

Dia de aula com MUITA chuva, era impossível ouvir dentro de sala de aula, um nível de competição vocal absurdo. Tudo foi mais lento, não consegui fazer quase nada do planejamento dessa aula, que era focada em revisar *personal questions*. A ideia era trabalhar com redes sociais e facebook, criar um perfil a partir de um *blank profile* que eu levei impresso com tópicos como *name, birthday, from, favorite movies, tv shows, idols*. Pedi que eles criassem um perfil de um personagem. Alguns optaram por criar um perfil deles mesmos. A parte de revisão e trabalho com vocabulário foi tão difícil, eu quase não conseguia me comunicar com os alunos porque o barulho era tão intenso, minha vontade era de apenas jogar traduções no quadro e dizer “façam a atividade” porque minha garganta já estava doendo de tentar falar com tanto barulho. Competir com o telhado sendo esmurrado pela chuva não é fácil. Por fim, chegamos ao ponto em que todos entenderam suas atividades e conseguimos cada um criar seu perfil, mas tive uma sensação de falha muito grande, alguns alunos como Dona (53) ou Dulce (39), por eu ter explicado cada termo como “*birthday*” ou “*married to*” lembrando o que significavam, entenderam que eles precisavam traduzir as expressões em todo o perfil do *Faceboook*. Essa é uma ocorrência recorrente na EJA, em geral, antes mesmo de eu tentar explicar qualquer atividade, se eles veem um espaço em frente a um nome em inglês eles compreendem que é para colocar a informação traduzida. Eu tenho a impressão, com base nos meus anos anteriores como professora que a tradução aparece fortemente como uma função automática sobre o aprender inglês. Os alunos que são mais atraídos para tradução são justamente aqueles que tem mais dificuldade com ler e escrever, em uma

conversa com o professor de português ele me narrou que justamente esses mesmos alunos têm uma dificuldade muito grande de ler e escrever. (Material Empírico nº 58, Diário reflexivo da professora-pesquisadora em 27/03/2019)

A reação das alunas de preencherem um formulário com a tradução de cada termo solicitado me trouxe o questionamento sobre o que isso diz sobre os sentidos de aprender inglês para esses alunos? Aprender inglês seria somente traduzir as informações? Tive a impressão de que talvez os alunos ainda não tenham se apropriado da ideia de ir além do traduzir e começar a entender para que serve aquela informação que se tem em mão. A ideia de letramento, de escrita e leitura como prática social, com uma função e um uso parece uma tentativa minha que chega desconectada da expectativa de alguns estudantes. Me perguntei também se não teria escolhido um gênero textual muito distante ou descontextualizado para eles, se com uma turma mais jovem perfis de redes sociais não teriam funcionado melhor, se a tradução, nesse caso, não surgiu por um desconhecimento do gênero ou se por uma falta de trabalhar melhor o tema pela contingência do barulho da chuva no dia da aula. A questão da tradução aparece de forma forte entre os alunos associada à uma forma ou método de aprender inglês, inclusive sendo associada à avaliação:

Charles: Eu ia te perguntar, se você vai passar algum teste para gente traduzir alguma música, uma coisa assim. (Material Empírico nº 59, Audiogravação de aula em 13/03/2019)

O questionamento de Charles reflete o de outros alunos, que também perguntam se eles terão que traduzir palavras nas avaliações. Há uma relação dos alunos muito firme entre o aprender inglês e aprender vocabulário, Mário (56), descreve que tem um método próprio para aprender inglês:

Mário: Eu tenho um, um método, para aprender mais fácil. Cada palavra dessa aqui eu copio várias e várias vezes. [Débora: É?] Eu sei fazer todos os meses em inglês [Débora: Que legal.] Janeiro, fevereiro até dezembro, porque eu fiz esse treinamento e faço sem dúvida, eu aprendi todos eles. (Material Empírico nº 60, Audiogravação de aula em 13/03/2019)

A descrição de Mário sobre como aprender mostra a importância que ele dá ao vocabulário como sendo o central em sua aprendizagem de inglês, ele não menciona frases ou textos, mas vocabulários simples como os meses e a repetição para aprendê-los. Considerando a idade de Mário, 56 anos, me perguntei se o fato dele sentir necessidade de repetir os vocabulários não seria um indicativo nessa turma da necessidade de ir mais devagar e ter atividades mais voltadas para repetição, seria essa uma demanda do aluno já que ele associa repetir a “aprender mais fácil”? Ou seria essa forma assinalada pelo aluno uma adequação ou

habituação a moldes mais tradicionais de ensino de língua inglesa com os quais ele conviveu e conhece, uma vez que ele ainda não teve contato com outras formas de aprender Inglês? Bortoni (2012) critica justamente essa prática de ensinar dissociada de usos sociais

Decorar conteúdos que nada significam para sua vida não contribui para que os alunos se tornem cidadãos conscientes e capazes de atuar criticamente e reflexivamente na sociedade. É necessário construir aprendizagens que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja assimilação é considerada essencial para que possam exercer seus direitos e deveres. Para tal, é fundamental que eles se apropriem não só do conhecimento, mas também das práticas sociais de leitura e escrita. É preciso, portanto, torná-los letrados (BORTONI, 2012, p. 193)

Porém é notório que a prática de repetição livre é entendida por alguns alunos como sendo uma forma válida de aprender, talvez ainda resquício de um ensino “reduzido somente às práticas textuais e de leitura, que as aulas eram ministradas em português, que as atividades de tradução e leitura instrumental eram rotineiras” (FONSECA, 2018, p. 72). Observando aulas de língua inglesa na EJA, Landim (2015), observa que é dada uma grande ênfase ao léxico, e critica essa opção:

Trataram-se de trabalhos com temas explorados, por meio de discussões orais em língua materna, que ofertaram, em dado momento, vocábulos de língua inglesa. Veremos que a opção por enfatizar o léxico de língua inglesa na modalidade EJA descaracteriza a multiplicidade da língua. Essa descaracterização se acentua quando se trata da modalidade EJA, devido ao seu inerente aspecto político diante da realidade social de populações que não tiveram acesso ou não puderam concluir as etapas de escolarização na idade dita adequada, o que suscita uma gama de preocupações, tais como o direito ao acesso a aprendizagem de uma língua estrangeira para o exercício da cidadania, a oferta de língua estrangeira como oportunidade para o desenvolvimento da criticidade e a perspectiva de mobilidade social. (LANDIM, 2015, p. 67)

A autora adota a perspectiva de que o ensino voltado para o léxico descaracterizaria os múltiplos usos sociais da língua e incorreria em algo mais grave, que seria privar o aluno de ter acesso a letramentos que o permitam se engajar socialmente por meio do uso da língua inglesa. Considerando as EJA e suas funções equalizadora, reparadora e qualificadora descritas no Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000) que vê a educação como processo de inserção social, equalização de oportunidades e educação ao longo da vida e ensinar uma língua visando apenas o uso lexical não atingiria nenhum dos objetivos traçados pelas Diretrizes Curriculares da EJA.

No mesmo dia da aula chuvosa, tive a oportunidade de me sentar com cada aluno, em especial dei atenção aos mais idosos e fomos dialogar, simulando uma entrevista. Fiz algumas

perguntas pessoais simples, que já havíamos trabalhado em sala: “*what’s your name?*”, “*how old are you?*”, “*where are you from?*” e relato o desfecho desses encontros:

Vi que eles têm dificuldade de entender frases básicas, como: “*What is your name?*”, que toda turma está entendendo com muita facilidade. Sentei-me com o Vêi, que já é um senhor e... ele teve dificuldade de identificar as frases. E aí a gente foi construindo: “O que que significa cada uma?” e aí por diante. Chegar falando em inglês e dar exemplos não está funcionando. E aí a frase (?) toda, se eu coloco a frase, por exemplo: “*My name is fulana*”, vou perguntar: “*What is your name?*” para ele, ele vai responder: “*My name is fulana*”, porque ele não entendeu que Fulana é um nome que você troca pelo seu, e aí eu fui gastando tempo, construindo com cada um deles que que isso significava.

Eu fui tentar fazer a atividade com a Dona (53). Foi muito legal, porque a Dona entendeu as perguntas, e ela vinha e respondia tudo em português. (risos) Mas ela entendeu o significado delas. A Vininha (36) teve mais dificuldade, ela tem uma certa resistência a pegar e trazer as palavras, a responder do jeito que dá. A Dona veio respondendo como dava, com português mesmo, e saíram as respostas. Mas eu fiquei atenta hoje, e vi que esses alunos não estão acompanhando o mesmo ritmo dos que estão sempre falando. Os que estão sempre falando estão dizendo que está tudo ótimo, eles não estão tendo dificuldade para entender o sentido das frases como um todo, o sentido das expressões, do que a gente está fazendo. Eles não lembram números. Eu vi isso hoje quando a gente foi falar de idade, que números não era um conteúdo que eles lembravam. Então eu tenho que pensar um pouco nesses alunos, eu pedi para eles fazerem um relato rapidinho de como foi hoje para eles, mas eu estou achando os relatos muito positivos em vista da dificuldade que eles me narraram quando eu me sentei com eles para conversar.

Alguns conseguiram fazer a atividade muito bem, que são os alunos que sempre participam muito da aula. Para eles, tudo está indo muito rápido, muito bem, está tudo ótimo. mas para esses outros alunos eu vi que foi muito importante dar essa atenção individual hoje, que foi exatamente o que eu tinha pensado na aula passada, que talvez a gente tivesse alunos que estão perdidos. E hoje eu tive certeza. E agora eu tenho que pensar em alguma forma de intervir, de como agir com esses alunos e dar mais atenção, interagir com eles, especificamente. Não sei como, vamos ver, são cenas do próximo capítulo. (Material Empírico nº 61, Audiogravação do Diário reflexivo da professora-pesquisadora em 27/03/2019)

Nesta aula eu percebi que na mesma sala de aula havia presente alunos que falavam muito e participavam das aulas, - é possível perceber inclusive nos excertos de material empírico que alguns alunos falam bem mais que outros – e outro grupo que ficava sempre calado. Meu foco aproveitando o dia impossível de se trabalhar com todos ao mesmo tempo devido à chuva foi me sentar com esses alunos individualmente. Detectei as dificuldades que eles tinham quando, por exemplo, eu tentava ir dando exemplos em língua inglesa para Vêi e ele não entendia nada, por mais que eu falasse devagar, exemplificasse, gesticulasse. Usei o português então e as frases escritas e fomos olhando cada uma e o que elas significavam, não achei outra forma de fazer isso sem usar tradução e ainda assim Vêi chegou ao final do exercício

querendo usar as frases de exemplo como blocos prontos, sem conseguir me dizer seu próprio nome em inglês, sem compreender para que servia aquela frase. Por outro lado, Dona provou compreender as frases e respondeu a seu modo, usando o repertório linguístico que tinha a mão no momento - o português - para se fazer compreender em relação a perguntas feitas em inglês.

Dentro da minha busca por uma pedagogia localmente sensível, e corroborando a satisfação que sinto em Dona ter tentado resolver uma situação linguística com os repertórios que tinha disponíveis, tenho tentado trazer para sala de aula o conceito de práticas translinguajeiras (GARCÍA; WEI, 2014), que seria, de forma simplificada, admitir que as línguas não são entidades fechadas, mas sim conjuntos de repertórios linguísticos que podem ser acionados e combinados para comunicação em interações sociais. Tenho tentado instigar os alunos a, quando necessário, utilizar seu repertório linguístico da forma que eles conseguirem, combinando o repertório do português e o do inglês para resolver questões de comunicação, negociando sentidos com quem eles falam.

Um exemplo de prática translinguajeira que ocorreu em sala de aula foi o momento em que Noel fala a frase “*Yes I can* sair da caverna” e eu respondo ao final do diálogo com a frase “*Amazing, gente*”

Noel: *Yes, I can* sair das cavernas! (alunos comentando ao fundo)

Débora: *Get out of the cave* (escrevendo no quadro)

Naldo: É isso aí tudinho, professora?

Débora: Poderia ser: *Leave the cavern*. Deixar a caverna, *leave the cavern*.
Mais fácil.

Noel: *Yes, I can leave the cavern!*

Débora: *Ok, very good! Amazing, gente!*

(Material empírico nº 46, Audiogravação de aula em 29/05/2019)

A concepção de língua adotada por García e Wei (2013), da qual compartilho é de que ela não é um conjunto fixo de regras e estruturas, mas sim um processo pautado por meio de nossas interações sociais. Os autores usam a expressão “*linguaging*” para se referir ao processo constante que temos de “nos tornarmos nós mesmos e das nossas práticas de linguagem, conforme interagimos e fazemos sentido do mundo” (GARCIA; WEI, p. 8). Nesta visão, línguas não são categorias fechadas e delimitadas, mas sim conjuntos de recursos semióticos que utilizamos em contextos específicos para nos fazer entender, a língua é social:

Somos todos linguaeiros (*linguagers*) que utilizam recursos semióticos a nossa disposição de formas estratégicas para comunicar e agir no mundo, mas que são reconhecidos pelos falantes bilíngues, assim como por outros, como pertencendo a dois conjuntos de “línguas” socialmente construídas. (GARCIA; WEI, 2013. p. 10)

A translanguagem considera as línguas como repertórios linguísticos que não são fechados e delimitados em si mesmo, mas que podem translinguajar entre si. Um estudante que inicia o estudo de uma língua estrangeira está, na visão da translanguagem, em processo de aumentar seu repertório linguístico. Adotei esta perspectiva em sala de aula por dois motivos principais: primeiramente, ela questiona o papel hegemônico das línguas de prestígio, como é o caso do inglês, não colocando o estudante que se apropria dele na posição de subalterno ou de menos capaz e questiona o mito do “falante nativo”(CANAGARAJAH, 2011; KUMARADIVELU, 2012) como único detentor da língua. Pensar em termos de repertório linguístico permite ao estudante trabalhador da EJA reconhecer em suas práticas translanguajeiras cotidianas sua capacidade de uso e valorização de seus repertórios linguísticos e criatividade, mesmo que seu repertório compreendido como “inglês” ainda seja incipiente. O segundo e principal motivo é porque considero que o uso exclusivo de língua inglesa com os estudantes da EJA sem uma negociação prévia muito bem acordada, avaliada e motivada pode ser um meio de silenciamento de estudantes que tradicionalmente vêm de classes excluídas e subalternizadas na sociedade, que buscam encontrar na escola novos caminhos para se inserirem no mundo. Que professora seria eu para forçar uma comunicação em inglês sabendo, pelo meu conhecimento das trajetórias escolares difíceis e excludentes desses alunos que isso os silenciaria no ambiente em que eles mais deveriam poder expressar suas vozes? García e Wei (2014) apontam para a sensibilidade do não-silenciamento dos estudantes por meio da adoção da translanguagem:

Claramente o fato de que Camila (professora citada em um exemplo) permite aos estudantes que translinguem no diálogo significa que as vozes de bilíngues emergentes que de outra forma teriam sido silenciadas são libertas e ouvidas. O translinguajar dos estudantes serve a três funções discursivas importantes: 1 Participar, 2 Elaborar ideias, 3 Levantar questões. (GARCÍA; WEI, 2013, p. 103, tradução minha)¹⁰

A ideia de “falar errado”, como citado no capítulo que analisa os sentidos construídos pelos alunos é um dificultador para alguns alunos, como Vininha (Material Empírico nº 61) que nessa atividade queria responder corretamente e se incomodava em responder como

¹⁰ No original: Clearly the fact that Camila allows students to translanguage in the dialogue means that the voices of emergent bilinguals who otherwise would have been silenced are released and heard. The students’ translanguaging serves three important discursive functions: 1 to participate, 2 to elaborate ideas, 3 to raise questions.

conseguisse, porém vejo pelos relatos dos alunos que eles têm contato na comunidade em que moram e em seus ambientes de trabalho com pessoas de outras línguas e culturas. Nesses momentos possivelmente eles participam de práticas translínguas e utilizam seus repertórios linguísticos de formas criativas para solucionar situações de comunicação.

Meu questionamento sobre a quantidade de inglês que utilizo com cada turma sempre tem passado conversas com os estudantes. O tópico sempre é dialogado com os estudantes e interajo em inglês conforme a abertura da turma, tentando não impor o falar inglês como condicional para atividades que os alunos podem precisar fazer e se sintam constrangidos. Em meus anos como professora trabalhando com adultos trabalhadores, no turno da noite, já ouvi alguns relatos de estudantes que deixaram de ir ao banheiro ou beber água porque se sentiam constrangidos com a obrigatoriedade de fazer esses pedidos em inglês. Acho impensável silenciar e privar qualquer ser humano de duas funções biológicas básicas em troca de uma imposição de fala em língua inglesa. Pensar decolonialmente a sala de aula passa pela desconstrução de absurdos pedagógicos que temos naturalizado, mas que nada mais são do que autoritarismo. Canagarajah (1999) descreve que essas penalizações feitas por professores de língua estrangeira quando os alunos não utilizam o inglês podem até não parecer sérias inicialmente, mas na verdade podem trazer uma associação do inglês com um sentimento de exclusão e punição (CANAGARAJAH, 1999, p. 126).

No diálogo abaixo eu tenho uma das conversas do semestre sobre o uso da língua inglesa, ela surge logo no início do semestre, em março, a partir de uma pergunta de um aluno. Utilizei a oportunidade para discutirmos como se dará nossa relação no que diz respeito a quanto inglês eu utilizaria em sala de aula e como isso ocorreria:

Débora: *Can I erase this?* Posso apagar? [vários alunos: Pode] [Charles: Yes] *Thank you, uaaa!* (risadas)

Kelly: É a única palavra que ele sabe (risadas descontraídas da turma)

Mário: Todo mundo está...ficando bem, viu, Débora? (se referindo ao uso da expressão em inglês pelo colega)

Naldo: Diz que uma forma de você aprender bastante inglês é usar tudo em inglês, celular em inglês [Débora: É] ouvir música em inglês, assistir filme é... não dublado, isso treina bastante.

Débora: Geralmente eu falo mais em inglês conforme a turma me pede para falar mais em inglês, fica a critério de vocês.

(conversa paralela difusa)

Charles: estamos engatinhando, vamos devagar (se referindo ao aprendizado deles com o inglês).

Naldo: Em um curso mesmo fica como obrigatório, né? (pergunta em relação à cursos de inglês fora da escola) Tudo que você vai perguntar, perguntar em inglês, se você souber.

Débora: Fica, geralmente sim. É. Vou contar a minha perspectiva. Eu já vi professores que chegam na escola e que dizem assim: "Você tem que falar

inglês, só vai ao banheiro se você pedir em inglês". (conversa paralela ininteligível) E aí eu já vi aluno apavorado, dizendo "naquela aula eu sei que eu não posso ir ao banheiro".

Naldo: Não vou para aula (falando como se estivesse no lugar do aluno proibido de ir ao banheiro).

Débora: E então, [Noel: *I go toilet*] é, e aí "*I go toilet*" funciona (risadas da turma). E aí eu deixo muito a critério de vocês. Se vocês disserem "Professora, a gente quer usar expressões de sala de aula de inglês, só em inglês, tudo bem, mas eu nunca (ênfase no nunca) vou dizer: "Você está proibida de ir ao banheiro ou proibida de beber água porque você não falou *in English*". Mas se vocês disserem: "Professora, a gente quer começar a tentar usar o inglês em sala de aula, a gente pode trabalhar para isso, vocês querem? (alunos comentam ao mesmo tempo)

Naldo: Podia ser assim, melhor

Charles: Não, a metodologia é da senhora [Mário: A próxima aula a gente já começa?] [Dilon: pelo menos escrever o nome das coisas básicas]

Débora: Não... mas olha...ele falou: "Metodologia é da senhora", mas eu acho que os alunos podem puxar de mim o que vocês querem da língua. [Mário: os meses, fazer os cabeçalhos, né, em inglês?] Então, por que que eu estou falando isso? Eu tenho uma turma que me falou: "Olha, a gente não gosta de falar, eu não quero ter que interagir com o meu colega... não, não, esse negócio de fazer dupla, me pedir para falar, fazer dinâmica, conversar... a gente não gosta disso".

Naldo: Mas aí não aprende!

Débora: Pois é, eu estou tendo bastante dificuldade.

Duda: É verdade mesmo, a colega minha de outra sala estava falando: "não gosto". Muitos lá não gostam.

Débora: É... tem uma colega que não gosta muito não

(Material Empírico nº 62, Audiogravação de aula em 13/03)

Após negociar com os estudantes os sentidos, limites e regras de falar inglês me senti mais confortável para translinguajar em sala de aula durante as aulas. Alguns alunos, como Noel, aderiram às práticas, porém elas nunca vieram com tom de exigência ou obrigação. Creio que existir decolonialmente em uma sala de aula de língua inglesa diz respeito a não adotar práticas que silenciem os estudantes. Como reitera Duda, há alunos que não gostam de falar inglês em sala de aula, por outro lado, há alunos que necessitam da comunicação em inglês em seus empregos. O equilíbrio e solução que encontrei passam pela relação dialógica freiriana (1987; 1996) em que há um diálogo aberto e horizontalidade nas relações em sala de aula para que cada aluno possa escolher que tipo de linguagem deseja utilizar para se fazer ouvir em sala de aula.

5 OS SENTIDOS DA LEGISLAÇÃO E OS NOSSOS: UM ENCONTRO?

Há uma pergunta que inquieta os docentes, sobretudo da EJA: Por que voltam os educandos a fazer-refazer percursos escolares? Pela garantia de seu direito ao conhecimento. Mas que conhecimentos? Uma pergunta obrigatória nas diretrizes e currículos de formação. Uma pergunta nem sempre presente. (ARROYO, 2017, p. 214)

Algumas perguntas básicas deveriam nortear a vida e práxis de professores desde seu primeiro dia de formação. Perguntas simples, porém, profundas: “O que é educação? Para que ela serve?”.

Talvez você possa ter respostas muito claras e bem definidas sobre o assunto, ou talvez você tenha, assim como eu, travado uma batalha reflexiva no exercício de completar a frase “Educação é... e serve para...”. Essa pergunta é válida para a educação de forma mais ampla e para cada sistema de conhecimentos menores, hoje fragmentados nas chamadas disciplinas. No meu caso, a pergunta seria “O inglês é... e ensinar inglês serve para...”. Esta frase, em especial o “e serve para...”, foi norteadora desta dissertação. Mais do que compreender o “como” se faz, antes de tudo é necessário entender os “porquês” e “para quês”, meus e dos estudantes com quem me encontro.

Neste capítulo busco promover um encontro entre os sentidos que encontrei na minha prática sobre ensinar inglês, bem como os sentidos que os estudantes construíram durante o semestre sobre o aprender inglês, e busco descobrir se eles se aproximam ou se distanciam do que normatizam os documentos oficiais. Para tanto, busco analisar o Currículo em Movimento da EJA do Distrito Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, estabelecidas pelo Parecer 11/2000 do CNE.

Definir o que é objetivo da educação é sempre um desafio que, talvez, não seja totalmente possível (BIESTA, 2012). Apesar disso, o autor alerta que quando não damos atenção às definições de objetivos e fins da educação, podemos acabar tomando “como base implícita uma visão particular de senso comum sobre para que serve a educação” (BIESTA, 2012, p. 814). Mesmo aqueles que não têm uma definição formal sobre o que seja educação e suas funções possuem alguma forma de crença implícita sobre o que ela seja. O grande risco que corremos ao não ter definições claras e precisas é que passemos a agir em sala de aula, e até mesmo governamentalmente, com base em suposições e senso comum sobre a educação. Em uma visão ainda menos ingênua, Biesta (2012, p. 814) afirma que “o que aparece como

senso comum quase sempre serve aos interesses de alguns grupos (muito) mais do que aos de outros”.

Educar sem definir o termo é um grande risco, disso advêm a importância de analisar e conhecer as definições trazidas pelos documentos, até mesmo para contestá-las com as realidades que vivenciamos. Para tanto, focaremos a análise no texto da Constituição Federal; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação; no Parecer 11/2000 do CNE, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e no Currículo em Movimento do Distrito Federal, que é o documento regional que esmiúça conteúdos e orientações específicas relativas ao currículo de ensino de língua inglesa no DF. Também me apoio nas concepções de Biesta (2012, 2015) e Freire (1987; 1996) sobre funções da educação e trago em alguns momentos para discussão o Caderno de Orientações Didáticas para EJA Língua Estrangeira – Inglês, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que é um documento específico para a área de ensino de língua inglesa na EJA, a fim de também termos outros documentos de igual finalidade no país.

Constitucionalmente, a educação brasileira é pautada em três funções, segundo o Art. 205: “o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação do trabalho” (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação corrobora essas funções, repetindo-as, porém, especificando que a educação é “inspirada nos princípios de liberdade e de solidariedade humana” (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA apontam que estas duas legislações juntas ampliam o acesso da educação tanto no sentido de ampliar o alcance da educação, quanto sobre quem pode usufruir dela:

A Constituição Federal do Brasil incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF, art. 205). Retomado pelo art. 2º da LDB, este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, a Educação de Jovens e Adultos, modalidade estratégica do esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social, participa deste princípio e sob esta luz deve ser considerada. (BRASIL, 2000, p. 22)

A EJA, portanto, é amparada por estas duas legislações como um campo de direito ao acesso à educação por todos os educandos que assim desejarem em todos os tempos da vida e regida pelos princípios do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Estas três funções legais se assemelham, com algumas adaptações, às funções descritas por Biesta (2012, 2015) de educação com funções de subjetivação, socialização e qualificação.

O autor propõe que essas funções surgem a partir do funcionamento real da educação e que elas não são isoladas, mas poderiam ser vistas como círculos que se sobrepõem em determinados pontos. Assim, o ponto da educação seria “que os alunos aprendam *algo*, por um *motivo* e que o aprendam *com alguém*” (BIESTA, 2015, p. 76, grifos do autor, tradução minha) e englobaria as três funções da educação.

É importante ressaltar que, além das funções da educação previstas pela Constituição e LDB, dentro do âmbito específico da EJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA traçam funções da educação particulares e específicas aos educandos da EJA, sendo elas: função reparadora, equalizadora e qualificadora. Essas funções vêm somar às funções já previstas anteriormente, assegurando direitos mais específicos dos estudantes da EJA, sobre os quais discutirei adiante.

5.1 A qualificação e o trabalho

A função qualificadora da educação, mais comumente associada ao mundo do trabalho, aparece tanto como função na constituição e LDB, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA. Ela teria por objetivo equipar o sujeito com habilidades, conhecimento e capacidade de julgamento para “fazer alguma coisa” (Biesta, 2012, p. 818), O fazer alguma coisa, na visão do autor, não se relaciona apenas ao exercício profissional, que seria um objetivo muito restrito, mas se estende também à inserção social em ambientes específicos e a aquisição de habilidades para a vida, dentre as quais Biesta (2012, p. 818) cita, inclusive, o conhecimento político e o exercício da cidadania, ponto em que o autor mescla os conceitos brasileiros de qualificação e exercício de cidadania, expandindo um campo que geralmente associamos apenas a uma função prática ligada ao mundo do trabalho.

Os sentidos construídos pelos estudantes neste trabalho no capítulo 3 apontam fortemente para o papel do aprendizado de língua inglesa voltado para o mundo do trabalho, que é parte indissociável da constituição identitária do estudante trabalhador da EJA: “É sua condição e identidade social. Política.” (ARROYO, 2009, p. 758).

É notório, porém, que várias descrições dos alunos em relação à língua inglesa no ambiente de trabalho são marcadas por relações de exclusão. Dentro dessa perspectiva, não é o bastante ensinar inglês para qualificar mecanicamente dentro de uma perspectiva neoliberal tecnicista. Sobre isso, a definição da função de qualificação das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA traz uma visão ampla do que seria qualificar:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA, que pode ser chamada de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA, que tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode atualizar-se em quadros escolares ou não-escolares. Mais do que nunca, é um apelo para a educação permanente e para a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000. p. 11)

A visão das Diretrizes traz a qualificação dentro da concepção de construção de conhecimento durante a vida e educação permanente, que abrange tanto ambientes tradicionais escolares como os não escolarizados. O sentido da EJA coexiste com o sentido freireano da incompletude humana e a necessidade de aprender a qualquer tempo para desenvolver o potencial humano e não apenas para o trabalho (FREIRE, 1994).

Concordo com a visão supracitada das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA de que o desenvolvimento da pessoa humana para a vida deve ser levado em consideração e trago isso para o ensino de inglês buscando promover pedagogias sensíveis ao contexto local e às necessidades dos alunos (KUMARADIVELU, 2001). Isso implica ser sensível a ouvir dos estudantes que demandas eles trazem em suas trajetórias a cada novo semestre de aulas. Considerando episódios como o narrado por Mário (Material empírico nº 06) de que a falta do inglês em um ambiente específico o levou a perder um trabalho que teria possibilitado ao estudante à época comprar um carro, vemos que o trabalho é parte central da vida dos estudantes trabalhadores da EJA. O Caderno de Orientações Didáticas para a EJA Língua Estrangeira da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo propõe uma educação para línguas estrangeiras que vai além da mera instrumentalização:

Uma educação que corresponda às necessidades e interesses dos trabalhadores deve tomar por referência a realidade objetiva em que vivem os alunos, não apenas em sua imediaticidade, mas também naquilo que implica a superação da condição em que vivem. (SÃO PAULO, SP, 2010, p. 21)

A superação das condições em que vivem pode ser compreendida de diversas formas, inclusive pelo trabalho, mas podendo representar também o crescimento pessoal, os desejos e interesses do estudante. Há uma preocupação crescente no discurso educacional neoliberal com a produtividade, qualidade, preparação para o mercado de trabalho (BIESTA, 2012). A vida acontece na sala de aula e ensinar vai muito além do conteúdo e muito além do trabalho. A educação passa pela nossa existência e pelas nossas dores. Como sabiamente disse Rubem Alves (1994, p. 18): “Parece que o objetivo de produzir cada vez mais, adequado aos interesses de crescimento econômico, não é suficiente para dar um sentido à vida humana”. Enquanto

educar for apenas qualificar para produzir, para fazer provas, para trabalhar, continuará nos faltando uma dimensão humana de sentido para a vida que é parte indissociável da educação. Creio que as discussões sobre educação e as preocupações com juventude têm muito a se beneficiar com uma visão menos voltada à qualificação econômica neoliberal de educação e mais com uma visão de subjetivação e bem-estar integral do ser humano enquanto ele se qualifica para o trabalho, se assim o desejar. O ensinar não deve estar restrito ao imediatismo, mas também em possibilitar ao aluno para superar suas condições atuais como ser humano.

Biesta (2012) chama essa função da educação de subjetivação. São as “formas de ser em que o indivíduo não é simplesmente um espécime de uma ordem mais abrangente” (2012, p. 819). Essa é a parte da educação que cultiva a individualidade, a personalidade, as identidades. Bell hooks (2013) não utiliza o termo subjetivação, mas descreve esse aspecto da educação ao falar em uma busca por integrar todas as nossas partes, intelectual, espiritual, física e desenvolvê-las. A educação para ela é mais do que ensinar conteúdos, ela integra o crescimento dos alunos em suas diversas dimensões.

A subjetivação se relaciona com o desenvolvimento que traz benefícios ao indivíduo e à sua existência no mundo. O pleno desenvolvimento da pessoa não é uma busca por resultados financeiros imediatos, nem pode ser medido em avaliações escolares tradicionais, mas ela afeta diretamente todas as esferas da vida social quando pensamos, como hooks (2013, p. 29), em bem-estar integral do ser.

No livro “A pedagogia do oprimido”, Freire (1987) defende uma pedagogia voltada para a humanização, para o tornar-se sujeito da própria história, consciente do contexto sócio-histórico-econômico em que se vive, compreendendo as forças que atuam na sociedade nas relações que define como relações entre opressão e opressores. Não sou totalmente adepta à ideia de uma luta entre oprimidos e opressores que reflete apenas um sistema de classes, pois as relações de colonialidade permeiam diversos outros aspectos da vida (MIGNOLO, 2014; QUIJANO, 2005): “não é viver num diálogo eterno e monolítico de oprimido e opressor, mas estar atenta às relações de poder que perpassam nossa produção de conhecimento” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2019¹¹), e aqui adiciono, estar atento às relações de poder que perpassam nossa própria existência na escola. Esse ponto contribui para a construção das identidades dos alunos, é o ponto em que se pode encontrar, por exemplo, o senso de inferioridade que alguns alunos constroem quando estão diante de pessoas que falam língua

¹¹ Palestra “Linguística Aplicada implicada em tempos de crise” ministrada na aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília em 14/03/2019.

inglesa; o desejo irrefletido de pertencimento a uma idealização da cultura norte americana; a sensação de não poder falar com pessoas de classes sociais diferentes das suas. Todos esses sentidos construídos pelos estudantes perpassam a subjetivação e relações que remetem ao conceito de cidadania plena e liberdade que é previsto como um dos objetivos da educação.

Para adotar uma perspectiva de educação que passa pela subjetivação é impossível não reconhecer os alunos como sujeitos dotados de vontades, trajetórias, histórias diversas. A subjetivação é diretamente oposta ao que Freire (1987, p. 33) define como “educação bancária”, aquela em que o professor, detentor do conhecimento, fala; ao aluno, cabe escutar. O conteúdo é dado, o “bom” aluno o recebe sem questionamentos. O “bom” professor seria aquele que dá muito conteúdo, o “bom” aluno seria aquele que passivamente o recebe sem perturbar a ordem da aula. A analogia é feita com o professor fazendo depósitos de conteúdo e o aluno, dentro de uma relação desigual em que o professor é possuidor do saber e o aluno não, seria o receptor. O saber do aluno é absolutamente descartado e apagado nesse tipo de relação, a qual Freire (1987) nomeia de relação de opressão. Não há espaço para se enxergar sujeitos em uma educação bancária porque, para o autor, ela é uma idealização dos processos educacionais. Não é possível que ela aconteça assim. Para ensinar e aprender, precisamos do desenvolvimento de relações e interações que vão além da ilusão do depósito de conteúdos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB Nº 11/00) preveem que a EJA exerça três funções principais, características da modalidade: função reparadora, equalizadora e qualificadora. A função de reparação parte do princípio de que os sujeitos da EJA foram excluídos do acesso a bens simbólicos e sociais por não terem tido acesso à escolarização. Nesse sentido, a EJA tem uma função de reparação histórica para com esses sujeitos. A função equalizadora busca equiparar, ou equalizar, as oportunidades perdidas por esse sujeito e, mesmo que tardiamente, permitir novas formas de inserção social, seja no mercado de trabalho, no meio acadêmico, artístico ou em outros canais de ação e participação social. Por fim, a função qualificadora parte do reconhecimento da incompletude dos sujeitos, da necessidade de atualização de conhecimentos para vida, não apenas se restringindo ao mundo do trabalho, mas também reconhecendo sua importância.

Se educar engloba aspectos do ser sujeito, de qualificar para vida e de inserção social para exercer a cidadania, de reparação história e equalização de oportunidades, temos que ponderar como isso se aplica à sala de aula e quais são as implicações para a educação ao vê-la dentro de suas funções, sem excluir nenhuma, mas reconhecendo a importância de cada aspecto. Me proponho a discutir, ainda que de maneira ainda inicial, essas questões especificamente para

o contexto do ensino de língua inglesa no âmbito do Distrito Federal e, para tanto, busquei analisar o documento que rege especificamente o ensino desta disciplina na Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal, o Currículo em Movimento (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2014b)

5.2 Breve discussão sobre os objetivos da aprendizagem de inglês no Currículo em Movimento

A partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é previsto que o GDF desenvolva um novo Currículo para EJA. À época da pesquisa, entretanto, o documento vigente era o Currículo em Movimento, elaborado em 2014, ao qual me presto a trazer uma breve análise da parte específica de língua inglesa. O Documento traz como prerrogativa em seus objetivos para língua inglesa “ampliar o conhecimento e as perspectivas dos sujeitos da EJA” (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 79), porém não chega a expandir e definir a que perspectivas e a que tipo de conhecimento faz referência. O texto associa a necessidade dessa ampliação de conhecimento e perspectiva aos movimentos de globalização, interrelação entre culturas e demandas que surgem no mundo do trabalho decorrentes dessas mudanças (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 80).

Para o terceiro segmento da EJA, que corresponde ao Ensino Médio, o documento traça três objetivos gerais do currículo que devem ser trabalhados nas três etapas e depois traz, para cada uma delas, uma lista de objetivos específicos e conteúdos verbais e lexicais que devem ser trabalhados. Os objetivos gerais para todos os anos compreendem

- Conhecer e empregar a Língua Inglesa para compreender a comunicação como troca de ideias e valores culturais entre os povos
 - Relacionar vocábulos e expressões de um texto em Inglês ao tema a que se refere
 - Aplicar as noções da Língua Inglesa na ampliação do conhecimento de temáticas pertinentes ao mundo do trabalho, cultura e tecnologias.
 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
- (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 114)

Alguns objetivos específicos se repetem para as três etapas, como transcrevo a seguir:

- Identificar e utilizar os vocábulos da Língua Inglesa nas temáticas relacionadas ao mundo do trabalho.
- Relacionar o conhecimento da Língua Inglesa com os cursos técnicos ofertados no Distrito Federal.

- Utilizar os conhecimentos da Língua Inglesa no acesso às informações tecnológicas e culturais, considerando o contexto socioeconômico do estudante trabalhador.
- Empregar a Língua Inglesa na socialização da cultura do estudante (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 114-116)

Dentre os sentidos que os alunos constroem para seu aprendizado, há no Currículo em Movimento um entrelaçamento entre alguns objetivos e sentidos descritos pelos dos estudantes. A vontade expressa pelos estudantes de se comunicarem para ter contato com outras culturas e com pessoas com quem convivem poderia se ver contemplada no Currículo no objetivo “Conhecer e empregar a Língua Inglesa para compreender a comunicação como troca de ideias e valores culturais entre os povos”. Entretanto, creio que essa comunicação não ocorra somente “entre povos”, noção que pode parecer muito distante para os alunos. Os estudantes descrevem um uso de inglês que é local, tanto com brasileiros que falam a língua quanto com pessoas de seu convívio que também falam (como mostram os Material empírico nº 08, 10, 14, 15, 31, 38).

Parece faltar, porém, uma referência às questões sociais de desigualdade geradas pelo saber ou não a língua inglesa e no conhecimento dela para expandir possibilidades de ação social e questionamento de identidades de falantes. Apenas conhecer a língua inglesa não traz respostas, por exemplo, para o constrangimento que Charles relata sentir perto de pessoas que falam inglês, ou do medo dos estudantes de “falar errado” e sofrerem alguma represália social pois são questões que perpassam relações de poder e formação identitária (como mostram os Materiais Empíricos 29 e 31). Acredito que uma visão mais crítica de ensino, problematizando questões de poder e pertencimento impressa no Currículo que orienta a EJA poderia ser interessante, considerando as problematizações trazidas nos discursos dos estudantes durante o semestre.

O currículo em si do Distrito Federal para EJA, na parte de língua inglesa não traz uma concepção de língua, mas, pela forma como descreve seu objetivo sempre relacionado ao contato “com outros povos” e “outras culturas”, parece apontar para uma visão de língua associada a uma nacionalidade e não como algo local, que pertence a qualquer um que fale e contendo especificidades locais. A visão de translinguajar (GARCÍA; WEI, 2014), portanto, talvez pudesse ser útil a um Currículo que pretenda orientar o ensino na Educação de Jovens e Adultos, como discuti nos excertos 46 e 61 dos capítulos anteriores.

Quanto ao “Relacionar vocábulos e expressões de um texto em Inglês ao tema a que se refere” (conforme Currículo em Movimento p. 114), o Currículo parece necessitar de uma perspectiva mais aproximada de letramentos e uso da língua como prática social e como identidade sempre em construção.

Em relação ao objetivo “Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística”, considerando os sentidos dos alunos que associam automaticamente produção cultural em inglês com uma valorização dos Estados Unidos e Inglaterra, creio que seria importante ressaltar a pluralidade de países que falam a língua inglesa, deslocando a ênfase de países que reforçam uma noção de dominação linguística (CANAGARAJAH, 1999), inclusive de sensação de inferioridade (RAJAGOPALAN, 2003). Outro ponto importante a ressaltar é que não se parece prever, em momento algum nessa parte específica de objetivos de ensino, a participação ou a fruição, por parte do aluno, dessa produção, mas apenas seu reconhecimento, o que parece manter o aluno como espectador distante da língua e não como participante e criador de cultura por meio dela. Quando comparamos esse objetivo com as falas de alunos como Dulce (Material empírico nº 19) e Sol de Maria (Material Empírico nº 20), em que manifestam o desejo de participar de práticas culturais por meio da música e do acesso a programas de TV, talvez o currículo pudesse ir além de sugerir que o aluno reconheça a importância destas, e amplie essa noção para a participação nessas práticas.

A qualificação para o mundo do trabalho, com ênfase para os cursos técnicos, é uma constante no texto do Currículo, o que corrobora a necessidade levantada pelos estudantes de qualificação para o mercado de trabalho. Entretanto, chamo a atenção aqui para o fato de que, como esses pontos do Currículo em Movimento podem promover um olhar mais passivo e menos participante da língua para a constituição identitária e participativa do sujeito, preocupa pensar de que forma o estudante vivenciará esse contato com o inglês voltado para o mercado de trabalho.

Concluo que, dentro dos documentos orientadores mais gerais, como as Diretrizes Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, e as legislações maiores, como a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é mais fácil encontrar paralelos com os autores que embasam as perspectivas a que me afiliei durante essa pesquisa, uma vez que os conceitos de pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, sendo mais amplos, trazem espaço para que se trabalhe com conceituações críticas do que seria cada um deles. Acho interessante o exercício para cada um de nós professores de pensarmos o nosso currículo local - no meu caso, o Currículo em Movimento do Distrito Federal - à luz das perspectivas teóricas a que nos afiliamos, buscando pontos de encontro e convergência para atuação em sala de aula.

REFLEXÕES RUMO A NOVOS ENCONTROS

Após tantos encontros com alunos, professores e autores, chega o momento de encerrar esta dissertação. Durante o desenvolvimento desta pesquisa me propus a promover encontros entre as construções de sentidos sobre o aprendizado da língua inglesa de estudantes de uma turma da Educação de Jovens e Adultos, as minhas, como professora-pesquisadora e a dos documentos oficiais que norteiam a Educação de Jovens e Adultos e o ensino de língua inglesa no Distrito Federal.

Aprender e construí com os estudantes durante o desenrolar da pesquisa que seus sentidos são múltiplos e refletem suas histórias e trajetórias de vida. O trabalho, parte essencial da vida dos estudantes-trabalhadores da EJA (ARROYO, 2009), aparece como um sentido norteador para muitos estudantes. O aprender inglês surge como uma busca por qualificação para o trabalho e de superação de realidades de vida. Por várias vezes, episódios em que o conhecimento de língua inglesa teve papel decisivo na inserção profissional foram descritos pelos participantes. O inglês também é visto por alguns estudantes como meio de superação e de acesso a um mundo de conhecimento acadêmico, que faz parte de seus planos para o futuro.

A família e as gerações mais novas aparecem na fala dos estudantes como fator importante, em especial para as estudantes mulheres. A necessidade de ensinar os filhos e auxiliar com as tarefas de casa aparece como uma demanda no processo de aprendizagem. Outras relações sociais em que os estudantes estão inseridos permeiam os sentidos de aprender inglês e vários foram os relatos dos estudantes de relações excludentes e segregadoras manifestas por meio da língua tanto inglesa, quanto portuguesa.

Há entre os sentidos dos estudantes a manifestação do desejo de participação nas práticas culturais e sociais que envolvem a língua inglesa. Mais do que participar nessas práticas, há também um desejo (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007) manifesto de participação nas identidades sociais a que eles atribuem mais prestígio, associadas ao uso do inglês.

Além dessas questões, a relação estabelecida entre a figura do/a professor/a e alunos apareceu como um fator importante. O direito de falar, opinar e perguntar em uma relação horizontalizada com a figura do professor é problematizada pelos estudantes e trazida como ponto chave, para alguns, em promover aproximação com a língua inglesa.

Conforme os estudantes explicitavam durante o semestre da pesquisa seus sentidos sobre o aprender inglês, os meus sentidos como professora de ensinar a língua inglesa foram sendo desconstruídos e reconstruídos, no infindável processo de mudança que é a formação

docente. O desafio de existir decolonialmente (MIGNOLO, 2014) passou a ser o fio norteador da minha práxis, levando-me a questionar e repensar a ideia de métodos e abordagens como absolutos e neutros, abrindo o horizonte para uma busca por novas epistemologias e por uma visão crítica da produção de conhecimento. A complexidade da modalidade da modalidade Educação de Jovens e Adultos, que nos meus momentos iniciais foi desnorteadora, levou-me com o tempo a compreender a necessidade de um olhar local (CANAGARAJAH, 1999; MIGNOLO, 2014; KUMARAVADIVELU, 2001), voltado a conhecer os estudantes com que me relaciono e buscar pedagogias sensíveis às necessidades e realidades de cada grupo de alunos que adentram minha sala de aula semestralmente. Com Freire (1987) e a partir dos relatos de meus alunos, reiterei a importância de uma relação dialógica e horizontal em que todos ensinam e todos aprendem.

As perspectivas dos letramentos (BORTONI, 2012; SCHLATTER, 2009; SOARES, 2004) corroboraram a necessidade de que a língua seja ensinada dentro de seu contexto de uso social, a partir da realidade vivenciada pelos estudantes e expandindo-a a novos contextos e gêneros. Essa perspectiva auxilia a minimizar os desencontros que ocorrem quando os estudantes não estão familiarizados com um gênero ou uso social da língua, permitindo construir novos conhecimentos, ao invés de partir do pressuposto de que os estudantes têm familiaridade com determinados gêneros textuais e usos sociais da língua.

Por fim, em uma tentativa de desconstruir as relações de poder que permeiam o uso da língua inglesa, realidade que aparece nos discursos dos estudantes, busquei adotar uma perspectiva translíngua em sala de aula (GARCÍA; WEI, 2014). Dentro da translíngua é possível que os estudantes atuem a partir dos repertórios semióticos que já possuem – sejam eles reconhecidos como inglês, português ou outras línguas - e negociem sentidos de comunicação em situações sociais, buscando criatividade e controle sobre seus próprios processos de comunicação. O uso do português também foi dialogado com os estudantes, possibilitando que eles translínguassem conforme se sentissem confortáveis e tivessem liberdade para se expressar no ambiente de aprendizagem, não silenciando estudantes durante o processo de aprender uma nova língua.

Quanto às legislações, embora minha análise tenha sido aqui ainda em nível inicial, começo a entender que o Currículo em Movimento do Distrito Federal, considerando a maneira como ele entende a língua inglesa e descreve seu papel como componente curricular, a meu ver parece distanciar o aluno de ser sujeito do próprio conhecimento em língua inglesa.

Reflieto, ao terminar estes encontros, transformados em capítulos sobre todas as elaborações que fiz, passando pelo exercício de pensar e existir decolonialmente e navegar dentro do ensino por meio dos letramentos e da translinguagem, perguntando-me: “será que consegui compartilhar algo dessas minhas formas de ver o inglês com meus estudantes?”. Cheguei à conclusão de que não. Durante esta pesquisa, eu busquei entender os sentidos que os estudantes criavam para suas aprendizagens de inglês e compreender as minhas, porém não cheguei a promover, ainda, uma síntese desses encontros. Busquei ensinar dentro dos sentidos que construí, mas creio que não cheguei a tentar comunicá-los aos os estudantes da pesquisa, talvez, porque meus sentidos ainda estivessem (e estejam) demasiado em construção. O que foi possível fazer neste breve período do mestrado foi me abrir a sentidos novos e a explorá-los com os estudantes, na expectativa de que essa abertura, em si mesma, já se constitua para mim e para os alunos como um primeiro passo para a compreensão da sala de aula como lugar de questionamentos, de reconstrução de visões e entendimentos, de privilégio para o que é de desejo, necessidade e interesse localmente situado.

A partir desta dissertação minha busca será do encontro dialogado de sentidos, de levar para sala de aula conceitualmente mais das novas perspectivas que encontrei, atualizando constantemente as que os estudantes trazem a cada novo semestre e buscando construir uma aprendizagem mais dialógica e significativa com os estudantes.

A partir daqui, sigo para novos encontros, diálogos, questionamentos e construções com os alunos e a comunidade escolar, os sujeitos do processo de aprender e ensinar. Prossigo acreditando e defendendo a sala de aula real, local, heterogênea, inquietante, plural que representa o meu cotidiano e o de tantas outras escolas Brasil a fora. Contextos de ensino esses que são feitos de sujeitos que trazem histórias e trajetórias dignas de serem pensadas e dialogadas nas pesquisas em educação e refletidas em nossa práxis, para que nos tornemos professores e seres humanos melhores.

Encerro desejando novos e melhores encontros entre a escola brasileira e todos aqueles que a ela tem direito, em especial a todos os milhões de brasileiros que são o público da Educação de Jovens e Adultos. Nos encontramos na sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, W. M. J. DE; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. *Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações*. Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 155, p. 56–75, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000100056&lng=pt&tlng=pt>.
- ALBUQUERQUE, M. R. DE O. “*não sei nem português, que dirá inglês*”: sentidos de dizeres recorrentes dos alunos de línguas. LEITURA-INGLÊS: ENSINO E LITERATURAS, v. n.36, n. juL/dez, p. 119–131, 2005.
- ALMEIDA, M. A. B. DE; SANCHEZ, L. *Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil*. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 234–246, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Papirus Editora, 2005.
- ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Editora Vozes. Edição do Kindle, 2017.
- ARROYO, M. G. *Passageiros da noite*. Editora Vozes. Edição do Kindle, 2012.
- BEIRAL, H., J.; FERRARI, G., M.; JULIÃO, E. F., *As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB*, Unisul, Tubarão, v.11, n. 19, p. 40 - 57, Jan/Jun 2017.
- BIESTA, G., *Boa educação na era da mensuração*. Cad. Pesqui., São Paulo , v. 42, n. 147, p. 808-825, Dec. 2012 . Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300009&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 07 Mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009>.
- BIESTA, G., *What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism*, *European Journal of Education*, Vol. 50, No. 1, p. 75-87, 2015.
- BORELLI, J. D. V. P. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. 223 f. Universidade Federal de Goiás, 2018.
- BORTONI, M. E. *Letramento e competências: construindo novos paradigmas na escola*. ENTRELETRAS, v. 3, n. 2, ago/dez, p. 192–302, 2012.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2000.

BUCHOLTZ, M. *The politics of transcription*. Journal of Pragmatics, v. 32, n. 10, p. 1439–1465, 2000.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANAGARAJAH, S. *Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy*. In: WEI, L. (Org.). *Applied Linguistics Review*. Berlin, New York: DE GRUYTER MOUTON, 2011. p. 1–28. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/view/books/9783110239331/9783110239331.1/9783110239331.1.xml>>.

CARREIRA, D. *Gênero e raça: a EJA como política de ação afirmativa*. In: Catelli Jr., R.; Haddad, S.; Ribeiro, V. M. (Orgs). *A EJA em xeque: desafios das políticas educacionais do século XXI*. São Paulo: Ação Educativa: Global Editora, 2014.

CHOMSKY, N.; POLYCHRONIOU, C. J. *Optimism over despair: On capitalism, empire and social change*. London: Penguin Books, 2017.

CONTI, L. F. D. *Desigualdades sociais e letramento crítico: uma pesquisa-ação com professoras*. 2018. 1–176 f. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018.

DAYRELL, J. T. *A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais novos sujeitos*. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). *diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 53-67.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. *Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15- 41

FETTERMAN, D. M. *Ethnography: setp by step*. London: Sage, 1998.

FONSECA, C. O. *A educação crítica em língua inglesa em uma comunidade desfavorecida do Espírito Santo: eu, o outro, e o outro eu*. 2018. 179 p. 2018.

FREEBODY, P. *Qualitative Research in education: interaction and practice*. London: Sage, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging*. London: Palgrave Macmillan UK, 2014.

GERGEN, M. M; GERGEN, K. J. *Investigação qualitativa: tensões e transformações*. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 367-388.

GIMENEZ, T. *Terceirizaram o inglês*. Boletim NAPDATE, n. 6, 1999, Londrina, PR, p. 3 – 4. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/nap/artigos/artigo12.htm>>. Acesso em: 06/06/06.

GOMES, N. L. *Educação de Jovens e Adultos e a questão racial*. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). *diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 53-67.

GROSGOUEL, R. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. In: SANTOS, Boaventura. S.; MENESES, Maria P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. (2014a) *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos – 2014-2017*. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. (2014b) *Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos*. Distrito Federal, 2014.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. *Escolarização de jovens e adultos: observações específicas sobre juvenilização da EJA e os dois grupos conflitantes existentes*, 2000.

HOOKS, B. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York, Routledge, 1994.

KLEIMAN, A. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever?* Campinas, SP: Unicamp, IEL, 2005. (Série Linguagem e Letramento em Foco)

KOWAL, S; O’CONNELL, D. C. *The Transcription of Conversations*. In FLICK, U.; KARDORFF, E. VON; STEINKE, I. *A Companion to QUALITATIVE RESEARCH*. London: SAGE Publications, 2004. p. 248 - 251.

KUMARADIVELU, B. *Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language The Case For an Epistemic Break*. In: L. ALSAGOFF, W. RENANDYA, G. HU, & S. L. M. (Org.). *Teaching English as an international language: Principles and practices*. New York: Routledge, 2012. p. 9–27.

KUMARAVADIVELU, B. *The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act?* TESOL Quarterly, v. 50, n. 1, p. 66–85, 2016.

KUMARAVADIVELU, B. *Towards Postmethod Pedagogy*. TESOL Quarterly, v. 35, n. 4, p. 537–560, 2001.

LABORATORIO DE DADOS EDUCACIONAIS: *Plataforma de dados educacionais, População Fora da Escola*. Disponível em:

<<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/populacao-fora-escola>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

LANDIM, D. S. P. *O Inglês da EJA para a vida : letramentos sociais e escolares refletidos O Inglês da EJA para a vida : letramentos sociais e escolares refletidos*.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, 2015.

LOPES, A. C.; BORGES, V. *Formação docente, um projeto impossível*. Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 157, p. 488–507, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143065>>.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. *Quem aprende e onde se ensina inglês? Desafios do ensino da competência linguístico-comunicativa na formação docente*. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 14, n. 1, p. 345, 15 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8522>>.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; PESSOA, R. R. *A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach*. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, LOPES; BORGES, 2015; SKLIAR, 2006)., v. 35, n. 3, p. 1–28, 2019.

MENEZES DE SOUZA, L. M. *Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação*. n. January 2011, 2014.

MIGNOLO, W. *Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender*. [Entrevista cedida a] Facundo Giuliano e Daniel Berisso. *Revista del IICE*, Buenos Aires, n. 35, p. 61-71, 2014.

MOITA LOPES, L. P. *Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-105

MOITA LOPES, L. P. *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*. Simpósio Inglês no Mundo Contemporâneo promovido pela *International Research Foundation for English Language Education – TIRF*. São Paulo, 2005.

NORTON, B. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow, England: Pearson Education, 2000.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: CLACSO, C. L. DE C. S. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, 2005. p. 227–278. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf%5Cnwww.clacso.org%5Cnhttp://www.clacso.org.ar/biblioteca>>.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTOS, B. S. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. *Novos Estudos - CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007

SCHLATTER, M. *O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento*. *Calidoscópico*, discutir os objetivos de ensino de LE no ensino básico e apresentar

uma proposta de uma unidade pedagógica que ilustre como esses objetivos podem ser transpostos para a prática de sala de aula, v. 7, n. 1, jan/abr, p. 11–23, 2009.

SCHNEIDER, S. M.; FONSECA, M. DA C. F. R. *ESSE É O MEU LUGAR... ESSE NÃO É O MEU LUGAR: INCLUSÃO E EXCLUSÃO DE JOVENS E DE ADULTOS NA ESCOLA*. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 122, p. 227–244, 2013.

SILVA, D. M. da; Rezende, T. F. *Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa*. Porto Das Letras, v. 4, n. 1, p. 174 – 202, 2018. Eu usei isso?

SKLIAR, C. *A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”*. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. [S.l.]: Summus Editorial, 2006. p. 15–34.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização : as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. jan/fev/mar/abr, p. 5–17, 2004.

SÜSSEKIND, M. L.; SANTOS, W. L. *UM ABAPORU, A FEIÚRA E O CURRÍCULO: PESQUISANDO OS COTIDIANOS NAS CONVERSAS COMPLICADAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO*. Momento, v. 25, n. jan/jun, p. 273–288, 2016.

TONIN, J. P. *IDEIAS DECOLONIAIS SOBRE MINHA PRÁXIS: AUTOETNOGRAFIA DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS*. 2018. 144 f. Universidade de Brasília, 2018.

TORQUATO-DE-ALMEIDA, D. *Material Empírico: Relatório final do estágio supervisionado em inglês*. Brasília/DF, 2014. [não publicado]

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Caderno de Orientações didáticas para EJA Língua Estrangeira - Inglês: etapas complementar e final* – São Paulo: SME / DOT, 2010.

SILVESTRE, V. P. V. *Práticas problematizadora e (des)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. 2016. 239 f. Universidade Federal de Goiás, 2016.

WOLFF, S. *Analysis of Documents and Records*. In FLICK, U.; KARDORFF, E. VON; STEINKE, I. *A Companion to QUALITATIVE RESEARCH*. London: SAGE Publications, 2004. p. 284-288.

WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, T. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

APÊNDICE

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da minha pesquisa de Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília (UnB) com o tema “A construção dos sentidos de aprender Inglês na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma perspectiva decolonial”. Esta pesquisa busca refletir sobre a função e relevância da oferta da disciplina de língua inglesa para você, aluno da EJA e está sob a orientação da Profa. Dra. Mariana R. Mastrella de Andrade (UnB). Nesta pesquisa, o trabalho será feito por meio de:

- observação e registro das aulas pela professora;
- gravações de áudio e/ou vídeo das aulas (sempre combinadas e comunicadas previamente aos alunos antes de iniciar a gravação);
- análise de trabalhos, provas e redações dos alunos;
- rodas de conversa e reflexão em sala de aula sobre as aulas de inglês;
- questionários respondidos pelos alunos;
- reflexões escritas da professora sobre o decorrer das aulas e conversas com os alunos;

A coleta desses dados ocorrerá nas aulas durante todo o primeiro semestre de 2019, de acordo com o calendário da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Quanto aos possíveis benefícios aos participantes deste estudo, destacamos a oportunidade de contribuir para a construção colaborativa de um ensino que seja relevante para o contexto do aluno, e que poderá ser útil para futuros professores da EJA.

Em vista disso, gostaria de solicitar a sua participação na coleta de dados para realização desta pesquisa. Os dados serão utilizados na elaboração da dissertação e em eventuais artigos e apresentações. A sua participação é de natureza voluntária, podendo, a qualquer momento, ser retirada sem nenhum tipo de perda ou prejuízo. Sob nenhuma forma serão divulgados os seus dados pessoais ou revelada a sua identidade quando da divulgação da pesquisa. Por essa razão, para participação, você pode escolher um pseudônimo (nome fictício). Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato comigo pelo telefone (61) 981870140 ou pelo e-mail: deboratorquato@gmail.com. Desde já, agradeço a sua atenção e colaboração para a realização desta pesquisa.

Brasília, _____ de _____ de 2019.

Débora Torquato de Almeida

Nome: _____

CPF: _____

Nome fictício pelo qual desejo ser identificado: _____

Eu concordo e autorizo minha participação na pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido/a.

Assinatura do participante

APÊNDICE B

FORMULÁRIO INICIAL

Nome Completo:

Turma: _____

Idade: _____ Sexo: F () M ()

Quando foi a última vez que você estudou? () ano passado () outro ano/qual?: _____

Você veio de uma escola: () de ensino regular () de EJA

Qual é seu objetivo em fazer o Ensino Médio na EJA?

Você trabalha durante o dia? () Sim () Não

O que você faz no seu trabalho? _____

Você tem filhos? () Sim () Não

Quantos? _____

Eles moram com você? () Sim () Não

Você tem um celular que permita baixar aplicativos? () Sim () Não

O inglês aparece no seu cotidiano? Se sim, em que ambientes e situações?

O que você gostaria de aprender durante esse ano em Inglês?

APÊNDICE C

Aluno:

Turma:

Weekly Routine of a Student-Worker

4:00 Wake-up
 Take a shower
 Get dressed
 04:15 Have breakfast
 04:30 Go to the bus stop
 05:00 Take the bus
 06:00 Start Working
 12:00 Have lunch
 01:00 pm Start Working
 06:15 pm Go to School
 07:00 pm Arrive at School
 10:30 pm Go Home
 11:00 pm Arrive Home
 11:15 pm Have dinner
 11:30 pm Tidy up the house
 Cook
 Study
 01:30 am Sleep

Minha história: passado, presente e futuro & Inglês

Considerando as histórias que lemos sobre alunos da EJA, vemos que cada pessoa tem um passado, um presente e coisas que deseja para o futuro.

Nosso trabalho de final de semestre será exatamente montar de forma escrita ou desenhada, uma história em 3 etapas.

1ª Etapa: Meu presente - Como é minha vida hoje.

Escreva sua própria rotina semanal em Inglês incluindo trabalho, escola, tempo de ver a família.

2ª Etapa: Passado – como foi minha história até chegar aqui.

Escreva, desenhe ou faça uma colagem da sua história com o inglês, assim como as narrativas que nós lemos em sala de aula. Tente responder na sua redação (que também pode ser uma colagem, desenho ou poema) algumas das perguntas abaixo e outras que você considere importantes.

- Quando você começou a estudar inglês? Como eram as aulas?
- Como você se sentiu? Como era aprender inglês para você?
- Você tinha tempo de estudar em casa?
- Houve algum momento na sua vida em que você sentiu mais vontade de saber falar, escrever ou ler inglês?
- Houve algum momento em que você não queria estudar inglês de jeito nenhum? Por quê?

APÊNDICE D

YES I CAN

Yes I can, suddenly, yes I can “Gee, I’m afraid to go on!” has turned to “Yes, I can” Take a look, what do you see? 133 lbs of confidence me Got the feeling I can do anything	Sim, eu posso, de repente, eu posso. “Ah, eu tenho medo de continuar” de repente se tornou “Sim, eu posso!” Dê uma olhada, o que você vê? 60 kg de um eu confiante Tenho a sensação de que eu posso fazer qualquer coisa Sim, eu posso
Yes, I can	
Something that sings in my blood is telling me yes I can I was just born today I can go all the way Yeeeees I can! Yes I can No you can’t Yes, I can! Are you ready? I can climb Everest, yes I can I can fight here all night and never rest, yes I can I was just born today I can go all the way Yeeeees I can!	Algo canta no meu sangue me dizendo sim, eu posso Eu acabei de nascer hoje Eu posso ir até o fim Siiiiim, eu posso! Sim eu posso Não, você não pode Sim, eu posso! Você está pronto? Eu posso escalar o Everest, sim eu posso. Eu posso lutar aqui a noite toda e não dormir, sim eu posso Eu acabei de nascer hoje Eu posso ir até o fim Sim, eu posso!

Perguntas

- 1) Qual a mensagem central dessa música?
- 2) Considerando o clipe da música, para que contexto ela foi escrita?
- 3) Qual o sentido de dizer “I was just born today” no contexto dessa música? O que poderia significar dizer que alguém nasceu hoje sendo que o clipe retrata apenas adultos?
- 4) Por que motivos as pessoas do clipe poderiam dizer para elas mesmas “No, I can’t”?
- 5) Que atitudes você acha que as pessoas do clipe tomaram para poder passar a dizer “Yes I can?”
- 6) Quando você pensa na sua aprendizagem de Inglês você geralmente pensa na frase “Yes, I can” ou “No, I can’t”? Por quê?
- 7) Alguma das atitudes que você listou na pergunta 5 poderiam te ajudar a mudar sua resposta? Quais? Por quê?

- 8) Depois de ver o clipe, você consegue pensar em alguma área da sua vida que é difícil e que você gostaria de dizer “Yes I can” a partir de hoje?
- 9) Faça um vocabulário com 10 palavras da música e seus significados em português.

ANEXOS

ANEXO A

Texto: Alunos da EJA passam por desafios para se manter na escola, trabalhado em sala no encontro de

Alunos da EJA passam por desafios para se manter na escola

GABRIELA MOLL, DA AGÊNCIA BRASÍLIA

O animador de eventos Genilson Lopes optou pela modalidade de ensino a distância pela flexibilidade de horários. Aos 40 anos, ele sonha em se especializar em marketing de entretenimento

Aos 3 anos de idade, Genilson Lopes recebeu do irmão o apelido que levaria para a vida profissional. “Gostei e sou chamado assim desde sempre”, conta o morador de Vicente Pires, conhecido como Palhaço Psiu.

O ofício de animador começou cedo, aos 10 anos, como brincadeira, e, desde os 20 anos, como forma de sustento. Como precisava trabalhar para sobreviver, ele largou a escola na 5ª série do ensino fundamental, quando ainda vivia no orfanato em que morou até completar 18 anos.

Hoje, aos 40 anos, Genilson tem o sonho de levar o talento para a diversão um pouco mais além. Ele quer fazer faculdade e se especializar em marketing de entretenimento. “Assim, agrego meu conhecimento como palhaço à vontade de crescer”, planeja.

Para conquistar o sonho da faculdade, em 2015, o animador de festas ingressou na educação de jovens e adultos (EJA) pela modalidade do ensino a distância.

Ele está na segunda etapa do ensino médio, equivalente ao segundo ano no ensino regular. “É difícil estar novamente em sala de aula, temos receio, medo de passarmos por constrangimentos por sermos mais velhos”, confessa.

“A caminhada é árdua, mas nunca é tarde para aprender” Genilson Lopes, aluno da segunda etapa do terceiro segmento da educação de jovens e adultos

Além da força de vontade e do incentivo da namorada, o estudante conta com outro apoio fundamental para continuar. “Os professores são muito atenciosos, sempre nos motivam a não desistir quando bate a preguiça ou quando estamos desanimados. É isso o que nos fortalece”, resume.

Na educação a distância, os docentes estão disponíveis para tirar dúvidas por e-mail e, no caso de complicações, pessoalmente, em monitoria diária que ocorre no Centro de Estudos Supletivos Asa Sul (Setor de Grandes Áreas Sul, Quadra 602).

A unidade da Asa Sul é a única das 122 escolas que oferecem educação de jovens e adultos no DF que também tem ensino a distância. Atualmente, 2,1 mil pessoas são atendidas na modalidade — 800 no fundamental e 1,3 mil no médio.

“A caminhada é árdua, mas nunca é tarde para aprender”, acredita o aluno. A previsão é que ele termine o ensino médio no primeiro semestre de 2018.

Estudantes da EJA presencial conciliam o trabalho e a escola

O ensino a distância foi determinante para Genilson pela flexibilidade dos horários, que lhe permite dedicar-se aos estudos e à profissão. “Além do que, acho mais simples do que estar em sala de aula”, elenca o estudante, que também trabalha como motorista durante a semana.

A dificuldade de conciliar estudos e trabalho também faz parte da rotina da empregada doméstica Maria Luzia de Deus. Aos 48 anos, ela decidiu retomar os estudos interrompidos na 4ª série do ensino fundamental pela vontade de aprender coisas novas. “Via todo mundo estudando e eu ficava intrigada” conta.

Em 2017, ela ingressou na terceira etapa do primeiro segmento na Escola Classe 16 de Sobradinho, onde estuda das 19 às 22 horas. Desde que entrou na unidade, a moradora da região de Nova Digneia abriu mão de outros afazeres e passou a dormir mais tarde, mas continua acordando no mesmo horário para ir ao trabalho, às 5 horas. O marido estudou até o segundo ano do ensino médio e está desempregado.

“Depois da aula faço os deveres e arrumo as coisas. É puxado, mas vale a pena”, confessa Maria Luzia, que de vez em quando pede ajuda para os três filhos para concluir as tarefas.

As dificuldades de aprendizado são exatamente as mesmas das crianças, o que muda é a maturidade: o que levamos uma semana para ensinar para uma criança, eles aprendem no mesmo dia” Valdines Barbosa, coordenadora pedagógica do EJA na Escola Classe 16 de Sobradinho

Os desafios enfrentados por ela são comuns aos estudantes dessa faixa etária, como explica a professora Gizely Ribeiro Porto. “Eles têm problemas inerentes à vida adulta, como administrar a casa, filhos, coisas para resolver no trabalho. Levamos tudo isso em conta”, avalia a professora das etapas iniciais do primeiro segmento.

Como o programa pedagógico para jovens e adultos prevê esse tipo de obstáculo, nenhum aluno reprova por falta. “Se o estudante tiver aptidão no nível de aprendizagem, ele pode passar para a próxima etapa”, acrescenta Gizely.

Ler receitas e aprender as medidas são os motivos que levaram o maranhense Cláudio Roberto de Alcântara, de 33 anos, a assistir às aulas da professora Gizely. Funcionário da escola desde 2015, o auxiliar de serviços gerais sonha em ser cozinheiro inspirado pela mãe, que era merendeira.

Quando tem um tempo no trabalho na unidade de Sobradinho, ele corre para aprofundar o conteúdo com a educadora. “O que mais gosto de fazer é ditado”, conta o estudante. Ele largou a escola aos 13 anos para trabalhar.

Para prender a atenção dos alunos, a professora de ciências Aline Andrade Rosa, que dá aula para os estudantes da quinta à sétima etapa do segundo segmento, gosta de levar slides com figuras e atividades lúdicas. “Eles são mais interessados, estão aqui porque querem muito”, confirma.

A coordenadora pedagógica do primeiro segmento na unidade de Sobradinho, Valdinês Barbosa, ressalta o interesse como característica principal dos estudantes dessa faixa etária. “As dificuldades de aprendizado são exatamente as mesmas das crianças, o que muda é a maturidade: o que levamos uma semana para ensinar para uma criança, eles aprendem no mesmo dia.”

Ela conta que a maioria vem direto do trabalho e que fatores como a rotina de trabalho e o cansaço aumentam os atrasos e a evasão dos estudantes. Para tentar evitar os casos de evasão, a coordenação da escola trabalha com palestras motivacionais e com a oferta de cursos profissionalizantes.

Educação de jovens e adultos existe no DF desde 1996

A educação de jovens e adultos existe no DF desde 1996. A modalidade foi criada para atender quem quer retomar os estudos e reconhecer a educação como direito básico. A idade mínima para ingressar no fundamental é de 15 anos. Para o nível médio, o estudante deve ter pelo menos 18.

O ensino é dividido em três segmentos. O primeiro e o segundo são formados por quatro etapas, correspondente aos anos iniciais (alfabetização) e finais do ensino fundamental, respectivamente. O terceiro segmento é composto por três etapas, referentes ao ensino médio. Em 2016, 50.963 alunos foram matriculados na EJA.

Edição: Paula Oliveira

Fonte: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2017/06/28/alunos-da-eja-passam-por-desafios-para-se-manter-na-escola/>, visitada em 01/03/2020

ANEXO B

Yes I Can*Sammy Davis Jr.*

Yes, I can, suddenly
Yes, I can
Gee I'm afraid to go on, has turn into
Yes, I can

Take a look what do you see
133 pounds of confidence me
Got the feeling I can do anything
Yes, I can

Something that sings in my blood
Is telling me
Yes, I can

I was just born today
I can go all the way
Yes, I can
Yes, I can
Yes, I can
Yeah yes, I can
Yes, I can

Wind me up then watch me fly
A regular sort of sunburned superman I
Are you ready, I can climb Everest
Yes, I can
I can fight here all night and never rest
Yes, I can

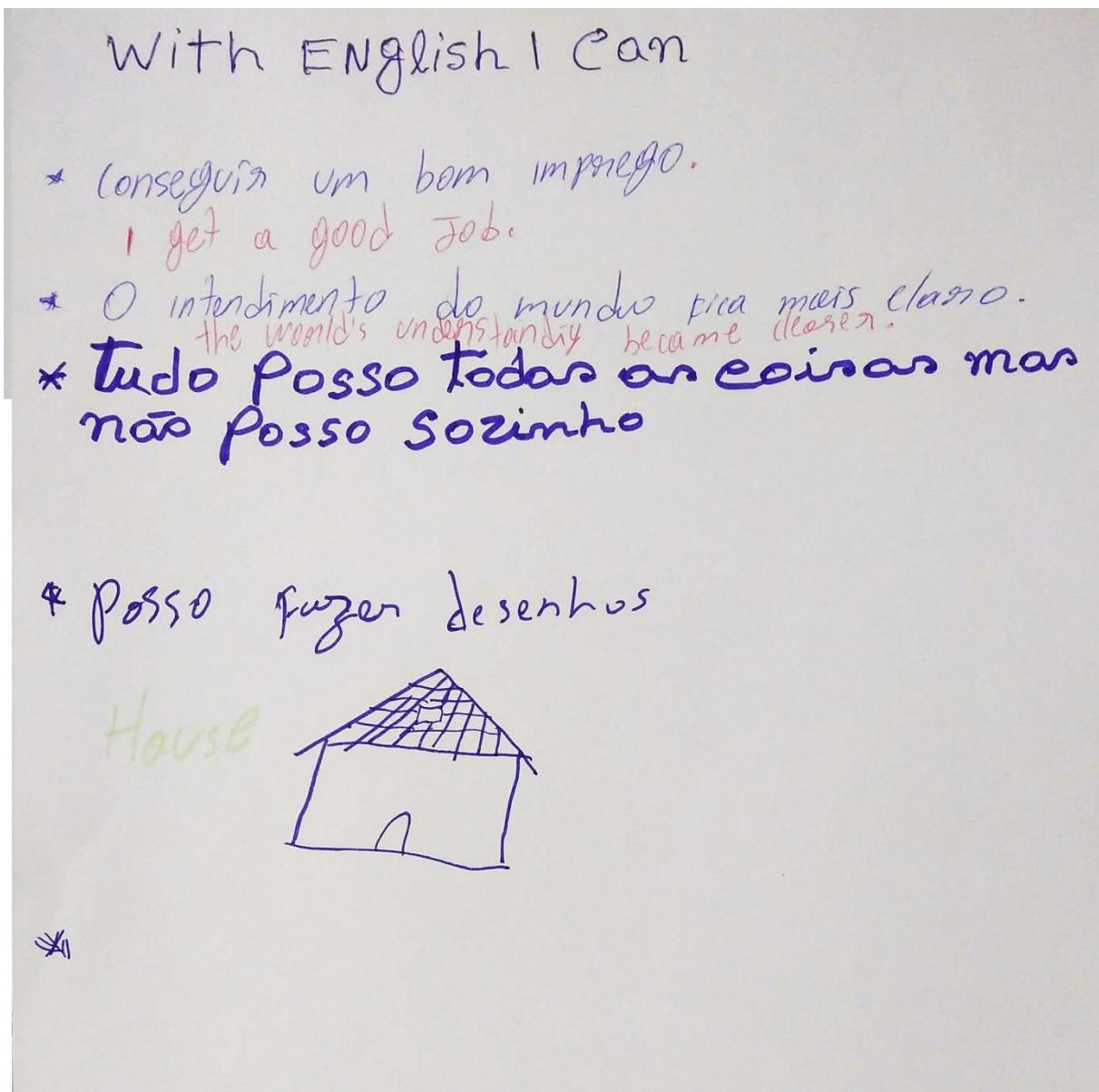
I have just found the key
Hay doors swing wide for me
I was just born today
I can go all the way
Yes, I can

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/sammy-davis-jr/yes-i-can.html> acessado em 01/03/2020

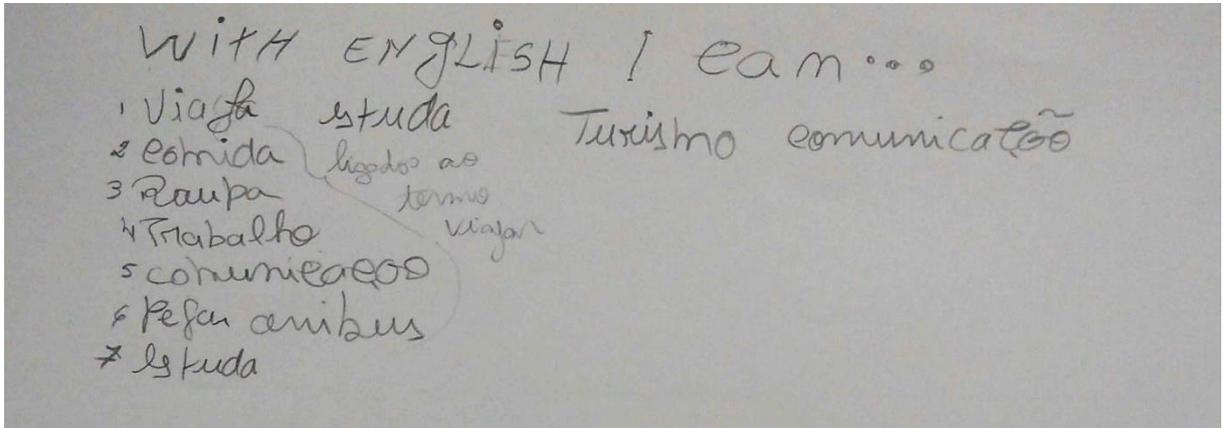
ANEXO C

Cartazes "With English I Can"

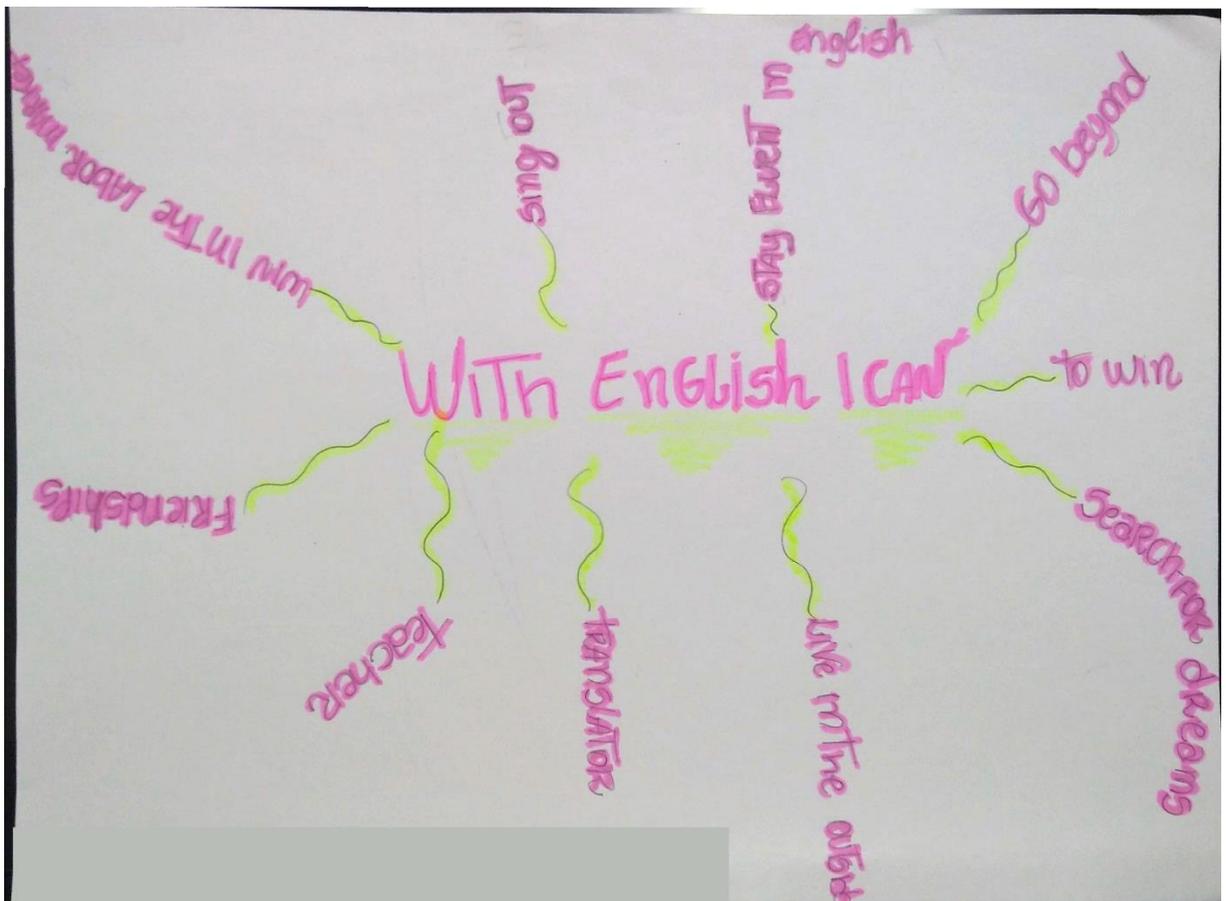
Trabalho de Charles e Mário



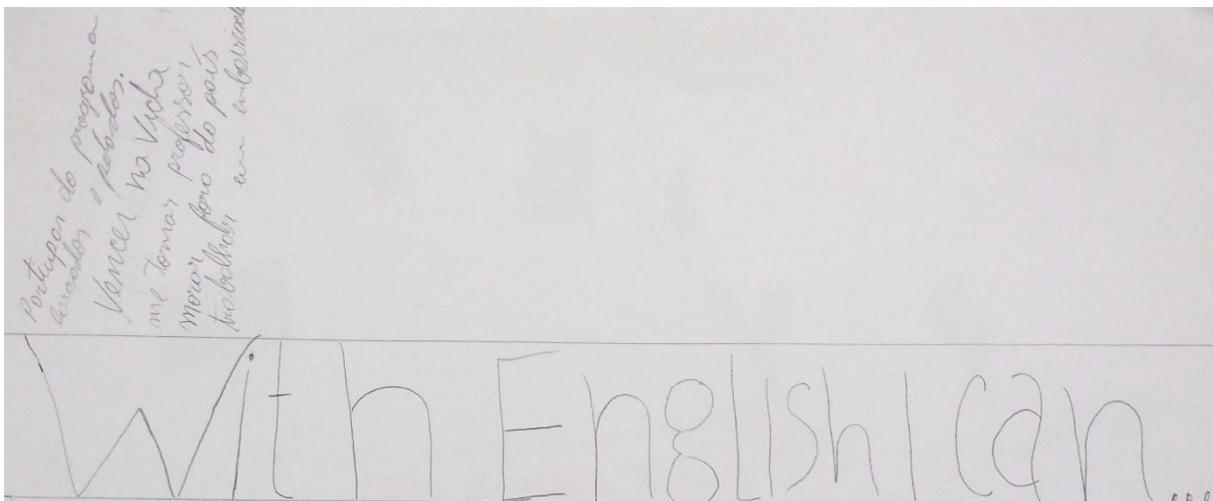
Trabalho de Dona



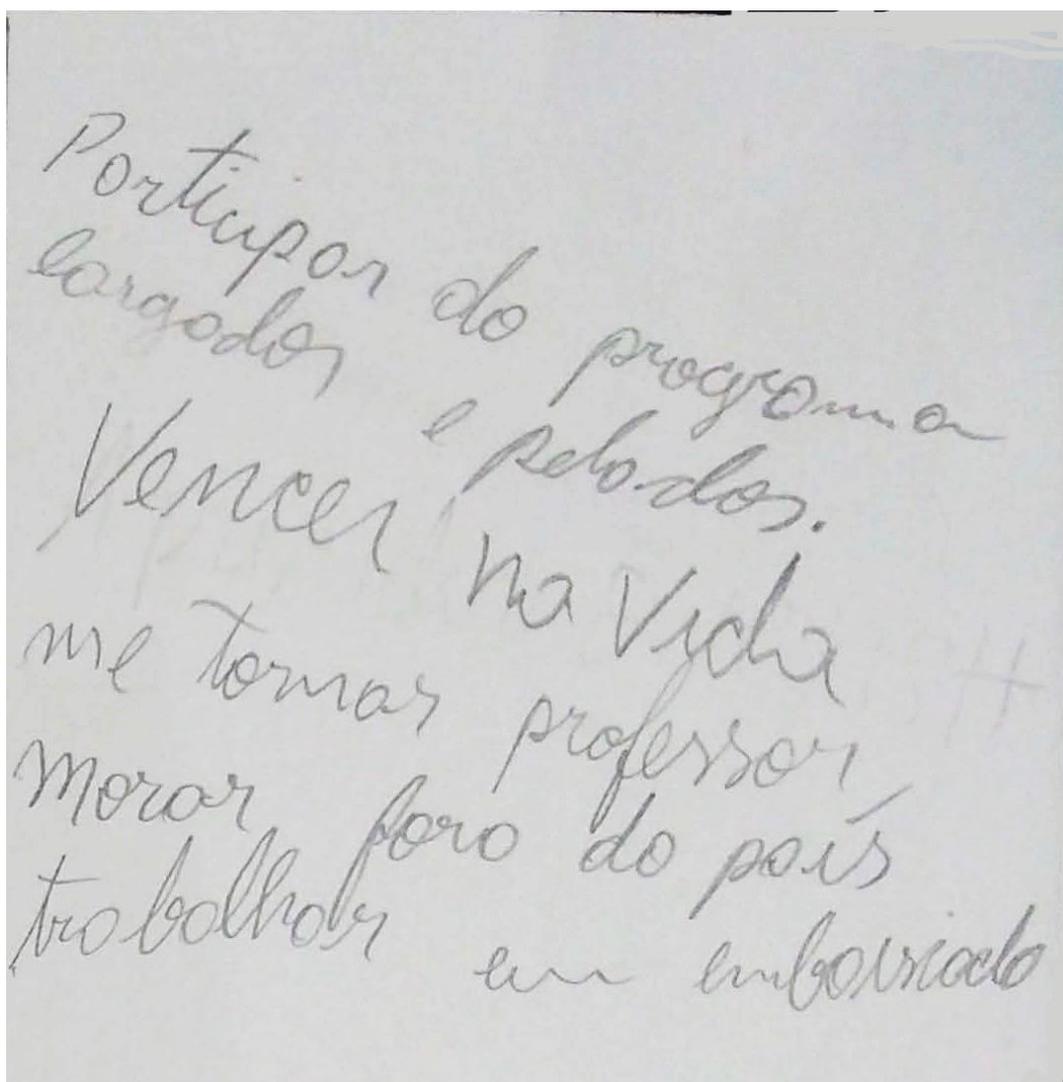
Trabalho de Morena e Duda



Trabalho de Noel, Dilon e Naldo



Recorte mais próximo do trabalho de Noel, Dilon e Naldo



Trabalho de Vêi, Sol de Maria e Vininha

