

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS – FALE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

CRENÇA, MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA EM RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE  
NO ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS CAMPESINOS DA EJA

Belo Horizonte  
2020

**Crislaine Junqueira Aguiar Silva**

**CRENÇA, MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA EM RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE  
NO ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS CAMPESINOS DA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Linha de pesquisa: Linguagem e Tecnologias

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Fricke Matte

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2020

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

S586c Silva, Crislaine Junqueira Aguiar.  
Crença, motivação e autonomia em relatos de experiência docente no ensino de inglês para alunos camponeses da EJA [manuscrito] / Crislaine Junqueira Aguiar Silva. – 2020. 203 f., enc.: il. (color), tabs (p&b)  
Orientadora: Ana Cristina Fricke Matte.  
Área de concentração: Estudos Linguísticos.  
Linha de Pesquisa: Linguagem e Tecnologias.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.  
Bibliografia: f. 176-185.  
Apêndices: f. 186-203.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Professores de inglês – Formação – Teses. 3. Educação de jovens e adultos – Teses. 4. Ensino auxiliado por computador para falantes de inglês – Teses. 5. Tecnologia educacional – Teses. 6. Letramento – Teses. I. Matte, Ana Cristina Fricke. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

### FOLHA DE APROVAÇÃO

**CRENÇA, MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA EM RELATOS DE EXPERIÊNCIA  
DOCENTE NO ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS CAMPESINOS DA EJA**

**CRISLAINE JUNQUEIRA AGUIAR SILVA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia.

Aprovada em 11 de novembro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Ana Cristina Fricke Matte - Orientadora

UFMG

Prof(a). Adelma Lúcia de Oliveira Silva Araújo

UFOP

Prof(a). Geraldo José Rodrigues Liska

UFMG

Belo Horizonte, 11 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Adelma Lúcia de Oliveira Silva Araújo, Usuário Externo**, em 11/11/2020, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geraldo Jose Rodrigues Liska, Usuário Externo**, em 12/11/2020, às 11:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cristina Fricke Matte, Professora do Magistério Superior**, em 12/11/2020, às 17:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0328826** e o código CRC **8D821CDC**.

Dedico este trabalho para todos os professores de EJA,  
em especial à Nildete, que, como Paulo Freire,  
levam mais que as letras e os números,  
levam justiça social aos jovens e adultos  
campesinos e suburbanos pelo caminho da educação escolar.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, essa força em que acredito, energia contida na natureza, no ser humano e nos gestos que espalham bondade, amor e esperança. Afinal, “pra quem tem fé, a vida nunca tem fim”<sup>1</sup>

A meus pais. *In memoriam*, a Orlando Lopes da Silva, meu pai, que, com sua visão positiva e ativa do mundo, me ensinou as primeiras lições de compromisso e qualidade. E a Nildete Junqueira Aguiar da Silva, minha mãe e professora de vida, que me ensinou o valor do sorriso e do amor próprio. Obrigada, amo vocês!

Aos familiares e amigos. Ao meu único irmão, Allyxandre Junqueira Aguiar da Silva, por ser o companheiro a quem posso recorrer sempre, cuja empolgação, de quem nunca recua frente ao medo do novo e ao desafio, me inspira. Obrigada, Xau! Te amo! Às minhas tias-mães – por ordem de existência: Gláucia, Rosália, Vanusa, Cristiane, Juliana – que sempre zelaram por mim como uma filha, e aos tios e primos que compõem a família Junqueira Aguiar, na qual me sinto acolhida e amada, obrigada! À minha avó, Maria da Conceição Junqueira, dona Lilia, exemplo de força e coragem, por me ensinar que uma mulher nordestina e campestre pode fazer o que quiser e ao meu avô, Josué Alves de Aguiar, por me mostrar que a simplicidade do labor é essencial para a continuidade do fôlego da vida. À minha avó, Maria Júlia e meus tios paternos pelo carinho com que sempre me recebem.

A Lucian, meu companheiro e amigo, por me ouvir e fazer o maior esforço para, de verdade, compreender esse processo de construção e formação, colaborando sempre de forma positiva, pelo carinho com que me acolhe nos braços, me fazendo sentir especial, e por me presentear com essa família linda cheia de amor com a qual sonhamos juntos. Ao pequeno e amado Theo, que me ensina o verdadeiro sentido da vida e, com a sua inocência, me enche de amor puro e despretensioso. E à Sophia que, dentro de mim, nos últimos meses me ressignificou enquanto mulher, enquanto mãe e enquanto gente, me dando forças para concluir esse trabalho. Obrigada por oxigenarem meus sentimentos.

A todos os meus amigos. De forma carinhosa, representando os amigos de infância, a Marlucy Kelly, amiga que sempre cultivou nossa amizade e que torce pelo meu sucesso, e a Jadiel Junqueira, representando os jovens companheiros de todas as horas, que me dão força para acreditar em mim mesma, sempre me apoiam e me amparam, muitíssimo obrigada! Em nome de Zoraide Oliveira, agradeço a hospitalidade de toda a sua família, bem como à Manuela que me deram mais que um teto, compartilharam comigo a beleza e o aconchego de um lar. Obrigada! A todas as pessoas que me ajudaram de alguma forma, com gestos de solidariedade, sem os quais eu teria muitas dificuldades para concluir essa importante formação, meu muito obrigada.

A todos os meus professores de ontem e de hoje, muitíssimo obrigada! À minha primeira professora, Judite Azevedo, que com muito carinho me ensinou as primeiras letras e o amor pela escola, pela profissão e pelo universo da sala de aula. Obrigada tia Judite! E a

---

1 O Rappa. Nunca tem Fim. **Anjos**. Rio de Janeiro, 2013.

Taynah Rochael Ledo, professora que despertou em mim o gosto pela aprendizagem de línguas. A todos os professores e pesquisadores que contribuíram para minha formação acadêmica, em nome de Reinaldo Silva e a Polyanna Rocha, que me assistiram e acreditaram em meu potencial, sempre me amparando e me incentivando. Obrigada a todos! De maneira especial, agradeço imensamente à minha orientadora, Ana Cristina Fricke Matte, que me deu as chaves para a descolonização digital, me apresentando o mundo de possibilidades dos *softwares* livres e, com simplicidade e carinho, me conduziu pelo caminho da autonomia, estando presente de variadas formas, mesmo quando era uma tarefa árdua para ela. O amor com que compreendeu as minhas ideias, meus anseios e minha vivência, me fizeram mais forte. Obrigada, Ana!

Aos colegas, o meu agradecimento. Às amigas doutorandas, Natália Giarola e Vivian Riolo, pelo aprendizado que cada uma ofereceu com sua bagagem. Pelo apoio acadêmico, social e emocional que dispensaram a mim. Obrigada! Às meninas do grupo “Balada Letrada”, que oportunizaram explorar um pouco da vida fora do Lattes e que, agora distantes, sempre me socorrem nas dúvidas e anseios inerentes à vida de pós-graduandos. Aos colegas de todo o programa que de uma forma ou de outra me afetaram com um posicionamento, um pensamento ou a simples presença nas muitas turmas que partilhamos as ricas aulas. Aos colegas de trabalho, docentes, coordenação, direção e apoio do Colégio Estadual Luís Prisco Viana, e, é claro, a todo o corpo discente, que a pouco mais de dois anos compartilham comigo os desafios de atuar na educação e de promover justiça social para camponeses e interioranos, sempre compreendendo as minhas ausências e apoiando com sua torcida. Obrigada!

Aos participantes do Projeto EJA-Livre, sem os quais não seria possível a realização desta empreitada. Por confiarem em meu trabalho e por colaborarem de maneira preciosa para a minha formação. Agradeço também a colaboração dos monitores do projeto – Pedro Victor, Marcos Brício, Douglas Rodrigues, Fátima Palma e Valdineide Oliveira – discentes do curso de licenciatura em Língua Inglesa do Campus VI da UNEB, e aos Professores colaboradores – Beatriz Campos, Maurício Mendes e Ana Cláudia – que se envolveram e se comprometeram com o trabalho tornando-o mais rico, vocês foram meus “multibraços” na realização desse projeto. Obrigada!

Às instituições apoiadoras. Aos associados da AAMASB, que me ofereceram o espaço e as condições para que eu pudesse reunir o grupo de participantes da pesquisa durante a geração dos dados e abriu suas portas para receber o Projeto EJA-Livre. Aos doadores do Projeto EJA-Livre no Catarse, plataforma de *crowdfunding*, pela qual consegui a verba para realização do Projeto. Ao programa POSLIN/FALE/UFMG, seus professores, gestores e colaboradores, pelo compromisso com a qualidade de nossa formação e pela disponibilidade e presteza com que sempre me atenderam. Muito obrigada!

## Resumo

Nesta pesquisa averiguamos como os professores de Inglês percebem que o processo de Ensino e Aprendizagem pode promover letramento crítico entre adultos e jovens campesinos e suburbanos, frente ao processo de globalização e expansão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Tendo em vista a responsabilidade social desta pesquisa, conforme Celani e Costa, a geração dos dados que compuseram o corpus deste estudo se deu mediante o oferecimento do curso de formação continuada para professores “EJA-Livre: Tecnologias digitais para o ensino de línguas na Educação de Jovens e Adultos”, organizado em seis módulos, contemplando estudos introdutórios sobre Recursos Educacionais Abertos (REAs), Educação a Distância, Curso Online Aberto e Massivo (MOOC), Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e Gamificação, dentro da perspectiva das ciências abertas e filosofia livre. Todo o curso teve como tema inter modular a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as premissas da Educação do Campo, e esteve pautado na metodologia freiriana, promovendo momentos de escuta aos professores participantes por meio de Relatos de Experiência Docente (RED) e proporcionando uma (auto)reflexão sobre práticas pedagógicas no ensino de Inglês. Foram analisados três dos RED gerados, pelo olhar da Linguística Aplicada (Leffa, Moita Lopes, Mattos, entre outros), no que se refere aos aspectos cognitivos das emoções e valores envolvidos no processo de Ensino e Aprendizagem, com foco nos fenômenos: crença, motivação e autonomia (Barcelos, Lima, Sousa e Lourenço e Paiva), e, sob a luz da Semiótica Discursiva (Fiorin, Barros, Lara, Matte), buscamos compreender de que maneiras o Inglês é ensinado como LE ao jovem e ao adulto suburbano ou campesino do Alto Sertão da Bahia e como o ensino dessa língua, que ocupa hoje o lugar de objeto valor compartilhado pela sociedade globalizada, pode contribuir para o letramento crítico e para o exercício da cidadania frente ao processo de globalização e de desenvolvimento e expansão das TDICs. As análises mostram que a docência não é uma atividade neutra, é resultado da intereção entre contexto e emoções dos sujeitos que a praticam. O ensino de Inglês como LE na EJA em contextos rurais e suburbanos pode ser um caminho para o letramento crítico e digital aos campesinos e suburbanos, pois a Língua Inglesa se posiciona como língua de acesso aos saberes e à comunicação intermundial do mundo globalizado. No entanto, isso depende de o projeto educacional ser assistido financeira, pedagógica e politicamente de forma satisfatória, de modo que os valores institucionalizados pelas leis que regem a Educação Básica Brasileira e idealizados pela sociedade que anseia que a escola exerça seu papel de formadora, se torne realidade. Também constatamos que as crenças dos professores e alunos, geradas a partir desse contexto, regem a motivação e os níveis de autonomia influenciando fortemente no processo de Ensino e Aprendizagem.

**Palavras-chave:** LE. Relatos de Experiência Docente. EJA. Campesinos. Letramentos.

## Abstract

In this research we investigate how English teachers understand that the teaching-learning process can promote the literacy critically among adults and young peasants and suburban, in the face of the process of globalization and expansion of Digital Information and Communication Technologies (DICT). In view of the social responsibility of this research, according to Celani and Costa, the generation of the corpus this study happened in the continuing education course for teachers, “EJA-Livre: Tecnologias digitais para o ensino de línguas na Educação de Jovens e Adultos”, organized into six modules, including introductory studies on Open Educational Resources (OER), Distance Learning, Massive Open Online Course (MOOC), Digital Information and Communication Technologies (DICT) and Gamification, within the perspective open sciences and free philosophy. The course had as an inter-modular theme the Brazilian National Common Curricular Base and the maxim of Rural Education, and was guided by Freire's methodology, promoting moments of listening to participating teachers through Report of Teacher Experience (RTE) and providing a (self) reflection on pedagogical practices in teaching English. Three of the RTE generated were analyzed, through outlook of Applied Linguistics (Leffa, Moita Lopes, Mattos, among others), with regard to the cognitive aspects of emotions and values involved in the teaching-learning process, focusing on the phenomena: belief, motivation and autonomy (Barcelos, Lima, Sousa and Lourenço and Paiva), and, from the French Semiotics (Fiorin, Barros, Lara, Matte), we search to understand the ways in which English is taught as Foreign Language (FL) to adults and young peasants and suburban in the Alto Sertão da Bahia and how the teaching of that language, which today occupies the place of object value shared by globalized society, can contribute to critical literacy and the exercise of citizenship in the face of the process of globalization and the development and expansion of DICT. The analyzes show that teaching is not a neutral activity, it is the result of the interplay between context and emotions of the subjects who practice it. The teaching of English as FL in Youth and Adult Education in rural and suburban contexts can be a pathway to critical and digital literacy for peasants and suburban people, once the English language positions itself as a language of access to knowledge and inter-world communication in the globalized world. However, this depends on the educational project being financially, pedagogically and politically assisted in a satisfactory manner, so that the values institutionalized by the laws that govern Brazilian Basic Education and idealized by society that yearns for the school to exercise its role as a qualifier, become reality. We also found that the Teachers' beliefs and students, generated from this context, govern motivation and levels of autonomy, strongly influencing the teaching-learning process.

**Keywords:** Foreign Language. Report of Teacher Experience. Youth and Adult Education. Peasant. Literacy.

## Índice de figuras

Figura 1: Organização legal da educação brasileira.....	51
Figura 2: Quadrado Semiótico.....	100
Figura 3: Percursos.....	101
Figura 4: Vida vs. Morte.....	101
Figura 5: Articulações veridictórias.....	106
Figura 6: Layout Gráfico do curso EJA-Livre.....	115
Figura 7: Árvore estrutural do curso EJA-Livre.....	116
Figura 8: Percorso dos alunos segundo os RED.....	152

## Índice de tabelas

Tabela 1: Normas para transcrição de áudio.....	119
Tabela 2: Legenda de barbarismos encontrados nos RED.....	120

## Lista de Abreviaturas e Siglas

ABRAPUI – Associação de Professores Universitários de Inglês  
AJA Bahia - Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos  
ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CDE - [Designação das classes econômicas em ordem decrescente]  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEE - Conselho Estadual De Educação  
CEFAs - Centros Familiares de Formação em Alternância  
CF - Constituição Federal  
CH - Carga Horária  
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
COEJA - Coordenação de Educação de Jovens e Adultos  
CONAE - Conferência Nacional de Educação  
Confinteia - Conferência Internacional de Educação de Adultos  
CP - Conselho Pleno  
CPA - Comissões Permanentes de Avaliação  
CPT - Comissão Pastoral da Terra  
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio  
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais  
EaD - Educação a Distância  
EC - Educação do Campo  
EFA – Escola Família Agrícola  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ELI - Ensino de Língua Inglesa / ELT - English Language Teaching  
ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos  
ENEJAS - Encontro Nacionais de Educação de Jovens e Adultos  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
FALE - Faculdade de Letras  
FHC - Fernando Henrique Cardoso  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IES - Instituições de Educação Superior  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INS - Índice do Nível Socioeconômico  
L1 / LM - Língua Materna  
L2 / SL - Segunda Língua  
LA - Linguística Aplicada  
LDB / LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LE - Língua Estrangeira  
LEM - Língua Estrangeira Moderna  
LI - Língua Inglesa  
MASB - Museu do Alto Sertão da Bahia

MEC - Ministério da Educação  
Mercosul - Mercado das Nações do Cone Sul  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
*MOOC - Massive Open Oline Course* [Curso Online Aberto e Massivo]  
MP - Medida Provisória  
MST - Movimento Sem Terra  
NEJA - Núcleo da Educação de Jovens e Adulto  
ONG - Organização Não Governamental  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PCN+ - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio por área do conhecimento  
PCNEF - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental  
PCNEF-LE - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Língua Estrangeira  
PCNEJA - Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e adultos  
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio  
PEC - Proposta de Emenda Constitucional  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos  
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático  
POSLIN - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
RAAAB - Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil  
REAs - Recursos Educacionais Abertos  
RED - Relato de Experiência Docente  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SEC - Secretaria de Educação do Estado da Bahia  
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação  
TOPA - Todos Pela Alfabetização - Programa Especial de Alfabetização de Jovens e Adultos  
UE - Unidade Escolar  
UEADSL - Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UnB - Universidade de Brasília  
UNEB - Universidade do Estado da Bahia  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
*UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund* [Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância]  
UPT - Programa Universidade para Todos

## Sumário

Resumo.....	7
Abstract.....	8
PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO.....	14
1.1 INTRODUÇÃO.....	14
1.2 JUSTIFICATIVA.....	15
1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA.....	17
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	18
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: UM <i>PATCHWORK</i> DE ESTUDOS.....	20
2.1 RETALHO DE LINHO: EDUCAÇÃO.....	23
2.2 RETALHO DE SEDA: LINGÜÍSTICA APLICADA.....	27
2.2.1 Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de LE.....	30
2.2.2 Motivação no Ensino e Aprendizagem de LE.....	32
2.2.3 Autonomia no Ensino e Aprendizagem de LE.....	35
2.2.4 Letramento, multiletramento e letramento crítico.....	37
2.3 RETALHO DE SARJA: ENSINO DE LE NO BRASIL.....	39
2.3.1 O protagonismo da Língua Inglesa no ensino brasileiro.....	46
2.4 RETALHO DE JEANS: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	64
2.4.1 EJA: Alfabetização ou Letramento?.....	71
2.4.2 O papel das TDICs na EJA.....	73
2.4.4 Ensino de LE na EJA.....	78
2.5 RETALHO DE CHITA: EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	82
2.5.1. Educação ‘do’ e ‘no’ Campo.....	84
2.5.2 Aparatos legais da educação do campo.....	86
2.5.3 EJA do Campo: Inglês como LE, TDICs e Letramento.....	92
2.6 DESFIANDO COM UM TIRA LINHAS – SEMIÓTICA DISCURSIVA.....	97
METODOLOGIA.....	109
3.1 Natureza e Desenho da Pesquisa.....	109
3.2 Procedimentos para Confiabilidade e Credibilidade.....	111
3.3 Contexto e Participantes da Pesquisa.....	112
3.4 Fonte dos Dados.....	115
3.5 Procedimentos de Análise dos Dados.....	121
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	123
4.1 NA LINHA DO TEMPO QUE COSTURA A VIDA.....	124
4.1.1 Relato de Experiência Docente 2 – na passarela da vida: Ruthe.....	125
4.1.2 Relato de Experiência Docente 3 – na passarela da vida: John.....	128

4.2 O OLHAR DO COSTUREIRO.....	132
4.2.1 O funcionamento da EJA.....	133
4.2.2 O livro didático.....	136
4.2.3 As TDICs.....	139
4.2.4 A Língua Inglesa.....	144
4.2.4.1 A formação do professor de LI.....	146
4.2.5 O letramento.....	148
4.3 CRENÇAS.....	150
4.3.1 Crenças sobre o processo de Ensino e Aprendizagem de LI.....	151
4.3.1.1 O momento “antes”.....	153
4.3.1.2 O momento “durante”.....	154
4.3.1.3 O momento “depois”.....	157
4.4 MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA.....	160
4.4.1 Motivação.....	160
4.4.2 Autonomia.....	164
CONCLUSÃO.....	168
5.1 Retomada das Perguntas da Pesquisa.....	168
5.2 Implicações para a Área de Ensino/Aprendizagem de Línguas.....	169
5.3 Sugestões para Pesquisas Futuras.....	170
5.4 Considerações Finais.....	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	176
APÊNDICES.....	186
Apêndice A: Ficha Cadastral Monitor.....	186
Apêndice B: Requerimento à Secretaria Municipal de Educação de Caetité-BA (Anexo I do Projeto).....	187
Apêndice C: Ficha Cadastral do Professor (Anexo III do Projeto).....	188
Apêndice D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	190
Apêndice E: Autorização de Uso de Imagem e Depoimento.....	192
Apêndice F: Projeto EJA Livre: Tecnologias digitais para o Ensino de Línguas na Educação de Jovens e Adultos.....	193
Apêndice G: Plano de Curso do projeto EJA-Livre.....	199

# Capítulo 1.

## PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

“Trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta.”

- Rajagopalan

### 1.1 INTRODUÇÃO

Este texto resulta de uma pesquisa que agrega alguns temas geralmente discutidos em separado ou, quando muito, em pares, a saber: (i) Educação de Jovens e Adultos; (ii) Ensino de Inglês como Língua Estrangeira, doravante LE; (iii) Ensino de LE em contexto rural e suburbano; (iv) Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs no ensino de LE e (v) Letramento crítico no ensino de LE.

A fim de averiguar se e como os professores percebem que ensino de Inglês pode promover letramento crítico entre adultos e jovens camponeses e suburbanos, frente ao processo de globalização e expansão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), buscamos compreender cada um desses temas, e como eles vêm sendo estudados no Brasil, para então construir um olhar mais refinado, a partir da análise semiótica de Relatos de Experiência Docente, sobre o discurso daqueles que lidam diariamente com reais situações de interação social da linguagem na aprendizagem de uma LE, os professores.

Diante da conjuntura atual, na qual, na inexistência de escolas rurais, os alunos camponeses são obrigados a procurar as escolas das urbes Brasil afora (ARROYO, 2007; BRANDÃO, 2003), num tempo em que se fala em globalização (GIMENEZ, 2009; MATTOS, 2017; MOITA LOPES, 2008) e expansão das TDICs (SANTOS, 2008; MATTE, 2018; SAVIANI, 1994), coube, enquanto professora e pesquisadora sertaneja, pensar até que ponto os professores de Inglês estão inserindo (ou excluindo), do processo de escolarização formal, os moradores do campo, em especial os jovens e adultos, e, ainda, que tipo de educação o Estado e a sociedade, em parceria com a Escola, estão oferecendo a esses alunos.

Dentro da Linguística Aplicada, doravante LA, o projeto foi abraçado pela linha de Linguagem e Tecnologias, o que nos estimulou a considerar também as TDICs no ensino de Língua Inglesa, daqui para frente LI, e nas práticas pedagógicas, questionando o alcance real do “mundo globalizado” e como essas tecnologias funcionavam como mecanismos de inclusão/exclusão de adultos e jovens, camponeses e suburbanos, no processo educativo (ARROYO, 2005).

Para a construção do corpus que pudesse fornecer condições de testar as hipóteses, elaboramos e executamos um curso de formação continuada para professores, promovendo um momento de escuta aos participantes no qual foram gerados Relatos de Experiência Docente (SILVA, 2018). Esses relatos foram gravados e, tal qual, transcritos para serem analisados nesta pesquisa. Acreditando ser possível encontrar no discurso os rastros que pudessem validar as suspeitas de que a forma como ensinamos Inglês como LE na escola, quando o faz, pouco contribui para o letramento crítico do camponês e do suburbano estudante da Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, buscamos na Linguística Aplicada (LEFFA, 1999; MOITA LOPES, 2008; 2011; MATTOS, 2017; ANJOS, 2017) os aparatos teóricos para contextualização dos temas, procuramos contextualizar historicamente os temas abordados referenciando trabalhos da área (NÓVOA, 1995; LEFFA, 1999; DAVIES, 2010; JUCÁ, 2016) e ainda, lançamos mão da Semiótica Discursiva (GREIMAS, 1975; 2014; GREIMAS e COURTÉS, 1979) utilizada, neste estudo, como metodologia de análise dos relatos que compõem nosso corpus.

## **1.2 JUSTIFICATIVA**

Desde o estágio curricular, na graduação, tinha interesse de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. Esse desejo veio da convivência com uma professora de EJA, minha mãe, que há mais de uma década trabalha na Educação de Jovens e Adultos e sempre traz consigo a satisfação, bem como, as problemáticas vivenciadas no seu dia a dia.

Outra experiência pessoal esteve relacionada ao estágio curricular feito quando ainda concluía o curso de graduação, que não pode ser feito no curso de EJA devido ao choque de horário entre as aulas do estágio e as da graduação que ocorriam, ambas, em período

noturno. Mas, em compensação, pôde ser realizado num colégio da periferia, no qual encontrei uma turma de 7º ano, na época 6ª série, do Ensino Fundamental, composta, principalmente, por alunos em situação de distorção idade/série<sup>2</sup>, portanto, jovens e até mesmo adultos.

Com o decorrer dos anos, tive a oportunidade de trabalhar no Projeto Universidade Para Todos – UPT<sup>3</sup>, quando fui professora-monitora de Inglês, no noturno (2015 e 2016). Essa tarefa me aproximou da realidade dos estudantes da EJA, moradores da zona rural, uma vez que, as atividades foram desenvolvidas num distrito da minha cidade. Nesses dois anos de participação no Projeto percebi a inquietação dos alunos quanto ao aprendizado de Inglês como Língua Estrangeira.

A insatisfação com o Ensino e Aprendizagem de Inglês era explicitada nas frases cotidianamente ouvidas na sala de aula, tais como: “a escola pública não ensina Inglês”, “não se aprende Inglês na idade adulta”, “se não sabemos português, para que aprender Inglês”, “Inglês não reprova”, “Espanhol é mais fácil que Inglês”, “se não usamos essa língua no nosso cotidiano, não precisamos estudá-la” e “Estudar Inglês só serve para prestar vestibulares”. Essa inquietação comprometia o trabalho com a matéria, por isso decidi compartilhá-la com professores de Inglês daquela e de outras escolas no Distrito.

Notei, assim, que também os professores se encontravam desmotivados, indicando ser este um problema mais amplo do que eu inicialmente pensava. Entendendo a amplitude da questão, senti a necessidade de desenvolver estudos que pudessem colaborar para um ensino de língua significativo para aqueles cidadãos do campo. Sendo filha de professora do Alto Sertão da Bahia e neta de camponeses, vivenciava a roça como segundo lar. E, ainda, egressa do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa de uma universidade pública, me vi instigada a pesquisar de onde vinha esse desconforto em relação à LI, notado nos relatos de estudantes e docentes com quem compartilhei as salas de aula e os transportes escolares pelos quais andei.

Este trabalho vai na linha do incomum, uma vez que propõe relacionar duas modalidades da Educação Básica: EJA e Educação do Campo, doravante EC, com o ensino de Inglês

---

2 Considera-se distorção idade/série a proporção de alunos com mais de dois anos de atraso escolar.

3 O Projeto Universidade Para Todos – UPT é uma ação do Governo do Estado da Bahia (criado através do Decreto nº 9.149, de 23 de julho de 2004 e o Decreto nº 17.610, de 18 de maio de 2017) em parceria com as universidades estaduais (UNEB, UEFS, UESB, UESC) com o fim de proporcionar melhores condições de acesso ao Ensino Superior, através de curso preparatório para vestibular aos alunos de baixa renda.

como LE. Muito se tem produzido sobre as temáticas em separado, contudo, são raros os trabalhos que ousam reunir esses temas em uma só pesquisa. Os estudos são pertinentes pois as especificidades do grupo que se pretende estudar, apesar de serem singulares de uma região, refletem a problemática do ensino de Inglês como LE no interior Estado da Bahia e quiçá do Brasil.

### **1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DA PESQUISA**

O nosso principal objetivo neste trabalho foi verificar o que os Relatos de Experiência Docente nos dizem sobre o letramento crítico dos estudantes camponeses da EJA no processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês, frente à globalização e às TDICs.

Para isso, foram objetivos específicos da pesquisa:

1. Definir as áreas dos estudos linguísticos que pudessem compor o contexto educacional em que se insere o ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Educação de Jovens e Adultos;
2. Apresentar o contexto histórico em que surgiu a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo no que diz respeito a políticas educacionais, diretrizes e parâmetros existentes, com ênfase na inserção da Língua Inglesa como LE nos currículos;
3. Apresentar as conjunturas sociopolíticas atuais na qual se insere o fazer docente, destacando as possibilidades de letramento crítico no ensino de Inglês como LE nessas modalidades;
4. Analisar o corpus, constituído pelos Relatos de Experiência Docente, averiguando o que os relatos dizem sobre a compreensão do professor de Inglês a cerca do conceito de letramento crítico e como isso contribui para a formação do cidadão do campo, jovem ou adulto, frente ao processo de globalização e ao desenvolvimento e expansão das TDICs.

Assim, o presente estudo foi norteado pelas seguintes questões:

- Quais áreas dos estudos linguísticos amparam o ensino de língua estrangeira na EJA?
- Como se deu a inserção legal da Língua Inglesa como LE nos currículos da EJA e da Educação do Campo?
- Os Relatos de Experiência Docente revelam se/como o professor compreende e aplica o conceito de letramento crítico no ensino de Inglês para estudantes camponeses da EJA? Ele acredita que essa prática contribui na formação do cidadão do campo frente ao processo de globalização e ao desenvolvimento e expansão das TDICs?

## 1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Concluindo este capítulo preambular, tendo introduzido e justificado o objetivo desta pesquisa e explicado nossos objetivos geral e específicos, apresentamos, de maneira sucinta, os capítulos que estruturam esta dissertação.

O segundo capítulo é uma espécie de *patchwork*<sup>4</sup> de estudos dedicado a delinear os recortes das teorias e dos temas trazidos para este trabalho; Condensamos o embasamento teórico e, a partir disso, o capítulo foi subdividido em seis subcapítulos, sendo o primeiro deles dedicado a definir o que entendemos por Educação. Em seguida delimitamos o que nos interessa da Linguística Aplicada, com foco nos fenômenos do processo Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira, tais como a Crença, a Motivação e a Autonomia. Ainda com foco no processo de Ensino e Aprendizagem, procuramos definir o que entendemos por letramento e como o ensino de uma LE pode contribuir para a construção de um letramento crítico. Neste capítulo, costuramos também o contexto histórico que envolve o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, com foco no modo como a Língua Inglesa, foi introduzida nas escolas. Outro retalho que trazemos para este *patchwork* diz respeito à Educação de Jovens e Adultos – EJA, dentro do qual abordamos a questão do letramento, das TDICs e do ensino de LE nesta modalidade da Educação Básica. Em seguida, emendamos o tema Educação do Campo, apresentando

---

<sup>4</sup> Palavra originária da Língua Inglesa que significa trabalho com retalhos, que trazida para a área do artesanato e artes manuais remete a uma técnica de elaboração de peças artísticas com diferentes tipos de materiais.

suas premissas e aparatos legais. Para finalizar os pressupostos teóricos, apresentamos, de forma condensada, a teoria Semiótica, da qual lançamos mão como metodologia de análise de nosso corpus.

O capítulo terceiro traz a fundamentação metodológica explicitando a natureza e o desenho da pesquisa, o contexto e os participantes, como os dados, em forma de relatos de experiência, foram gerados e como foram analisados e ainda, o motivo pelos quais foram adotados tais procedimentos.

No capítulo quatro divulgamos o passo a passo das análises e os resultados obtidos em cada uma das etapas que foram pautadas na Linguística Aplicada e na Semiótica da Escola Francesa.

No quinto e último capítulo, recuperamos as perguntas de pesquisa e discutimos as implicações percebidas diante do resultado das análises para o ensino de Inglês como LE nos contextos estudados. Finalmente, deixamos abertas questões para pesquisas futuras, apresentando as limitações encontradas bem como as considerações finais deste estudo.

## Capítulo 2

### **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: UM *PATCHWORK* DE ESTUDOS**

“O mundo é um fluxo caleidoscópico de impressões.”

- Fiorin

Por estar, geograficamente, inserido na região do Alto Sertão da Bahia (Sertão Produtivo), onde a tradição do artesanato é um patrimônio cultural dos sertanejos e sertanejas, com a licença da metáfora, comparamos esse estudo a uma colcha de retalhos, em Língua Inglesa pode ser chamado de *patchwork*, um tipo de trabalho artesanal que é tecido com pedaços de diferentes texturas, cores e tamanhos que, juntos, compõem uma peça única, em geral uma obra útil para o uso diário das pessoas. Entendendo que, enquanto sujeitos, somos também constituídos por inúmeros pedacinhos de conhecimentos e experiências, os quais nos fazem ser únicos e, igualmente, importantes na construção de uma sociedade, justificamos essa brincadeira com as palavras.

Compreendendo que para alcançar os objetivos desse trabalho necessitaríamos de um composto diverso de retalhos, nesse capítulo trago à baila as teorias que suportam todo o processo de pesquisa. Desde o levantamento do problema/questão até a análise dos dados, um arcabouço teórico-metodológico foi sendo costurado e, assim, conduzimos o interessado pelo traçado dessa costura, procurando explicar brevemente as teorias e temas que compõem nosso estudo.

O primeiro retalho é a Educação, tema antigo e em constante debate e aperfeiçoamento a serviço da sociedade, aqui representado pelo retalho de linho, uma vez que este têxtil é considerado o mais antigo e nobre dos tecidos passado de uma geração a outra. Para definir as bordas até onde nos interessa discutir, trazemos a visão de dois grandes educadores brasileiros, Anísio Teixeira e Paulo Freire, referências na área segundo os trabalhos de Rocha (2002) e Gadotti (1996), respectivamente. A escolha por esses nomes se dá por ser, o primeiro, um revolucionário que inseriu outro olhar sobre a Educação – caetiteense, cidade onde a geração de dados da pesquisa ocorreu, por isso, tão presente

e tátil –, e o outro, uma referência mundial do trabalho de educação de jovens e adultos – retalho central dessa colcha. Ambos imortais, uma vez que reverberam através de grandiosos feitos e rica herança de um caráter político voltado ao bem comum, com o qual comungamos.

Outro retalho trazido para este estudo é o da Linguística Aplicada – LA. Anjos (2017), ao condensar as perspectivas de importantes linguistas, como Almeida Filho, Celani, Kumaravadivellu, Moita Lopes e Rajagopalan, define que nesta área há um interesse em entender a linguagem praticada na vida social, de modo que os linguistas aplicados buscam solucionar problemas relacionados à linguagem em contextos reais de uso. Por isso, a LA necessita fazer combinações com diversas áreas do conhecimento, essa característica transdisciplinar lhe confere o brilho e a delicadeza da seda que trazemos para esta costura.

Dentro da LA, destacamos os fenômenos: Crença, Motivação e Autonomia. Estes são recortes da relação tripla que corre no processo de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras pois, mesmo quem ensina, é transpassado por esses fenômenos, uma vez que, para nos tornarmos professores, somos antes aprendizes. Tratamos esses três fenômenos como construtos sócio-históricos, levados adiante através do processo de Ensino e Aprendizagem, pelo qual são renovados e transformados. Para isso, trazemos, sobretudo, os estudos de Barcelos (2006; 2004), Lima (2012), Sousa (2012) e Lourenço e Paiva (2010).

O retalho seguinte, representado pela sarja – um tecido maleável e resiliente cuja a face é diferente do averso, delimita o contexto histórico da educação formal no Brasil, com foco nos percursos do ensino de Línguas Estrangeiras. Mostramos como a Educação no Brasil se foi desenhando ao longo dos anos, para o que buscamos informações nos próprios textos de leis que regeram o sistema educacional brasileiro, desde seus primeiros projetos, quando Brasil Colônia, até a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional e suas reformas mais significativas. Para esta tarefa nos baseamos nos estudos de Leffa (1999) e Jucá (2016), entre outros autores que já fizeram estudos sobre essa linha do tempo.

Adicionamos o jeans nesta colcha de retalhos, por ter sido desenvolvido para confecção da farda de trabalhadores braçais, representa bem a maioria do público da Educação de Jovens e Adultos, a qual consideramos ser o contexto da geração dos Relatos de

Experiência Docente, *corpus* deste estudo. Para isso, apresentamos resumidamente o histórico e o embasamento legal em que se respalda a EJA, além de trazer à baila as questões do mundo do trabalho, do papel das TDICs, e do ensino de Língua Estrangeira nessa modalidade. Lançamos mão do livro “Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos”, publicado por uma parceria entre MEC, UNESCO, RAAAB<sup>5</sup> (2005) no qual os autores reunidos trazem visões e experiências com a EJA. Além das ideias de Freire e Teixeira, contamos também com olhar sensível e crítico de Miguel Arroyo (2005; 2006; 2007; 2017) e com o conjunto de leis que regeram a EJA.

Outro retalho que compõe esta colcha, nos ajudando entender o contexto da geração dos Relatos de Experiência Docente, a que nos propomos analisar, é o da Educação do Campo, aqui representada pela chita, tecido presente nas manifestações culturais nordestinas tal qual as festas juninas cujo têxtil é simples e de baixo custo mas traz estampas coloridas e alegres.

Apesar dos relatos não serem de professores que atuam especificamente na modalidade de Educação do Campo, por trabalharem em distritos de uma pequena cidade, no interior do Alto Sertão da Bahia, da qual eles próprios são pertencentes, a extinção das escolas do campo propriamente ditas cria uma situação na qual esses professores lidam com um contingente significativo de alunos camponeses, e esse cenário molda suas práticas e visões sobre o processo de Ensino e Aprendizagem. Para nos respaldar nesse tema trazemos as contribuições dos estudos de Arroyo e Fernandes (1999); Arroyo (2007); Brandão (2003; 2012; 2016); Soares (2001) e outros além do ordenamento jurídico sobre o assunto.

Para finalizar esse segundo capítulo, discorreremos de maneira sucinta sobre a teoria Semiótica de linha francesa, estudo ao qual nos dedicamos, para dar conta da leitura dos percursos construídos nos Relatos de Experiência Docente. Por isso comparamos a Semiótica com o “tira linhas” da arte da costura, instrumento que ajuda a desatar nós, desfilar e abrir cavas, já que nos ajuda a extrair dos relatos os fios que o teceram e, assim, podemos compreender de que construtos são constituídos. Para essa tarefa trouxemos os proêmios de Hjelmslev e Greimas além de apresentar os primeiros desdobramentos da escola francesa pelos estudos de Fontanille, Landowski e Zilberberg discutidos, no Brasil, por Barros (1994, 2002), Fiorin (2007; 2016), Lara e Matte (2009), entre outros.

---

5 Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil – RAAAB, uma ONG que mobilizou ações em prol da alfabetização desde os anos 80 e que articula anualmente, desde 1999, os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – Enejas.

## 2.1 RETALHO DE LINHO: EDUCAÇÃO

Em sentido amplo, educação é o processo onde os valores e costumes são passados de uma geração a outra através das experiências de vida individuais e sociais. É também um processo de aperfeiçoamento de habilidades e competências, condições requeridas para produzir e conviver em um sistema socialmente estruturado, contribuindo para a sua continuidade.

As instituições de guarda e preservação da natureza e da memória e história da humanidade, os espaços dedicados à produção, ao estudo e ao aperfeiçoamento de manifestações artísticas e culturais, tais como a família e as religiões, para citar alguns exemplos, são também responsáveis pela educação em uma sociedade, mas não fazem parte da educação formal. A educação formal, o recorte desse processo que mais nos interessa, é aquela regulamentada por leis e fornecida por instituições que compõem um sistema chamado de educacional. Integram esse sistema as instituições de ensino regular<sup>6</sup>, públicas e privadas, e as instituições de regulação, acompanhamento, apoio político e pedagógico, a exemplo do Ministério da Educação e das secretarias de educação dos estados e municípios.

Para definir melhor o que entendemos por Educação neste trabalho, evocamos o legado de Anísio Teixeira (1900 – 1971) e de Paulo Freire (1921 – 1997)<sup>7</sup>, estudados por inúmeros profissionais da área, dentro e fora do Brasil, o que lhes confere a importância com a qual fazemos a referência devida quando nos propomos falar desse tema. Para isso, destacamos as obras de Rocha (2002): “*Anísio em Movimento*” e de Gadotti (1996): “*Paulo Freire: Uma Biobibliografia*”, que são importantes compilados do acervo sobre a vida e obra de cada um dos educadores em questão. Outros estudos que consideram as ideias de Teixeira (NUNES, 2000) e de Freire (ROMÃO E GADOTTI, 2012), bem como

---

6 Entendemos por Ensino Regular as modalidades de ensino em que a série do curso e a idade do estudante são uma progressão da infância até a juventude, uma vez que nossa Constituição assegura a Educação Básica às crianças a partir de quatro anos quando ela ingressa na vida escolar pela modalidade da Educação Infantil e segue, passando pelo Ensino Fundamental I e II, até findar o Ensino Médio.

7 Para conhecer mais sobre a história cronológica de forma resumida desses dois educadores, bem como a relação e a aproximação política de seus posicionamentos, ver Silva (2018): “Anísio Teixeira e Paulo Freire: A educação como ponto de interseção no pensamento político liberal e socialista brasileiro”

aqueles que já traçaram uma costura entre os dois (FONSECA, 2010; DANTAS, 2007; ZENAIDE, 2017) serão também citados para falar de Educação.

Segundo Rocha (2002), Anísio Teixeira compreendia Educação como dever do Estado e direito dos cidadãos, instrumento pelo qual os homens alcançam a condição de exercerem seu papel na sociedade. Anísio Spínola Teixeira, jurista de formação e educador de profissão, trabalhou pela escola de qualidade defendendo o ensino público, laico e obrigatório para todos e pela valorização do magistério e dos profissionais da educação (NUNES, 2000). De acordo com Teixeira (1994, p. 33):

A consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisito, total e sôfrega, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo – dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível – é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Todos sabemos quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é o de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de perecermos ao peso do nosso próprio progresso (TEIXEIRA, 1994, p.33).

Nesse trecho, Teixeira define o que acreditava que cada etapa da vida escolar precisava oferecer aos estudantes, do ensino fundamental ao superior, afirmando ser de responsabilidade do Estado oferecer e garantir a educação formal com a responsabilidade e comprometimento com a democracia e o progresso pretendido pela Nação.

Como Anísio Teixeira, muitos dos que atuaram no cenário da educação brasileira, beberam em fontes estrangeiras para projetar seu plano educacional. Desde as antigas leis e regimentos até as normas mais atuais da área, foram pautadas em experiências vividas e/ou observadas em outros países. Segundo Rocha (2002), Anísio Teixeira, inspirado nas obras de Omer Buyse<sup>8</sup> e, mais tarde, nos pensamentos de John Dewey<sup>9</sup>, acreditava que somente com a educação fosse possível desfrutar a essência da democracia, a exemplo do que acontecia nos países bem desenvolvidos à sua época. Em

---

8 Omer Buyse, doutor em Ciências Econômicas e Diretor da Universidade de Trabalho de Charleroi, autor do livro “Méthodes Américaines d'Éducation”, adotado por Anísio Teixeira quando estava à frente da Gestão da Diretoria de Instrução Pública do Estado da Bahia, que mandou traduzir e distribuir a obra para os professores do Estado (ROCHA, 2002).

9 John Dewey, norte-americano referência na pedagogia da educação moderna, também filósofo, atuou política e socialmente em defesa da democracia, segundo o pensamento político de centro-esquerda. Foi professor de Anísio Teixeira e seu orientador de mestrado na Universidade de Colúmbia, em Nova York. (ROCHA, 2002)

umas de suas frases mais emblemáticas e disseminadas até hoje, Anísio diz que “só existirá democracia no Brasil no dia em que se mostrar no país a máquina que prepara a democracia. Essa máquina é a escola pública” (TEIXEIRA, 1936, 58).

Anísio Teixeira, homem que tinha muita coerência entre o que falava e o que fazia, entendia que a educação escolar pública e laica era o degrau corretor da igualdade para o alcance da liberdade e fraternidade. Na sua visão pragmática sobre a vida, a educação deveria ser integral, não no sentido do termo “tempo integral”, mas na amplitude do alcance, tanto em número quanto em qualidade, e em grau de instrução para a vida prática e para o pensamento (NUNES, 2000). Trabalhou na administração pública abrindo escolas e universidades a exemplo da Escola Normal em sua cidade natal, Caetité-BA, da Escola Parque na capital baiana, Salvador, e da Universidade do Distrito Federal (NUNES, 2000; ROCHA, 2002).

Anísio Teixeira destacou-se pela sua audácia visionária e pelas inspirações que buscou em terras estrangeiras para traçar a defesa mais legítima de uma escola pública de abrangência social que oferecesse educação de qualidade, meio pelo qual, segundo sua esperança, a verdadeira independência do Brasil aconteceria (NUNES, 2000). Por esse motivo, é conhecido como defensor ferrenho da escola pública, pela qual ainda lutamos.

Nunes (2000), salienta que falar do legado de Anísio Teixeira quando o assunto é educação é mais do que uma justa homenagem àquele que, por defender ferrenhamente a escola pública de qualidade ao alcance de todos, teve luta e vida interrompidas. Para a autora, ascender as ideias de Anísio Teixeira significa valorizar a democracia e o direito social.

Na empreitada de articular produções sobre a vida e obra de outro importante educador brasileiro, Gadotti (1996), com apoio da Fundação Paulo Freire, organizou um acervo de informações e reflexões resultando no trabalho mais completo sobre Paulo Reglus Neves Freire e seu legado. No texto de apresentação, Gadotti (1996) resume a visão de Paulo Freire sobre Educação como sendo um mecanismo de liberdade, não de agir segundo vontade própria, mas a liberdade de conhecer e acessar o novo com pensamento crítico, ter capacidade de posicionar-se sobre questões coletivas e individuais e resistir às variadas formas de opressão.

Segundo Gadotti (1996), Paulo Freire criou uma pedagogia revolucionária pois, era mais que um método de alfabetização, pautava-se no aperfeiçoamento dos saberes e fazeres

que homens e mulheres já possuem enquanto sujeitos pertencentes a uma sociedade e, acima de tudo, da percepção de si e do outro no mundo. A esse processo de emancipação Paulo Freire chamou de Educação, como conclui Ana Maria Araújo Freire no texto “A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire”:

(...) o trabalho de Paulo Freire é mais do que um método que alfabetiza, é uma ampla e profunda compreensão da educação que tem como cerne de suas preocupações a sua natureza política. (...) A revolução pensada por Freire não pressupõe uma inversão nos polos oprimido-opressor, antes, pretende re-inventar, em comunhão, uma sociedade onde não haja a exploração e a verticalidade do mando, onde não haja a exclusão ou a interdição da leitura do mundo aos segmentos desprivilegiados da sociedade. (FREIRE, 1996, p. 40)

Freire (1968) defendeu que a escola deve existir para ensinar o educando a compreender o funcionamento do mundo e as engrenagens sociais, construídas para verticalizar o poder. Para ele, apenas a partir dessa leitura é que os sujeitos poderiam transformar-se e ao meio que pertencem, visando a melhoria de suas vidas e da comunidade. Dizia que, enquanto a escola conservadora procura acomodar os alunos ao mundo existente, a educação que defendia tinha a intenção de inquietá-los. Em seus estudos, nota-se temas como: prática dialética com a realidade, educação popular, consciência política, crítica à cultura do silêncio e crítica à educação bancária, tecnicista e alienante. Freire (1992) demonstrou sua crença nas pessoas e na paixão pela arte de ensinar, ressignificando a palavra “esperança” dentro do contexto educativo como sendo uma espera ativa e não estática, provocando e chamando os educadores à ação.

Trabalhos como os de Dantas (2007), Fonseca (2010) e Zenaide (2017) vêm comparando o pensamento de Anísio Teixeira e de Paulo Freire a fim de traçar uma perspectiva da história política e educativa do Brasil trazendo à baila a formação docente, a organização dos sistemas de ensino e o contexto capitalista sobre o qual esses aspectos foram construídos ao longo da história nacional. Essas produções nos interessam, pois trabalham o conceito de educação a partir do legado desses dois idealizadores brasileiros da educação.

Dantas (2007), além de fazer um resumo da vida e obra de cada um dos educadores, ressalta as diferenças do posicionamento político na construção da ideia de sociedade entre Teixeira e Freire. Enquanto Teixeira acreditava em “atenuar as contradições sociais de nosso passado colonial no interior de uma espécie de capitalismo solidário” (DANTAS, 2007, p. 9), Freire “percebia que o problema educacional no país passava por uma

questão estrutural” (DANTAS, 2007, p. 10). Fonseca (2010), buscou, por outro lado, os pontos de convergência entre Anísio Teixeira e Paulo Freire que “pensam na produção desse homem da sociedade democrática associando a realização da democracia à educação das pessoas.” (FONSECA, 2010, p. 258-259). Já Zenaide (2017), procurou enfatizar que a releitura de Teixeira e Freire se faz necessária, em tempos de retrocesso político-ideológico, uma vez que é uma forma de pensar criticamente as organizações e estruturas que engrenam os sistemas de ensino e, conseqüentemente, afeta o processo de aprendizagem.

Em suma, comungando com pontos de vistas de cada um desses dois pensadores, que hora se alinham, hora, são diversos, neste trabalho compreendemos Educação como sendo um processo institucional, e por tanto, dever do Estado e direito de todos, pelo qual os sujeitos são instrumentalizados pedagogicamente com a capacidade de agir e interagir na sociedade, com liberdade de colocar-se criticamente diante das demandas particulares e comunitárias. Processo construído de forma democrática, com a participação dos que nele se envolvem: o Estado, a escola, a comunidade, a família, os professores e os alunos.

Nessa perspectiva, a educação dá-se por meio das relações que se estabelecem entre esses sujeitos. A relação de Ensino e Aprendizagem, portanto, é o aviamento fundamental para o cosimento dessas belas obras de arte em forma de colchas mosaicas que são os cidadãos. Assim, o ensino de Língua Estrangeira, enquanto retalho componente do currículo do Ensino Fundamental II, do Ensino Médio e, conseqüentemente na Educação do Campo e da EJA, deve corroborar com o processo educativo, o que, nos moldes defendidos aqui, inclui o letramento crítico dos alunos, sejam eles urbanos ou campesinos. Sobre essas combinações de retalhos de uma mesma peça passamos a discutir no tópico a seguir.

## **2.2 RETALHO DE SEDA: LINGUÍSTICA APLICADA**

Condensadas por Anjos (2017), as perspectivas de linguistas como Almeida Filho, Celani, Kumaravadivellu, Moita Lopes e Rajagopalan sobre Linguística Aplicada tecem as

tendências que as pesquisas da área ditam atualmente no Brasil: os estudos em LA extrapolam as questões sobre ensino de línguas e debatem, por exemplo, temas como racismo, homofobia e feminismo, haja vista, o caráter inter/multi/transdisciplinar da LA que se ampara nas relações sociais em que a linguagem exerce sua força.

Para descrever melhor este retalho, precisamos voltar na história e entender como o bicho-da-seda virou manufatura<sup>10</sup>. Na história da humanidade, muitas tecnologias, teorias e estudos foram desenvolvidos, primeiro, com fins bélicos. A Linguística Aplicada não fugiu a esse triste começo. De acordo com Anjos (2017), durante a Segunda Guerra Mundial, diante da necessidade de comunicação entre tropas inimigas e aliadas, especialistas da linguística e da psicologia foram requisitados para viabilizarem o processo de Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Dessa forma, podemos considerar que, as primeiras pesquisas de LA estão sincronizadas com as pesquisas referentes ao processo de Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa.

Com pouco mais de sessenta anos, a Linguística Aplicada é uma ciência jovem. Conforme nos diz Anjos (2017, p. 124),

(...) a primeira faculdade de Linguística Aplicada surge em Edimburgo, na Escócia, em 1958. De lá saíram nomes importantes como Davies, Widdowson e Pit Corder, este que mais tarde, em 1973, escreve o famoso *Introducing Applied Linguistics*. A LA avança em passos lentos e somente em 1964 é fundada a sua associação internacional (a AILA).

No Brasil, os estudos nessa área se intensificaram a partir do trabalho de Gomes de Matos e da criação do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem fundado pela Professora emérita da PUC, Maria Antonieta Alba Celani, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no ano de 1960. Nas décadas seguintes, com o surgimento das revistas “Trabalhos em Linguística Aplicada” (1983) e “Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada – DELTA” (1985) e com as publicações de obras e estudos significativos para a área, consolidaram-se os estudos brasileiros em LA (ANJOS, 2017). Entre os estudos mais relevantes da década de 90, podemos destacar “Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas”, de Almeida Filho (1993) e “Oficina de Linguística Aplicada”, de Moita Lopes (1996).

---

10 A título de curiosidade, encontramos na Wikipédia um texto dizendo que “a seda era considerada a mais valiosa mercadoria da China e gerou a famosa Rota da Seda, a mais importante rota comercial da época. A manufatura da seda era um segredo de estado, muito bem guardado até o ano 300, quando se tornou conhecida na Índia.”

Recentemente a LA passou a reconhecer também os aspectos cognitivos no processo Ensino e Aprendizagem, tais como emoções e valores que podem influenciar no rendimento do aprendiz e condução do ensino (PERINE, 2012).

Assim, com a devida introdução histórica sobre a Linguística Aplicada dada nos parágrafos anteriores, passemos a costurar três retalhos que são essenciais para compreender o processo de Ensino e Aprendizagem de línguas estrangeiras, a saber: Crença, Motivação e Autonomia. A importância de considerar o ensino de língua sobre esses aspectos se dá pela necessidade de compreender a complexidade em que se insere o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira.

No processo Ensino e Aprendizagem estão diretamente envolvidos três entes: estudante, professor e escola. Cada um é constituído por questões da ordem social, histórica e política. Paulo Freire, na obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, dimensiona cada um desses entes:

A escola é um organismo vivo, que se transforma e é transformada com a dinâmica da sociedade e da vida. Os alunos, “aprendentes”, trazem para a escola o novo, a vitalidade, a vontade de participar e de fazer da escola um espaço que vá fazer a diferença em sua vida. Os professores, “ensinantes”, devem entender que “ensinar não é, apenas, transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção” (FREIRE, 2011, p. 47)

Freire (2011) desenha o contorno de cada um dos entes que nos interessa neste trabalho. Referindo-se ao ente escola, afirma que este vai além da estrutura física, constituindo-se pela reunião dos demais entes, sendo assistido por um corpo dirigente, que faz cumprir os anseios da sociedade e do Estado. Promove o ensino e sua avaliação amparado em documentos legais, estudos bibliográficos e técnicos. O ente professor extrapola o indivíduo portador de diploma de licenciatura e pedagogia, é mediador do conhecimento construído e acumulado pela humanidade, é incentivador da busca pelo saber, sujeito de ação, responsável por provocar e inquietar. E o ente estudante – tradicionalmente denominado aluno – é aquele a quem se dirige toda a razão da existência dos dois primeiros entes. O estudante, igualmente sujeito de ação, é constituído pela necessidade de buscar o desenvolvimento próprio, do outro, do lugar e do tempo que vive. Assim, esse ente, o estudante, se insere em um processo construtivo que envolve, entre outras coisas, a escola e o professor de tal maneira que um ente não existe sem os outros.

Escola, aluno e professor, portanto, experienciam e compartilham diferentes crenças, motivações e graus de autonomia que moldam a forma como lidam uns com os outros e com o processo de Ensino e Aprendizagem. No contexto desse processo, os estudos de Barcelos (2006; 2004), Lima (2012), Sousa (2012) e Lourenço e Paiva (2010) definem cada um desses conceitos, os quais serão explorados a seguir.

### **2.2.1 Crenças sobre Ensino e Aprendizagem de LE**

Numa busca rápida pela web 2.0, podemos perceber que as definições de crença partem de diversas áreas do conhecimento, como a filosofia, a religião, a psicologia, a antropologia, entre outras. A observação de Lima (2012) sobre a definição antropológica do termo, nos diz que: crença está ligada à cultura construída por um sistema de valores e, ao mesmo tempo que são emoções únicas, individuais, são também diversas e sociais, passíveis de compartilhamento.

As crenças nos servem para dar conta de “todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos” (DEWEY *apud* BARCELOS, 2006, p. 151). No entanto, ao mesmo tempo que acreditamos, também somos movidos pelo averso desse sentimento, desacreditando e questionando as nossas e as crenças de outros sem precisar recorrer a estudos sobre o quê e por que fazemos isso (LIMA, 2012).

Para este trabalho, elegemos os conceitos de crença que estão relacionados com o campo da Linguística Aplicada, e por isso, com o processo de Ensino e Aprendizagem de língua estrangeira. Nessa perspectiva, as crenças dos aprendizes de LE a respeito do porquê de seus sucessos e fracassos quando inseridos no processo de Ensino e Aprendizagem são as que nos interessam.

A experiência de aprendizagem de cada indivíduo o faz levantar hipótese que, depois de comungadas com outros aprendizes, resultam na formulação de crenças de que a aprendizagem acontece dessa ou daquela maneira. No esforço de desmistificar algumas crenças em torno do aprendizado de LE, linguistas aplicados levantam pesquisas que ora constatarem veracidade das crenças, ora concluem que elas não correspondem com a realidade (BARCELOS, 2006).

Barcelos (2004) e Lima (2012) demonstram algumas das crenças que investigaram a respeito do aprendizado de Inglês como LE. Barcelos (2004) constatou, ao analisar narrativas de aprendizagem que os participantes acreditam que só se adquire sotaque e fluência estudando Inglês no exterior, enquanto acreditam que, no Brasil, só é possível aprender Inglês nos cursos livres de idiomas e não na escola pública.

No texto “A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação do professor de língua estrangeira” - escrito para o livro “Materiais didáticos de língua estrangeira: contestações e proposições” (SCHEYERL; PIMENTEL, 2012), Lima (2012) analisa três crenças: 1) que as aulas de um curso de determinada língua devem ser ministradas no idioma que se estuda; em contraposição 2) que as aulas do curso de língua estrangeira devem ser ministradas na LM do aprendiz e, corroborando com o que apresentou Barcelos (2004), 3) que para aprender um novo idioma o professor do curso deve ser um nativo ou deve haver a imersão do aprendiz num país onde a língua alvo é a língua materna.

Nesse mesmo texto, Lima (2012), além de elencar algumas crenças comuns às narrativas observadas, levanta uma questão em torno da terceirização do ensino de línguas, dizendo que, a escola pública se tornou bode expiatório dos problemas de aprendizagem, em especial quando o assunto é LE pois, a mídia, ao exibir apenas os projetos que não dão certo, promove os cursos de idiomas – aos quais apenas uma pequena parcela dos estudantes brasileiros têm acesso – aumentando as discrepâncias sociais de acesso a informação e formação.

Esse tipo de comportamento evidencia as experiências ruins e sonega as boas, o que acaba sendo um gatilho para a construção e consolidação de crenças negativas em relação ao ensino de LE na escola regular<sup>11</sup>. Bem verdade que o termo “escola pública” aparece em vários trabalhos que debatem os (in)sucessos do aprendizado de LE; contudo, é lícito reconhecer que “vários dos problemas relatados pelos alunos são comuns também às escolas particulares” (BARCELOS, 2006, p.155).

Para ganhar textura, como na costura as peças ganham forma à medida que são cosidas, as crenças precisam de verdades que, por sua vez, são também crenças já compartilhadas. Por exemplo, para definir o que dá e o que não dá certo no aprendizado

---

11 Escola Regular é aquela que pertence ao sistema educacional sob jurisdição das leis e diretrizes educacionais, podem pertencer à rede pública ou privada. Estão excluídas dessa nomenclatura as escolas que oferecem cursos não regulamentados pelo MEC, chamados de Cursos Livres.

de LE, os aprendizes, incluindo os professores, precisam estabelecer o que acreditam ser o sucesso do aprendizado. Segundo Grigoletto (*apud* BARCELOS, 2004, p. 141), as representações nos discursos dos alunos sobre o que é aprender LE, consistem em: “saber bem Inglês é saber bem a matéria escolar, é utilizar a língua de maneira eficaz na comunicação, é ter o domínio completo e perfeito sobre a língua”, crenças que são também partilhadas entre professores.

Dessa forma, os aprendizes de LE projetam seu percurso de aprendizagem embasados nessa premissa e quando não a conquistam, frustrados, precisam justificar a causa desse fracasso, bem como, o porquê do sucesso de outros. Assim, o conceito e a imagem sobre o que é saber ou não uma LE, é determinante na formação e incorporação das crenças.

### **2.2.2 Motivação no Ensino e Aprendizagem de LE**

Muitos trabalhos vêm sendo desenvolvidos sobre motivação no aprendizado de LE, com destaque para a pesquisa de Pintrich e Schunk (2002), que reúne e atualiza um vasto estudo sobre motivação na educação. Em relação ao papel do professor na motivação para a aprendizagem, lembramos o trabalho de Brophy (1983; 1986a; 1986b; 1987; 1999) e, olhando para o contexto brasileiro de aprendizagem de LE, apontamos os trabalhos de Bzuneck (2000; 2001; 2004; 2009; 2010), e suas produções em parceria com Boruchovitch (BZUNECK & BORUCHOVITCH, 2003; 2009).

O presente estudo não pretende arrematar todos os retalhos que possam existir sobre o tema e, por isso, traz a visão da LA como um *tasco*<sup>12</sup> que não pode deixar de ser costurado nesta colcha, levando em conta seu vínculo com o processo de Ensino e Aprendizagem de uma LE. Aqui, nos interessa apenas defini-lo e utilizá-lo como parte de um mosaico que nos auxilia na compreensão do conjunto dos Relatos de Experiência Docente sobre os quais nos debruçamos neste estudo.

Para Pintrich e Schunk (2002), a motivação se dá em um processo e não pode ser considerada como um elemento findado. De acordo com os autores, motivação implica em meta, necessidade (física ou mental) e capacidade de sustentação de cada indivíduo para a realização de uma tarefa ou etapas de uma atividade. A definição do termo para

---

12 Parte mais forte do tecido (vocabulário técnico da área da costura).

Brophy (1999), está ligada à sustentação do valor e do significado dado à tarefa, bem como à importância dessa tarefa para a formação do que é fundamental para o envolvimento contínuo do estudante e que deve ser buscado pelo professor na sua prática. Bzuneck (2010) lembra que o entendimento por parte dos estudantes da relação entre esforço e resultado é determinante para o comprometimento com as atividades, o que define o grau de motivação.

A motivação pode ser considerada como um desejo de persistir numa atividade, comparando-a a um motor-gerador dos comportamentos. Segundo Lourenço e Paiva (2010), motivação é aquilo que comanda a ação, “um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa” (MURRAY 1986, p.20, *apud* LOURENÇO & PAIVA, 2010).

Um estudo desenvolvido por Sousa (2012) toma como referência trabalhos que diferenciam dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca (GUIMARÃES, 2004; RYAN; DECI, 2000a) que, resumidamente, dizem respeito à satisfação em realizar uma atividade e a busca por recompensas, conseqüentemente. Nesse trabalho, a autora define motivação como sendo “a combinação do esforço aliada ao desejo de alcançar a meta de aprendizagem de língua, somando-se atitudes favoráveis diante da aprendizagem de língua” (GARDNER, 1985 *apud* SOUSA, 2012, p. 2445). A motivação é considerada extrínseca quando é consequência de alguma forma de recompensa externa. Já a motivação intrínseca não depende de fatores externos, pois a realização da atividade é a própria forma de satisfação do indivíduo, uma vez que ela lhe causa prazer (SOUSA, 2012).

A motivação pode ser considerada uma variável afetiva. Sobre a relação da afetividade no processo de Ensino e Aprendizagem de línguas, o modelo de Stephen Krashen é reconhecido como um importante estudo na área da LA. Sua teoria de aquisição é composta por cinco hipóteses: a distinção entre aquisição e aprendizagem, a ordem natural, o monitor, o insumo e o filtro afetivo (KRASHEN, 1982). Essa última hipótese – fazendo aqui apenas uma compilação de um estudo vasto que foge ao nosso foco – é um processo interno ligado aos estados emocionais, às atitudes, às necessidades e à motivação do aprendiz que regula e seleciona modelos de língua a serem aprendidos, a ordem de prioridade na aquisição e a velocidade nesta aquisição.

Devemos, portanto, considerar que a motivação não é nem permanente, nem frequente, podendo caracterizar-se pela alternância e até pela ausência, em determinadas situações, variando conforme o interesse de cada pessoa em realizar diferentes atividades, especialmente no que diz respeito ao processo de Ensino e Aprendizagem. Quando presente, quanto maior o grau dessa motivação, mais ela contribuirá para o aprendizado de uma LE, por exemplo.

A motivação é um fenômeno que gera engajamento, ou seja, é contagiante. Segundo Dörnyei (2005), o professor tem um papel fundamental na manutenção da motivação do aluno, uma vez que é ele quem elabora o planejamento pensando nos interesses dos alunos, que, para que o trabalho flua, precisam se interessar nas atividades propostas pelo professor. Numa via de mão dupla, à medida que um estudante manifesta motivação, o professor tende a responder com a manutenção ou aumento de sua motivação pessoal em desenvolver o seu trabalho.

Por outro lado, o professor, para manter seus alunos motivados, elabora propostas de trabalho de acordo com sua percepção em relação às respostas obtidas em atividades anteriores – nem que seja um teste diagnóstico – e se os estudantes manifestam uma baixa na motivação, mesmo que o professor saiba de sua responsabilidade, ele mesmo é afetado negativamente de forma gradativa à medida que não obtém resultados satisfatórios. Como é um fenômeno cíclico, a falta de motivação do professor afeta os alunos pois “a motivação não é somente uma característica própria do aluno, é também mediada pelo professor, pelo ambiente de sala de aula e pela cultura da escola (BORUCHOVITCH, apud LOURENÇO & PAIVA, 2010, p. 137).

Diante das definições encontradas na literatura a respeito do tema, como as que trouxemos aqui, ficamos com o entendimento que condensa essas definições, assumindo motivação enquanto força combustora do processo de Ensino e Aprendizagem. O porquê das ações dos professores e aprendizes de uma LE, que os prende por determinado tempo numa tarefa, e o grau de envolvimento nas atividades são a essência de um(a) motivo(ação). Podemos concluir que a motivação é um retalho fundamental na construção do aprendizado. Porém, para a concretização desse projeto, outro retalho é igualmente importante: a autonomia, que costurada à motivação e às crenças, compõe parte desse mosaico.

### 2.2.3 Autonomia no Ensino e Aprendizagem de LE

O conceito de autonomia é também muito difundido em várias áreas do conhecimento, sem a pretensão de tratar esse tema de forma exaustiva, vamos recortar apenas a definição dada no campo da Linguística Aplicada. Desde os anos 1980, pesquisadores discutem a questão (HOLEC, 1981, 1985, 1988; RILEY, 1985), mas apenas uma década depois ela começou a ser amplamente estudada e pesquisada dentro da LA (BENSON, 1997; COTTERALL, 1995; DICKINSON, 1992; LEE, 1998; PEMBERTON, 1995; PENNYCOOK, 1997 e WENDEN, 1991).

Segundo Melo (2000, p. 25), em termos gerais, “autonomia é sinônimo de capacidade de escolha, tomada de decisões e controle”. No entanto, para conceituar o termo no contexto dos estudos da LA ao ensino de LE, evocamos a definição de Paiva (2006, p. 88-89), que nos diz que autonomia é:

um sistema sociocognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

Diante disso, um aprendiz autônomo de LE seria aquele dotado de consciência sobre seu processo de aprendizagem e capaz de prover-se de técnicas e recursos para buscar o melhoramento de seu próprio aprendizado, uma vez que, de acordo com Paiva (2006, p. 92), “a autonomia do aprendiz pode auto-organizar a aquisição, pois os processos cognitivos e algumas escolhas de aprendizagem dependem dos aprendizes”. Assim, entendemos que tem uma parte do processo, a da aprendizagem, que é uma parte ativa e de responsabilidade de quem aprende o que é ensinado.

Crabbe (1993) considera que a autonomia pode ser definida ou considerada em diferentes âmbitos: no âmbito psicológico, a autonomia está em se responsabilizar pela própria aprendizagem, como quando, por exemplo, um aprendiz reconhece a necessidade daquele aprendizado e por conta própria decide prestar atenção, desenvolvendo todas as atividades propostas.

No âmbito ideológico, autonomia pode significar o direito de ser livre para escolher o que e como aprender (CRABBE, 1993), que pode ser observado mais facilmente na Educação a Distância, onde o estudante pode flexionar horários, sequências de conteúdos e até os próprios conteúdos. O advento das TDICs estão, cada vez mais,

proporcionando o desenvolvimento desse âmbito da autonomia. Franco (2008), salienta que a popularização da internet, por si só, já amplia as possibilidades dos aprendizes, pedindo ainda mais que eles se comportem autonomamente, pois “a internet, excelente espaço para o aprimoramento do uso da língua, oferece situações de comunicação autêntica” (FRANCO, 2008, p. 149).

Esse âmbito, ainda, pode estar ligado à política linguística, ou seja, escolha de quais serão os idiomas reconhecidos como língua materna (LM), quais idiomas serão estudados como segunda língua (L2)<sup>13</sup> e quais serão considerados língua estrangeira (LE). Vale salientar que essa escolha não é feita pelos sujeitos, mas por grupos político-econômicos que são, na maioria das vezes, alheios às necessidades da sociedade (CRABBE, 1993). No caso, as políticas públicas de ensino no Brasil priorizam a escolha da Língua Inglesa, como LE, para os currículos, conforme reconhecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segundo o documento, isso acontece por uma série de fatores externos e internos de cada escola. Também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) legitima a exclusividade do Inglês como LE no sistema educacional brasileiro, de modo que a autonomia dentro do conceito de política linguística fica comprometida.

Tendo em vista o que foi observado no quesito autonomia, compreendemos que o sucesso do aprendizado de uma LE vai depender de fatores internos e externos ao aprendiz, o que torna necessária a constante observação desse fator quando se objetiva sucesso do processo de Ensino e Aprendizagem de uma LE. Também constatamos, mediante o que foi dito, que esse fator é complementar aos outros dois fatores anteriormente apresentados.

Quando falamos de crenças, motivação e autonomia, estamos falando a partir da perspectiva do estudante que está inserido no processo de Ensino e Aprendizagem de uma LE. Como já dissemos, o professor de LE foi antes estudante e ainda desenvolve essa atividade por quanto tempo durar o exercício de sua profissão. Dessa forma, ele é também constituído de crenças, graus de motivação e autonomia.

Estudos na área da LA vêm trabalhando com a combinação desses fatores no processo de ensino aprendizagem de LE, a exemplo de Silveira (2015), que considerou tanto as

---

13 Segunda Língua (SL), também chamada de L2, são aquelas que são adquiridas pelo falante após a aquisição da Língua Materna (LM ou L1). Não se trata de enumerar em sequência a ordem ou aprendizagem de línguas, toda língua aprendida após a L1 é uma L2. Contudo, as nomenclaturas Língua Estrangeira (LE) e Segunda Língua se diferem pelo contexto social de uso e aprendizagem, onde a SL (ou L2) tem um papel social de integração sendo seu uso exercido frequentemente no grupo social do falante, enquanto que a LE é aquela que não é falada no país do estudante e seu uso e aprendizagem é buscado fora do grupo social de convívio do falante (SPINASSÉ, 2006)

crenças de professores de Inglês quanto a motivação de aprendizagem autônoma de seus aprendizes e constatou que os participantes creem na motivação como fator que determina o sucesso da aprendizagem de Inglês e que as crenças desses professores influenciam em sua pedagogia.

Assim, para dar conta de ver o professor nesse escopo, de um indivíduo constituído de retalhos de saberes e experiências, que estuda e aprende o que ensina num processo contínuo, e que é afetado a todo momento por fatores sociais, políticos além dos construtos históricos, buscamos, neste trabalho, analisar seus relatos de experiência amparados na relação tripla entre Crença, Motivação e Autonomia que permeiam o processo de Ensino e Aprendizagem de uma LE.

#### **2.2.4 Letramento, multiletramento e letramento crítico**

O presente estudo busca o que dizem os Relatos de Experiência Docente sobre o letramento crítico dos os estudantes camponeses da EJA no processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês, frente à globalização e expansão das TDICs. Para isso, é preciso destacar as possibilidades de letramento no ensino de Inglês como LE e como isso contribui para a formação do cidadão do campo, jovem ou adulto. Assim, esse subtópico é dedicado a definir o que entendemos sobre letramento, multiletramentos e letramento crítico segundo a perspectiva da Linguística Aplicada.

Já é senso comum dizer que conhecimento é poder, mas o que isso significa na prática? Apesar de quase tudo o que produzimos, seja nas artes ou nas ciências, esteja na rede mundial de computadores, o poder não está igualmente disponível. Na prática, o poder está mesmo nas mãos de quem manipula o conhecimento acumulado da humanidade. Para que seja possível ter o controle sobre algo, sobre algum conhecimento, é necessário que tenha o acesso a ele. É nesse ponto que se dividem as classes dominantes e as dominadas. O exercício dessa dominação dar-se por meio do discurso. Dessa forma, para resistir é preciso estar munido de instrumentos que permitam acessar a comunicação em suas diferentes formas.

O nível de escolaridade geralmente é um dos fatores mais importantes na determinação do poder aquisitivo e do lugar social que um sujeito ocupa. Não por acaso, a educação oferecida às classes subalternas é pobre, desde a falta de infraestrutura até o arranjo das

modalidades, tudo parece convergir para que o acesso ao conhecimento seja limitado. O sujeito dessa sociedade atual precisa muito mais que ler e escrever segundo a norma-padrão para não ser um analfabeto. De acordo com Kleiman (2014),

As múltiplas práticas de letramento intersemióticas contemporâneas exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias (KLEIMAN, 2014, p. 81).

O acesso ao código de uma língua não é mais suficiente uma vez que a comunicação dar-se por meio de outras manifestações a exemplo das linguagens do mundo interconectado nos espaços digitais através das TDICs, onde não há limites geográficos, é global. Por isso os estudos sobre letramento têm sido ampliados para multiletramento pois,

Quanto menos passivos e mais participativos os fruidores de textos multimodais e intersemióticos (dos multiletramentos), maiores as possibilidades de que a réplica à linguagem icônica envolva o uso da “inteligência visual” (DONDIS, 1973) no lugar da intuição maleável e passível de manipulação por aqueles que detêm o ‘discurso autoritário’ ou de ‘autoridade’ (BAKHTIN, 2004). Nesse sentido, o grupo de Nova Londres está acertado em considerar os multiletramentos objeto pedagógico relevante para o aluno da escola contemporânea (KLEIMAN, 2014, p. 82)

Assim, multiletramento é um conceito ampliado de letramento que envolve a capacidade de prática de leitura dos textos multimodais que veiculam na sociedade e, por isso, está intrinsecamente ligada as práticas sociais da linguagem nas formas orais e escritas dos indivíduos que compartilham os mesmos códigos linguísticos, ou seja, “todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos – linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual – inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo” (KLEIMAN, 2014, 81).

Outra extensão dos estudos sobre o letramento trabalha com a ideia de letramento crítico que, para Mattos (2014), está relacionada ao exercício da cidadania e à possibilidade de compreender as forças de poder que atuam sobre a sociedade. Dessa maneira, aquele que pratica o letramento crítico torna-se cada vez mais capaz de atuar e se posicionar criticamente diante das demandas dos grupos sociais pelos quais circula.

Nesse sentido, Mattos (2014) salienta que o letramento crítico na dinâmica escolar dá condições aos aprendizes de olharem para o próprio processo de aprendizagem e de

perceberem as formas como eles mesmos ressignificam o mundo à sua volta. No que se refere ao ensino de Inglês na escola pública, a autora argumenta que quando a aprendizagem dessa língua é feita dentro da perspectiva do “letramento crítico para a cidadania participativa, abre a possibilidade de os alunos adquirirem novas identidades, pensamento crítico e consciência global, empoderando-se para a vida futura além dos muros da escola” (MATTOS, 2014, p. 224).

Por nos interessar em investigar como os professores de Inglês que lidam com a EJA em contexto rural e suburbano vêm a questão do letramento crítico frente ao processo de globalização e expansão das TDICs, é que trouxemos as concepções de Kleiman e Mattos sobre os estudos mais atuais de letramento. Adiante, falaremos sobre a problemática da nomenclatura e das práticas relacionadas com a EJA.

## **2.3 RETALHO DE SARJA: ENSINO DE LE NO BRASIL**

O ensino de línguas no Brasil iniciou-se após a invasão do território pelos europeus que submeteram os nativos de diferentes tribos e organizações comunitárias (cada uma com as próprias línguas, cultura e formas de organização social) à sua presença e a seus modos de vida, bem como à sua língua (o Português), através da catequização da maioria dos brasileiros natos que sucumbiram à força bruta dos estrangeiros. Segundo Jucá (2016), na colônia, a educação ficou a cargo da Igreja Católica através da rígida catequese dos Jesuítas, que seguiam o modelo ortodoxo.

Com o processo de colonização e exploração crescente das riquezas naturais, e mais tarde, das produções agrícolas e pecuárias, foram sendo arrastados para cá povos de vários países da África, majoritariamente, pessoas de cor preta, de diversas tribos e com um sem número de idiomas e dialetos próprios. De acordo com Mignolo (2008), a homogeneização, a submissão compulsória das forças de trabalho, a dizimação dos saberes, das culturas e das formas de organização social dos povos indígenas e africanos, em prol dos saberes e modos eurocêntricos, compôs o projeto de colonização no Brasil.

Dadas essas questões políticas, econômicas e sociais, é verídico considerar o Português como a primeira língua estrangeira ensinada e aprendida por aqui, além de admitir que os Jesuítas católicos inauguraram o ofício de Professor de Língua Estrangeira no Brasil. Quando o Português, absorvido e modificado pelas diferentes misturas, alcançou o patamar de língua oficial da Colônia, com a transferência da Coroa de Portugal para o Brasil, foram institucionalizados escolas e currículos para atender às necessidades da nobreza (JUCÁ, 2016).

A demanda por mão de obra especializada crescia. Sem a devida preocupação com as especificidades regionais e/ou com as diferenças entre campo e cidade, as escolas primárias objetivavam ensinar a ler e a escrever, num processo de alfabetização que serviria de base para os demais processos de aprendizagem futuras. Visando, desde então, a disposição de mão de obra para o mercado de trabalho, as políticas de educação no Brasil foram se desenhando nesses moldes (MIGNOLO, 2008).

De acordo com Leffa (1999) e Jucá (2016), apenas depois das Reformas Pombalinas (1750 a 1777), a educação passou a ser de responsabilidade do Estado, em consonância com as ideias de modernidade, fundadas no iluminismo. Foi então que o substituto do Jesuíta entrou em cena: o Professor, uma vez que o Estado precisava de profissionais que servissem aos seus interesses e não mais aos da Igreja. A conquista do trabalho remunerado, fora do lar, ainda vinculado à imagem maternal e aos valores de uma sociedade machista, levou muitas mulheres à carreira docente, fazendo delas o maior público das Escolas Normais e praticamente exclusivas nesses espaços de formação (JUCÁ, 2016).

Com os movimentos de abolição da escravatura, cresceu em larga escala a imigração de espanhóis, italianos, alemães e outros estrangeiros, vindos principalmente da Europa, que aqui se estabeleciam ocupando as vagas deixadas pela mão de obra escrava, trazendo consigo outras línguas que acabaram compondo a língua Portuguesa brasileira, tal qual a conhecemos (LEFFA, 1999).

Seguindo a linha do tempo da história do Brasil, é sabido que a Coroa foi substituída e depois destituída. Veio a República Velha, que durou de sua Proclamação, em 15 de novembro de 1889, até a Revolução de 1930 – golpe de Estado que, em 24 de outubro de 1930, destituiu Washington Luís da presidência, impedindo a posse do eleito Júlio Prestes, e colocou um ponto final nessa fase dando início à Era Vargas (1930 a 1945),

período em que foram feitas profundas mudanças econômicas e, conseqüentemente, sociais (DAVIES, 2010).

Desde então, de acordo com Davies (2010), cinco leis magnas foram constituídas (1934, 1937, 1946, 1967 e 1988). Entre muitas adaptações que foram feitas nos textos legislativos até chegarmos nos termos que nos regem atualmente, a educação formal do país contou com três grandes marcos, a saber: a Reforma Francisco de Campos, em 1931, a Reforma Capanema, em 1942, e a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1961. Em seqüência, observaram-se outras reformas e adaptações menos significativas até chegarmos nas últimas reviravoltas das políticas educacionais com a reforma do Ensino Médio e a homologação da nova Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC.

Na década de 20, o país encontrava-se em turbulência política e econômica com a derrubada do Presidente Washington Luiz e a implantação do Governo Provisório de Getúlio Vargas (conhecido como Estado Novo ou, ainda, Era Vargas), que instalou o que ele chamava de “programa de reconstrução nacional” no qual incluía, entre outras medidas, a difusão intensiva do ensino público, principalmente o técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os estados. O que justificou a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública pelo decreto nº. 19.402 de 14 de novembro de 1930 (DAVIES, 2010). De acordo com Leffa (1999), a criação do Conselho Nacional de Educação no ministério homônimo reavivou o ensino de línguas estrangeiras (Francês, Inglês e Alemão).

Contudo, segundo Leffa (1999), o plano instituído através do Decreto nº. 20.833, de 21 de dezembro de 1931, que normatizava a forma como o ensino de LE seria modalizado nas escolas, não rendeu bons resultados. Havia um número exíguo de horas reservadas ao ensino agregado a uma carência absoluta de professores cuja formação linguística e pedagógica ensejasse o cumprimento do programa (LEFFA, 1999). Tornou-se, então, evidente a necessidade de qualificação de professores propiciando a aprovação do Estatuto Básico das Universidades Brasileiras, pelo Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931. No entanto, como salienta Nóvoa (1995), na década de 30 o Estado Novo fomentou uma política contraditória que, ao mesmo tempo em que dignificava a imagem social do professor, nas práticas políticas desvalorizava a profissão, o que se perpetuou por anos.

Em 1942, um grande movimento na educação ficou conhecido como Reforma Capanema, liderada pelo então Ministro Gustavo Capanema que, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto de Lei nº. 4.244, de 9 de abril), propiciou grandes mudanças no ensino em geral, bem como no ensino de línguas (LEFFA, 1999; NÓVOA, 1995). Nesse mesmo momento da história, outra intensa imigração estrangeira, principalmente de Italianos e Portugueses, fez expandir a interiorização do país e o aumento populacional e, conseqüentemente, a demanda por escolas. De acordo com Leffa (1999), o governo Federal não tinha condições de manter todas as escolas primárias espalhadas pelo país, o que levou à divisão de responsabilidades sobre a manutenção das escolas. Igrejas e cooperativas começaram a se mobilizar para oferecer ensino na modalidade privada, a exemplo das Escolas Família Agrícola (EFA) que recolocaram a igreja no cenário educacional brasileiro.

Leffa (1999) aponta que a Reforma Capanema determinou, para o ensino de idiomas, objetivos específicos: os instrumentais (ler, escrever, falar e compreender o idioma oral), os educativos (contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão) e os culturais (conhecimento da civilização estrangeira e capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos). A reforma também centralizou no Ministério da Educação a decisão sobre quais línguas deveriam ser ensinadas, bem como a metodologia e os programas de cada série. Ainda de acordo com o autor, algumas decisões e orientações foram acatadas facilmente, mas outras foram mais difíceis de chegar às escolas. Durante os vinte anos de sua vigência, ajustes e alterações sucessivas foram realizadas, não ocorrendo, então, a execução do que havia sido planejado inicialmente.

Ainda de acordo com Leffa (1999), a gestão de Capanema foi marcada pelos efeitos da política autoritária e centralista do Estado Novo, desenvolvendo-se uma ação repressiva contra as escolas mantidas pelas colônias alemãs e italianas no Sul do país, um movimento que ficou conhecido como “nacionalização do ensino”, quando o Brasil rompeu relações com a Alemanha e, por isso, fechou ou desassistiu mais de duas mil escolas das comunidades de estrangeiros no Brasil, caso de muitas das EFA.

Com o fim do Estado Novo, segundo Davies (2010), a Constituição de 1946 havia retomado, em linhas gerais, o capítulo sobre educação e cultura da Carta de 1934, iniciando-se assim o processo de discussão do que viria a ser a primeira Lei de Diretrizes

e Bases da Educação. Basicamente dois grupos disputavam qual seria a filosofia por trás dessas diretrizes.

De um lado, os estatistas, ligados principalmente aos partidos de esquerda, partindo do princípio de que o Estado precede o indivíduo na ordem de valores e que a finalidade da educação é preparar o indivíduo para o bem da sociedade, defendiam que só o Estado deve educar. Escolas particulares poderiam existir, mas como uma concessão do poder público. Do outro lado, os liberais, ligados aos partidos de centro e direita, sustentavam que a pessoa possui direitos naturais e que não cabe ao Estado garanti-los ou negá-los, mas simplesmente respeitá-los, e, ainda, que a educação é um dever da família, de forma que teriam o direito de escolher dentre uma variedade de opções de escolas particulares. Ao Estado, caberia a função de traçar as diretrizes do sistema educacional e garantir, por intermédio de bolsas, o acesso às escolas particulares para as pessoas de famílias de baixa renda.

Na disputa que durou quinze anos (do Projeto de 1948 à sua Publicação em 1961), as ideias dos liberais se impuseram sobre as dos estatistas na maior parte do texto aprovado pelo Congresso. A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961, sob o número 4024/61, pelo presidente João Goulart. Leffa (1999), diz que essa lei retirava a obrigatoriedade do ensino de LE deixando a cargo dos estados a opção pela escolha sobre qual língua seria inclusa no sistema de ensino. Apesar de o ensino de línguas estrangeiras ficar depreciado com a diminuição de sua carga horária e da falta de obrigatoriedade, podemos considerar este um período de maior democratização do currículo, que possibilitou a seleção de línguas latinas – como o espanhol – condizente com a diversidade do povo brasileiro e com suas realidades nas regiões de fronteira ou nas comunidades descendentes de imigrantes.

No início da Guerra Fria (1947-1991), o mundo estava polarizado e o Brasil seguia aliado aos países capitalistas, liderados pelos EUA. Exemplo dessa aproximação é a aparição do personagem Zé Carioca nos desenhos da *Disney* que começaram a ser exibidos no Brasil, e do sucesso de Carmem Miranda no cinema e na música estadunidense. Esse contexto fortificou o prestígio da Língua Inglesa, a qual começou a invadir o espaço outrora ocupado pelo Francês (LEFFA, 1999).

Em termos educacionais, o país começava a se reestruturar, mas em 1964 o Brasil sofreu um golpe militar, o que estancou os avanços da área. A repressão às liberdades, inclusive

à liberdade de cátedra, além de cortes no financiamento, resultaram no sucateamento, no fechamento de escolas, em péssimas condições de trabalho dos gestores escolares e professores e, conseqüentemente, na precarização do ensino. Sob a premissa do jargão patriota “Brasil: ame-o ou deixe-o” os militares cercearam ainda mais os recursos e os aparatos legais para o ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas de nível fundamental e médio em todo país (LEFFA, 1999).

Na contramão desse desmantelamento, Maria Antonieta Alba Celani encabeçou no Brasil um movimento que se desenhou no início da década de 1970, com o 1º Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, que visava a formar professores para o magistério superior. Desse programa saíram as teorias nacionais filiadas ao movimento comunicativo e que mais tarde vieram a incentivar associações de professores de línguas, a exemplo da Associação de Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI), viabilizando a produção e divulgação científica da área (ALMEIDA FILHO, 2001).

Publicada em 1971, a LDB (Lei nº 5692/71) sofreu uma significativa reformulação, que vigorou até a promulgação da mais recente, em 1996. De acordo com Leffa (1999), tal ajuste foi moldado dentro do ideal conservador e autoritário ressonante na época, difundindo a desvalorização dos aspectos culturais arraigados nas Línguas Estrangeiras. Nesse contexto, o status das LE no rol de importância entre as matérias do currículo escolar ficou em baixa, conforme estabelecia o parecer 853/71: que a LEM era apenas uma recomendação e não uma obrigatoriedade dentro do currículo.

Com o fim da Ditadura Militar e com a promulgação da Constituição de 1988, a LDB nº 5692/71 tornou-se obsoleta, mas a conclusão do debate sobre a nova lei se encerrou apenas nove anos depois, como observa Saviani (2007). A atual LDB nº 9394/96 foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996. Novamente duas propostas entraram em disputa, uma conhecida como Projeto Jorge Hage, obtida através de debates com a sociedade civil, organizadas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e apresentado na Câmara dos Deputados. A outra proposta foi elaborada pelos Senadores Darcy Ribeiro, Marco Marciel e Maurício Correa em articulação com o Poder Executivo através do MEC. Outra vez, o principal ponto de divergência foi em relação ao papel do Estado.

De um lado, a proposta da sociedade civil mostrava uma grande preocupação com mecanismos de controle social do sistema de ensino. Do outro lado, a proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo. Alguns elementos levantados pelo primeiro grupo foram considerados, prevalecendo, entretanto, as ideias levantadas pelo segundo grupo, apoiados pelo governo de FHC. Contudo, o texto da lei foi sendo complementado e modificado conforme o entendimento de cada governo que assumiu desde então.

Paralelamente à elaboração da LDB nº 9394/96, o Ministério da Educação também construiu os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997) e Médio (1998). Em relação ao ensino de LE, os PCNs propuseram destaque ao ensino de leitura e escrita, considerando-as como bases para o desenvolvimento da autonomia, uma vez que julgavam essa uma forma de baixo custo para contato com a língua alvo, ao passo que reconheciam as dificuldades para o exercício das outras habilidades. É importante salientar que, nas primeiras fases de escolaridade, os estudantes de escola pública não eram contemplados com o ensino de LE, que a LDB 9394/96 garantia apenas a partir da 5ª série do Ensino Fundamental – hoje, 6º ano (Alteração dada pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005).

Em face do que levantamos, após anos de embates políticos e ideológicos, a consolidação da LDB de 1996 trouxe significativas contribuições para a educação brasileira. No que tange o ensino de LE, por exemplo, apesar de deixar em aberto a escolha de qual(is) língua(s) deveriam compor a matriz curricular de cada Estado/Município – o que, na prática, significava não se responsabilizar pelo currículo – reconhecia a diversidade dos grupos sociais, público da escola, e suas demandas. Além disso, garantia, minimamente, um projeto de educação que estava indo ao encontro da justiça, igualdade e liberdade.

Entretanto, a própria LDB projetava a formulação futura de outros documentos legais que pudessem direcionar a educação em todo o território nacional. A ideia de uma base curricular comum que vigorasse em todo país, nasceu de seu art. 26, na redação da Lei nº 12.796, de 2013, que alterou o texto da LDB, onde antes o Governo Federal estava incumbido de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes (...), os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, IV, art. 9º). Dessa forma, a

base foi elaborada e homologada, restringindo a liberdade de escolha sobre a LE a ser ensinada e aprendida nas escolas.

### **2.3.1 O protagonismo da Língua Inglesa no ensino brasileiro**

Como vimos, a Língua Inglesa foi inserida paulatinamente nesse complexo contexto educacional que apresentamos. Dessa forma, nos interessa percorrer o traçado da costura sobre como se deu a adoção da LI como exclusiva no currículo *comum* obrigatório e até que ponto ela funciona como um mecanismo de inclusão/exclusão, instalada historicamente no currículo das escolas brasileiras.

Na ocasião da mudança da família Real de Portugal para a Colônia, navios Ingleses escoltaram-na através do oceano Atlântico. Como gesto diplomático, a coroa instituiu o ensino de Inglês nas escolas da Corte e, posteriormente da Colônia. Já instalado no Brasil, Don João VI decretou, em 1809, a criação da cadeira de Língua Inglesa na corte, nomeando o Pe. irlandês Jean Joyce como professor de Língua Inglesa da Coroa – o primeiro professor de Inglês oficial do Brasil (OLIVEIRA, 1999). A partir daí, os britânicos começaram os cursos particulares de LI e, a partir de 1930, os norte-americanos entraram nesse cenário. No início do período republicano, a Língua Inglesa não tinha muito prestígio, a necessidade partia de poucos funcionários públicos e de abastadas famílias, que pretendiam enviar seus filhos para países da Europa ou aos Estados Unidos.

A Língua Inglesa apenas começou a ganhar destaque durante o governo de Vargas, por causa da aproximação do governo com os Estados Unidos, o que propiciou a Domingos Machado fundar o Instituto Universitário Brasil Estados Unidos (hoje, União Cultural Brasil Estados Unidos) três anos depois da criação da Escola Paulista de Letras Inglesas (1935) a qual, mais tarde, com apoio do consulado britânico, passou a ser conhecida como a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa.

Após a Segunda Guerra Mundial, intensificou-se a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos EUA, e a necessidade/desejo de aprender Inglês tornou-se latente. Com a pressa mercantilista, falar Inglês passou a ser um anseio das populações urbanas que respondem a uma necessidade manipulada de comunicação e interação através de uma língua franca. Para criar essa demanda, com apoio dos governos estrangeiros, o governo e a mídia buscaram consolidar essa necessidade entre os

brasileiros, o que levou ao aumento de escolas de idiomas com especialidade no ensino de Língua Inglesa e à implantação de cursos para a formação de professores. Contudo, conforme Paiva (2010), para as classes trabalhadoras, a Língua Inglesa chegou apenas com um objetivo instrumental, com foco na alimentação do mercado de trabalho.

Consonante com esse projeto de (re)colonização, a LDB de 1961 retirou o Francês e o Latim do currículo, abrindo o espaço para, principalmente, a Língua Inglesa. Em 1976 o ensino de LE passa a ser obrigatório para o 2º grau e, em 1996, torna-se também obrigatório para o Ensino Fundamental (antigo 1º grau), favorecendo o Inglês, em detrimento da Língua Espanhola. Com a aprovação da Lei 13.415/17, Novo Ensino Médio, essa prioridade da Língua Inglesa passa a ser oficial.

O sistema educacional brasileiro passou por várias reformulações, como apontado anteriormente neste trabalho, contudo, essas mudanças não parecem apontar melhoras ou avanços, como pode ser comparado nos trechos das leis sobre o ensino de Língua Estrangeira. O texto original da LDB 9394/96, de forma mais elaborada, dizia que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, **cuj a escolha ficará a cargo da comunidade escolar**, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL/LDB, 2017, Art. 26, § 5º, grifo nosso)

Após a redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017, o texto passou a estipular apenas que:

No currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (BRASIL/LDB, 2017, Art. 26, §5º, grifo nosso)

A escolha do artigo definido (em destaque) no segundo trecho em comparação com o sintagma que compõe o primeiro trecho de lei apresentado (em destaque), nos dá uma demonstração da redução das possibilidades dentro do ensino de LE que a reforma causa. Assim, os legisladores que normatizam a oferta e os modos de funcionamento do ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas brasileiras, padronizaram o currículo com a alegação de que todos os estudantes de norte a sul do país precisam estudar as mesmas matérias e conteúdos, para que o Brasil alcance, uniformemente, um bom índice de desenvolvimento (BRASIL, 2018). Contudo, somada a outras medidas reducionistas, como o congelamento dos investimentos na educação<sup>14</sup>, esse quadro revela que o próprio

14 PEC 241/2016 da Câmara dos Deputados e PEC 55 do Senado federal, aprovada em 10 de outubro do mesmo ano, também conhecida como PEC dos gastos. Altera a CF instituindo um novo regime fiscal que limita, por 20 anos, os investimentos públicos de acordo com o orçamento do ano anterior, corrigida a inflação.

Governo Federal parece trabalhar veementemente para o projeto de (re)colonização do Brasil, onde se implanta o imperialismo americano através das instituições educativas.

Além das questões legais, atualmente, de acordo com Saviani (2017), os desafios da educação brasileira, como a má estrutura das unidades escolares, especialmente as públicas, de periferia e de zona rural; a vulnerabilidade social do público da escola; a falta de material didático e de recursos tecnológicos, condizentes com a demanda atual; a desvalorização da carreira do professor e o desprestígio da licenciatura e da pedagogia causados, principalmente, por salários baixos; a falta de apoio para lidar com as problemáticas sociais de indisciplina, desinteresse e até problemas psicossomáticos entre os alunos; e outras situações adversas são comuns ao universo da sala de aula. Almeida Filho (2001) ressalta que, especificamente no que se refere ao ensino de Inglês, estão atreladas a falta de apoio pedagógico especializado, a garantia para o professor praticar o idioma e a segurança da proficiência. Ademais, a falta de programas de formação continuada reforça e perpetua essas dificuldades.

Por outro lado, pesquisadores e educadores brasileiros sempre procuraram trabalhar em prol de um ensino que fizesse sentido, a exemplo do trabalho de pesquisa de Almeida Filho que, de acordo com Sant'Ana (2020) se dedicou a montar um modelo descritivo do ensino de línguas, conhecido na LA como Modelo Almediano da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), organizado em dois níveis: o da abordagem de ensinar (função orientadora da operação) e o das materialidades (forma de categorizar e descrever as ações do professor e os materiais usados no processo) obedecendo dois movimentos, o hierárquico e em fases na busca do sucesso dentro do processo de ensino de línguas. Além desse modelo, os estudos de Almeida Filho ainda propõem a Operação Global da Formação (OGF), também organizada em níveis e fases que ajudam o professor em formação no desenvolvimento de suas competências rumo ao profissionalismo.

O trabalho de Almeida Filho que durou mais de duas décadas, como apresentou Sant'Ana (2020), difundiu uma abordagem comunicativa o que elevou os estudos brasileiros ao contexto contemporâneo pós-moderno. A partir dessas novas perspectivas, contrárias ao estruturalismo do método audiolingual, os professores passaram a reconhecer o ensino de línguas estrangeiras como um mecanismo de formação, pelo qual o cidadão pode acessar diversas culturas e, assim, tornar-se plural, transpondo as barreiras das línguas, além de colaborar para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes.

As pesquisas que se dedicam ao ensino e aprendizagem de LE no Brasil são ricas e vastas, conforme a Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB. Contudo, nem sempre são levadas em conta nas confecções das normas que regem os planos educacionais, como observa Celani (2004, p. 119):

Em publicações anteriores (Celani, 1995, 1998, 2000a, 2000b), tratei do descaso com que são vistas as línguas estrangeiras pelas autoridades na formulação de políticas educacionais e indagava se esse descaso seria fruto apenas de possível ignorância ou de uma posição ideológica perversa, que negava justamente aos mais necessitados o acesso a outras línguas. Minha tendência, na época, era interpretar essa triste realidade como resultante de uma posição ideológica elitista, que reservava o acesso às línguas estrangeiras aos mais favorecidos economicamente, já que não dava condições do ensino aprendizagem na escola.

Curiosamente, em 2015, o Instituto de Pesquisa Plano CDE divulgou um estudo com 1200 professores de Inglês elaborado para o *British Council*, intitulado “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” e divulgou um levantamento de dados relacionados ao ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas brasileiras, envolvendo questões que iam desde a formação de professores, até a infraestrutura das escolas. O estudo confirmou vários problemas já apontados por pesquisadores, tal como Saviani (2017) e instituições brasileiras, mas muitas vezes desconsiderados nos planos educacionais desenvolvidos pelos governos federais, estaduais e municipais (CELANI, 2004).

Dentre os problemas constatados por pesquisadores da área (ALMEIDA FILHO, 2001; CELANI, 2004; SIQUEIRA, 2015; entre outros) e apontados no estudo supracitado, podemos destacar a falta de infraestrutura das escolas para o ensino de uma LE (que vai da falta recursos tecnológicos até a ausência do livro didático); a formação dos professores que lecionam LE a qual, muitas vezes, não corresponde à área; a carência de suporte pedagógico na formação continuada dos professores de LE; a solidão do professor de LE devido à ausência de colegas de área que possam trocar experiências e praticar a língua alvo no ambiente escolar. Além desses, outros problemas afetam o trabalho na escola regular, especialmente da rede pública, de forma geral não sendo específicos do ensino de línguas (SAVIANI, 2017).

Antes da aprovação do texto final da BNCC para o Ensino Médio, um Memorando de Entendimento entre o MEC e a *British Council* foi assinado, no dia 4 de setembro de 2018. Essa parceria, segundo o próprio memorando, foi formada para a melhoria do ensino de

Língua Inglesa e prevê a “preparação e treinamento de professores, soluções tecnológicas e materiais voltados para educação, com foco em garantir a aprendizagem de excelência” (ALAB, 2018, p. 1). De acordo com a ALAB, através do manifesto do dia 12 de setembro de 2018, as Instituições de Ensino Superior – IES foram excluídas de todo o processo de discussão que levou à assinatura do Memorando.

A ALAB indaga como o MEC pretende apoiar um programa que objetive preparar e treinar professores de língua inglesa abrindo mão das contribuições que as instituições superiores que o próprio governo fomenta e que são responsáveis pela formação de professores por meio da oferta de cursos de licenciatura em língua inglesa poderiam dar na definição e realização do programa. Embora esse seja um programa que envolva especificamente profissionais da Educação Básica, a ALAB destaca que são as IES brasileiras as responsáveis, no Brasil, pela formação de profissionais para atuar nessa instância. (ALAB, 2018, p. 1-2)

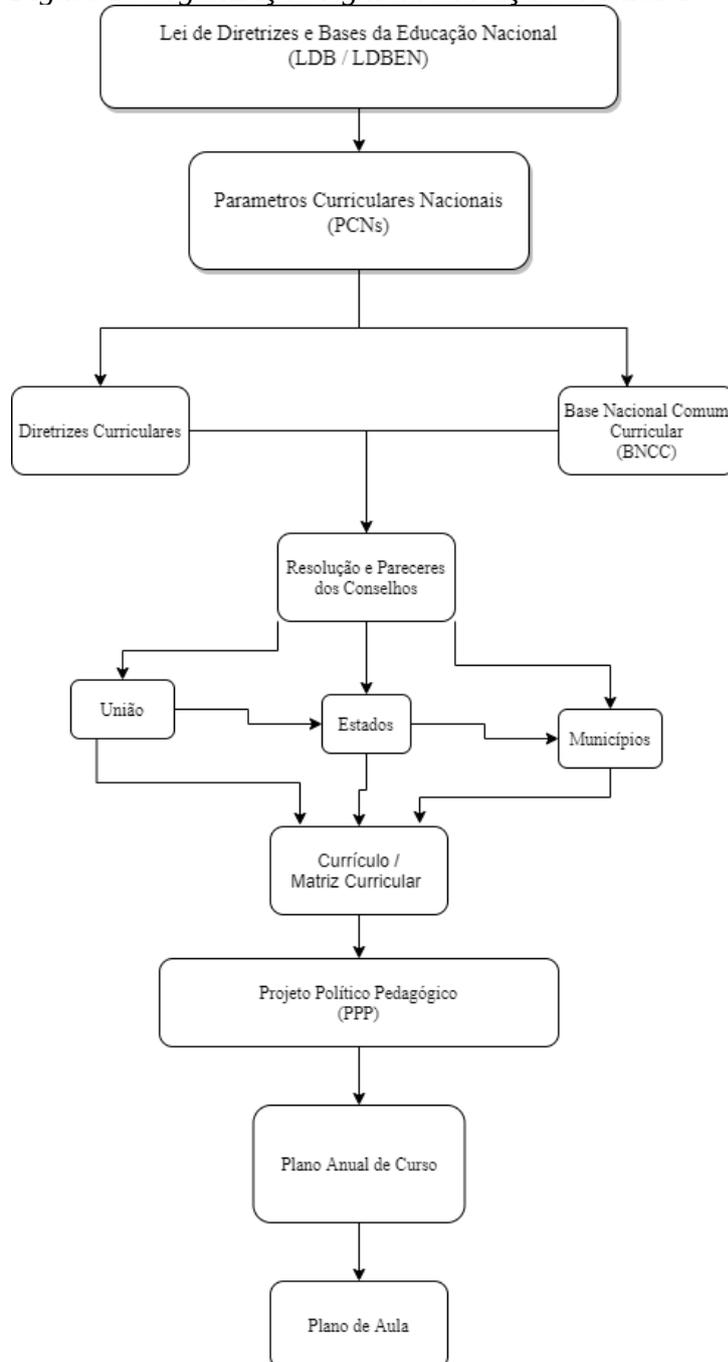
O conteúdo do manifesto da ALAB aponta a insatisfação dos profissionais brasileiros que atuam na área de educação e pesquisa quanto ao posicionamento entreguista do Governo Federal que, ao acordar com um instituto estrangeiro a realização de um programa para o “melhoramento” do ensino de Inglês no país, ignora e desvaloriza toda a produção científica nacional sobre o assunto.

O ensino de LE no Brasil passou por momentos de supervalorização, mas, no decurso da história, a diminuição da variedade de línguas oferecidas, da carga horária destinada a elas e da sua posição no currículo, acarretou no descaso pela matéria (LEFFA, 1999). Somado à restrição do acesso ao aprendizado de uma segunda língua apenas aos pertencentes das elites, ao descaso com que vem sendo tratadas as possibilidades de ensino de LE no currículo comum, em prol da hegemonia de um só idioma (RAJAGOPALAN, 2005), o que vemos é um aumento constante do abismo social desenhado por sistemas de (des)organização das políticas educacionais.

Além da Constituição e da LDB, o Sistema Educacional Brasileiro é regido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que orientam o Ensino Fundamental (1997) e o Ensino Médio (PCNEM, 1999; 2000; PCN+, 2007). Esses documentos dão uma orientação mais precisa quanto aos métodos de ensino e avaliações. Também, no conjunto de regulações brasileiras para a educação, temos as Diretrizes Curriculares de cada modalidade, geralmente regulamentadas através de resoluções que especificam a organização das etapas e segmentos da educação no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Abaixo dessas estão, mais recentemente na história da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (2017), as orientações dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e, sob essas duas, os Projetos Políticos Pedagógicos de cada Unidade Escolar, sob as quais, finalmente são, elaborados os Planos Anuais de Curso e Planos de Aula de cada disciplina (Figura 1).

Figura 1: Organização legal da educação brasileira



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

A organização da estrutura legal que rege a educação brasileira, bem como a forma como se dá ensino de LE nesse contexto e as mudanças que foram ocorrendo nesses documentos, desde a implantação até a coleta dos dados, é relevante para esta pesquisa, pois esteve presente na formação docente e influenciará diretamente na ação dos professores que nela se inserem e, portanto, os efeitos estarão presentes no discurso dos participantes. Dessa forma, se faz necessário compreender tais documentos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental publicado em 1997, traziam em dez volumes as orientações para a organização do sistema educacional do País,

a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseando nos princípios democráticos (BRASIL, 1997, p. 13).

Nesse trecho, os PCNEF (1997) destacam a importância da flexibilização dos currículos reconhecendo a diversidade do povo brasileiro a quem a educação se destina. Assim, o volume introdutório dos PCN do Ensino Fundamental esclarecia que não era objetivo dos Parâmetros a padronização do ensino no Brasil, uma vez que reconhecia as amplas dimensões dos diferentes interesses políticos e sociais que se contrapõem num estado democrático, e que prezava pela autonomia dos Estados e Municípios para negociar as melhores soluções educativas de acordo com suas realidades (BRASIL, 1997a).

O texto previa, além das sete áreas consagradas na educação brasileira, ocupando seis volumes (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física, História e Geografia), o trabalho com temas transversais que pudessem dar conta das questões da vida moderna, tais como “inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1997, p. 34). Para isso, o documento traz um volume para introduzir e apresentar os temas, que são: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, além da possibilidade de inclusão de temas locais. E outros dois volumes para esmiuçar as orientações e o debate sobre os temas propostos.

No PCN do Ensino Fundamental (1997), consoante com o que regula a LDB 9394/96, o ensino de Língua Estrangeira Moderna, doravante LEM, já estava previsto para o terceiro e quarto ciclo (6º ao 9º ano, antigas 5ª a 8ª série), contudo o documento que trata diretamente da Língua Estrangeira só foi publicado em 1998. O texto de apresentação desse volume enfatizava a preocupação dos autores com a pluralidade, típica de uma sociedade democrática, que devia nortear o ensino de LE no País, argumentando que “em uma política de pluralismo linguístico, condições pragmáticas apontam a necessidade de considerar três fatores para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição” (BRASIL, 1998, p. 15).

Também nesse volume referente à LEM, o texto se preocupa em deixar claro que os PCN “não tem um caráter dogmático, pois isso impossibilitaria as adaptações exigidas por condições diversas e inviabilizaria o desenvolvimento de uma prática reflexiva” (BRASIL, 1998, p. 19). No entanto, esclarece que deve ser garantida a oferta contínua de, pelo menos, um idioma, pois, segundo o documento, a descontinuidade impediria o avanço da aprendizagem no percurso do Ensino Fundamental. Mais adiante, o texto advoga a favor do ensino de Inglês atribuindo a esse idioma o valor de língua franca no mundo dos negócios, dos estudos, e da globalização comandada pelas novas tecnologias, ao tempo que reconhece o papel coadjuvante da Língua Espanhola, haja vista a frágil e recente abertura do Brasil ao comércio com os países vizinhos e a sua participação no Mercado das Nações do Cone Sul – Mercosul (BRASIL, 1998).

Bem verdade que, ao longo do documento, a Língua Inglesa é tomada como exemplo para explicar sugestões de técnicas e metodologias e é sempre enfatizado o seu protagonismo no ensino de LE. Contudo, apesar de dedicar um subtópico apenas para o Inglês, intitulado “O Inglês como língua estrangeira hegemônica” (BRASIL, 1998, p. 39-40), o documento se esforça para explicar que o ensino de uma língua deve acontecer de forma crítica e consciente das forças ideológicas que circundam um idioma, reconhecendo as possibilidades, não apenas do consumo passivo de outra cultura, mas de troca e produção de conhecimento.

Em outro documento ministerial complementar aos PCNs, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006), é enfatizado o caráter socioeducativo da LE. Esse texto reconhece que a aprendizagem de uma LE possibilita a ativação de áreas no cérebro responsáveis pela linguagem, constrói

bagagem cultural, ajuda a compreender as diferenças entre povos e, assim, ensina a conviver bem com a diversidade, além de permitir a ampliação do conhecimento em outras áreas através da leitura e da comunicação. Compreendendo então a importância do ensino de línguas estrangeiras, concordamos que este deve ser assegurado a todos os educandos, independente da classe social ou da localização geográfica.

Ademais, os PCNs do Ensino Fundamental é um documento oficial bem extenso e completo, cumprindo o papel de documento norteador do ensino, do currículo, e da formação, inicial e continuada, dos professores. Sua extensão, no entanto, pode funcionar como um obstáculo para o acesso direto e contínuo haja vista a repetição de discursos e a pouca disponibilidade dos professores para dedicarem-se aos estudos dos mesmos.

Paiva (2010), aponta a pouca legitimidade dispensada à LE, na contramão dos textos introdutórios dos PCNs, quando se registra no PCN de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental (1998) a mínima importância do ensino das habilidades orais, afirmando que poucas pessoas usam uma LE para comunicação oral. Segundo a autora,

O texto reproduz os preconceitos contra as classes populares (...) Ao argumentar a favor de se privilegiar o ensino de leitura em detrimento das outras habilidades. É surrealista que um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino. (PAIVA, 2003, p. 56)

No texto dos PCNEF-LE, criticado por Paiva (2003), pode-se ler trechos como:

(...) considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. (BRASIL, 1998, p. 20)

Dessa forma, o que os PCN orientam e esperam do ensino de LE no Brasil é, na verdade, um ensino de leitura e escrita tecnicista, que seja capaz de qualificar o aprendiz para o uso superficial da língua em situações de trabalho e/ou lazer. Contudo, para linguistas como Leffa (1999) e outros, as habilidades linguísticas não podem ser desvinculadas, uma vez que pertencem a um ciclo natural: ouvir, falar, ler e escrever, concomitantemente.

O Governo Federal também elaborou Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM que só foram concluídos em 1999, dois anos mais tarde da divulgação

dos Parâmetros do Ensino Fundamental. Nos anos 2000 o MEC divulgou, em um único volume, a versão dividida em quatro partes, das quais: Parte I – Bases Legais; Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. O texto de apresentação coloca que, “estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor,(sic) na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000, p. 4).

Nesse documento já apareciam os termos Novo Ensino Médio na nomenclatura do seguimento, expressando que o Governo estava buscando superar os baixos índices da educação nas avaliações internacionais e que, para isso, estava promovendo reformas que viabilizasse alcançar os países desenvolvidos na escolarização e no nível de conhecimento de seu povo (BRASIL, 2000). O documento atribui à “terceira revolução técnico-industrial” e à “revolução informática” a necessidade latente de tal reforma.

No seu texto de apresentação, o documento enfatiza que as demandas educacionais vêm mudando constantemente; por exemplo, na década de 70, havia necessidade “de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção” (BRASIL 2000, p. 5), o que levou à profissionalização compulsória dos estudantes, além de conter o volume de procura pelo nível superior. Já na década de 90, o texto reconhece que

enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. (BRASIL, 2000, p. 5)

Ao reconhecer o caráter fluido das demandas educacionais, o MEC realizou algumas reformulações nos PCNs do Ensino Médio, a exemplo das “Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+” em 2007, elaborada, segundo o próprio documento, para adequar as propostas de procedimento pedagógico às últimas tendências culturais e sociais (BRASIL, 2007).

No PCNEM (2000), os redatores apresentam uma preocupação com a exequibilidade das propostas a serem desenvolvidas pelos sistemas de ensino, uma vez que reconhecem as desigualdades regionais e a falta de oportunidades iguais para todos. Incentivam, ao

longo do texto, o combate a essas disparidades, apontando a educação universalizada como o caminho. Esse documento diz ter o objetivo de nortear a organização do Ensino Médio como etapa da Educação Básica, direito de todos os brasileiros. Contudo, o discurso é tão redundante e genérico que pouco colabora para efetivas práticas educativas e deixa a desejar nos objetivos traçados no próprio texto.

No tópico sobre “Linguagem, Códigos e suas Tecnologias” (p. 19-20) o texto traz uma breve recomendação sobre o ensino de línguas – seja a materna, segunda língua ou língua estrangeira – que devem ser ensinadas considerando seu caráter social interativo com foco na apropriação dos léxicos e regras, munindo o estudante de condições de “uso e (...) compreensão de sistemas simbólicos sustentados sobre diferentes suportes e de seus instrumentos como instrumentos de organização cognitiva da realidade e de sua comunicação” (BRASIL, 2000, p. 19).

No que se refere ao ensino de Língua Estrangeira, o PCNEM (2000), também não consegue ser muito específico. Apenas reforça o que está regido pela LDB 9394/96, destacando o texto da lei na íntegra e, no tópico acima mencionado, recomenda que o ensino de LE seja pautado no “domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações” (BRASIL, 2000, p. 19). Adiante no mesmo volume, os redatores elencam os objetivos que devem nortear a construção das propostas pedagógicas em cada uma das três grandes áreas. Quanto à LE, o documento estabelece apenas, e de forma repetida, que os estudantes precisam “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (BRASIL, 2000, p. 95).

Como evidenciam Leffa (1999), Paiva (2010), Celani (2004) e outros linguistas que se debruçam sobre as questões do ensino de línguas estrangeiras na educação básica brasileira, os documentos oficiais pouco colaboram para o efetivo combate às desigualdades de acesso amplo às línguas estrangeiras modernas e para o alcance do sucesso no ensino das mesmas na escola regular.

Como visto, os PCNEF de LEM, ao proporem foco apenas no ensino de leitura e escrita, considerando essas habilidades como básicas para que o aluno pudesse desenvolver sua autonomia com baixo custo e maior frequência, ao mesmo tempo que reforçavam a preferência pela Língua Inglesa, reconheciam as dificuldades enfrentadas pela escola

sem, contudo, apontar uma saída. Os PCNEM, por outro lado, trabalham a questão do ensino de LE de forma generalizada, mas igualmente, sem trazer contribuições pontuais para a solução das problemáticas por eles mesmos reconhecidas.

Modificando alguns termos da LDB de 1996 e dos PCNs, o governo também promoveu recentemente uma reforma no Ensino Médio, através da Lei 13.415/2017, além de ter concretizado e publicado a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Já no PCNEM de 2000 havia um tópico dedicado a Base Nacional Comum, que, ao contrário do que possa parecer no contexto atual, não é novidade. A recente BNCC, por tanto, é mais uma tentativa de documentar o que já previa a CF de 88, a LDB de 96 e os PCNs, de maneira mais minuciosa, padronizando o que deve ser ensinado e avaliado nas escolas de todo o país.

Em 2008, durante a Conferência Nacional de Educação – CONAE, já havia sido decidido atender a necessidade da consolidação de uma base comum. Nos anos subsequentes, o governo aprovou Diretrizes para a educação básica<sup>15</sup>, firmou pactos para fortalecer a alfabetização e o Ensino Médio e, dentro do Plano Nacional de Educação – PNE, reafirmou em quatro das metas a necessidade de construção da Base Nacional Comum.

Porém, os trâmites só se iniciaram passados seis anos do CONAE. No mês de julho de 2014, saiu do I Seminário Interinstitucional, para elaboração do documento, uma comissão encarregada de redigir a proposta para a Base Nacional Comum Curricular. Da versão inicial até a homologação, foram quatro anos, culminando em 14 de dezembro de 2018, tendo sido, antes, legitimadas as partes referentes à etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental com a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

A legitimidade da criação da BNCC se dá a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, dada pela Lei 13.005/14, e pela transformação da Medida Provisória 746/16 na Lei 13.415/17 que, com uma pressa questionável, reformou o Ensino Médio. Tal reforma, pautada no reducionismo econômico que retoma um discurso laboriosamente superado pelas legislações estabelecidas na década de 1990, implementa duas principais mudanças na logística educacional do país: da ordem do currículo e do financiamento público da educação básica.

---

15 A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs); Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Quanto ao currículo, a reforma divide em duas partes: a Base Nacional Comum e os Itinerários Formativos, que se fracionam em cinco – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2017). Até aqui, notamos, para dizer o mínimo, uma releitura do que já estava proposto na LDB de 1996, nos PCNEM e, com detalhes, nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2012), que no seu Título II já dividia a organização curricular em Base Nacional Comum e Parte Diversificada.

A circulação propagandista na mídia, em favor da reforma, sugeria e exaltava o protagonismo estudantil na montagem do currículo, cuja maleabilidade proporcionaria a liberdade para escolher estudar apenas as áreas de interesse do discente. Contudo, segundo o próprio texto da lei, essa “escolha” fica condicionada à possibilidade de oferta de cada sistema de ensino, ou seja, não havendo aparato pedagógico (professores capacitados, material didático e paradidático, etc.) e estrutural (laboratórios, bibliotecas, espaços de convivência, equipamentos, inclusive os digitais, etc.), as possibilidades ficam limitadas, para não dizer inexistentes.

Atrelada a essa problemática, a Medida Provisória 746/2016 já induzia a aproximação com o setor privado para “dar suporte” à oferta de itinerários da formação técnica e profissional além de, licenciosamente, citar que a contratação de professores poderia se dar através de “notório saber”, o que fere e desvaloriza os cursos de licenciatura e a carreira docente. Ademais, na Lei 13.415/2017, ficou estabelecida a viabilidade dos sistemas de ensino acordarem com instituições de educação a distância, a oferta de componentes passíveis de integralização à carga horária na etapa do Ensino Médio, o que pode estimular o sucateamento das unidades de ensino presencial.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que fomenta a privatização do ensino em diversas áreas, a reforma desconsidera a realidade dos estudantes digitalmente marginalizados, como os alunos suburbanos e camponeses de baixa renda, ainda maioria da população escolar das instituições públicas, no Alto Sertão da Bahia, foco da presente pesquisa.

A BNCC prevê o ensino de: ciências humanas e sociais aplicadas (história, geografia, filosofia e sociologia), ciências da natureza e suas tecnologias (química, física e biologia), matemática e suas tecnologias e linguagens, códigos e suas tecnologias (língua portuguesa, literatura, artes, educação física e tecnologias da informação e comunicação,

além de língua estrangeira – Inglês ou Espanhol<sup>16</sup>). Essas matérias já eram Componentes Curriculares Obrigatórios das DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012), onde estava definido, inclusive, que na parte diversificada do currículo, de forma obrigatória, deveria ser oferecida uma LEM à escolha da comunidade escolar e, de acordo com a Lei 11.161/2005, as UEs deveriam obrigatoriamente oferecer como Segunda Língua em caráter optativo, o Espanhol.

Houve uma mudança na ampliação da Carga Horária das modalidades que passarão de 2400 horas, a partir de 2022, a somar 3.000 horas, das quais, 1200 horas serão reservadas aos Formativos Itinerantes. A mudança começou em 2020 com implantação gradativa e, em 2022, abrangerá as três séries do EM. No entanto, a CH destinada ao ensino de Inglês como LE diminuiu de 240 para 120 horas/aula. A justificativa é que outras línguas poderão ser ensinadas como oferta dos Itinerários Formativos.

Em relação ao status do Inglês, houve também mudança significativa: enquanto no texto dos PCNs a LI era uma Língua Estrangeira ou Língua Adicional, na BNCC o idioma é colocado como Língua Franca. O documento respalda a adoção do Inglês não mais como a língua do outro, mas como uma língua que é a chave de acesso ao mundo globalizado do qual fazem parte aqueles que conseguem amplificar seu repertório linguístico, cultural, social e político. Enfatizando que a Língua Inglesa há muito deixou de ser apenas a Língua Materna de países como Inglaterra, Canadá e Estados Unidos, para ser a língua mundial dos negócios, do entretenimento e da produção e consumo acadêmico.

Os conteúdos da matéria LEM, nos PCNs, estavam organizados em quatro eixos: (i) conhecimento de mundo; (ii) conhecimentos sistêmicos; (iii) tipos de textos; (iv) atitudes. Com a BNCC, a organização ficou: (i) leitura; (ii) escrita; (iii) conhecimentos linguísticos; e (iv) dimensão intercultural. No corpo do texto, a BNCC constrói um discurso condizente com as novas tendências do ensino de língua, ressaltando as práticas comunicativas como cerne da aprendizagem e trata a língua com uma dimensão discursiva ampliada, englobando as competências e habilidades linguísticas. No entanto, o que percebemos é que a nova nomenclatura dos eixos é bem prescritiva quanto ao ensino de leitura e escrita que recebia ênfase nos PCNs como práticas comunicativas, as quais a BNCC trouxe para a organização do ensino.

---

16 No 4º§ do Art. 26, a língua espanhola ocupa novamente o papel de coadjuvante no ensino de LE: “Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.” (Redação dada pela Lei nº13.415, de 2017).

Mesmo fazendo releituras de boa parte dos discursos presentes nas legislações antecedentes, com essa reforma do Ensino Médio, firmada pela Lei nº 13.415/2017, da qual a BNCC faz parte, em alguns pontos a LDB foi modificada de maneira considerável, alterando os artigos 24, 26, 35, 36, 44, 61 e 62 da Lei nº 9394/96 o que mexe com toda a estrutura da educação básica e, conseqüentemente, provocará mudanças na sua avaliação nacional – especialmente por meio do ENEM, bem como na formação de professores.

Os exames já ditavam o currículo, em especial, das instituições privadas que perseguem as primeiras posições no *ranking* do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. A BNCC, ao prescrever e regular os objetivos de forma sequenciada e tabulada, será, oficialmente, a fonte de onde serão extraídas as avaliações, inclusive essa é uma das justificativas usada em sua defesa. As provas, por sua vez, modularão os currículos, o que gera um ciclo vicioso.

Não pretendemos com este trabalho questionar a inegável necessidade de adequação que carecia a LDB de 1996, reconhecemos, portanto, que um texto de lei de mais de vinte anos estava, muitas vezes, regendo situações fora do contexto. Com o avançar das tecnologias e, conseqüentemente, da sociedade que a consome, a demanda de uma educação que correspondesse aos novos modos de organização tornou-se latente, diante disso, a questão problema é da ordem política de como a reforma foi feita.

Ainda que a educação seja um processo de transmissão de valores de uma geração que antecede, para outra que sucede e, em certa medida, está sempre atrasada, pois pauta-se na experiência do que já aconteceu, e a tentativa de preparar os mais novos para o futuro é, com o significado literal da palavra, uma tentativa. Embora reconheçamos a necessidade de uma *mudança* na atual LDB, os moldes em que se deram as últimas *reformas* vão de encontro aos anseios democráticos dos educadores aqui lembrados, Anísio Teixeira e Paulo Freire, e parecem, no aspecto da educação integral e universal, retrogerir à educação bancária, tecnicista e fragmentada.

Diante disso, deparamo-nos a uma questão paradoxal que nos remete, mais uma vez, ao significado das palavras. Lançar mão do vocábulo *comum*, é, no mínimo, problemático, dada a amplitude das questões educacionais num território tão vasto e com uma população igualmente diversa e plural. Uma base nacional comum incorre em equiparar os estudantes do país inteiro, como se vivenciassem a mesma condição social,

econômica, racial, de gênero, de sexo, geográfica, cognitiva, cultural, psicológica, etc. Nem mesmo é preciso considerar todo o conteúdo da BNCC para perceber sua incompatibilidade com a propaganda que vende autonomia e liberdade pois, ao contrário disso, o título adotado pressupõe a padronização e o controle.

À vista disso, o Inglês ocupa, na BNCC, a única vaga para língua estrangeira obrigatória. A desvalorização do ensino de línguas no Brasil é evidenciada quando o histórico é posto em análise, no qual é possível constatar que tanto a carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras como a quantidade de línguas ensinadas é drasticamente reduzida (LEFFA, 1999), para, em seguida, serem negligenciadas quaisquer outras línguas (como o espanhol, por exemplo, nativa da maioria dos países vizinhos ao Brasil, cujos povos de fronteira se misturam e demandam instrução adequada para a vida social e funcional nesses espaços fronteiriços).

Para que a aprendizagem de uma LE faça sentido e cumpra com seus objetivos, a nosso ver, é necessário um ensino pautado nas premissas freirianas de educação, no qual o conhecimento prévio do estudante, suas vivências e seus saberes sejam levados em consideração, desde a escolha de qual língua estrangeira deve compor seu currículo, até quais conteúdos e abordagens metodológicas cabem nesse processo. Há de se compreender, em particular, as necessidades dos grupos sociais vinculados à escola, bem como as demandas da sociedade em que estão inseridos, para que o planejamento as atenda de forma satisfatória.

Um ensino de língua estrangeira pautado na lógica do mercado, apenas, é vazio de sentido e, portanto, não contribui para o letramento, muito menos um letramento crítico, na formação dos cidadãos. Não é possível negar as demandas do mundo do trabalho, as quais os documentos que regem a educação brasileira têm enfatizado. Contudo, a educação tecnicista, para o treinamento de mão de obra, não deve ser a única opção do estudante brasileiro, deve ser uma possibilidade dentre muitas outras. Para isso, mesmo o ensino de uma língua estrangeira deve abranger os conhecimentos gerais, os técnicos e os sócio-filosóficos, criando para o estudante, condições de compreensão de si e do mundo, minimamente.

Esses são os motivos pelos quais deveríamos ensinar e aprender uma LE no processo educativo. Contudo, para além de envolver-se como indivíduo do globalizado mundo, há a necessidade de saber o porquê do Inglês ocupar posições de prestígio dentre as línguas

estrangeiras ensinadas no país. Com isso, compreender a política mundial, a dinâmica do mercado de trabalho e do sistema que rege tudo isso é uma necessidade.

Questionamentos como: Apenas o Inglês pode nos oferecer essa bagagem? Por quê o Inglês e não outro idioma? Nos fazem refletir sobre como a face político-econômica da educação está diretamente ligada à montagem do currículo, conseqüentemente, à escolha da língua estrangeira que o irá compôr.

Um país com extensões continentais, como Brasil, tem uma riqueza linguística quase imensurável. Além da língua oficial e suas variações, temos, em nosso território línguas indígenas ainda sobreviventes, e dialetos das comunidades de imigrantes. Ademais, nossas linhas de fronteira são, em sua absoluta maioria, com países que falam Espanhol como língua oficial. No entanto, a última atualização do currículo brasileiro tornou a Língua Inglesa a única obrigatória.

Reconhecer que a língua Inglesa é falada em vários países pelo mundo, que tem um número de falantes não-nativos superior ao de falantes nativos, que é a língua preferida para comunicação no mundo dos negócios, que a maior parte do mercado de entretenimento produz em Inglês seus conteúdos e que as tecnologias digitais de comunicação e informação, constantemente em inovação, fazem uso principalmente do Inglês, é reconhecer a necessidade de conhecer essa língua e principalmente, sobre essa língua. Como enfatiza Rajagopalan (2004, p. 12):

A língua inglesa é um grande negócio no Brasil, assim como nos demais países da América Latina e, pesando bem, no resto do mundo. O inglês, pode-se dizer, não é só uma língua; é uma mercadoria em torno da qual está sendo construído um poderoso fetichismo, que os demiurgos do mundo do marketing rapidamente passam a explorar. A demanda pelo aprendizado do inglês cresceu em proporções geométricas, como fica evidenciado pelo estupendo número de escola de idiomas que se proliferam por todo país, quase tão rapidamente quanto as filiais do McDonald's. O conhecimento da língua é simplesmente pressuposto por corporações multinacionais quando anunciam vagas de trabalho. E o público em geral resignou-se há bastante tempo ao fato de que o inglês oferece um passaporte para o sucesso profissional.

Todavia, o fato de reconhecermos a importância inclusive mercadológica de um idioma não justifica ignorar todos os outros aspectos sociais que outros idiomas possam oferecer. O mercado é dinâmico e como disse Leffa (1999), em outros tempos na história do ensino de línguas no Brasil, o Francês já foi a bola da vez, ou seja, os adjetivos que são usados em defesa do ensino exclusivo de Inglês hoje podem ser os mesmos aplicados a outras

línguas num futuro próximo, enquanto as vantagens de se aprender uma língua de fronteira, por exemplo, são mais facilmente garantidas a longo prazo. E porque não abranger mais possibilidades em vez de limitá-las?

Não pretendemos aqui desqualificar nem exaltar o ensino de Inglês ou de outros idiomas, mas questionar a eleição institucionalizada e a relação disso com o processo educativo nos termos que debatemos. Como dissemos, os benefícios da aprendizagem de uma LE não estão limitados a um idioma em específico. Para alguns educandos esses benefícios aliados às conveniências mercadológicas do Inglês podem ser a melhor combinação, enquanto, para outros, pouco vantajoso seria. É preciso partir das demandas dos estudantes para que o currículo seja montado, é preciso que o projeto pedagógico de cada escola nasça das necessidades sociais da comunidade em que está inserida. Outra vez, a lógica do mercado deve ser atendida como consequência de um processo educativo democrático e não como primordial e fundante.

Com tudo que trazemos até aqui, é possível inferir que os estudantes vão às escolas com o anseio de construir, de fato, a habilidade de usar uma LE e que isso é, também, o que a sociedade em geral espera da escola. Quando isso não acontece, a escola regular é apontada como fracassada no seu objetivo de ensinar LE, ficando implícito, então, que apenas as instituições que oferecem especificamente cursos de idiomas, é que são capazes de suprir essa necessidade. Essa transferência de responsabilidade intensifica ainda mais o abismo social no qual somente os educandos pertencentes a classes mais abastadas alcançam o feito de aprender uma LE, enquanto resta aos alunos das classes socialmente vulneráveis a frustração de não encontrar na escola regular um ensino que lhe permita construir as quatro habilidades linguísticas no uso de uma língua estrangeira nas interações culturais, políticas, mercadológicas e sociais, importantes para não ficarem ainda mais marginalizados.

Ora, se até aqui tratamos da modalidade convencional dentro da Educação Básica, com destaque para a legislação prescrita e vigente, as problemáticas tanto da educação escolar como um todo, quanto do ensino de LE, estão longe de ser resolvidas, o que será possível dizer das especificidades que demanda a EJA? No próximo tópico iremos nos aproximar dessas questões para continuar construindo nosso contexto de pesquisa.

## 2.4 RETALHO DE JEANS: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para compreender como surgiu essa modalidade de ensino, precisamos fazer mais um retorno à história. Nas primeiras décadas do século passado, começaram movimentos do que hoje conhecemos como Educação de Jovens e Adultos, segundo Haddad e Di Pierro (2000) as ações educativas missionárias eram com um público de adultos.

Nos anos 20, uma parte da elite intelectual começou a fomentar uma crença de que a causa do subdesenvolvimento do país era o alto índice de pessoas analfabetas. Havia movimentos não formais de alfabetização desenvolvidos por associações, sindicatos, grupos religiosos e de partidos políticos. Fosse para engajar mais trabalhadores na militância ou para cativar mais fiéis, os primeiros empreendimentos na educação dos jovens e adultos vem da esfera popular, fora da cobertura das políticas públicas.

Na década de 30, o mundo superava a crise econômica mundial de 1929 e o país se viu entrando em uma onda de modernização e industrialização, o que estimulou o aumento da demanda por mão de obra. Foi necessário criar estratégias de capacitação de profissionais pois, sendo o Brasil majoritariamente agrário, os trabalhadores e trabalhadoras não sabiam lidar com os novos tipos de serviços que exigiam um entendimento mínimo dos campos matemático e linguístico. Assim, para o projeto de erradicação do analfabetismo, foram criadas campanhas que, de início, reproduziam o método silábico.

Nessa mesma época crescia o movimento escolanovista liderado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros intelectuais que visavam ampliar a educação científica e, na contramão do que havia sido desenvolvido até então, colocavam o educando como sujeito ativo do processo de escolarização, portanto centro das ações educativas. No mundo, já circulava a teoria do capital humano, mas no Brasil a ditadura do Estado Novo (1937-1945), amarrou o progresso desse campo, o foco da educação permaneceu apenas nas crianças e retroagiu para pedagogias mais conservadoras.

Até que, em 1947, com a queda de Getúlio e a redemocratização do Brasil, foi realizada a primeira Campanha Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos, inserindo a preocupação embrionária com a escolarização dos jovens e adultos no contexto educacional brasileiro. No entanto, acreditava-se que o processo de alfabetização era um feito simplório, por isso, o investimento em profissionais capacitados e infraestrutura foi,

desde cedo, muito insignificante para tamanha empreitada. Ainda hoje, mais de setenta anos depois, o número de analfabetos passa da casa dos dez milhões (IBGE, 2018).

Por nascer das ações populares, a Educação de Jovens e Adultos contava sempre com ajuda de voluntários, salas de aula improvisadas e pouco ou nenhum material didático. Negando toda a dificuldade que os leigos encontravam em fazer acontecer a EJA, agregado à visão simplista do processo de alfabetização que circulava entre as autoridades, ficaram marcas profundas de desvalorização do profissional que lida com esse contexto de educação, das instituições que promovem essa modalidade e, até mesmo, da pesquisa científica sobre o tema. Não obstante, a legislação que norteia a EJA, é igualmente precária, difusa e simplista (ARROYO, 2017).

Por outro lado, o cerne da Educação Popular, justamente por ter sua proposta fecundada nas necessidades daqueles que eram os maiores interessados no processo, construiu uma forte referência de projeto educacional, que enxerga o estudante como sujeito holístico, culturalmente munido de modos de agir e pensar, possuidor de conhecimentos, como defende Arroyo (2005), referência esta especialmente forte a partir de Paulo Freire, que, como já discutimos, se tornou um renomado pedagogo e educador, deixando um legado de luta e resistência pela qualidade da educação popular, cuja obra denunciava que o analfabetismo era a consequência e não a causa do subdesenvolvimento. Por causa dessa rica herança, e da luta de diversas frentes da sociedade civil pela educação, o Brasil ainda é referência mundial quando se discute educação popular. “Olhando para a história da EJA, é fácil perceber que essa herança tem sido mais marcante do que a das políticas oficiais” (ARROYO, 2005, p. 222).

Como foi exposto anteriormente, segundo Leffa (1999), com a LDB de 1961, houve um desprestígio crescente da escola secundária, quando o ensino Ginásial e Colegial (1969) podiam ser avaliados por exames, os chamados exames de Madureza (parcelados, preparatórios ou de Estado) eram opção para muitas pessoas que não tinham condições de ir à escola, mas precisavam comprovar seus conhecimentos. Muitos telepolos foram espalhados pelo país e a TV Cultura transmitiu o primeiro curso de Madureza Ginásial (1969) da televisão no Brasil nessa época. Esse curso para jovens e adultos foi substituído pelo Projeto Minerva e, depois, pelo Supletivo.

Meses antes de o Brasil sofrer o Golpe Militar de 1964, Paulo Freire havia começado a colocar em prática o Plano Nacional de Alfabetização, uma das ações resultantes da

reforma de Base, do governo João Goulart. O Plano visava a alfabetização em massa para erradicar o problema, confiava na experiência de Freire, aplicada a 300 trabalhadores durante 45 dias no Rio Grande do Norte, um ano antes. Com o exílio de Goulart e de Freire, os vinte mil círculos de cultura implantados pelo Plano, Brasil adentro, foram desmanchados.

Apesar das várias formas de desmonte, o Governo Militar colocou na letra da lei pela primeira vez a Educação de Jovens e Adultos, na LDB 5692/71, especificando os termos do Ensino Supletivo por todo o Capítulo IV (BRASIL, 1971, Art. 24 a 29). O Ministério da Educação criou os Centros de Estudos Supletivos que só começaram a funcionar em 1974, com um foco mais na educação técnica. O chamado Supletivo impulsionou a Educação a Distância afirmando o papel das novas tecnologias no cenário educacional brasileiro, fortalecendo a edição de cursos adaptados à TV e ao rádio pelos quais muitos adultos e jovens obtiveram sua formação escolar. Hoje os exames da Comissão Permanente de Avaliação – CPA – ainda são popularmente chamados de supletivos, regulamentados pela Resolução CEE nº 138/2001 e Portaria SEC nº 12.235/2002.

Outro movimento importante para a história da EJA, tem a ver com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, da qual um dos objetivos era fortificar as ações pastorais em favor da comunidade. Em 1975, no Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, que aconteceu em Goiânia – GO, convocado pela CNBB, foi instituída a Comissão Pastoral da Terra – CPT, que, segundo a página na web da própria CPT, no texto “Sobre nós: Histórico” (2010), apesar de ter sido gerada na Igreja Católica, incorporou outras igrejas cristãs, e tinha o objetivo de ajudar o campesinato na sua luta por terra e demais direitos que, especialmente na ditadura, foram brutalmente atacados. Uma das ações era a alfabetização dos trabalhadores e trabalhadoras, ampliando a escolarização e, com isso, o letramento crítico, na contramão das propostas do governo da época.

No período da Ditadura Militar, houve a implantação do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)<sup>17</sup>, com o objetivo de combater o analfabetismo, nos moldes conservadores, é claro. O método utilizado era, em partes, baseado no Método Paulo Freire que tinha a “palavra geradora” como eixo, contudo, diferente da proposta libertadora de Freire, as palavras escolhidas eram desconexas do contexto do alfabetizando e a finalidade era habilitar os trabalhadores a se adequar à demanda do

---

17 Decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968, autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

mercado, aos novos modos cívicos e à política dentro do que os governos militares chamaram de “Modelo Brasileiro”. O MOBRAL enfraqueceu nos anos 80 por causa da crise econômica e política. Em 1985, com o fim da ditadura, o projeto passou a se chamar EDUCAR, para na década seguinte ser totalmente extinto.

A pressão internacional aumentava na década de 80, exercida principalmente através da UNESCO, que já vinha denunciando as mazelas sociais há algum tempo e cobrando, dos governos brasileiros, ações nesse sentido. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe, em seu Artigo 208, a garantia do direito universal ao Ensino Fundamental com “oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL/CF, 1988), tornou-se obrigatória a oferta da EJA em todo o território Nacional. Foi então que o Brasil começou a mudar suas políticas públicas de educação e, conseqüentemente, a EJA ganhou maior atenção.

Em 1995, foi promovida uma reforma na esfera educacional que descentralizou os sistemas e dividiu as responsabilidades entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Nessa divisão não houve uma preocupação com a EJA, que foi marginalizada pelos atos legais. Um exemplo disso foi a falta de destinação de verbas para o desenvolvimento da EJA na criação o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF.

Com a homologação da LDB 9394/96, a EJA passou “a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento conseqüente” (BRASIL – CNE/CEB 11/2000, p. 2). Porém, a brevidade com que o texto da lei fala da EJA remete à pouca importância com que a modalidade fora tratada na legislação brasileira.

No meio do ano de 1997 a UNESCO preparou a V Conferência Internacional de Educação de Adultos<sup>18</sup>, que aconteceu em Hamburgo, na Alemanha. Nesse encontro mais de 170 países, inclusive o Brasil, assinaram a Declaração de Hamburgo que conferiu

à educação de jovens e adultos o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o mundo atual, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos (DI PIERRO, 2005, p.17-18)

---

18 A Confitea, uma realização da UNESCO, começou a ser realizada em 1949, na Dinamarca, e se repete a cada 10 ou 12 anos (DI PIERRO, 2005)

Em 1999, a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos – COEJA, do Ministério da Educação, encaminhou ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de diretrizes para a EJA, uma vez que a demanda por informações a respeito dessa modalidade crescia ano a ano, especialmente depois da aprovação e divulgação das DCN do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Somente em novembro do ano 2000 foi que o CNE, junto com a Câmara de Educação Básica – CEB, emitiu o parecer estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O texto das DCNEJA reconhecem as diferenças de classes existentes no Brasil, cujo abismo entre alfabetizados e analfabetos se estende às outras diferenças sociais, econômicas, de gênero, raciais, étnicas e geográficas. Por isso, se propõe a atender à Constituição Cidadã e à LDB, quando estipula o direito à cidadania no seu sentido amplo. Porém, conforme alerta Di Pierro (2005), na construção do discurso, soa assistencialista, com cunho compensatório concordando com as políticas populistas, com as quais nem Anísio Teixeira, nem Paulo Freire, simpatizavam, uma vez que acreditavam no desenvolvimento dos sujeitos e das suas capacidades de conquista mediante a igualdade de oportunidade (ARROYO, 2017). Apesar do tom assistencialista, o conjunto de leis e normas que passaram a reger a EJA representaram um avanço em relação à marginalização do passado.

A partir das lutas pelo reconhecimento da importância da EJA, fosse por associação civil, por sindicatos e trabalhadores, ou ainda pelas universidades, os sistemas de ensino começaram a valorizar essa modalidade, passando a observar as especificidades do seu corpo discente. A carga horária diferenciada para o ensino noturno, a inclusão de merenda escolar, a divisão em etapas não sequenciadas, e outras formas de atendimento diferenciado foram sendo regulamentadas.

Na Bahia, a Secretaria de Educação deu início ao Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA Bahia, em 1996. O projeto atendeu a população baiana por conta própria, até meados de 2003 quando foi incorporado pela ação nacional Brasil Alfabetizado e recebeu apoio das universidades estaduais, a exemplo do Núcleo da Educação de Jovens e Adulto – NEJA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Pelo Decreto nº 6093 de 24 de abril de 2007 o governo federal criou o Programa Brasil Alfabetizado, que, no quesito financiamento, foi muito importante para a melhoria da EJA e para a universalização da alfabetização de jovens e adultos a partir dos 15 anos em todo o país (BRASIL, 2007).

Nesse mesmo ano, outra conquista da EJA foi entrar para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, bancado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE desde 2007. De acordo com a página do programa, o PNLD EJA “incorporou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), e ampliou o atendimento, incluindo o primeiro e o segundo segmentos de EJA, (...) e o ensino médio na modalidade EJA” (BRASIL / PNLDEJA, s/d, p. eletrônica).

Depois da injeção de verbas através dos programas federais nos Estados, o Governo Baiano criou um Programa Especial de Alfabetização de Jovens e Adultos, TOPA – Todos Pela Alfabetização, lançado em 2007 pelo Decreto nº 10.339/2007, que promove e

“realiza estudos e pesquisas, formação continuada de professores alfabetizadores, desenvolvimento de instrumentos e mecanismos de acompanhamento e avaliação, produção de material didático-pedagógico, dentre outras ações que assegurem a sua efetividade” (BAHIA – TOPA, s/d).

Em relação à avaliação nacional da educação básica, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, desde 2002 o MEC dedica um exame exclusivamente para a EJA, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, que “além de diagnosticar a educação básica brasileira, possibilita meios para certificar saberes adquiridos tanto em ambientes escolares quanto extraescolares” (BRASIL/MEC, s/d). Nos anos de 2010 a 2016, o MEC tentou usar o ENEM para essa certificação, mas retomou o ENCCEJA em 2017.

Essas ações elevaram a discussão em torno da formação dos jovens e adultos a debates mais cuidadosos, principalmente na academia, que passou a se aproximar das diferentes realidades espalhadas pelo vasto território brasileiro, dos grupos sociais que passam pela EJA. Graças à constante luta da Educação Popular, enraizada em Paulo Freire, os programas passaram a considerar o estudante da EJA como um sujeito com capacidades e saberes desenvolvidos e, especialmente, imbuídos de crenças e motivações que são produzidas e afirmadas em suas culturas.

Por outro lado, Di Pierro (2005) nos lembra que, apesar das recomendações mundiais embasadas em estudos e pesquisas reconhecidas, o Brasil ainda insiste em promover políticas públicas que arriscam projetos de curto prazo para alfabetização de adultos e jovens. A autora também alerta que a falta de entrosamento entre as ações, seja aquelas

oriundas das organizações populares ou do Estado e suas esferas, dispersa o pouco recurso destinado à EJA e prejudica a eficácia dos programas.

Arroyo (2005; 2017) vem discutindo que, no Brasil, o analfabetismo e a baixa escolaridade tem cor, tem classe, tem gênero e tem endereço. O autor diz que a EJA, na estrutura do sistema de ensino brasileiro “é uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares” (ARROYO, 2005, p. 221). Corroborando com o exposto, Di Pierro (2005, p. 22) diz que “os grupos sociais e as regiões do país que apresentam taxas de alfabetização mais baixas (...) são as populações muito pobres, das zonas rurais, nordestinos, afrodescendentes e mulheres com mais de quarenta anos”.

Atreladas as questões acima mencionadas, outro ponto ainda precarizado na Educação de Jovens e Adultos é a formação e capacitação dos profissionais da área, em que muitos problemas ainda persistem. De acordo com Di Pierro (2005), uma porcentagem muito pequena dos cursos de Pedagogia habilita para a educação de jovens e adultos e quase a metade dos professores atuantes na EJA não têm formação em nível superior. Além disso, a modalidade é muitas vezes preterida na distribuição de carga horária entre professores, as aulas na EJA entram na carga horária a título de complementação de jornada. Os professores, na maioria das escolas, não contam com uma Atividade Complementar – AC – dedicada à modalidade, e nem têm acompanhamento pedagógico especializado.

Mesmo com um aparato jurídico bastante abrangente e já permeado pelas premissas democráticas de educação, os governantes e dirigentes do Brasil têm dificuldades para consolidar sistemas educacionais que atendam aos anseios dos estudantes, dos estudiosos e professores que passam pela EJA, o que dificulta o avanço no combate, não só ao analfabetismo, mas ao encurtamento das diferenças socioeconômicas. Dessa forma, os profissionais que lidam com a EJA, seja na pesquisa, na sala de aula ou nos espaços de educação não convencionais, é que são chamados a continuar os esforços para promover justiça social através da valorização dos saberes e fazeres e da ampliação das oportunidades de acesso às culturas, à produção e divulgação de conhecimento (ARROYO, 2017).

### 2.4.1 EJA: Alfabetização ou Letramento?

Conforme o que expusemos no tópico anterior, o foco dos planos de governo e das políticas públicas, quando se trata da educação de jovens e adultos, sempre esteve voltado para a alfabetização. Se buscarmos a tradução do Inglês para o português, por exemplo, 'alfabetização' e 'letramento' têm um só termo disponível, *literacy*. No Brasil, há um movimento que, desde a década 1980, se esforça para defender uma distinção no significado entre os termos (KLEIMAN; ASSIS, 2016). A exemplo de Mattos (2015), que explica que *Alfabetização* significa o processo de Ensino e Aprendizagem dos códigos, símbolos, caracteres e signos que compõe uma língua, para que possa ser possível ler e escrever segundo as regras dessa língua. O termo *Letramento* estaria mais ligado à questão da capacidade de interpretação desse sistema linguístico de que cada língua é composta dentro dos contextos socioculturais de produção.

Kleiman e Assis (2016) organizaram um conjunto de textos sobre as últimas (re)definições do termo Letramento, no trabalho intitulado “Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita”. No texto de apresentação, as autoras salientam que o termo teve algumas revisões saindo da abordagem evolucionista para uma sociocultural, pelas quais passaram várias questões da LA. O termo *literacy*, de acordo com Kleiman e Assis (2016), foi ressignificado pelos Novos Estudos sobre Alfabetização/Letramento – em Inglês: *New Literacy Studies*, ou *NLS* – “com a finalidade de impactar tanto as abordagens teórico-metodológicas sobre o uso da escrita, quanto as políticas de alfabetização” (p. 29).

O termo *Letramento* começou a circular nas pesquisas brasileiras no final dos anos 80 sendo endossado tanto pela LA quanto pela Educação, “autoras como Leda Verdiani Tfouni, Angela Kleiman, Magda Soares e Roxane Rojo foram as primeiras pesquisadoras brasileiras a demonstrar interesse pelo campo, buscando definir os limites dos sentidos para esse novo termo” (KLEIMAN; ASSIS, 2016, p. 33). Na mesma época, outros países começaram a divulgar estudos sobre uma variação ou ampliação do conceito de alfabetização, numa perspectiva além da leitura e da escrita como uma habilidade individual.

Um trabalho importante que marcou o início dessa diferenciação entre os termos *Alfabetização* e *Letramento*, no Brasil, foi desenvolvido por Kleiman, em 1995, com o título “Os significados do letramento”. Nele, a autora frisa que os estudos sobre letramento

abordavam como “se dava a inserção de grupos não alfabetizados em grupo altamente letrado e tecnologizado, bem como sobre quais eram as consequências sociais, afetivas, linguísticas de tal inserção” (KLEIMAN; ASSIS, 2016, p. 35).

Mais tarde outras variações do termo foram surgindo, a exemplo dos *letramentos múltiplos* que consideravam a diversidade de práticas comunicativas; *letramento matemático* (e outras matérias/áreas do saber) para designar a capacidade de interação a partir daquele conhecimento; entre outras oscilações, chegando a ponto de se difundir com outros termos e, até mesmo, ser banalizado (MATTOS, 2015; KLEIMAN; ASSIS, 2016).

Soares (2005), observa que até o IBGE, ao longo das últimas décadas vem modificando seu entendimento quanto ao termo *Alfabetização*. Nos censos dos anos 1940, baseavam os índices de analfabetismo em respostas de autodeclaração dos recenseados. Mais tarde, o censo passou a querer saber a respeito da capacidade de interação social através da leitura e escrita, ampliando assim seu entendimento sobre alfabetização de acordo com as tendências na área acadêmica, se aproximando do conceito de *Letramento*. O IBGE ainda introduziu na pesquisa o termo “analfabetismo funcional”, considerando designar aqueles com menos de quatro anos de escolaridade.

Di Pierro (2005), traz o entendimento dos conferencistas da Confintea<sup>19</sup> de 1997, firmado na Declaração de Hamburgo, um importante documento para a autenticação da EJA como compromisso dos países signatários. A autora diz que nessa declaração,

a alfabetização é mencionada como necessidade de aprendizagem relacionada ao contexto sociocultural, que serve de ferramenta para processos de transformação dos indivíduos e coletividades, especialmente quando vinculada a outros domínios da vida social como a saúde, a justiça, o desenvolvimento urbano e rural. (DI PIERRO, 2005, p. 19)

Também a mídia, no decorrer dos anos, vem ampliando o significado do termo alfabetização e suas derivações. Como observou Soares (2005, p. 93), principalmente a mídia impressa, que passou a considerar que “tornou-se indispensável incluir como parte constituinte do processo de alfabetização também o desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais”.

De acordo com Carlos e Barreto (2005, p. 65), a experiência do adulto e do jovem que retornam a escola, “lhe permitiu perceber que uma das causas de sua fragilidade social é

---

19 V Conferências Internacionais de Educação de Adultos

a sua exclusão do código linguístico dominante”, por isso atribuem ao domínio da leitura e da escrita um valor de passaporte, deste para o outro lado da linha: o lado daqueles que leem, escrevem e por tanto vivem melhor e são subordinados a trabalhos menos penosos e mais bem remunerados. Os autores complementam que, sendo a escola o lugar cujo objetivo primordial é diluir as desigualdades e promover a justiça social através da educação, os estudantes têm o direito de depositar essa crença na escola e ela é responsável por superar essas expectativas.

O adulto e o jovem que retornam à escola, ou que nela adentram pela primeira vez, pois tiveram a educação negada na sua infância, são, segundo Arroyo (2017), sujeitos letrados. Mas o *Letramento*, com a terminação do termo no gerúndio, quer mesmo dizer que é um processo em construção contínua. Não finda, o letramento é constante. A EJA, enquanto programa, bem como os profissionais que nela atuam, não deve, portanto, desconsiderar a vivência e experiência acumulada na trajetória de cada sujeito, mas potencializar as habilidades e capacidades de cada um, suprimindo as necessidades dos estudantes no que se refere à inclusão e justiça social frente ao mundo tecnologicamente e linguisticamente globalizado.

#### **2.4.2 O papel das TDICs na EJA**

As Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação são, hoje, realidade da sociedade e adentram no espaço escolar, demandando conhecimento, não apenas técnico, mas também teórico, sobre como essa ferramenta se insere nas vidas dos sujeitos e como as interações sociais são afetadas pela presença das mesmas para que, enquanto sujeitos desse tempo, possamos usufruir dos seus benefícios sem nos deixar dominar por aqueles que manipulam as máquinas, ou que pelo menos, tenhamos consciência de como se dá essa dominação. Não obstante, também a sala de aula da EJA é espaço de circulação dessas novas tecnologias, quer o professor queira, quer não, os jovens e os adultos desse momento sociocultural histórico lidam, e precisam lidar, com as TDICs. Pois,

o traço mais distintivo da fase atual da globalização é a comunicação eletrônica, principalmente por conta da notável expansão de seu maior elemento catalisador, a internet. A rede mundial de computadores, em um tempo exíguo, tornou-se “o motor principal que está dirigindo os imperativos da economia, assim como as identidades culturais e linguísticas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131) além de uma fonte de potencial quase inesgotável que põe em contato milhões de pessoas de

todas as partes do planeta em questão de segundos, na maioria das vezes, usando a língua da globalização, o inglês. (KUMARAVADIVELU, 2006 *apud* SIQUEIRA, 2015, p. 233)

Da mesma forma que há uma linha que divide aqueles que dominam os códigos e as estruturas linguísticas nas práticas interativas, seja por meio da leitura, da escrita ou da oralidade, dos que desse saber são excluídos, existem também linhas que dividem aqueles que dominam as técnicas para a criação e para o manejo das máquinas e dos programas, dos que dominam a produção de conteúdo que neles circulam, dos que consomem esses produtos e dos que estão à margem de tudo isso. A fronteira mais cerrada é aquela que se ergue entre os marginalizados e os consumidores das TDICs.

Aqueles que buscam a EJA, como já comentamos, têm identidade, são os “marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis...” (ARROYO, 2005, p. 221) e as modalidades remetidas a esses sujeitos, a exemplo da EJA, são “os lugares sociais a eles reservados (...) têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares” (*Ibid.* p. 221). A marginalização não acontece em uma esfera da vida, quando um sujeito está excluído, a ele nenhum direito é assegurado, a alfabetização e a exclusão digital são só mais uma em meio a tantas outras até mais urgentes.

Pegando emprestado a designação freiriana, no campo os oprimidos lutam por terra, por direito à subsistência, pela natureza... Nas urbes, os oprimidos lutam por um teto, pelo trabalho digno, pela sociedade... (ARROYO, 2005; 2006; 2017). As lutas se entrelaçam e, por vezes, se encontram na EJA, como acontece nas cidades interioranas cujas escolas distritais têm em seu público um grande contingente de camponeses. Então, quando um adulto ou um jovem retorna à escola, todo dia, ele merece ser recebido como um sujeito completo que busca auxílio para aperfeiçoar as suas habilidades e fortalecer suas capacidades para que possa encarar os problemas reais fora dali.

Voltando à “Agenda para o Futuro”, também aprovada pelos participantes da Confintea, segundo Di Pierro (2005, p. 18. grifo nosso), foi assegurado aos estudantes da EJA o “direito universal à alfabetização e à educação básica, concebidas como ferramentas para a democratização do acesso à cultura, aos meios de comunicação **e às novas tecnologias da informação**”.

Conforme Leffa (2012) nos adverte, o estudante do presente pede que o ensino seja um processo de organização e não de fornecimento de informações, uma vez que,

A facilidade de acesso à informação, a disponibilidade de uma plateia global, sem restrições de fronteiras geográficas, a emergência de fenômenos como a Web 2.0 e as redes sociais que cobrem o planeta são todos fatores que podem contribuir para tornar o aluno agente de sua própria aprendizagem; deixa de ser apenas o depositário da informação na visão da educação bancária criticada por Paulo Freire (FREIRE, 1983), já há tanto tempo superada, mas que ainda tende a persistir (LEFFA, 2012, p. 401).

Em conformidade, Brandão (2005) trata das questões da relação do trabalho com o letramento de adultos e jovens. No constante desenvolvimento científico-tecnológico, a forma capitalista de organização beira a instabilidade pois, ao mesmo tempo em que exclui as classes trabalhadoras do acesso à educação, precisa, cada vez mais, de mão de obra especializada em lidar com as tecnologias para produzir e incentivar o consumo.

A autora ainda destaca que esse impasse se intensifica à medida que, quanto mais e melhor for o acesso à informação e ao letramento, mais o sujeito se conscientiza de como o Capital se apropria e manipula os modos de organização social, possibilitando confrontá-lo (BRANDÃO, 2005). Por isso, para a manutenção desse modelo, não é interessante que todas as pessoas sejam incluídas no mundo globalizado. As discrepâncias sociais e todas as diferenças geradas a partir delas são necessárias para a continuidade das relações de trabalho, por nível de subordinação e exploração das capacidades e habilidades humanas.

Por conseguinte, a Educação de Jovens e Adultos é profundamente atravessada por essas questões. O trabalho, que também é instrumento de conquista da dignidade humana, é segmentado, assim como a educação formal, e é qualificado em escala de ordem crescente. A cada grau nessa escala, o processo afunila à medida que avança. Nem todos completarão a educação básica, poucos, a formação em nível médio e, menos ainda, a educação superior. As **novas** tecnologias – um grifo para a palavra “nova” pois, as tecnologias sempre evoluirão e, por isso, o adjetivo não designa essas de agora, as que já dominamos, mas as que estão por vir e que, portanto, sempre exigirão formação – são bilaterais, ao mesmo tempo em que globalizam as relações e propiciam o acesso remoto e ubíquo, podem funcionar como mais um mecanismo de exclusão e marginalização.

O financiamento da EJA sempre foi carente e marginalizado. A Emenda Constitucional nº 14/1996, que impedia que a contagem de matrículas na modalidade fosse assistida pelo Fundef, excluiu os adultos e jovens que frequentavam a EJA da assistência financeira do Estado. Com a inclusão da modalidade na educação básica, o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passou a assistir a EJA, mas com um teto de 15% dos recursos. Desde o reconhecimento da EJA como modalidade da educação escolar, os recursos didáticos e paradidáticos, tecnológicos ou tradicionais, sem contar os recursos humanos, que a EJA pode consumir tem sido sempre muito inferior do que os destinados a outras modalidades da educação básica.

Não é desconhecido o fato de que os recursos didáticos e paradidáticos, quanto mais tecnologia envolver e quão mais modernos forem, maior será o custo financeiro para sua implementação e manutenção. A EJA da legislação brasileira, como salienta Arroyo (2017), é uma educação pobre para pobres. Assim, a classe trabalhadora tem seu papel muito bem definido no desenvolvimento tecnológico: a mão de obra segmentada e por isso, desvalorizada, e o consumo ingênuo da enxurrada de conteúdos que chega a eles diariamente pelas novas tecnologias da informação, repleta de anúncios, notícias sensacionalistas e falsas e de entretenimento sáfaro.

Embasada no pensamento socialista marxista, Brandão (2005), vai a fundo na questão que envolve o trabalho e as tecnologias, problematizando que,

é preciso perceber que o problema não está no desenvolvimento tecnológico propriamente dito, pois não é este que determina as relações sociais. A ciência e a técnica devem ser compreendidas como produtos históricos da atividade humana e, portanto, sua aplicação ao processo produtivo não é neutra (...), a questão é de como o capital se apropria da tecnologia (que é resultado do desenvolvimento científico, isto é, do trabalho humano), usando-a para realizar sua dominação, para impor todo um sistema de normas que buscam garantir, seja através da coerção, do consenso ou de uma combinação de ambos, o poder e controle sobre a produção (BRANDÃO, 2005, p. 110).

Em vista da manutenção do sistema, as escolas públicas não são equipadas, nem mesmo, com as tecnologias básicas (podemos flagrar escolas brasileiras que nem a lousa de giz têm, bem como outras tantas que sequer contam com o livro didático, entre outros inventos e conquistas que a humanidade já considera ultrapassados, mas que nunca

passaram do portão para dentro da escola). O que diremos da EJA, nascida dos movimentos populares, fazendo frente às forças opressoras que muitas vezes vinham do próprio Estado. Essa desvalorização, muitas vezes, se justifica pela romantização da raiz no voluntariado e no fazer educação a qualquer custo e em qualquer lugar. Afinal estamos diante de uma política cujo discurso trata a EJA como se fosse um remédio para uma doença indesejada. Findados os sintomas, abandona-se o remédio.

Faz sentido, dadas essas observações, que a EJA seja mesmo desassistida, ou preterida nas distribuições dos recursos, pelos diferentes governos que já passaram pelo comando desta nação. Os interesses dos grupos dominantes nunca foram e nunca serão a formação crítica do povo, mas a adequação do mesmo nos papéis que lhes são reservados nas engrenagens sociais que desejam sustentar. Para mirar o holofote em uma das questões que envolve tecnologia e letramento, podemos nos voltar para o fato de mais de 90% dos brasileiros usarem – e até mesmo só conhecerem – *softwares* de licença privada (MATTE *et al.*, 2018), fazendo uso condicionado a pagamentos periódicos, sofrendo ameaças de perderem acesso e de serem roubados, infectados ou espionados, principalmente se tentarem obter as licenças de uso por meio ilegal.

Richard Matthew Stallman, fundador e ativista do Movimento *Software* Livre, provoca seus leitores e seguidores, questionando o motivo pelo qual o *software* livre não é ainda ensinado e aprendido na educação escolar pelo mundo. Ele milita em favor da educação digital através do ensino de programação, acreditando que a liberdade vem com a possibilidade de acesso, estudo, cópia, modificação e distribuição dos programas que fazem as máquinas funcionarem. A liberdade, na concepção do Movimento *Software* Livre é, então, dominar a produção do conhecimento e não só o conhecimento enquanto produto passível apenas de consumo limitado (STALLMAN, 2010).

O que Stallman denuncia, em várias de suas falas, é a colonização digital. A disponibilização de licenças de uso temporário, ou até mesmo a “vista grossa” contra a pirataria em pequena escala, são estratégias dos proprietários das licenças para colonizar a população mundial. Essas manobras são tão eficazes que a maioria das pessoas não sabem, nem mesmo, da existência de outros programas, de outras possibilidades de uso do computador e da internet com tudo que essas ferramentas podem propiciar. Tomam, comumente, o nome da “marca” de um *software* como sendo o serviço/produto e são exploradas sem se dar conta.

De acordo com Matte et al. (2018), fazendo frente a essa forma de dominação, que comercializa o conhecimento, e não apenas aquele técnico, mas de todo o tipo em diversas áreas do saber e da produção humana, alguns conceitos vêm sendo experienciados, a exemplo das ciências abertas e das culturas livres.

A cultura do conhecimento aberto, que surge no final do século XX, é um contexto amplo em que se inserem os recursos educacionais abertos, os softwares livres, o livre compartilhamento e a colaboração entre pares. Podemos dizer, portanto, que a cultura livre, com grande afinidade com a cultura do conhecimento aberto, baseia-se na liberdade e nasce como oposição à cultura da propriedade, a “cultura da permissão” (MATTE et al., 2018, p. 186).

Com isso, podemos perceber que as premissas da cultura livre corroboram com os axiomas da educação pretendida e defendida por Anísio Teixeira e por Paulo Freire, se não em tudo, pelo menos em alguma medida. Assim, a garantia do direito à educação gratuita para a população de adultos e jovens, estaria completa se também fosse assegurado o direito ao letramento digital, nesses mesmos termos.

É preciso ensinar um usuário de redes sociais a ser ciente das verdadeiras utilidades dos dados ali fornecidos, a ser consumidor consciente de onde vem e para onde vai o produto adquirido, a ser regional e patriota para apresentar e defender sua cultura e seu modo de viver com discernimento sobre o que é apropriação e o que é respeito, a ser cidadão do mundo imbuído das competências linguísticas para compreender o outro e a si mesmo diante das pulsantes e constantes transformações pelas quais passam a humanidade.

Dito isso, podemos inferir que a educação de jovens e adultos no Brasil é resultado de duas forças, a força popular e o poder institucional, a primeira exercendo resistência aos modelos opressores de (des)organização social, e a segunda apropriando-se daquilo que não pode destruir e manipulando para atender aos interesses de uma elite opressora.

#### **2.4.4 Ensino de LE na EJA**

Como vimos, o ensino de Inglês como Língua Estrangeira, na escola regular brasileira, é acometido de muitos percalços. Por todos os seguimentos da Educação Básica o ensino de Inglês enfrenta problemas de toda ordem, desde a estrutura física das escolas, passando pela formação dos professores, pela estruturação do currículo e das políticas

públicas educacionais até questões externas, a exemplo da política linguística global. Também foi discutido que a Educação de Jovens e Adultos é precarizada e marginalizada pelo aparato legal que sustenta a modalidade e pelas concepções sociais e, inclusive, científicas, que ora a enxergam como uma política de remediação, ora a colocam como modalidade de importância secundária dentro da Educação Básica. Como é possível observar no parecer CEB 11/2000, quando estipulam as funções da EJA como reparadora, pois se deve restaurar o direito à educação de qualidade; equalizadora, pois visa recompor a trajetória escolar; e qualificadora, pois proporciona a renovação de conhecimento.

A grande questão é qual o papel da Língua Inglesa no processo da Educação de Jovens e Adultos e como os professores de LI lidam com esse público, se tivermos como parâmetro dois fatos inegáveis: o primeiro se refere ao lugar de Língua Franca ocupada pelo Inglês, sendo falada por quase meio bilhão de pessoas, segundo Siqueira (2015), que de cada 5 falantes, 4 são os chamados “não-nativos” e, por isso, a emergência em pertencer a esse grupo é latente, uma vez que falar ou não Inglês torna-se requisito para a cidadania global. O outro fato está relacionado com a dependência da qualificação das pessoas adultas e jovens para fazerem parte do grupo dos menos socialmente vulneráveis, uma vez que o emprego, em trabalhos menos penosos e mais seguros, está condicionado ao nível de escolaridade.

Ao mesmo tempo que os direitos de acesso universal à educação é garantido, como já detalhamos nos subcapítulos anteriores, fato esse resultante de muitas lutas e resistências, a qualidade desse acesso ainda é problemático. De acordo com Siqueira (2015), a língua Inglesa e, conseqüentemente o ensino dela, tornou-se um valioso produto que é explorado, obviamente, pelo Capital. O Ensino de Língua Inglesa – ELI<sup>20</sup> excede a condição simplória de ensino para tornar-se uma ação colonizadora por meio da língua, o disseminado Inglês padrão, mobilizando um mercado mundial supermillionário (SIQUEIRA, 2015). Com esse status, na lógica capitalista de produção e consumo, a LI é privilégio daqueles que podem pagar para obtê-la e sendo assim, reafirmamos, não é bom para os negócios que todos tenham acesso, de modo a manter essa valorização. Não é preciso dizer que à EJA, por conseguinte, o “fornecimento” desse importante suprimento para a vida social globalizada é escasso e, quando presente, com a qualidade comprometida.

---

20 English Language Teaching – ELT

A necessidade de posicionar-se diante do outro no mundo é ainda maior na fase adulta da vida e o domínio da linguagem, por conseguinte, do discurso, determina em qual degrau hierárquico de poder o sujeito vai ser colocado. A Língua Inglesa faz parte do repertório linguístico que é exigido no mercado de trabalho, na produção e divulgação de conhecimento, no mundo dos negócios, no acesso à rede mundial de computadores, e até mesmo no entretenimento, para dizer o mínimo (KUMARAVADIVELU, 2006 *apud* SIQUEIRA, 2015). Dessa forma, conhecer e se apropriar desse idioma torna-se fulcral na determinação do posicionamento dos sujeitos. Assim sendo, o ensino de Inglês como LE para os adultos e jovens deveria ocupar um lugar significativo no currículo da EJA, ao lado de outras possibilidades de aprendizagem de Línguas Estrangeiras, na empreitada de munir esses sujeitos com vasto repertório linguístico frente ao mundo globalizado.

Para que o ensino de uma língua estrangeira seja eficaz, o sistema educacional no qual o estudante esteja inserido e ao qual o professor esteja subordinado, deve considerar os aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos, etc dos grupos que pretende atender naquele sistema. Assim, numa perspectiva freiriana, o professor pode partir da realidade do aluno para ensinar-lhe outra língua, estranha àquela materna. O que se pode perceber, no entanto, é que as tendências metodológicas pelas quais passou o sistema educacional brasileiro nem sempre chegaram a todos os estudantes, uma vez que muitos professores não as adotavam ou não as conheciam a tempo de implementá-las – por exemplo, da escola nova, seguida da tendência tecnicista do ensino, depois se ouviu falar num ensino progressista, e com a herança de Paulo Freire, da educação libertadora.

Todavia, quando consultamos os documentos legais, já aqui citados, principalmente a partir da década de 1990, nota-se um discurso que se esforça para colocar as políticas públicas de alfabetização e educação dos adultos e jovens como pauta prioritária do governo federal. Mas que, quando verificadas as práticas através das análises teóricas e levantamentos técnicos, como também já trouxemos em diferentes tópicos anteriores, o que vemos é uma realidade distante da estabelecida pelos documentos legais.

Tomamos, então, a questão metodológica do ensino de línguas para exemplificar: De acordo com as Diretrizes Curriculares para a EJA, os conteúdos estruturantes devem ser os mesmos do EF e do EM, as metodologias de ensino de LE nessa modalidade é que devem ser diferenciadas, o que “não significa tratar os conteúdos escolares de forma precarizada ou aligeirada” (DCEJA, 2006, p. 26), como roga o texto norteador. Arroyo (2006), na contramão da lógica operacional dos engessados sistemas educacionais,

analisa criticamente que “não é a EJA que ficou à margem ou paralela aos ensinamentos nos cursos regulares, é a condição existencial dos jovens e adultos que os condena a essa marginalidade e exclusão” (p. 227). O que questiona esse pesquisador é o porquê da falta de reconhecimento da EJA enquanto experiência educativa válida no prosseguimento dos estudos, afinal,

A história nos mostra que as experiências mais radicais de educação de jovens e adultos não aconteceram à margem dos sistemas de ensino pelo anarquismo de grupos de educadores progressistas, mas porque a concepção de jovem e adulto popular e de seus processos educativos, culturais, formadores não cabiam nas clássicas modalidades de ensino. (ARROYO, 2006, p. 226)

Segundo o autor, esse reconhecimento é a única forma de conferir igualdade de oportunidade às pessoas jovens e adultas.

A proposta curricular das escolas públicas, majoritariamente precarizadas, em turmas com um número de matrículas elevado, onde se misturam jovens repetentes, adultos afastados da escola e até idosos, com duas aulas de LE em um turno de três horas, sendo obrigatório o ensino de Inglês lecionado por professores que, muitas vezes, não são da área e para quem as aulas de Inglês na EJA são meras formas de complementação para evitar a excedência, essa proposta é sabotadora das próprias políticas curriculares, cujos objetivos são abrangentes demais em relação à quantidade e qualidade de conteúdos exequíveis dentro dessas condições.

No currículo das Escolas Estaduais da Bahia, a título de exemplo, de acordo com as “Políticas de EJA da Rede Estadual” (SEC BAHIA, 2009), são destinadas duas horas/aulas semanais, de 40 min, para o 3º Tempo Formativo, Eixo VI, correspondente ao ensino de Linguagens Códigos e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e suas Tecnologias. No Eixo VII, são trabalhadas apenas a área de Ciências da Natureza, Matemática e duas Tecnologias. Ou seja, no nível médio, o estudante só tem acesso a 80 horas/aula de ensino de LE, onde a LI é a preferenciada, não pelos próprios estudantes, mas pelos sistemas educacionais, seja porque não têm estrutura para oferecer outra LE ou pelo fato de que as forças hegemônicas do Inglês sejam mesmo opressoras.

Dessa forma, a igualdade defendida por Arroyo (2006) é negada desde as bases legais, passando pela estruturação dos currículos, pela formação dos professores, pelo financiamento, até as questões externas, como a lógica capitalista e sua forma de

influenciar a (des)organização dos sistemas educacionais públicos e privados, “ficando inúmeros projetos na periferia das grades, dos conteúdos mínimos, das cargas horárias, dos processos escolares de avaliação de rendimentos...” (ARROYO, 2006, p. 227).

Dadas essas discussões, a nosso ver o ensino de Inglês como LE na EJA precisa caminhar pelo viés da educação crítica centrada numa consciência política acerca do que representa a Língua Inglesa, o ensino dela como LE e os motivos que a levam à composição obrigatória dos currículos. Esse ensino deve ser discutido e problematizado para além das habilidades e competências linguísticas, abrangendo também as questões sobre a exportação de culturas, ideias e modos através de materiais didáticos e paradidáticos, exames de proficiência externos e modelos de avaliações de alunos e de professores (PHILLIPSON, 2008, *apud* SIQUEIRA, 2015).

O movimento do ELI que adentra também os sistemas educacionais públicos, especialmente quando se tratar da EJA, deve ter as práticas pedagógicas revistas constantemente sob o olhar de uma Pedagogia Crítica que faça frente ao neoimperialismo linguístico pleiteado pelas grandes instituições Inglesas e Norte-Americanas. Essas reflexões se embasam em Moita Lopes:

Para o autor, o professor de inglês está tão crucialmente posicionado na nova ordem mundial que a ele restam dois caminhos principais: ou colabora com sua própria marginalização ao se entender como “professor de língua” sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais, ou percebe que, por trabalhar com linguagem, está centralmente envolvido com a vida política e social. (2005, *apud* SIQUEIRA, 2015, p. 236).

Para continuar fechando os pontos na construção desse artesanato, feito de pedaços de diferentes tecidos, trazemos, a seguir, considerações sobre a Educação do Campo, uma vez que nosso objetivo inclui saber como o ensino de Língua Inglesa como LE chega aos camponeses.

## **2.5 RETALHO DE CHITA: EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Destacamos nesse tópico, como retalho complementar, a Educação do Campo que também dá forma ao contexto de ensino de língua estrangeira a qual, adiante, nos

propomos a analisar. Apesar dos Relatos de Experiência Docente, gerados para este trabalho de pesquisa, não serem de professores que atuam na Educação do Campo, por trabalharem em distritos de uma pequena cidade, no interior do Alto Sertão da Bahia, esses professores lidam com um contingente significativo de alunos campesinos.

Com a nucleação escolar, da qual trataremos logo mais, os campesinos do Alto Sertão da Bahia que desejam estudar, precisam se dirigir às cidades ou aos distritos e se matricular em escolas urbanas, em especial quando chegam ao nível médio. A movimentação diária dos alunos para longe de suas comunidades rurais é feita através do transporte escolar. O governo Federal destina uma verba para a compra e alugueis de meios de transporte e para a contratação de motoristas pelos municípios. Mas a qualidade, bem como a quantidade desse transporte, apesar de já ter sido muito pior que nos tempos atuais, muitas vezes, ainda é precária.

Notória é a controvérsia entre o modelo social desejado e o modelo educacional real com relação à educação nas zonas rurais. Há um embate entre o Capital e o Social, que mede forças no cabo de guerra em que acabam configurando-se as discussões da área. É preciso entender as forças que regem os dois lados dessa disputa.

Segundo Brandão (2012), de um lado, há aqueles que veem o campo como um espaço de produção de riquezas e produtos para atender ao Capital. Sua lógica latifundiária é definida pela concentração de terras, pela mercantilização no modelo transnacional com a mecanização, com o uso de agrotóxicos, com o manejo de monoculturas, com a promoção de atividades turísticas exploratórias, dentre outras lógicas que alimentam o êxodo rural e a depredação do biossistema nativo.

Do outro lado, há uma dialética camponesa que pensa o campo como espaço para desenvolvimento do bem viver. Observando a filosofia de vida, que atualmente vem sendo realizada em movimentos como Permacultura, que preza a policultura, o cultivo em agrofloresta, o costume da alimentação saudável e natural e o aproveitamento dos resíduos produzidos, numa relação social com o meio ambiente, e que entende a arte e o trabalho como meio de subsistência, sem a necessidade do acúmulo exacerbado (BRANDÃO, 2012).

A Educação do Campo tem suas raízes nos movimentos de Educação Popular que, como já discutimos, não se deu em uma única ação, mas em vários momentos históricos e em diversos países, observa Brandão (2012). No Brasil, logo no início do século XX, houve

campanhas e projetos promovidos pelos governos federais e pelas igrejas, para a alfabetização e, mais tarde, para a educação de jovens e adultos dirigidas, principalmente, aos camponeses. Segundo nosso ordenamento jurídico,

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, Art. 1º)

Organismos sociais promovem Educação Popular como forma de confrontar a educação rural tradicional e tudo mais que era pertinente a esta. A educação rural tradicional é aquela que leva a educação urbana para dentro das unidades escolares rurais, replicando os modos de vida urbano e educando para adequar as crianças e os jovens ao mundo do trabalho nos termos capitalistas. Em contrapartida, a educação pretendida por movimentos camponeses pretende estabelecer o campo como lugar de vida digna e significativa. Daí vem a diferenciação na nomenclatura que se vale da troca da preposição “no” por “do” como conectivo entre os termos “educação” e “campo”. É o que discutiremos brevemente nesta subseção.

### **2.5.1. Educação ‘do’ e ‘no’ Campo**

Em Língua Portuguesa, a contração da preposição “de” com o artigo “o” designa pertencimento, enquanto o mesmo fenômeno que ocorre com a preposição “em” com o artigo “o”, designa introdução. Apenas essa análise nos bastaria para compreender o que os conferencistas de Luziânia delinearão como projeto para uma Educação **do** Campo, já em 1998, na primeira “Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo” ocorrida em julho, no estado de Goiás, com a participação do MST, UnB, UNICEF, CNBB e UNESCO, além de diversos seguimentos de movimentos sociais e populares (ARROYO e FERNANDES, 1999).

Como contraponto às políticas educacionais tradicionais, surge a ideia de uma educação que não reproduz, no campo, as formas de conhecer e de lidar com as ciências e os saberes como se faz na zona urbana. Formas e modos que, muitas vezes, subjagam e inferiorizam o rural, o camponês. Segundo Soares (2001), esse projeto educacional visa,

em suas premissas, a (re)fixação das populações rurais e a criação de uma cidadania campesina ressignificando os sujeitos do campo com dignidade e empoderamento identitário, que pudesse combater os estereótipos pejorativos do roceiro, do caipira, do sertanejo, etc.

A perspectiva que vigora colocando a cidade como lugar de progresso e tomando os modos urbanos como parâmetro, ao passo que visualiza o espaço rural como lugar de atraso e os modos campesinos como inadequados, estimula a urbanização hegemônica que perpassa desde a arquitetura dos espaços de convivência e moradia até a linguagem. A autenticidade da Educação do Campo (doravante EC) se dá pela força de reverter essa visão e evitar que a realidade da existência do campo, de onde advêm, direta e indiretamente, os materiais para a subsistência de todos, seja provisória (SOARES, 2001).

Para além da instrução, da alfabetização e da escolarização das crianças, jovens e adultos do campo, a Educação do Campo objetiva a “requalificação simbólica do homem do campo” (BRANDÃO, 2016, min 6:29), como aquele que cultiva os materiais requeridos à existência humana, para si próprios e para outrem. Assim, a EC incentiva uma outra forma de organização da produção e comercialização, a exemplo da Permacultura, da agricultura familiar, da agroecologia, etc. Essas formas de pensar o consumo se opõem aos moldes capitalistas que praticam a agricultura e a agronomia baseado no acúmulo e no lucro.

A Educação do Campo também concebe saúde e nutrição diferente das práticas urbanas. A cultura orgânica é uma saída aos envenenamentos coletivos promovidos pela indústria, pelas multinacionais e pelos detentores dos meios de produção, assim como também são, a luta pela Reforma Agrária e a Economia Solidária, novas formas de relação com o meio e com o outro. Como explica Brandão (2003), é uma educação pensada para atender aos anseios dos povos da floresta, dos quilombolas, dos ribeirinhos, dos sertanejos e do campesinato organizado (assentados, acampados, etc.).

Em resumo, a diferença entre educação no campo e Educação do Campo, está em: a quem interessa o processo educativo e, conseqüentemente, como ele se dá. A Educação do Campo não é aquela que, pensada por homens urbanos, se adapta ao meio rural, mas é aquela que é elaborada e reorganizada pelos sujeitos que vivem essa experiência da vida campesina e, mais ainda, é aquela que projeta o homem do campo como cidadão

participante da criação das estruturas legais de organização da sociedade.

### **2.5.2 Aparatos legais da educação do campo**

A Educação do Campo só começou a ser amparada pela Constituição de 1934, cuja assinatura do Manifesto dos Pioneiros<sup>21</sup> como resultado do Movimento Renovador deixou importantes marcas da luta dos movimentos sociais pela educação popular. A ausência de uma pauta a respeito da Educação do Campo evidencia, na história de um país majoritariamente agrário, o descaso dos legisladores de então para com as populações rurais e seus modos de organização social. De acordo com Soares (2001), no parecer que escreve para a Câmara de Educação Básica, desde o período colonial, a exclusão dos escravos, mulheres e agregados dos processos educativos já estavam formalizados pela Coroa no embrionário sistema educativo brasileiro. Desde a formação do Brasil, pautada na dependência econômica da colônia para com a metrópole, a educação era reservada para uma pequena parcela dos habitantes dos conjuntos urbanizados.

Autenticado pelos aparatos legais, somados à inconsciência inocente de muitos dos camponeses em relação ao valor da educação, o cenário da educação brasileira foi sendo desenhado por uma classe dominante que verificava o poder do letramento, através da escolarização formal, centrada nas cidades e pensada a partir dessa conduta urbanística. Ao escrever o parecer para a CEB nº 36/2001, Soares (2001, p. 11), reconhece que as “técnicas arcaicas do cultivo, que não exigiam dos trabalhadores rurais nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses”.

Só no início do século XX, impulsionada pela necessidade de reter a população rural, começaram a intensificar a discussão sobre a educação no campo, que visava impulsionar a produção e a melhoria da qualidade dos produtos rurais. Foi então, segundo Soares (2001), que o ordenamento jurídico começou amparar a educação rural, no qual nem sempre as vozes dos próprios camponeses foram ouvidas. Como exemplo, temos a implementação dos institutos denominados de Patronatos Agrícolas pelo Decreto nº 12.893 de 28 de fevereiro de 1918 (VILAS BOAS; SANFELICE, 2018), cuja importância foi reforçada no primeiro Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, ocorrido em

---

21 Trazido a público em 1932, reivindicava a organização de um plano educacional para o país que estabelecesse a escola pública e laica como obrigatória e gratuita. Um de seus signatários foi Anísio Teixeira (ROCHA, 2002).

1923. Esses institutos visavam dar suporte à educação e ao trabalho de crianças e jovens carentes moradoras do campo e de periferias urbanas. No entanto, como aponta Soares (2001, p. 12), “a perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo”.

Na contramão dessas ações, surgia, dos movimentos que organizavam o campesinato, uma preocupação com a imposição do modelo de educação urbana que adentrava nas unidades escolares rurais sob responsabilidade de professores cuja formação, e a própria concepção de educação, estava atravessada pelo preconceito para com os tipos do meio rural. Tanto a formação desses profissionais da educação, quanto o fato de serem, eles mesmos, produtos urbanos, contribuía para a valorização do comportamento dos sujeitos urbanos, ao passo que, a desconsideração da importância do trabalho e das diversificadas organizações, saberes e fazeres dos camponeses, era acentuada (SOARES, 2001).

A educação é hoje um direito de todos, segundo nosso ordenamento jurídico. Mesmo sem dizer claramente, e assim não o faz para evitar a distinção que almeja não elaborar, os textos das leis maiores não tratam em separado da educação no meio rural. Deixam a cargo de leis complementares e da organização dos sistemas de ensino a normatização para reger essa modalidade.

Na Constituição Federal, no Capítulo II, dedicado aos direitos sociais, é assegurada a educação como direito de todos (Art. 6º). Adiante, no texto constitucional, no Art. 62, estabelece a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), que visa, segundo página própria na web, “realizar a Educação Profissional, a Assistência Técnica e as atividades de Promoção Social, contribuindo para um cenário de crescente **desenvolvimento da produção sustentável**, da competitividade e de **avanços sociais no campo**” (SENAR, 2020, s/p. Grifo nosso).

No Capítulo III da Carta Magna vigente, dedicado à Educação e à Cultura, estabelece, no artigo 214, a criação do Plano Nacional de Educação, visando atender ao “desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades”, de modo que alcance “a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar”. Assim, mesmo que não explicitadamente, a educação do homem do campo está garantida na Constituição Federal.

Como maior lei que versa sobre a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 também assegura, só que mais claramente, no seu Art. 28 a “oferta da educação básica para a população rural” prevendo a necessidade de adequação às particularidades dos diversos modos rurais de vida ao longo do território brasileiro e, assim, determinando que os sistemas de ensino se articulem para atendê-las. Em seus incisos I, II e III, roga pela adaptação de:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Observando esses aparatos legais fundantes, o que vemos é a preocupação para com a cobertura universalizada da educação, que alcance a urbanos e camponeses sem distinção, mas que observe as especificidades que cada segmento social demanda para, assim, promover igualdade de acesso. Nesse sentido, foram definidas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo<sup>22</sup> que reconhece a forma de organização da vida e da relação com o meio ambiente, particular do camponês (SOARES, 2001).

Essas diretrizes orientam que políticas públicas assegurem a educação observando a heterogeneidade do campo, salienta Soares (2001) e que legitimem a identidade dos povos camponeses reconhecendo e respeitando suas temporalidades e suas lógicas de organização social. As diretrizes promovem a gestão democrática com a participação da população rural, garante que a universalização do ensino, em todas as modalidades da Educação Básica, alcance a zona rural, inclusive a EJA, além de incentivar uma formação de professores que contemple não somente estudos sobre o campo mas que seja também oferecida para os próprios camponeses.

No entanto, as leis, assim como a linguagem e tudo mais que seja inerente à vida em sociedade, sofrem reformulações e são aplicadas de acordo com interpretações, influenciadas pelas forças que regem as organizações, especialmente pela força política, obedecendo a interesses específicos. Em 2014, por exemplo, foi incluído no Art. 28 da LDB um parágrafo único que prevê o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas nos termos da lei (Nº 12.960, de 27 de março de 2014).

---

22 Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32

Mas não é tão recente a política de nucleação de escolas, a qual levou ao fechamento de inúmeras unidades escolares rurais em todo o território nacional. Gonçalves (2010), reporta que, na década de 90, à época da promulgação da última LDB, a qual se dedicou a garantir o Ensino Fundamental, alavancou-se o fechamento das escolas multisseriadas do campo. Com a municipalização dessa etapa escolar e com o fortalecimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), além da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério (FUNDEF), cuja destinação de recursos era contabilizada proporcionalmente ao número de matrículas, as pequenas escolas rurais que estavam semeadas pelas comunidades pereceram.

Na perspectiva econômica, com custos mais baixos, o quadro funcional seria otimizado – contabilizando a per capita do número de alunos versus o número de professores, direção, coordenação, pessoal de apoio, etc. Também foi defendido que a disposição tradicional dos estudantes em turmas unisseriadas de acordo com a faixa etária e grau de aprendizagem seria melhor para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Assim, de acordo com Gonçalves (2010), as unidades escolares de distritos e das cidades, com uma estrutura mais completa, tanto física como administrativa, passaram a receber os estudantes das comunidades do entorno.

O estabelecimento dessas formas de distribuição dos recursos, ao mesmo tempo que indiretamente incentivou o enfraquecimento das pequenas UEs, previu o transporte dos estudantes para os centros e aglomerados urbanos. Criticando essa política de nucleação, Arroyo (2007) salienta que o transporte, considerando as más condições de trânsito das estradas vicinais e os precários meios de transporte utilizados, oferece risco diário ao estudante, além de colocar o aluno em situação de desgaste físico. Só isso configura desvantagem suficiente para não apoiar essa política.

Arroyo (2007) também evidencia a brutalidade com que esse processo promove o apagamento da identidade do homem do campo, pois quando dissipados nas escolas núcleo, os camponeses de diferentes comunidades rurais “esqueceriam sua identidade e cultura para serem socializados junto à infância, adolescência e juventude urbanas, com identidade e cultura urbanas” (ARROYO, 2007. p. 159). Longe de sua realidade e de seus pares, o estudante procura se adequar aos modos ditos civilizados, como uma forma de se proteger do estereótipo pejorativo do “caipira”, do “da roça”, do “pé vermelho”.

Sucumbidos aos modos urbanos, os saberes e fazeres do homem do campo tornam-se antimodelo para os estudantes que viajam todos os dias para beber da lógica e pedagogia urbana, até que um dia a migração cessa as idas e vindas, inchando as periferias e esvaziando a roça. Ainda de acordo com Arroyo (2007), a política de nucleação, além de ir na contramão da luta dos povos do campo através dos movimentos sociais, presente inclusive, nas discussões para elaboração da LDB 9394/96, desmobilizam as atividades das organizações que unem e defendem os interesses dos camponeses. Todos os esforços que vieram, nas últimas décadas, expressando os valores, a identidade, a cultura e as formas de organização rural, são dissolvidos na lógica urbana dos sistemas de ensino centrados e pensados a partir da cidade.

Ainda observando os aparatos legais para as práticas educacionais no campo, temos as Constituições Estaduais que consideram a EC como uma modalidade dentro do sistema e definem a adaptação do calendário e currículo de forma que observe as demandas da região, bem como do trabalho do professor que trabalha na zona rural. A Carta de alguns estados, a exemplo da Bahia, estipula a organização do ano letivo escolar de acordo com o calendário agrícola, demonstrando uma preocupação com a garantia simultânea da educação e do trabalho. Apesar dos esforços dos legisladores dos estados em dissolver o tom assistencialista dado no arcabouço jurídico brasileiro ao direito a educação do homem do campo, Soares (2001), chama a atenção para o termo “adaptação”, recorrente na literatura para normatizar as questões relativas à educação no campo, o que deixa transparecer a marca da eleição do urbano como modelo a ser perseguido na educação.

Ao que diz respeito à educação profissional, conforme Soares (2001), dentre as áreas de formação profissional, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação só incluiu a agropecuária, contemplada pelas Diretrizes para a Educação Profissional, como modalidade cuja a ementa observe as especificidades da vida no campo. O que, de novo, deixa à mostra o tratamento periférico dado à escolarização dos camponeses.

Outro aspecto legal a ser observado, é a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”, como está posto no próprio parecer. O que vale destacar desse texto legal, é o reconhecimento do direito à EJA àqueles que não puderam exercer o direito à educação nos tempos da infância, diz o texto:

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008)

Nessa resolução, também é importante o trato que se dá sobre a política de nucleação e transporte escolar, que até então não aparecia de forma ampliada na legislação. No Art. 3º, garante que a Educação Infantil seja oferecida nas próprias comunidades rurais, além de determinar que as crianças da Educação Infantil não sejam postas em turmas do Ensino Fundamental em classes multisseriadas. Prevendo a nucleação em casos muito específicos quando a matrícula da Educação Infantil for inexecutável, com a adoção do transporte escolar mediante aprovação da comunidade envolvida e garantindo a menor distância de deslocamento possível.

No Artigo 5º e 6º, a referida Resolução estabelece também a nucleação rural para os anos finais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio integrado ou não à Educação Profissional e Técnica e para a modalidade da EJA, mas que seja respeitado o diálogo com as comunidades interessadas, o menor percurso possível e o princípio *intracampo*.

A Educação do Campo é uma importante frente de trabalho para a promoção de justiça social para com a população rural. Além de ser aliada no desenvolvimento socioeconômico, a EC tem um potencial de fixar as crianças, os jovens e os adultos em suas comunidades fazendo com que essas não sejam extintas ou enfraquecidas com o êxodo rural. Nesse sentido, é uma educação que respeita os diversos modos de vida e observa as organizações sociais e as relações do homem com a terra e com os animais. A Pedagogia da Alternância é um exemplo dessa outra possibilidade de organização dos tempos letivos, além das especificidades para com o currículo, que atendam às necessidades do campesino, como observa Hage (2011).

A Pedagogia da Alternância, de acordo com Hage (2011) vai além de um regime de adequação da carga horária letiva para as escolas do campo. É um aparato pedagógico que, pensado e formulado por aqueles que vivenciam a lógica da vida nos espaços rurais, formula um Projeto Político Pedagógico de acordo com as necessidades da comunidade na qual a escola está inserida. Graças à articulação dos Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFAs –, a Pedagogia da Alternância é legalmente reconhecida nos textos estaduais e municipais que regem a Educação do Campo.

Como nos interessa a educação voltada aos jovens e adultos, cabe mencionar também o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, instituído pelo Decreto nº 7.352/2010. O tópico que merece destaque no referido decreto é a inclusão da educação superior na necessidade de formação dos povos do campo. Como salienta Hage (2011, p. 6),

No que concerne à política de educação do campo, o Decreto em seu Art. 1º, indica a necessidade de ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, reafirmando a importância de que a União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, cumpram seu papel de assegurar aos sujeitos do campo educação pública de qualidade; e indicando o Plano Nacional de Educação como um mecanismo próprio para a definição de diretrizes e metas capazes de viabilizar essa indicação.

Quanto à legislação que ampara a Educação do Campo, temos uma vasta matéria que cobre de forma satisfatória as demandas e especificidades do homem do campo. Contudo, o que acontece na sala de aula, no “chão da escola” como diz Hage (2011), as questões do ensino, de como o ensino de Inglês como Língua Estrangeira pode (ou não) colaborar para o letramento dos estudantes camponeses da EJA, é o recorte que mais nos interessa. Para isso, prosseguiremos com as contribuições de autores que trataram desses temas no subtópico a seguir.

### **2.5.3 EJA do Campo: Inglês como LE, TDICs e Letramento**

Quando olhamos para o ensino de LE na Educação do Campo, temos dois lados de uma mesma moeda. De um lado, temos o encurtamento das distâncias geográficas, o estreitamento dos relacionamentos sociais e, por conseguinte, no mundo do trabalho como resultado de um processo de informatização por meio da internet, do desenvolvimento e expansão das TDICs e da adoção do Inglês como língua franca, como destacam Castells (1999; 2003), Biplan (2005), Moita Lopes (2008) e Gimenez (2009). Do outro lado temos as questões socioeconômicas que separa por classe segundo o poder aquisitivo, definindo o acesso de determinados grupos a informação, formação e produção de conteúdo. Ou seja, é a colocação social do grupo o que determina as portas que estarão abertas, fechadas ou até mesmo, inexistentes.

Na construção desse arcabouço teórico até aqui, vimos que a Língua Inglesa, utilizada no

mundo inteiro para interação entre povos de diferentes culturas, países, etnias com interesses diversos, pode ser a chave para o acesso ao mundo globalizado (GIMENEZ, 2009; MOITA LOPES, 2008). Em especial, quando falamos do mundo do trabalho, Biplan (2005, p. 132), enfatiza que a Língua Inglesa é o “esperanto dos negócios e se supõe que toda pessoa fale ou ao menos se vire numa situação de urgência”, destacando que essa é uma “questão de eficiência e de custos, mas também de relação de forças” (BIPLAN, 2005, p. 133). Dessa forma, o ensino de uma língua como essa não poderia ser negado ao homem do campo se o projeto pedagógico da EC é justamente munir os sujeitos rurais de ferramentas para a lida num terreno ampliado para além de suas fronteiras geográficas (BRANDÃO, 2012).

Contudo, também já vimos que a Educação do Campo é uma proposta educativa diferenciada que, para além da visão assistencialista, é um projeto que nasce das necessidades e especificidades dos povos do campo, traçando um percurso de formação e informação que os interessa e que os servirá na utilidade de suas vidas camponesas, promovendo o empoderamento de suas identidades como povos da terra, tão dignos e importantes quanto os sujeitos urbanos, respeitando seus modos, saberes e fazeres (ARROYO, 2007). Isso sugere que o ensino de LE na Educação do Campo, ou em qualquer outra modalidade de ensino no meio rural, deve partir das necessidades e prioridades do grupo interessado.

Assim, em consonância com o que defende Rajagopalan (2005), o ensino de LI deve servir aos sujeitos e, neste caso, aos jovens e adultos do campo, não como um veículo de importação de culturas e ideologias, mas como um canal pelo qual os sujeitos possam se posicionar e reafirmar seu papel e sua importância para a sociedade. Compreendendo a expansão da Língua Inglesa pelo mundo e a eminência da presença dessa língua no currículo, Rajagopalan (2005) diz que, enquanto professores e enquanto alunos, nos resta assumir um posicionamento crítico de modo que possamos, no processo de Ensino e Aprendizagem, nos “conscientizar da ideologia que se esconde por trás da expansão da Língua Inglesa” (p. 150).

Nesse sentido, o ensino de Inglês como LE na EJA para alunos camponeses, antes de tudo deve perseguir as premissas do letramento crítico. Conforme já detalhamos anteriormente neste texto, Mattos (2017), nos fala que letramento crítico são práticas sociais que relacionam a linguagem com as visões de mundo na interação de poder, cidadania e interculturalidade dos estudantes. Segundo a autora, é uma necessidade que

ultrapassa o particular, vindo a tornar-se uma questão social, o que nos leva a questionar como o ensino de língua estrangeira vem sendo promovido dentro dos contextos rurais de educação. Nem sempre dentro de projetos que podemos chamar de Educação do Campo, mas em escolas no campo, como é o caso das escolas núcleos nas quais se encontram alunos camponeses de diferentes realidades e professores, majoritariamente, urbanos, como observa Brandão (2003).

Além da questão do Inglês como língua global, e da necessidade de promover o letramento crítico com o ensino de LE, temos que olhar também para a questão das tecnologias e do letramento digital. É notório que a vida camponesa também sofreu alterações desde o surgimento das TDICs. Castells (1999) salienta que a expansão dessas tecnologias atingiu também o homem do campo, seja no âmbito dos negócios, do trabalho, ou das relações sociais, que se amplificaram para além das porteiras.

No entanto, podemos notar um *delay*, muitas vezes determinante para a possibilidade do acesso a esse mundo digital e globalizado. Como vimos, mesmo nas cidades, as escolas, especialmente as públicas, muitas vezes carecem de todo tipo de aparato estrutural para o oferecimento de um bom ensino. Nas escolas das comunidades rurais, dos distritos e das periferias dos grandes conglomerados urbanos, essa carência pode ser ainda maior. De acordo com um estudo desenvolvido pela Representação no Brasil da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em conjunto com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), publicado em 2019, o impacto da falta de infraestrutura das escolas está diretamente ligado ao sucesso do ensino e da aprendizagem.

Para o referido trabalho, foram analisados a estrutura física, os recursos pedagógicos e os administrativos, como equipamentos e pessoal. O estudo, que considerou o Censo da Educação Básica dos anos de 2013, 2015 e 2017 e os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB de 2013 e 2015, constatou, entre outras coisas, que as piores colocações no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB pertencem às escolas cuja a infraestrutura são as mais precárias, dentro do sistema educacional brasileiro (UNESCO, 2019).

Entendendo ainda que, as novas tecnologias se configuram como linguagem e que não é possível se comunicar no mundo digitalmente globalizado sem conhecer a linguagem das

máquinas e programas, somos levados a refletir sobre outra armadilha social que parece incluir e agregar mas que, no fundo, aumenta a distância abissal entre as classes sociais. No mundo das tecnologias temos os produtores de conteúdo, os divulgadores, os consumidores e temos, à margem desse mundo, os que não têm acesso. Os marginalizados, ao contrário do que podemos inferir, não estão livres das forças que emergem dessas relações e são fortemente afetados por elas.

Antes da qualidade da produção, divulgação e consumo, a questão do acesso é determinante. Em um país onde as necessidades básicas do ser humano ainda não são supridas de forma igualitária, a escola, seja ela urbana ou rural, desenvolve um importante papel, não só de ponte para o conhecimento, mas também para o mundo tecnológico e digital. Para muitas crianças, jovens e adultos que não têm sequer energia elétrica em casa, o espaço escolar pode ser o único elo, por mais precário que seja, com o moderno, o avançado, o novo.

No entanto, quando observamos as estruturas das escolas, em especial das escolas públicas, como fez o estudo promovido pela Unesco (2019), percebemos que, quão maior a carência da comunidade local e ao redor, maior a precariedade da unidade. Arroyo (2007) critica que são escolas pobres para pobres, o que também constataram os pesquisadores da UNESCO (2019, p.8): “quanto mais alto o INSE<sup>23</sup>, mais elevados são os valores dos indicadores de infraestrutura”. Sem recursos, as escolas trabalham com dificuldade e acabam, muitas vezes, por oferecer um ensino precarizado.

Se a educação é uma ponte de acesso à inclusão, ao trabalho digno, à consciência social crítica, capaz de empoderar o indivíduo e a coletividade para a interpretação e ação no mundo, cabe à escola, enquanto espaço educativo institucionalizado, promover a construção sólida dessa ponte. Esse papel da escola é ainda mais importante quando ela se insere em um contexto social precarizado. Mas como promover e garantir a solidez desse acesso estando ela mesma fragilizada? O letramento crítico é um caminho possível.

Uma vez reconhecida a importância do letramento digital em concomitância com o letramento crítico no qual o ensino de línguas deve se apoiar, além de também considerar as diversas situações de vulnerabilidade social das populações periféricas e dos povos do campo, a questão das licenças de uso de softwares ganha relevância no debate. Segundo Matte et al. (2018), mais de noventa por cento das licenças são privativas, ou seja, são

<sup>23</sup> Índice do nível socioeconômico.

aquelas pertencentes a uma pessoa jurídica ou um grupo cuja a marca detém o domínio sobre a distribuição do programa de computador. Para usufruir desse produto, os usuários devem pagar, alugar ou conseguir a licença provisória. Os sistemas operacionais, ou seja, aqueles que fazem o computador funcionar, desempenhando um papel de sistema mãe, são produtos comercializados a alto custo, sem os quais o uso do computador não é possível.

Como discutimos, as escolas, especialmente as públicas e as marginalizadas, carecem de aporte estrutural e o uso de *softwares* privativos é mais um gasto que a escola acumula. Ao contrário, o uso de *softwares* livres não geraria tais custos, o que poderia resolver parte do problema do acesso ao mundo digital. Para além da questão do custo, temos a questão das liberdades, muito mais importantes para a educação e para o letramento crítico. Segundo Matte *et al.* (2018), o *software* livre assim se denomina por partilhar o senso de comunidade entre usuários e possibilitar a execução, a cópia, a distribuição, os estudos, a alteração e o melhoramento do programa.

Os defensores do Movimento *Software* Livre destacam que não se trata apenas de disponibilizar programas de código aberto ou fechado, há uma ideologia por trás da lógica do *software* livre que, para a *Free Software Foundation*, “é um movimento político e não um simples compartilhamento de código” (MATTE, *et al.*, 2018, p. 184), gerando outra forma de organização social, que pode ser entendida como cultura. A Cultura Livre surge em oposição à cultura da permissão produzindo recursos abertos com *softwares* livres e Recursos Educacionais Abertos para servir democraticamente a quem interessar, formando comunidades que se organizam, física ou virtualmente, a partir de um propósito comum: facilitar a troca de conhecimento adquiridos pela vivência e pelos estudos, como uma forma de compartilhamento mútuo de saberes e fazeres, é o que explica Matte *et al.* (2018).

Dessa forma, o letramento digital seria pleno se o estudante pudesse conhecer e experimentar os *softwares* livres, as ciências abertas, a cultura livre e o código aberto. Pois, ao experimentarem, poderiam interagir profundamente com a produção, circulação e divulgação de saberes tecnológicos expandindo suas liberdades. E por mais que pareça ultrapassado falar em letramento digital, diante de um mundo impregnado pelo uso das TDICs nos mais diversos âmbitos da vida, precisamos enfatizar que o global nem sempre é tão abrangente quanto a palavra pretende ser, muito menos inclusivo. Precisamos considerar que muitos estudantes não têm acesso às novas tecnologias, outros tantos

nem às tecnologias básicas do processo educativo, e ainda há aqueles que nem ao processo educativo formal têm acesso.

Diante do exposto, costurando o que discutem Biplan (2005), Rajagopalan (2005), Brandão (2003; 2012), Arroyo (2007), Moita Lopes (2008), Gimenez (2009), Mattos (2017), Matte (2018) e a Unesco (2019), o ensino de uma LE, nesse contexto, não pode se moldar como o ensino habitual. Pelo contrário, o letramento crítico deve reger o projeto pedagógico, do qual deve fazer parte também o letramento digital, abrangendo os softwares livres, para que os estudantes tenham condições de desenvolver autonomia, criticidade e assim poderem ingressar e agir no mundo globalizado enquanto cidadão reflexivo de modo a transformar suas realidades. O ensino de Inglês como LE e a informática não devem fugir a este objetivo em nenhuma das modalidades, quanto mais na EJA do Campo, na qual os adultos e jovens já são cidadãos e cidadãs em plena atividade social. Longe desse objetivo, do letramento crítico frente à globalização e à expansão das TDICs, o ensino de Inglês como LE perde sua validade.

## **2.6 DESFIANDO COM UM TIRA LINHAS – SEMIÓTICA DISCURSIVA**

Talvez a parte mais trabalhosa na arte da costura: descosturar, desatar os nós e esfiar as linhas, são as atividades que demandam mais dedicação do artesão. De modo semelhante, a Semiótica Discursiva é uma ciência que estuda os mecanismos que geram o texto, como se buscasse os fios de que foi constituído cada tecido. Para isso, toma o texto como uma unidade de sentido contida em si mesma, e, para além do trabalho desenvolvido pela Filosofia, Antropologia e Sociologia, busca mais que o sentido, busca o “parecer do sentido” pois, este “se não sempre incompleto, pelo menos sempre pendente nas tramas do discurso.” (MATTE e LARA, 2009, p. 03).

A Semiótica Discursiva nasce na França no final dos anos de 1960, fundada com os estudos de Algirdas Julien Greimas, o que justifica a aparição de qualquer uma destas nomenclaturas nos trabalhos da área: Semiótica Greimasiana ou Semiótica Francesa. O termo semiótica é, ainda, usado para designar variados estudos da ordem do significado

(semiose), um deles é a semiótica de Peirce<sup>24</sup> e a da Escola de Tartu<sup>25</sup> (BARROS, 2005), às quais não iremos nos ater aqui. Para esta pesquisa, buscaremos apresentar, resumidamente, os fundamentos da teoria da Semiótica Greimasiana com respaldo nos trabalhos de Barros (2002; 2005), Fiorin (2016; 2012), e Lara e Matte (2009), principalmente.

No início da década de 1970 os estudos em Semiótica Greimasiana se intensificaram. O linguista russo, considerado pai dessa vertente, foi responsável por fundar a Escola de Semiótica de Paris, que seguia o princípio da análise estrutural embasada em Saussure e Hjelmslev (BARROS, 2005). O primeiro, estuda a relação da estrutura do signo e sua significação, o segundo, separa em *plano de expressão* e *plano de conteúdo* a manifestação do discurso.

Quando o *plano de conteúdo* (tecidos) junta-se ao *plano de expressão* (corte/costura), temos a manifestação do discurso. O semioticista é o artesão de costura que se vale de um modelo, ou de um conjunto de moldes, buscando compreender de que e como são feitas as peças, para assim, criar seu artigo – uma interpretação daquilo que analisou.

A partir dessas premissas, Greimas “procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz, examinando, em primeiro lugar, o seu plano de conteúdo, concebido sob a forma de um percurso global que simula a ‘geração’ do sentido” (LARA e MATTE, 2009, p. 03). Esse *percurso gerativo de sentido* se desdobra em três níveis – nível discursivo, nível narrativo e nível fundamental (LARA e MATTE, 2009), como se o texto fosse um tecido confeccionado com três camadas de teagem e a semiótica o instrumento que consegue separar cada um deles, mesmo depois de transformados em alguma peça (contexto).

Em Semiótica Discursiva, há uma compreensão peculiar sobre o que limita o texto e o contexto. Motivo de críticas para estudiosos de outras áreas da análise do discurso, o entendimento de que “tudo é texto” - visual, gestual ou linguístico, oral ou escrito - demanda dos semioticistas um esforço para explicar que, ao contrário do que a crítica acusa, não desconsidera o contexto, mas o caracteriza como texto, desde que tomado como unidade de sentido (FIORIN, 2012). De acordo com Barros (2005), texto é a unidade mínima de significação dotada de sentido, é “objeto de significação” e,

---

24 Charles Sanders Peirce, linguista americano que a partir das ideias de John Locke, desenvolveu uma teoria segundo a qual tem uma concepção triádica (primeiridade, secundidade e terceiridade) do homem.

25 A Escola de Semiótica Tartu-Moscú – ESTM é uma corrente filosófica surgida na década de 1960 na Universidade de Tartu – Estônia. Busca compreender o papel da linguagem nos Estudos Culturais, sob um viés semiótico.

considerando sua dimensão social, é “objeto de comunicação”. Assim, uma palavra pode ser um texto, e, por outro lado, uma coleção inteira de livros da autoria de um escritor e todos os documentos dela derivados, podem formar um único texto.

Na Semiótica, quando consideramos as informações externas para compreender um texto, estamos lidando com metatextos, que podem ser variados e, por isso, devem estar delimitados numa análise. Ao desfiarmos o texto, observamos a significação primária que é a compreensão do todo e, depois, fazemos a análise mais profunda, numa fase de significação secundária (LARA e MATTE, 2009).

Conforme o que nos dizem Lara e Matte (2009), é necessário, na fase de significação secundária, fazer a definição do que vamos considerar contexto para a análise, de acordo com o que pretendemos obter com ela. Para ajudar nessa delimitação, Barros (1988 *apud* LARA e MATTE, 2009) separa em três, os tipos de contexto: (i) situacional, fixa o texto no tempo e no espaço; (ii) externo, diz respeito a outros textos que trazem informações sobre questões presentes no texto analisado; e (iii) interno, que, junto com o texto analisado, formam um conjunto de textos do mesmo autor, período ou região, etc. Indicando os traços ideológicos e particularidades da linguagem utilizada.

Uma vez recortado o texto-objeto, bem como o contexto a ser considerado e quais textos o irão compor, cabe ao analista buscar, no próprio metatexto, qual dos níveis lhe trará as respostas para as perguntas que decidiu fazer. Isso não significa que não existam todos os níveis em um texto, mas que, a depender do que se deseja analisar, a análise de um nível será mais profícua que de outro (MATTE; LARA, 2009). Os níveis de profundidade dos textos se tornam mais complexos e concretos à medida que estão mais próximos da superfície do tecido, como dissemos, já que “o percurso gerativo de sentido vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto” (BARROS, 2005, p. 13).

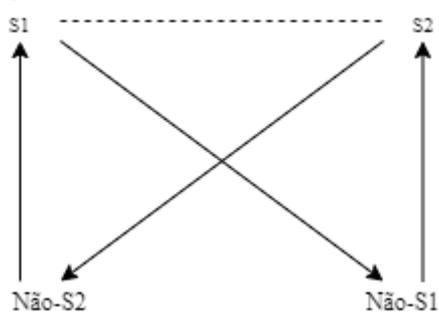
Essa sobreposição de tramas é dividida em três camadas. As camadas mais profundas são, portanto, mais abstratas e simples. É na primeira camada, denominada de nível fundamental e que podemos comparar ao averso do pano, onde aparecem apenas as estruturas fundamentais expressas pelos pares de oposição semântica. A segunda camada, intermediária, é chamada de nível narrativo, na qual as estruturas narrativas são ordenadas segundo as relações entre sujeitos e objetos. E a última camada, conhecida por nível discursivo, é a camada mais superficial – aquela que fica exposta, onde os temas e figuras são concretizados, como estampas em *silk* em um tecido. Assim, o nível

discursivo, o mais superficial, é aquele em que os personagens, o tempo e o lugar são figurativizados (BARROS, 2005; LARA e MATTE, 2009).

Ao contrário do que possa parecer, na análise do nível mais profundo, as características *abstrata* e *simples* não podem ser traduzidas como *fáceis*. Para alcançar essas estruturas, é exigido do analista grande grau de conhecimento na área e muita prática. O artesão, ao desfiar a primeira camada, nível fundamental, busca as oposições semânticas que vão estabelecer a relação de contrariedade, contraditoriedade, complementariedade, negação e implicação entre os termos. Essa relação foi concebida por Greimas no *Quadrado Semiótico* (Figura 2) por volta de 1960, quando a semântica estrutural estava em voga. Segundo Domaneschi (2017), Greimas, apoiado nos estudos fonéticos e fonológicos praticados por Trubetzkoy, Jakobson e Martinet no contexto do Círculo de Praga, arquitetou uma estrutura quadrangular.

Nessa estrutura, é posta uma oposição qualitativa entre  $S_1$  vs.  $S_2$ , termos contrários entre si, a exemplo de *vida* vs. *morte*, e entre  $\hat{S}_1$  vs.  $\hat{S}_2$ , *não-vida* vs. *não-morte*, chamados termos *subcontrários*, a essa operação que transforma um termo *contrário* em seu equivalente *subcontrário* ( $S_1$  vs.  $\hat{S}_1$  e  $S_2$  vs.  $\hat{S}_2$ ) chamamos de *negação*. A relação de *asserção* dos termos *contraditórios*  $\hat{S}_2$  vs.  $S_1$  e  $\hat{S}_1$  vs.  $S_2$  corresponde a uma operação de *implicação* entre os termos. A relação  $\hat{S}_1$  vs.  $S_2$  e  $\hat{S}_2$  vs.  $S_1$  é de complementaridade. A interação entre os termos forma, assim, o “modelo teórico da estrutura elementar da significação, ou quadrado semiótico, (...) elemento central no paradigma semiótico greimasiano” (DOMANESCHI, 2017) (Figura 2).

Figura 2: Quadrado Semiótico

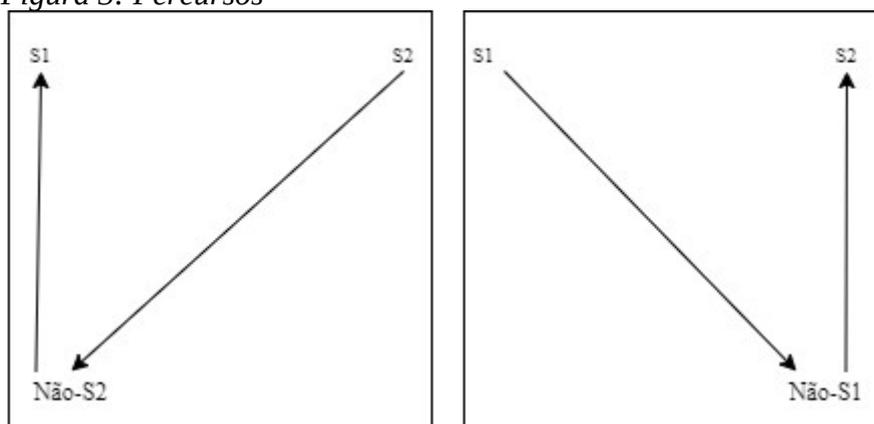


Fonte: Matte e Lara, 2009

Nota: Adaptado pelo autor, 2020

Dessa forma, existem dois percursos que podem ser representados por:  $S_1 \rightarrow n-S_1 \rightarrow S_2$  e  $S_2 \rightarrow n-S_2 \rightarrow S_1$  (Figura 3).

Figura 3: Percursos

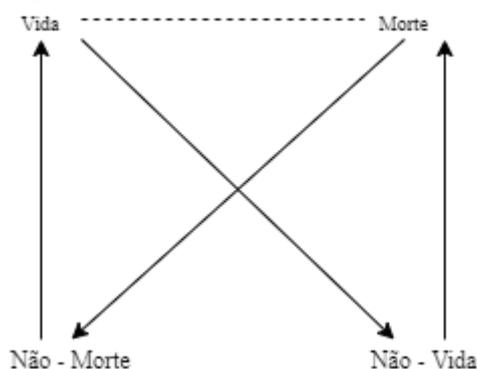


Fonte: Matte e Lara, 2009

Nota: Adaptado pelo autor, 2020

De acordo com Lara e Matte (2009), no nível fundamental os termos supõem traços de *euforia* e *disforia*, traços positivos e negativos, respectivamente. Nem sempre os valores atribuídos aos termos identificados serão condizentes com os valores preestabelecidos no senso comum, ao invés disso, o valor é dado no texto. Assim, a *timia*<sup>26</sup> do termo “morte” pode se configurar como *eufórica*, em detrimento do termo “vida”, que, em uma narrativa onde a vida não seja desejada, terá sua *timia* negativa, ou seja, *disfórica* (Figura 4).

Figura 4: Vida vs. Morte



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Tendo desfiado o averso do tecido e, nesse trançado de fios, encontrado os pares de oposição semântica que dão sustentação ao texto, o artesão alcança a segunda camada,

<sup>26</sup> O termo pode ser compreendido como o valor do valor, ou seja, a foria que “conota como eufórica a dêixis positiva e como disfórica a dêixis negativa” (GREIMAS e COURTÉS, [1979] 1994, p. 483).

o nível das estruturas narrativas. Nesse nível, encontramos os papéis *actanciais* resultantes da aplicação semântica e sintática da oposição fundamental. Os valores tímicos, do nível fundamental, são assumidos por *sujeitos* e *objetos*, *actantes* que movimentam os *programas narrativos*. Dentro do texto pode haver vários programas, que englobam *transformações de estado* de um *sujeito* em relação a um *objeto valor* ou a outro *sujeito* – que em Semiótica Discursiva podem ser escritos como:  $S_1$ ,  $O_v$ ,  $S_2$ , respectivamente (LARA e MATTE, 2009).

Em um texto, o *programa narrativo de base* é o principal; a seu redor, outros *programas narrativos de uso* são montados de forma complementar. Isso quer dizer que o *programa de base* é a trama central e os *programas de uso* são os enredos que apresentam os percalços da narrativa. Esses programas acontecem graças às *transformações de estado* dos *sujeitos* em relação aos *objetos* (os termos *sujeito* e *objeto* não se referem a “pessoa” ou a “coisa”, mas a *actantes* que assumem esses papéis). Ainda conforme nos explica Lara e Matte (2009, p. 06), “um estado é a relação de *junção* (conjunção ou disjunção) de um *sujeito* com um *objeto*, no qual se inscrevem *valores*.”. Essa ligação pode ser representada por:

$$\begin{array}{ccc} \text{PN}_b = S_1 \wedge O_v & \text{ou} & \text{PN}_b = S_1 \vee O_v \\ \text{PN}_u = S_2(S_1 \vee O_v \rightarrow S_1 \wedge O_v) & \text{ou} & \text{PN}_u = S_2(S_1 \wedge O_v \rightarrow S_1 \vee O_v) \end{array}$$

Onde,

s = sujeito

o = objeto

$\wedge$  = conjunção

$\vee$  = disjunção

$\rightarrow$  = transformação

$\text{PN}_b$  = programa narrativo de base

$\text{PN}_u$  = programa narrativo de uso

Dessa forma, no  $\text{PN}_b$  o  $S_1$  pode estar em *conjunção* ou *disjunção* com o  $O_v$ . Nas possibilidades do *programa narrativo de uso* apresentadas, o  $S_2$  fez com que o  $S_1$ , que estava em *disjunção* com seu  $O_v$ , entrasse em *conjunção* com o  $O_v$  ou o contrário disso. Isto posto, podemos inferir que os programas variam em uma narrativa e os papéis

actanciais podem ser ocupados por um mesmo *ator do nível discursivo*, ou por outros, ou seja, não são dados a priori, mas no desenrolar do texto.

Ainda no nível narrativo, o olhar semiótico encontra a *modalização do sujeito*, que quer dizer o motivo da *transformação de estado* desse para a *conjunção* ou *disjunção* com o *objeto valor*. Essa *modalização* depende do */poder/* e do */saber/* fazer e do */querer/* ou do */dever/* fazer do sujeito. Se, em uma trama, um sujeito */quer/* ou */deve/* fazer, mas não tem as *competências* para isso, ou seja, */não pode/* e/ou */não sabe/*, ele é chamado de *sujeito virtual*. Quando o sujeito */quer/* ou */deve/* fazer e está *modalizado* a fazer, porque */sabe/* e */pode/* e assim faz, ele é chamado de *sujeito atualizado* (LARA e MATTE, 2009).

A *modalização* de um *sujeito* pode ser estimulada por outro *sujeito*, então temos uma relação entre sujeitos onde:

A *persuade* um sujeito B a */querer/* e/ou */dever/* fazer algo. Para atualizar o sujeito B (dotá-lo de */poder/* e */saber/*) também um sujeito A, ou um outro sujeito C, *manipula* o sujeito B. As funções de A, B ou C, nesse momento, não são de sujeitos, mas de *destinadores* (A e C) e *destinatário* (B) (LARA e MATTE, 2009, p. 06).

Apenas ocupa o *papel actancial* de *sujeito*, um personagem do nível discursivo, representado seja na forma de um humano, de um animal ou de um ser inanimado, quando submetido à *modalização virtualizante* diante da *manipulação*, expressa ou não, no texto. Ainda de acordo com Lara e Matte (2009, p. 06-07) temos quatro perspectivas de *sujeito*:

1. Sujeito Potencial: */não quer/*, */não deve/*, */não pode/* e */não sabe/*, mas tem motivos para */querer/* ou */dever/* fazer.
2. Sujeito Virtual: */quer/* ou */deve/*, mas */não sabe/* nem */pode/* fazer.
3. Sujeito Atualizado: */quer/* ou */deve/* fazer, */sabe/* e */pode fazer/*
4. Sujeito Realizado: já fez

Uma vez cumprida a *performance*, que consiste na condição adquirida pelo *sujeito* para realizar uma ação, ele será *sancionado* de forma *positiva* ou *negativa*, assim se encerram os *programas narrativos*. Uma série de *programas narrativos* formam os *percursos narrativos* que constituem o *esquema narrativo canônico*: “*manipulação => ação (competência + performance) => sanção*” (LARA e MATTE, 2009, p. 07).

A *sanção*, último acontecimento do *esquema narrativo canônico*, é prognóstico de um *contrato* entre o *destinador* e o *destinatário*, no qual estão arrolados o *quadro de valores* que devem ser comungados entre as partes. É a fase de julgamento, onde é verificado se o *contrato* foi ou não cumprido e, a partir desse julgamento, onde é estipulado o tipo de *sanção*. Conforme nos esclarece Lara e Matte (2009), a *sanção* pode ser *cognitiva*, se for concedida através de reconhecimento ou desabono, ou *pragmática*, se dada através de premiação ou punição.

Ainda associada às estruturas fundamentais, bem como com a relação que se estabelece entre o *destinador* e o sujeito no nível narrativo, e antes de prosseguir com o desemaranhar dos fios de uma trama, o artesão de costura depara-se com as disposições passionais dos sujeitos. A motivação dos sujeitos a obedecer, ou não, os contratos preestabelecidos pelo *destinador* advém dos estados afetivos com que se relacionam os *actantes*, seja entre um sujeito e um objeto ou entre um sujeito e outro, gerando *paixões objetais* ou *intersubjetivas*. Por se tratar de relações complexas, os estudos desses aspectos é uma ramificação denominada Semiótica das Paixões (GREIMAS, FONTANILLE, 1993, apud LARA e MATTE, 2009).

Nesse retalho da Semiótica, segundo Fiorin (2007) Greimas e Fontanille (1993) buscavam estudar para além do estado de coisas, mas o estado de alma. A Semiótica das Paixões investiga como as disposições dos sujeitos são afetadas na construção das tramas e em que grau de sensibilidade estão instauradas nas tomadas de decisão dos sujeitos, “considera que os efeitos afetivos ou passionais do discurso resultam da modalização do sujeito de estado” (FIORIN, 2007, p. 10). O que modaliza as paixões é o sistema de valores de uma sociedade, ou melhor, do destinador axiológico que rege todo o fazer do discurso, sob a tensão das relações (BEIVIDAS; LOPES 2009), como explica Fiorin (2007, p. 10), “os arranjos modais que têm um efeito de sentido passional são determinados pela cultura”.

Consoante com o que nos dizem Lara e Matte (2009), é variável também o grau de complexidade das paixões. De acordo com o número de etapas que são necessárias para que o sujeito, mediante a disjunção ou decepção, resolva sua carência. A satisfação, no entanto, consiste numa paixão objetual simples em que a conjunção do sujeito com objeto valor é logo realizada. Modificando o rumo da narrativa, o *querer* do sujeito “pode tomar muitas formas, tais como satisfação, insatisfação, resignação, crença, decepção, desejo

de vingança, frustração, ambição, malevolência, confiança” (LARA e MATTE, 2009, p. 07). Assim, as paixões podem ser simples ou complexas.

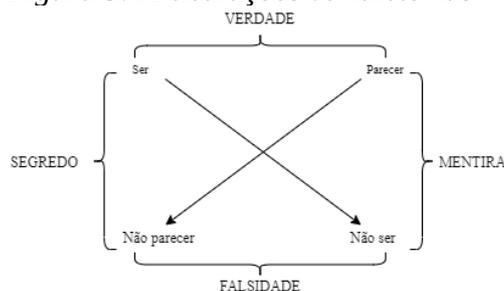
Desemaranhados os fios que tensionam as relações passionais, o costureiro finalmente pode desfiar o lado direito do tecido, o nível discursivo, mais concreto e superficial. Nele estão inscritas as verdades que o texto apresenta. O olhar semiótico não procura a verdade, tal qual conceituada pelo senso comum. No nível discursivo, os efeitos de sentido gerados no texto é que são investigados. A verdade que interessa é a que é dada no texto pois, de acordo com Greimas (*apud* FIORIN, 2016, p. 30) “fora do texto não há salvação”. É no nível discursivo que se estabelece a fidedignidade entre o enunciador e o enunciatário, um contrato que depende da relação do quadro de valores que o destinador acredita ser do destinatário e da confiança que este deposita no destinador, a desarmonia nesse contrato é da ordem passional (MATE, 2012). Assim,

diferente da lógica, a semiótica discute a verdade como efeito de sentido do texto: trata-se sempre da construção de um efeito de realidade ou irrealidade, de verdade /falsidade /segredo /ilusão como resultado da relação entre o ser e o parecer. Em outras palavras, trata-se do dizer verdadeiro e não da verdade propriamente dita (MATTE, 2012, p. 1)

Nessa camada superficial do tecido, o artesão há de encontrar os fios que dão textura ao aspecto, ou seja, à forma como se apresenta. Esses fios são os recursos de *debreagem*, *verossimilhança*, *isotopias*, *tematização* e *figurativização* que tecem a enunciação (LARA e MATTE, 2009).

O emaranhado desses fios fabrica um efeito de sentido de verdade, isto é, um fazer parecer verdadeiro. A teoria Semiótica Greimasiana, ao levantar o problema da *veridicção*, muito contribuiu para reflexões sobre as bases em que se instauram os discursos, de forma estrutural, podemos escrever as *modalidades veridictórias* na forma de um quadrado, embora não siga a lógica de eixos semânticos do quadrado semiótico (Figura 5):

Figura 5: Articulações veridictórias



Fonte: Greimas, 2014, p. 66.

Nota-se que, em Semiótica francesa, *verdade* é o que parece ser o que é; *falsidade* é aquilo que não é e nem parece ser; *mentira* é o que parece ser, mas não é; *segredo* é o que não parece ser, mas é. Assim, a relação de asserção, dos termos: *ser vs. não-ser* e *parecer vs. não-parecer*, são liames de *imanência* e *manifestação*, nessa ordem. Em outras palavras, a imanência é a possibilidade de criar sentido e a manifestação, sua criação, de modo que há grande similaridade entre o sentido de manifestação e textualização.

Podemos observar como o quadro das veridicções funciona, tomando como exemplo três excertos, os dois primeiros foram retirados dos RED coletados para este estudo, o segundo se trata de um fragmento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA:

<o pessoal/ as coordenadoras do EJA tro/ tentaram trazer... alguns (aulas) pra explicar um pouquinho melhor sobre as leis... sobre o que é de fato a EJA... por causa as vezes **a gente TÁ na EJA... mas não sabe de fato o que é... a EJA...** quais as leis que rege a EJA... os programas... né? que/ em que ela está protegida... em que nós tivemos foi isso... assim.. mas não/ não foram TANTas coisas... mas...> (RED 1, grifo nosso)

<como até outros colegas nossos relatam... que dá aula na/ em turmas de EJA... **a gente não tem éh::... preparação...** a gente sempre... é/ é/ faz o quê? existem as turmas... pronto... **impõe lá...** "vai dar aula na turma de EJA..."> (RED 3, grifo nosso)

Em contraponto, temos o que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA):

para atender o próprio art. 61 da mesma LDB, é claro a este respeito: A **formação de profissionais da educação**, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando... (...) Com maior razão, pode-se dizer que **o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir**, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas **relativas à complexidade diferencial desta**

**modalidade de ensino.** Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim **um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer** (DCEJA/BRASIL, 2000, p. 56, grifo nosso).

A legislação aqui apresentada sobre a EJA diz que não se faz EJA sem formação específica de professores, contudo, os participantes 1 e 2 relatam a situação que vivem na escola. Podemos estabelecer, então que há uma ruptura na fidúcia entre o destinador aqui nesses excertos representados pela voz da lei e o destinatário, os professores. Neste caso, o sistema educacional crê na capacitação dos professores e prevê uma EJA idealizada onde professores devidamente preparados sejam capazes de atender o público-alvo. Enquanto isso, os professores não confiam mais no que coloca a lei, uma vez que não vivem essa realidade idealizada por ela. Há um efeito passional de decepção.

Lara e Matte (2009) salientam que, no discurso, são instaurados o tempo, o espaço e os atores, como esses elementos estão dispostos diz respeito à aspectualização envolvida no quadro do percurso gerativo. Esses elementos podem estar sintetizados em algum papel actancial segundo a perspectiva de um *actante observador* (que pode aparecer como narrador), testemunhando o desenvolvimento da narrativa de forma acelerada/desacelerada em relação ao tempo, aberta/fechada em relação ao espaço e excessivas/insuficientes/exatas em relação ao ator.

(...) É a aspectualização que revela uma tensividade no tempo, no espaço, e nos atores do texto, auxiliando grandemente na construção do(s) sentido(s). Essa tensividade alia-se, no nível profundo, à timia e, no nível narrativo, às paixões, propiciando, dessa forma, um importante elo entre os níveis e de certa forma explicando as conversões dos elementos profundos nos intermediários e destes nos elementos superficiais. (LARA e MATTE, 2009, p. 08)

Outro desdobramento da teoria Semiótica é a chamada Semiótica Tensiva, a qual privilegia o contínuo e a afetividade no discurso (MENDES, 2015) e trata das noções de gradação, observando o intervalo dos graus. Em resumo, nas relações tensivas, o eixo semântico articula intensidade e extensidade, propiciando a análise das grandezas linguísticas encontradas nos textos e apresentando de forma processual o quadro de valores em jogo. Segundo Zilberberg (2006, p.170), a intensidade (sensível) é a força com

que os efeitos passionais são sentidos, ao mesmo tempo em que controla a extensidade (inteligível) que está relacionada com a noção de duratividade. A união e relação desses dois eixos gera um campo de presença, no qual um fato semiótico ganha existência no e pelo espaço tensivo que é responsável por receber e qualificar as grandezas.

Em face do que foi apresentado, ainda que de forma superficial, dadas as dimensões gigantescas da teoria Semiótica Discursiva, podemos inferir que a Semiótica se preocupa com o sentido apreendido do modo como os níveis de profundidade se engendram para dizer o que está dito no texto. Não foi nossa pretensão trabalhar exaustivamente cada um dos níveis, mas apresentar os conceitos utilizados na terminologia da Semiótica Greimasiana. Para o presente trabalho, nos valem, então, dessa teoria para nos dar parâmetros de análise melhores estruturados e, por isso, mais precisos. Ainda que nos interesse captar nos Relatos de Experiência Docente muito mais reflexões da alçada da Linguística Aplicada, as premissas da Semiótica Francesa nos amparam, suficientemente, quando pretendemos considerar os relatos enquanto textos e, mais, o processo de construção e circulação dos discursos que os compõem, enquanto contexto.

A seguir, no capítulo 3, demonstraremos como o processo desta pesquisa foi desenvolvido, como ele está classificado e quais os métodos e ferramentas adotadas para alcançar os objetivos do presente estudo.

## Capítulo 3

### **METODOLOGIA**

“A consciência não precede a experiência, ao contrário, a consciência se constitui a partir da experiência”

– Orlandi

#### **3.1 Natureza e Desenho da Pesquisa**

As ciências sociais visam interpretar as experiências dos indivíduos dentro do contexto em que foram vivenciadas. O principal interesse das ciências sociais é o comportamento dos indivíduos considerando o comportamento dos demais indivíduos à sua volta, ou seja, na sua ação social (GOLDENBERG, 2011). Para a realização deste estudo optou-se pela pesquisa qualitativa que, segundo Marconi e Lakatos (2006, p.269),

“[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano particular. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.”

Apesar de a pesquisa ser pensada basicamente como qualitativa “os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem” (NEVES, 1996) nesse estudo.

A pesquisa qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006), se apoia em um tripé formado pelo interpretativismo, pela hermenêutica e pelo construcionismo social. Assim, o presente estudo atribui significado à ação humana observando o uso da linguagem nos relatos de experiência, buscando compreender o todo, ou seja, o contexto em que os participantes estão inseridos, para compreender as partes em sua individualidade construindo uma interpretação amparada em “um pano de fundo de compreensões, de práticas, de linguagem, etc., que temos em comum” (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 201).

A presente pesquisa não partiu de uma hipótese fechada uma vez que acreditamos, assegurados pela teoria Semiótica Francesa, que a verdade não é construída a priori, mas é pertencente ao texto. A convicção em uma hipótese pode funcionar, para o pesquisador, como uma cortina de fumaça que dificulta o acesso à realidade, assim,

como é costumeiro da Linguística Aplicada, fomos a campo promover a geração dos dados para que os próprios dados pudessem apontar qual o melhor caminho de investigação dos problemas que levantamos.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica dentro da área da Linguística Aplicada ao ensino de LE procurando esclarecer a questão do letramento crítico, frente ao processo de globalização e ao desenvolvimento e expansão das TDICs, com foco no processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês dentro da modalidade EJA, de modo a vincular essas questões às problemáticas da promoção de justiça social por meio da abordagem crítica no ensino a camponeses e suburbanos.

No processo de escrita da dissertação, também foram seguidos alguns métodos e procedimentos, como o método histórico, que auxilia na “investigação dos acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a influência na sociedade de hoje” (ANDRADE, 2010, p. 121).

Assim, para alcançar os objetivos propostos, buscou-se, num primeiro momento, fazer um levantamento acerca do contexto histórico em que surgiu a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo, observando como o ensino de LE foi introduzido nessas modalidades. Para isso, buscamos os principais trabalhos que tratam desse assunto, bem como a documentação indireta, como nomeia Andrade (2010), que são as bases legais de amparo às modalidades e ao ensino de Inglês como LE dentro delas (leis, diretrizes, parâmetros nacionais, além dos planos estadual e municipal para a educação daquela região, incluídos o projeto político pedagógico das escolas e os currículos existentes). Ainda numa perspectiva cronológica, o texto da pesquisa buscou esclarecer como as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação foram adentrando os espaços da escola, até chegarem a ser o eixo norteador dessas orientações legais.

Além disso, como metodologia de análise dos textos, lançou-se mão da teoria da Semiótica Discursiva. Via análise semiótica dos relatos de experiência, buscou-se extrair as estruturas lógicas do percurso gerativo do sentido com foco nas estruturas semânticas elementares do nível fundamental, correspondente, este último, à forma mais simples e abstrata, marcada pelas oposições semânticas mínimas (LARA; MATE, 2009). A análise semiótica teve como foco sustentar o modelamento do comportamento docente, tendo em vista que: a) a prática docente é uma prática de comunicação, e b) a aprendizagem de uma língua estrangeira só é eficaz se esta língua puder ser usada para comunicação.

Após o levantamento teórico e metodológico, o desenho dessa pesquisa ainda segue mais três etapas: geração, medição e análise de dados. Quanto à geração dos dados, esse estudo preocupou-se com a responsabilidade social de que fala Celani (2005) e Costa (2015) e procurou não apenas extrair o conteúdo que se pretendia obter para o estudo, mas promover uma colaboração mútua entre pesquisador e participante. Por conseguinte, elaboramos o projeto EJA-Livre: Tecnologias Digitais para o Ensino de Línguas na Educação de Jovens e Adultos, apresentado por Silva (2018) no Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre – UEADSL 2018.2.

A mediação dos dados, por sua vez, se deu com o trabalho de seleção dos *Relatos de Experiência Docente* (doravante RED) dos participantes que melhor se encaixavam no perfil idealizado no projeto de pesquisa e com o trabalho de transcrição desses RED gerados em áudio para o formato texto escrito.

As análises dos dados, última etapa do desenho, foram feitas em duas fases. A primeira buscou olhar para os RED sob a luz da Linguística Aplicada no que se refere as teorias de Ensino e Aprendizagem de LE com foco nos fenômenos que perpassam esse processo e que são determinantes para o progresso do mesmo. Numa segunda fase, os excertos selecionados para ilustrar a discussão dos temas e comprovar as hipóteses, foram submetidos a análise Semiótica seguindo os níveis de sobreposição: Fundamental, Narrativo e Discursivo.

### **3.2 Procedimentos para Confiabilidade e Credibilidade**

A fim de assegurar maior confiabilidade ao trabalho, foi realizado um estudo piloto, o que, segundo Bailer, Tomitch e D'Ely (2011, p. 130), “é uma miniversão do estudo completo, que envolve a realização de todos os procedimentos previstos na metodologia de modo a possibilitar alteração/melhora dos instrumentos na fase que antecede a investigação em si”. Tendo em vista este estudo inicial, foi escolhido um professor com o perfil do grupo alvo, tendo sido aplicados os procedimentos metodológicos, aqui descritos, e observados se/como os instrumentos e abordagens estavam adequados para os estudos pretendidos. Dessa forma, o projeto-piloto se deu com a participação com um professor voluntário, convidado pelo pesquisador, que foi exposto à proposta inicial da pesquisa, tais como

objetivos e perguntas norteadoras, e cedeu seu relato de experiência que foi gravado em fonograma e depois descrito. Essa atividade contribuiu para averiguar qual seria a melhor abordagem na geração dos relatos, o que o pesquisador deveria estimular na apresentação da proposta e qual tempo levaria para que a geração de dados fosse feita.

Ainda presando pela credibilidade e confiabilidade, além do projeto-piloto, o projeto deste trabalho e a documentação exigida pelo Conselho de Ética, a exemplo do Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice D), que liberou a produção desta pesquisa a través do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 22789519.6.0000.5149 mediante parecer nº 3.946.968.

Conscientes de que não existe esgotamento para respostas de um problema e, tampouco, dos problemas de uma área de dimensões gigantes como é a da Educação, uma vez que todos os caminhos terão controversas, procuramos por meio da rigorosa estrutura da Semiótica Standard, dar maior confiabilidade às análises e, conseqüentemente, aos resultados obtidos, uma vez que a Semiótica Greimasiana preza, em sua essência, pela cientificidade dos métodos.

### **3.3 Contexto e Participantes da Pesquisa**

A atual conjuntura, na qual as escolas rurais estão sendo extintas e os alunos camponeses são obrigados a procurar as escolas das urbes, ao mesmo tempo em que se fala em globalização, cabe a nós, professores e pesquisadores, pensarmos até que ponto esse aluno, morador do campo, em especial o jovem e o adulto, está sendo inserido (ou excluído) do processo de escolarização formal bem como, qual tipo de escolarização está sendo oferecida a ele. As Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação se expandem e se modificam numa velocidade exponencial ao passo que comunidades camponesas inteiras são privadas de tecnologias básicas, tais como água encanada, saneamento e energia, para dar apenas alguns exemplos, sendo, portanto, inimaginável uma situação de inclusão digital nessas comunidades.

Os saberes e fazeres do camponês são apagados perante o discurso urbano que promove uma ideia capitalista e predatória de civilidade e progresso. Assim, muitos deles veem-se obrigados a trilhar um caminho, muitas vezes sem volta, para as zonas urbanas.

O processo de retirada do campesino é multifacetado e gradativo, começa pela ausência de escolas na comunidade. Como discutido na fundamentação dessa pesquisa, as políticas públicas educacionais brasileiras parecem trabalhar para enfraquecer as instituições campesinas exercendo uma contrariedade irracional, uma vez que a existência da cidade depende do campo vivo (ARROYO, 2017).

O fechamento das escolas nas zonas rurais e a nucleação das unidades escolares ocasionam o aumento de pessoas nos distritos e na cidade. Desde o início desse processo de esvaziamento do campo, os estudantes enfrentam uma vida escolar dificultada pelo transporte e pelo modelo de projeto educacional implementado nas escolas núcleos que seguem a lógica da educação urbana, e quando contam com recursos didáticos e paradidáticos, são aqueles elaborados para os modos de vida da urbe. Aos poucos, diante das dificuldades, o estudante é levado a abandonar sua identidade campesina carregando consigo, se não as gerações antecedentes, as gerações futuras. As comunidades esvaziadas perdem sua força de trabalho, deixando de ser produtivas e acabam fadadas à extinção. A depender dos recursos naturais das terras onde existiam essas comunidades, a destinação muitas vezes é problemática em virtude do uso predatório daquele espaço, causando diversos tipos de degradação do solo e da água.

Nesse contexto, analisamos três RED que trazem elementos ilustrativos dessas problemáticas. Os participantes que forneceram os relatos são professores com Licenciatura Plena em Letras habilitados em Língua Inglesa, egressos da Universidade do Estado da Bahia, campus VI. Dois deles foram moradores do campo e iniciaram a vida escolar em suas comunidades tendo que vir para a cidade a fim de concluir os estudos e ali acabaram fixando residência. Na época da geração dos RED, esses dois participantes lecionavam Inglês em distritos de Caetitê-BA. O outro participante lecionava Inglês na cidade. Nenhum dos professores participantes tinha formação específica para trabalhar com a EJA ou com a EC, também declararam não ter tido matérias dedicadas a essas modalidades no curso de licenciatura em que se formaram. Contudo, os três participantes trabalharam com EJA e atenderam a estudantes campesinos durante o exercício da docência.

Apresentaremos brevemente o perfil de cada um dos participantes considerando os dados fornecidos na ficha cadastral do professor (Apêndice C) que se interessou em participar do projeto EJA-Livre e a conversa com a professora voluntária do projeto-piloto.

A participante 1, cujo pseudônimo é Lídia, cedeu seu relato no projeto-piloto. À época, Lídia tinha grau superior na área de letras, sua faixa etária estava entre 26 e 30 anos de idade e tinha entre 1 e 5 anos de experiência docente, de 1 a 5 anos de experiência em ensino de Inglês e de 1 a 5 anos de experiência com a EJA, mas nunca havia trabalhado em escolas fora da sede do município.

Ruthe, a participante 2, cedeu seu relato durante o projeto EJA-Livre. Na ocasião, Ruthe possuía graduação e pós-graduação Lato Sensu em Letras, tinha entre 36 e 45 anos, com experiência na docência entre 11 e 15 anos sendo de 6 a 10 anos com o ensino de Inglês e de 1 a 5 com experiência na EJA. Fora da sede, ela tinha entre 6 e 10 anos de experiência. Ela nasceu e viveu a infância em uma comunidade pertencente ao entorno do município de Caetité-BA, tendo a experiência de ser aluna de uma escola rural.

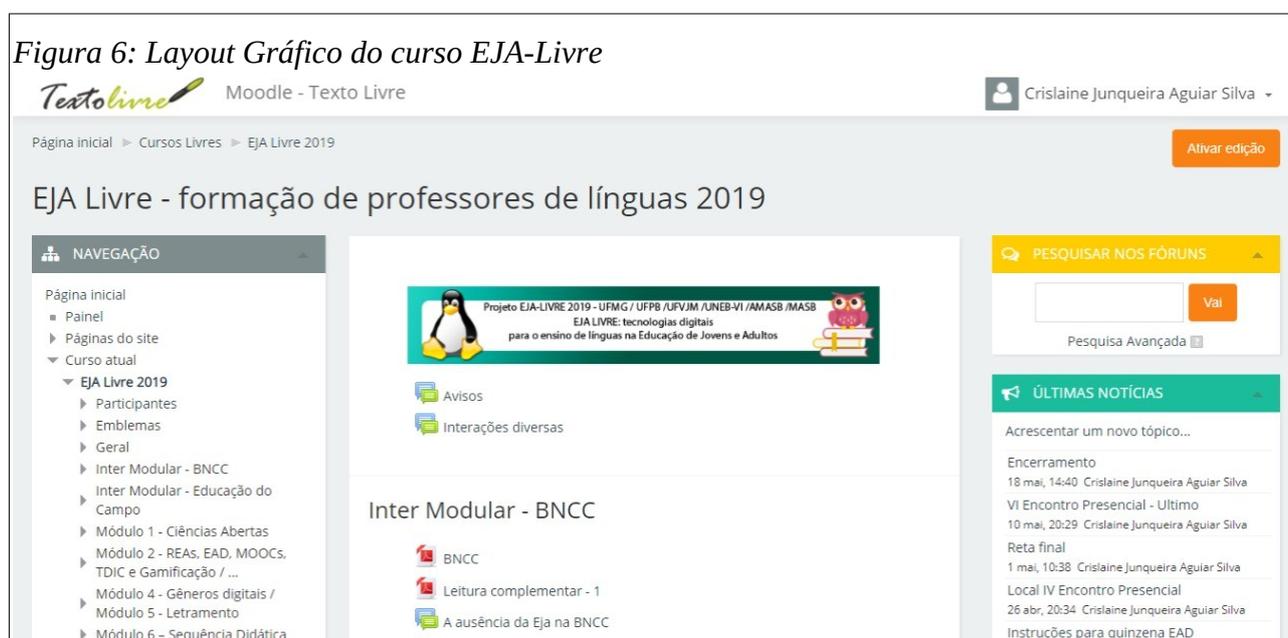
Outro professor que cedeu seu relato durante o projeto EJA-Livre foi o participante 3, John, que também nasceu e morou em uma comunidade rural do Município até sua adolescência. Na época da geração do RED, ele possuía grau superior em Letras, tinha entre 25 a 30 anos, com 1 a 5 anos de experiência docente, de 1 a 5 anos no ensino de Inglês e de 1 a 5 anos de experiência na EJA e em escolas fora da sede.

É importante esclarecer que outros três participantes do projeto EJA-Livre também cederam Relatos de Experiência Docente. Contudo, a seleção dos RED de Ruthe, John e Lídia como corpus desta pesquisa se deu porque os três RED traziam elementos que se fizeram mais significativos para as temáticas trabalhadas neste estudo e eles tinham perfis de formação e atuação docente bem próximos do público-alvo do projeto inicial.

Para manter o sigilo sobre as identidades dos participantes, usamos pseudônimos, escolhidos pelo pesquisador, que fazem referência apenas ao sexo feminino / masculino. Outros nomes próprios que os participantes citaram durante o relato foram resumidos às iniciais para que, também esses, tivessem suas identidades protegidas. A garantia do anonimato teve o objetivo de proporcionar ao participante maior conforto em relatar suas experiências o que resultou em relatos mais concretos fornecendo informações significativas sobre o processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês na EJA dentro do cenário de escolas suburbanas.

### 3.4 Fonte dos Dados

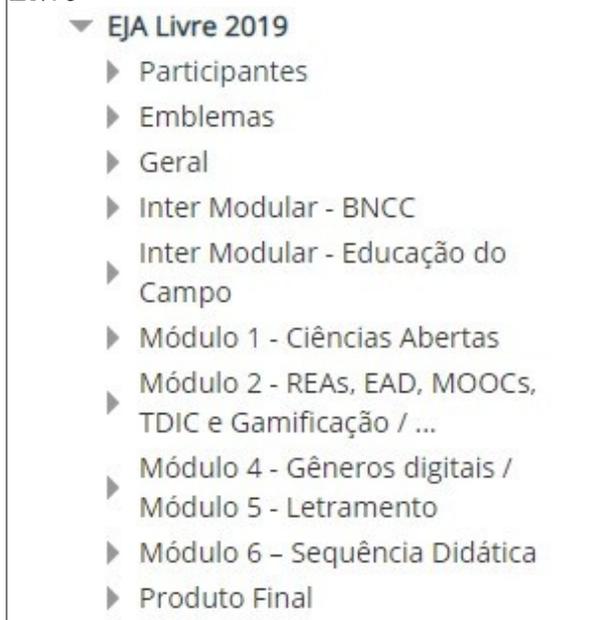
Desde o projeto de pesquisa, a retribuição social foi uma preocupação da presente produção acadêmica, de modo que a geração de dados se deu através do curso de formação continuada para professores do município de Caetité-BA e entorno. A proposta do EJA-Livre foi formatada em seis módulos semipresenciais, com a duração de cento e vinte (120) horas de curso, oferecidas no primeiro semestre de 2019. As atividades EaD aconteceram na plataforma Moodle, hospedada pelo Grupo Texto Livre (Figura 6) e os seis encontros presenciais aconteceram semanalmente com uma duração média de oito horas (08:00h) cada, no auditório do MASB – Museu do Alto Sertão da Bahia, localizado na Rua da Chácara na sede do município.



Fonte: Moodle – Texto Livre / EJA-Livre 2019 <<http://textolivres.pro.br/moodle/course/view.php?id=25>>

Os módulos (Figura 7) foram assistidos remotamente por professores convidados, discentes do programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Além disso, o projeto também contou com o auxílio de cinco monitores, discentes do curso de Licenciatura em Língua Inglesa da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI, recrutados mediante processo simplificado via entrevista (Apêndice A). A mediação entre professores participantes, professores convidados e monitores foi de responsabilidade da professora pesquisadora, que promoveu o projeto sob tutela de sua professora-orientadora.

Figura 7: Árvore estrutural do curso EJA-Livre



Fonte: Moodle – Texto Livre / EJA-Livre 2019 <<http://textolivre.pro.br/moodle/course/view.php?id=25>>

Considerando o fato de esta pesquisa ter sido elaborada dentro da linha de estudos Linguagem e Tecnologia, o projeto EJA-Livre, conforme pode ser melhor detalhado no Apêndice G, anexo a este texto, funcionou como um grupo de discussão sobre temas relevantes para o ensino de línguas contemplando estudos introdutórios a Recursos Educacionais Abertos (REAs), Educação a Distância, Curso Online Aberto e Massivo (MOOC), Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e Gamificação na educação, tudo na perspectiva das ciências abertas e filosofia livre. Também houve espaço para trabalhar os gêneros textuais digitais e as teorias sobre letramento. O curso teve como tema inter modular a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as premissas da Educação do Campo. (Figura 7).

Os professores puderam participar da construção colaborativa de sequência didática<sup>27</sup>, usando a gamificação de aulas, através da técnica #ajogada<sup>28</sup>, para trabalhar o letramento digital crítico com seus alunos, lançando mão dos gêneros digitais aos quais os estudantes estivessem expostos dentro de suas realidades (a exemplo de interações nas redes sociais, blogs, e sites, como: utilização de *emoticons* e memes; Leitura de jornais e

27 O termo sequência didática, já citado pelos PCN, diz respeito a um plano sequencialmente elaborado pelo professor, de modo a determinar objetivos educacionais propiciando a elaboração de etapas interligadas que levam ao alcance desses objetivos.

28 Desenvolvida por Rodrigo Arantes, responsável pela escola virtual, Instituto de Administração Lúdica, que promove essa técnica, como pode ser consultado em <[www.ajogada.org](http://www.ajogada.org)>.

revistas digitais com avaliação de *Fake News*; Escrita em *blogs* e em páginas da *web*; Acompanhamento e produção de vídeos e áudios em plataformas de *streaming*, etc.).

A técnica intitulada #ajogada consiste na organização de projeto através dos princípios da gamificação. Segundo Rodrigo Arantes, criador da técnica, é aplicável a diversas áreas das atividades humanas e permite juntar inteligências para potencializar a resolução de problemas. Por isso, pode ser usada como um recurso de grande potencial pedagógico. Conforme Zouhrlal et al. (2015) a gamificação como método educativo tem sido apontado como meio de conquistar o engajamento dos alunos potencializando a motivação e, por se tratar de tarefas pré estabelecidas articulando os alunos em grupos de trabalho em que cada um desempenha uma função, proporciona o desenvolvimento da autonomia.

Para atingir o público-alvo da pesquisa, a abordagem do pesquisador aconteceu, com autorização da Secretaria Municipal de Educação (Apêndice B), durante um encontro de coordenação pedagógica (realizado quinzenalmente com os professores da EJA, em uma escola da sede), quando foi feito o convite e a apresentação da proposta do curso EJA-Livre, via oral com auxílio de slide contendo o resumo do projeto de pesquisa em questão. A apresentação do pesquisador buscou não ser intimidadora, de modo que nem o curso, nem a coleta dos relatos, envolviam qualquer tipo de fiscalização ou julgamento do trabalho desenvolvido pelo professor, propiciando um momento de troca de experiências, no qual ambos construíssem conhecimento para crescer nas suas práticas.

Para fins de organização, o pesquisador cadastrou aqueles professores que se interessaram pela proposta (Apêndice C), construindo uma ficha que continha informações básicas como: nome, idade, formação, tempo de experiência na docência, tempo de experiência em ensino de Inglês, tempo de experiência na EJA e em contexto rural. O participante pôde sinalizar, no ato de inscrição, as opções de exposição, entre as quais estavam previstas: fotografia, fonograma e videofonograma, marcando apenas a liberação do uso de sua imagem como fosse de sua preferência. Os dados pessoais foram resguardados sob sigilo e não apareceram nos textos publicados pelo pesquisador.

Todos os dezenove participantes do EJA-Livre foram convidados a produzir um Relato de Experiência Docente (RED), no entanto nem todos os participantes do curso compareceram na data combinada para a coleta do relato, apenas seis deles se dispuseram a ceder o relato que foi coletado individualmente em um momento de escuta onde puderam compartilhar impressões, reações e sentimentos acerca de sua

experiência docente. O registro dos relatos foram feitos via gravação, de acordo com a permissão de cada participante. A condução desse momento teve um estímulo inicial da parte do pesquisador, que explicou o que é um relato de experiência, e propiciou um clima confortável para que o participante se expressasse com liberdade. Apesar de um RED ser diferente de uma entrevista, algumas perguntas foram elaboradas para que o pesquisador pudesse motivar a fala do participante, caso fosse necessário:

- Como foi sua vida escolar? Onde estudou? Como se tornou professor?
- Há quanto tempo desenvolve o trabalho de professor(a) de Inglês na EJA?
- Você recebe, ou já recebeu apoio de outras pessoas/profissionais na elaboração e execução de suas atividades pedagógicas?
- O que motiva o desenvolvimento do seu trabalho diário?
- Quais trabalhos ou projetos (não necessariamente formalizados) considera relevante compartilhar nesse relato de experiência. Descreva como se deu essa experiência.
  - A experiência escolhida para relatar reforça suas concepções e método de trabalho?
  - A forma como trabalho foi iniciado com os alunos: houve envolvimento deles? Os objetivos do trabalho foram explicitados? Os alunos se comprometeram com as etapas e metas do trabalho?
  - Sobre o processo: que ajustes foram sendo feitos? O que deu certo, o que não deu? Como os obstáculos foram sendo contornados?
  - Sobre os resultados: você arquivou as produções dos alunos (portfólios, depoimentos, autoavaliação, vídeos, fotos etc)? Essas produções mostram a evolução dos estudantes?
  - Quais as reflexões possibilitadas pelo trabalho realizado, as indicações de continuidade e, ainda, o replanejamento?

Essas perguntas condutoras foram elaboradas mediante a avaliação e os ajustes dos instrumentos para a geração dos dados, após a fase inicial da pesquisa, com a implementação de um Projeto Piloto, com o RED de um professor voluntário. Depois disso, outros quatro professores foram ouvidos no decorrer do curso supracitado.

Os áudios foram captados através de gravação fonográfica com *software* nativo de aparelho celular. De um total de cinco Relatos de Experiência Docente, foram selecionados três relatos para compor o corpus de análise, privilegiando-se aqueles que melhor atendiam ao perfil de docente idealizado no projeto, compondo um total de duas horas, cinquenta e nove minutos e treze segundos (02:29:13) de áudio.

Para possibilitar a análise dos relatos, fizemos um trabalho de descrição dos áudios, com fidedigna atenção às nuances das falas dos participantes, seguindo a Norma para Transcrição de Entrevistas Gravadas de acordo com o modelo proposto por PRETI (1999):

*Tabela 1: Normas para transcrição de áudio*

<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>SINAIS</b>	<b>EXEMPLIFICAÇÃO</b>
Identificação de voz com o turno de fala	PE: Pesquisador PA: Participante	<b>PE:</b> o município tem um coordenador? de Inglês? [pra EJA?] [00:06:29] <b>PA:</b> [tem] não é nem um coordenador...
Marcação, localização, do tempo da fala na gravação	[00:00:00]	<b>[00:00:01]</b> PE: Prontinho... <b>[00:00:03]</b> PA: meu nome
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	( ) no EJA tem um
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(então) até no trabalho
Truncamento	/	mais fácil pra fazer/ apesar de
Entonação enfática	maiúsculas	trouxeram manuAis
Alongamento de som vocálico ou consonantal	:: podendo aumentar para ::: ou mais	meu nome éh::
Silabação	-	mo-ti-va-ção
Interrogação	?	o município tem um coordenador?
Qualquer pausa	...	dezoito... e essa turma... inclusive...
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((risos))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- - - -	as notas de português:: - - acho que não só a de português - - das disciplinas da primeira... segunda e terceira unidade...
Superposição, simultaneidade de vozes	[ ] ligando as linhas	PA: [logo no início] [00:01:55] PE: [que legal...]
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida	(...)	dessa mesma forma... Talvez (...) [00:17:19] PA: (...) eu acho que depende muito
Citações literais, reproduções de discurso direto	“ ”	“Inglês não serve pra nada...”

## OBSERVAÇÕES

1. Iniciais maiúsculas: não usamos em início de períodos, turnos e frases.
  2. Fáticos /apoios: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn
  3. Nomes de obras: grifados.
  4. Números: por extenso.
  5. Não indicamos ponto de exclamação (frase exclamativa).
  6. Não anotamos o cadenciamento da frase.
  7. Combinamos sinais. Por exemplo: oh : : : ... (alongamento e pausa).
  8. Não utilizamos sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.
  9. Palavras estrangeiras: em itálico
  10. Palavras pronunciadas fora da norma gramatical ou expressões regionais (Barbarismos): Ver legenda.
- \*Este quadro contém adequações, que atendem as especificidades desse estudo, precisaram ser feitas em complementação ao modelo referenciado.
- \* Os exemplos foram retirados do RED Piloto (Participante 1)

Fonte: Preti D. 1999, p. 224.

Nota: Adaptado pelo autor, 2020.

*Tabela 2: Legenda de barbarismos encontrados nos RED*

OCORRÊNCIA	TRADUÇÃO	OCORRÊNCIA	TRADUÇÃO
num	não	tamém	também
tá	está	tô	estou
ne	em	oí	alha aí / isso aí
cê	você	tava	estava
pros	para os	pa	para
pra	para	zoto	os outros
dum	de um	Ixe / vixe	(Regionalismo que dá ideia de exclamação, admiração, susto, surpresa)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No capítulo destinado a análises, para facilitar o entendimento, inserimos o símbolo < para abrir a citação de um excerto retirado dos RED e o símbolo > para fechá-lo, uma vez que a transcrição dos relatos foi feita seguindo a Norma de Transcrição acima, a qual já utiliza, com outra finalidade, muitas das pontuações normalmente usadas para indicar onde começa e onde termina cada excerto conforme se pode verificar na Tabela 1.

Na escrita da fundamentação teórica e metodológica, procuramos fazer uma descrição do contexto histórico da legislação brasileira que rege o macrocampo da educação, dando relevância ao histórico do ensino de Línguas Estrangeiras, em especial ao ensino de Inglês, bem como à trajetória da Educação de Jovens e Adultos e da Educação do

Campo. Além da pesquisa bibliográfica, na construção desse metatexto, ou seja, do contexto em que os RED foram gerados, também lançamos mão da documentação legal para ajudar na composição desse plano de fundo.

Para compreender o que é obrigatório, o que é padronizado e o que cada estado, município e escola pode definir dentro do sistema educacional, além de observar o que compete às esferas municipal, estadual e federal, buscamos diretamente nas constituições federais, nas Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular, nos regimentos, projetos políticos pedagógicos e nas matrizes curriculares, e, é claro, em pesquisas anteriores que já analisaram essa documentação, o que nos deu condições de pontuar algumas questões e debater os temas propostos. Dessa forma delimitamos o contexto social e político no qual se inserem os Relatos de Experiência Docente no ensino de Inglês para alunos camponeses da EJA.

### **3.5 Procedimentos de Análise dos Dados**

Criado o metatexto que situou os RED, a análise do corpus buscou elementos das falas que pudessem mostrar a percepção dos professores de Inglês sobre o letramento crítico entre adultos e jovens camponeses e suburbanos, frente ao processo de globalização e expansão das TDICs. Todo o processo de transcrição, leitura e observação dos RED foi feito para encontrar no discurso os rastros que pudessem validar a hipótese de que a forma como a Língua Inglesa é posta nos currículos da EJA, quando o faz, pouco contribui para o letramento crítico do camponês e do suburbano.

Para os procedimentos de análises programas mais comuns foram utilizados, tais como *players* de áudio e editores de texto priorizando, quando possível, os *softwares* livres. Diante disso, os procedimentos de análise foram:

- Audição dos RED;
- Transcrição dos RED;
- Correção da transcrição dos RED;
- Leitura dos RED;

- Releitura dos RED, com atenção aos trechos onde apareciam os temas interessantes à pesquisa;
- Marcação de trechos que ilustrassem a percepção dos professores sobre o processo de Ensino e Aprendizagem de LI;
- Marcação dos trechos que ilustrassem a percepção dos professores sobre a EJA;
- Marcação dos trechos que ilustrassem a percepção dos professores sobre a EC;
- Marcação dos trechos que ilustrassem a percepção dos professores sobre letramento crítico;
- Marcação dos trechos que ilustrassem a percepção dos professores sobre a expansão, acesso e uso das TDICs;
- Anotação das impressões que os trechos passam sob a luz das teorias evocadas na pesquisa;
- Análise do percurso gerativo de sentido dos RED segundo a teoria Semiótica Discursiva;

No capítulo seguinte, apresentam-se os resultados da análise dos relatos e as discussões relacionando, de um lado, o que foi encontrado com, de outro, todo o aparato teórico no qual se embasou, verificando se, de fato, o ensino de Inglês como LE colabora para letramento crítico do estudante campestre, promovendo, assim, justiça social ao jovem e ao adulto no contexto de um mundo digital, dito globalizado. Afinal, a construção de “conhecimento só se justifica à medida que pode contribuir para melhorar a vida das pessoas” (SILVA, 2018, p. 6).

## Capítulo 4

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

“O que criou a humanidade foi a  
narração.”

- Pierre Janet

Neste capítulo quarto apresentaremos os resultados e discussão a respeito das análises do presente estudo. Como já dissemos, o corpus da pesquisa foi gerado dentro de um cenário educacional, com recortes que interessam à Linguística Aplicada, por isso, as teorias acerca do processo de Ensino e Aprendizagem de LE foram acionadas. O estudo em questão objetivou colaborar com as pesquisas da área trazendo a visão dos professores de LI sobre o letramento crítico dos os estudantes camponeses da EJA no processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês, frente à globalização e às TDICs. Desde o projeto, este estudo elegeu a teoria Semiótica de linha francesa como método de análise dos Relatos de Experiência Docente – RED, por entender que essa teoria possui categorias de análise capazes de sustentar uma discussão sobre o modo como esse sentido é produzido em cada texto.

Antes da geração do corpus, não sabíamos exatamente que partes das teorias seriam mais adequadas para alcançar os objetivos propostos. Em LA, foi planejado analisar a relação entre três fenômenos que perpassam o processo de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira e que funcionam como um tripé de sustentação desse processo, são eles: crença, motivação e autonomia. Contudo, quando da análise prévia do corpus, composto por três RED, observou-se que a crença é o fenômeno mais latente e que ela rege tanto a motivação quanto os níveis de autonomia do participante. Também através das suas crenças é que os participantes observam as motivações e níveis de autonomia no processo de Ensino e Aprendizagem e, conseqüentemente, moldam a forma como entendem e percebem o letramento de seus alunos. Portanto, a análise dos RED tem como foco as crenças que os participantes apresentam em seus textos.

Ao nos depararmos com a leitura do corpus, percebemos também que o fenômeno crença, que discutimos nos termos da LA, não dizia respeito apenas ao processo de

Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, mas também às modalidades da educação, com destaque à EJA e à Educação do Campo, a respeito da escola pública frente a escola particular e aos cursos especializados e, finalmente, ao livro didático e às TDICs. Por vezes, o participante cosia dois ou mais desses retalhos, mas nem sempre falava de todos eles ao mesmo tempo.

Como visto no capítulo 3, o projeto-piloto forneceu à pesquisa os subsídios necessários à reformulação do processo de coleta do corpus, como, por exemplo, incluindo a orientação de solicitar aos participantes que começassem seus relatos pelas suas lembranças enquanto alunos. Essas informações se fizeram necessárias pois poderiam resgatar qual a origem de suas crenças e das motivações que os levaram a se tornarem professores de LI. Considerando que o Relato Piloto trouxe elementos que convergem com elementos narrados nos outros relatos resolvemos incluí-lo como parte do corpus efetivo da pesquisa.

Dado o exposto, dividimos esse capítulo de análise em quatro tópicos, que partem da perspectiva da Linguística Aplicada, mas que também lança mão da teoria Semiótica. Esses tópicos estão divididos em subtópicos de acordo com o que emergiu nas análises dos retalhos trabalhados que compõem esta pesquisa conforme sua pertinência em relação o texto em foco.

## **4.1 NA LINHA DO TEMPO QUE COSTURA A VIDA**

Um dos temas que compõe esse *Patchwork*, o qual nos propusemos costurar, é a Educação do Campo. Como vimos na fundamentação teórica desse estudo, há uma diferença entre Educação **do** Campo e educação **no** campo, onde a preposição entre os substantivos representa a proposta educacional. Na Educação *do* Campo o campesino é o costureiro de todas as peças, ele traz seus modos, saberes e fazeres para dentro da escola e, a partir disso, busca instrução e formação para conhecer e lidar com o mundo (SOARES, 2001). Já a educação *no* campo nada mais é que a imposição de um projeto educacional urbano, pensado e articulado a partir das demandas da urbe, levado para escolas que funcionam nas zonas rurais e suburbanas (BRANDÃO, 2003; 2016). De

acordo com os autores, nessa última proposta o campesino é gradativamente apagado enquanto sujeito e condicionado a acreditar que seu progresso pessoal e, até mesmo, de sua comunidade, está em um outro lugar, distante de sua realidade.

Como já descrevemos, dois dos tês participantes desta pesquisa eram campesinos e estudaram durante a infância em escolas rurais. Abaixo trazemos alguns excertos que ilustram como eles se recordam dessa experiência.

#### 4.1.1 Relato de Experiência Docente 2 – na passarela da vida: Ruthe

<nasci na comunidade de boa vista... uma localidade que fica próxima a Santa Luzia... município de Caetité... vi/ nasci e vivi lá... éh... por muito/ até concluir o ensino fundamental... assim... por uma parte né? eu:: estudei lá... em uma **turma multisseriada**... fiz até a quarta série... na época os professores... eles não tinham meio de transporte... eles iam... pegavam carona:... as vezes chegavam quase na hora de vir embora ((risos))... né? mas **era muito legal**... porque:: os professores/ a gente via o esforço deles... né? muitos éh:: que tinham quarenta horas... eles almoçavam na casa dos alunos... **a gente era bem amigo do professor**...>

<quando eu concluí a quarta série... minha família não tinha condição nenhuma... de que:: eu pudesse continuar os estudos... **porque lá não tinha escola fundamental dois**... e aí minha mãe falou “olha cê vai parar...” e logo meu coração entristeceu... porque eu gostava demais de estudar... demais mesmo... ((voz embargada)) sempre gostei de estudar...>

<e aí... quando terminou a quarta série... ((voz trêmula)) eu falei pro professor... o nome dele *J.* ... né? e eu falei “oh... professor eu/ eu quero demais continuar... conversa com minha mãe... para mim poder ficar lá em Caetité...” e aí:: ele foi almoçar lá em casa... nesse dia... e ele falou com ela... ele falou “oh... *Dona L.* ... se a senhora quiser eu posso... éh:: *Ruthe* pode ficar lá em casa... né? e ela vai ficar lá em casa... eu moro com minha sogra... mas minha esposa tem um filho pequeno e ela pode ajudar... e:: morar lá... né?” uma troca... na verdade... eu ia colaborar e eles ia me da moradia... então eu fiquei na casa dele...>

<e::: **eu repeti a quarta série** de novo porque... agent/ éh:: ele/ assim... **as pessoas falavam “ah... quem estuda na zona rural não tem condição de acompanhar**... né? a quinta série... na cidade... então é melhor você repetir um ano... ((pausa longa)) do que você perder...” então... fui matriculada na quarta série...>

<para a surpresa de todos... eu era a melhor aluna ((risos))... eu era uma das melhores alunas porque eu sempre dediquei...>

<na época... que eu fiquei nessa... casa era **tudo muito difícil**... sabe Cris? porque... além/ assim... sabe? éh:: eu ia/ eu ajudava nas tarefas da casa... ainda a:: a sogra dele tinha uma barraca na feira... eu levantava

quatro horas da manhã... para ir com ela pra feira... então **não foi fácil...** eu estudava de noite... ela brincava comigo/ é **um fato assim que me marcou... né?** (por)que ela brigava comigo porque ela disse que gastava muita energia... ta estudando... ficando até tarde... então eu lig/ eu ligav/ acendia uma vela... e ficava até mais tarde estudando... no meu quarto... então isso me marcou muito... né? assim... as dificuldades... **mas eu venci...** graças a Deus...>

<no próximo ano... aí já:: já implantou lá em Santa Luzia... uma escola de fundamental dois... **aí eu voltei para casa...** e estudava... né? tinha que ir/ era um pouquinho distante... ia a pé... não tinha transporte... mas **facilitou...** porque **pelo menos... estava em casa...**>

<QUANdo eu estudei no ensino fundamental DOIS... lá em Santa Luzia... por exemplo... eu **AMAVA em Inglês...** e **minhas notas eram excelentes... porque a/ o professor era bom...** e ele não era esse professor... éh:: esse professo... como se fala assim... SÓ da gramática... ele era um professor que ele cantava música... **então era um professor que:: que fazia com que a gente gostasse...**>

<colocaram **um meio de transporte... pra trazer os alunos...** né? era um carro aberto... **não era ônibus...** era carro aberto... a gente vinha... na época de chuva... né? chuva... sol... então a gente tinha muita dificuldade nesse sentido... **e aí a gente ficou:: DOIS anos vind/** éh:: o carro passava próximo... mas não tão próximo da minha casa...>

<PE: como é que é o nome?

[00:07:21]

PA: **pau de arara** ((risos))

[00:07:22]

PE: pau de arara ((risos))... já viajei muito em pau de arara ((risos))

[00:07:24]

PA: então... pois é... era daquele mesmo ((risos))... sem contar que o motorista... não tinha... minha fia... nenhuma condição de transportar os alunos... bebia... passava a noite em festas... minha fia... e aí chegava da festa e ia levar a gente... minha fia... teve um dia que eu vi ((risos))/ que eu vi a morte porque... assim... ele ia na contramão... e o carro fazia assim... muitos alunos queria pular... e outros segurava... foi o maior tumulto... e a gente deu queixa mas nada foi feito... porque era amigo do prefeito... né? na época... e era daquele jeito..>

<na oitava série... no ultimo ano do/ do:: ensino fundamental dois... eu:: aí já **construiu um colégio... em Santa Luzia...** né? e aí a gente/ era um pouquinho distante... também tinha que andar... mas ficou mais fácil... e a gente/ **eu estudei lá por um ano... lá:: a turma só tinha quatro alunos...** era uma turminha bem pequenininha... e aí funcionav/ funcionava como se fosse um curso... né? assim **a gente era bem próximo dos professores** também... foi uma turma MUIto boa... **foi MUIto bom para mim...** esse último ano...>

<e naquela época como tinha muita/ **a procura aumentou de alunos querendo fazer o Magistério** e aí/ e o Instituto Anísio Teixeira não tinha condição (por)que só tinha/ só oferecia o ens/ o Magistério lá... então eles... éh:: **fizeram uma seleção... e aí eu participei dessa seleção e fui selecionada...**>

< e aí **cursei ol o Magistério por três anos...** e durante esses três anos... o primeiro ano **voltei pa Caetitê de novo** ((risos))... fui ajudar também em casa... e fui trabalhar de doméstica... né? **fui ajudar uma família e era uma troca... ajudava em troca da:: da moradia...**>

<aí **depois que eu formei...** eu:: o primeiro ano... eu já::: consegui um contrato... **aí eu voltei para minha casa...** fui trabalhar/ fui lecionar na minha comunidade... lá no prédio que tem lá na roça... e aí [trabalhei lá] (...)>

Ruthe narra sua trajetória de idas e vindas durante sua vida escolar mostrando sua experiência como estudante que sofreu mudanças bruscas, uma vez que, nos primeiros anos, ela foi assistida numa escola multisseriada, cercada de pessoas da comunidade que mantinham um contato bem próximo com o professor. Em seguida, foi obrigada a se deslocar do campo para a cidade em condições precárias de transporte, para continuar os estudos. Depois conseguiu voltar para sua casa na roça, quando narra boas lembranças de sua turma e da relação com o professor.

Contudo, ao avançar na vida escolar, Ruthe precisou morar na cidade; para isso, além de se abster do conforto familiar, por duas vezes, Ruthe teve que trabalhar em troca apenas de moradia e alimentação, na primeira vez que se viu nessa situação ainda era menor. No desenvolver de seu relato, Ruthe parece não se dar conta que sofreu os tratos herdados de uma sociedade escravagista em plena década de 90. Em termos veridictórios, temos uma relação de ser maltratada mas não parecer (modalidade veridictória do secreto).

Ruthe, como tantos outros campesinos, quando chegou na cidade foi avaliada segundo os padrões que regem a urbes. Junto com ela, toda a comunidade e suas instituições foram subjugadas, como aparece no RED 2, quando Ruthe foi obrigada a repetir uma série mesmo tendo a aprovação para passar de série, ou seja, não apenas Ruthe, mas a escola e o professor dela foram reprovados diante da sociedade urbana. A modalidade veridictória agora é polêmica: para esse estudante, trata-se de ser e parecer ser (a série cursada é verdadeira), enquanto para a educação da cidade, parece ser, mas não é (mentira). Note que a mentira funciona como uma acusação implícita contra a escolaridade no campo, marcando-a negativamente.

É importante destacar que, ao lembrar-se de quando sentia os olhares de julgamento sobre suas vestimentas e acessórios, Ruthe não se dá conta que sofreu *bullying* e foi vítima de xenofobia e, para escapar dessa condição, se submeteu à mudança e ao abandono de sua identidade campesina. Aquilo que para ela era verdadeiro lhe foi

convertido em falsidade. Isso atravessa-a de tal modo que a emociona ao lembrar. No entanto, ressignificando suas lembranças positivamente, ela declara ter orgulho de sua história.

<[01:08:36]

PA: [mexe... mexe muito... sabe? e:] eu... por exemplo... ((voz embargada)) que não tive condição social... por exemplo que eu/ éh:: que **eu não tinha condição de comprar uma mochila... né?** a primeira mochila que eu tive foi **minha mãe confeccionou para mim... de perna de calça** ((voz embargada)) ((pausa longa)) **perna de calça...** na verdade uma mochila mesmo... é porque eu tinha vontade de ter... e ela não tinha condição de me dar... então ela falou... “oh filha... eu vou fazer uma para você...” ((voz embargada)) ela colocou as alças assim... de colocar nas costas... colocou bolsinho... colocou zíper... colocou tudo... né? ((voz embargada)) - - de perna de calça... - - e eu ia para escola super feliz ((voz embargada))... com aquela mochila... **mas:: né? eu/ eu/ eu percebia que MUITOS olhava para mim... como se eu não fosse nada... “ah... vei da roça...”** né? “vei... tá vindo da roça...” as vezes o sapato sujo... eu/ eu calçava... **pra não sujar o sapato... pa num/ pro zoto não rir de mim... eu colocava uma sa/ uma sacola... ((risos)) vestia várias sacolas plásticas no sapato... e aí eu chegava no ponto eu tirava... o sapato tava limpinho... né?** ((voz embargada)) ((risos)) éh::: então assim.. são coisas que/ que marca a gente... sabe Cris? que fala assim... “**meu Deus...**” e **olho pra traz... e falo assim... “eu tenho orgulho da minha histórias... eu tenho orgulho... de mim...”** ((voz embargada))>

Visivelmente o que se vê é uma oposição entre dois quadros de valores diferentes: o da educação no campo e o da educação na cidade. A professora assume o quadro que *deve* assumir para encaixar-se social e profissionalmente (um quadro considerado positivo na cidade e para todos que desejam sair do campo para “evoluir”), mas mantém ao mesmo tempo um quadro de valores em que o campo é desejável (modalizado pelo *querer*), possui valor positivo, e, junto com ele, também a EC.

#### 4.1.2 Relato de Experiência Docente 3 – na passarela da vida: John

<**minha cidade** é aqui mesmo Caetité... éh::... só que... eu sou de uma zona rural próximo aqui que::... cha/ é conhecida como Santa Luzia e:: **eu comecei a morar em Caetité quando:: eu comecei a fazer o segundo ano do Ensino Médio...** e::... de lá para cá eu permaneço na cidade...>

<PA: sim... de início éh::... quando eu comecei a estudar em Caetité... aqui na sede... **eu... me deslocava pelo transporte...** né? público... então eu iri/ia... não... ou melhor... eu vinha e voltava todos os dias... éh::... e eu comecei a morar aqui a partir do segundo ano que... de/do ensino médio... porque assim... éh::... tínhamos o transporte público **mas a gente saía muito prejudicado com esse transporte...** porque era sempre

quebrando... **perdendo aula...** todo dia **chegávamos atrasados...** então assim... sempre tinha probl/ tínhamos problemas com esse transporte... >

<eu... fiquei sabendo que **havia uma república aqui em Caetité** para alunos da zona rural... que fazia o ensino médio... eu arrisquei a vaga... no começo do ano... né? do segundo ano... só que eu só consegui a aprovação em meados... né? do ano... mesmo assim... eu quis...né? a/ a:: vaga... **ái eu comecei a morar aqui...** foi devido a isso(...)>

<PA: éh::... pra mim... éh::... **no início foi... realmente foi difícil...** porque assim eu já **estava acostumado com a escola próximo de minha casa...** éh::... era pra/ não chegava nem a um quilômetro... né? de distância... então assim... era muito fácil... né? me deslocar de minha casa... deslocar de minha casa e ir à escola... voltar... e::... no momento que eu começo a [deslocar...]

[00:17:53]

PE: [tinha as pessoas da comunidade... né? Conhecia]

[00:17:54]

PA: [isso... tod/... isso... **todo mundo**] **conhecia todo mundo...** né? naquela coisa... fazer trabalhos... era aquela coi/ a maior facilidade...né? no momento que eu começo/ éh/ éh::... **a gente começa a se deslocar... né? do/ de/ do SEU lugar... ali... da zona rural...>**

<começar a estudar... aqui na sede... de início causa um impacto muito grande... né? porque  **você começa a lidar com escolas maiores...** muita gente... e::... alunos de vários perfis... porque ali a gente já tava acostumado... né? de::... claro que nem todos os alunos são iguais... mas a gente não vê muita diversidade talvez assim... né? **e quando você chega na sede você vê alunos com vários perfis...** você começa a ver que alunos tinham/têm **comportamentos éh::... muito... diferentes do que a gente tá acostumado a ver...** então assim... você acha tudo muito estranho... né? é/ éh::... come/ começar a/ a:: ter contato com esse público... né? pra mim... assim... **de início foi muito estranho...**>

<PA: assim... diretamente eu não... **eu não percebia se realmente tinha a/ algum:: a/ algum desrespeito ou bullying** com relação a isso... **mas éh::: já tive colegas... né? que relataram...** que passaram por isso... né? alguns é/ éh::... alguns amigos... assim... da região... agora EU particularmente num... diretamente... nunca sofri nenhum tipo... ((risos))>

<tipo assim... quando chovia por exemplo... né? que o ônibus não passava... né? devido o ônibus não ter como mesmo... aí no outro dia... **alguns alunos faziam piadinhas...** né? **“ah... o pessoal da roça não veio porque o ônibus não passou... tinha muita lama...”** aí começava a fazer piadinhas com isso... às vezes quando tinha algum trabalho que o professor queria marcar em turno oposto... aí esse não po/ não poderiam participar... aí **os outros colegas às vezes faziam chacota... dizendo... “ah... OS DA roça...”** eles **falavam tipo assim “roça” como se fosse... éh::... alguém assim... que... pessoas que moravam na roça... que eles dizem... são aquelas pessoas que... éh::: consideram que... sem conhecimento... ignorantes...** então assim... eles tem/ tinham essa visão... né?>

<PA: ah sim... de início éh::... a gente... eu percebo que assim... **muitos:: comportamentos ou... que eu tinha... é/ éh::... eu acabei não tendo...** porque tipo assim... você vai querendo meio que::: **tentar se adaptar** a um novo ambiente... um novo público... **para não sofrer... né?** nenhum tipo de:: *bullying* ou algo do tipo porque a gente já fica naquela.... “será que

se eu ter o mesmo comportamento éh::... agir da mesma forma... **será que:: (eles) não vão rir? será que vai ter... alguma chacota?**” aí você fica naquilo... né? aí assim... éh::... **tentando se adequar... se/ se AGr...** talvez num padrão... né? que:: esses mes/ esse mesmo público agia... né?  
>

<de uma coisa que eu acabei esquecendo de relatar... assim... o/ éh o/ esses alunos... às vezes... da zona rural... éh::... muitos deles... - - hoje ainda bem que está mudando... - - mas **na época que eu estudava** eles tinham uma:: **visão muito fechada do que eles poderiam conquistar...** então assim... eles **não tinham uma perspectiva de... nem de fazer Ensino Médio...** aí depois de um certo período começou a despertar interesse... **aí depois de um período... assim... que começou a se pensar de... se fazer uma graduação...** eles não tinham esse:: essa visão.... NEM eu tinha... eu comecei a/ a despertar interesse depois... assim... quando eu tava finalizando o Ensino Médio mesmo....>

<eu percebo que **não só eu... mas os meus colegas... a gente tinha essa visão e ninguém esclarecia isso para gente...**>

<PE: então você/ você fala assim... que:: quando pequeno... quando criança... você não tinha... nem noção assim... de que existia esse MUNDO para percorrer... da educação...

[00:58:34]

PA: não... até porque assim... é/ éh::... **ninguém lá tinha um conhecimento... nem os meus pais... né?** então assim... o pessoal falava... “ah... mas você escolheu ser professor... foi incentivo dos pais... alguma coisa?” na verdade não... teve que ser tudo eu... meus pais não incentivavam... **não porque eles queriam que eu permanecesse na zona rural... nada...** ou algo do tipo... é porque realmente eles não tinham conhecimento... **eles não tinham nem noção assim de/ do que seria um vestibular** e tudo... até que quando eu comecei a fazer o curso de graduação... eles demoraram para compreender que era uma faculdade... eles falavam.... “é facul/ é um curso mesmo?”... (eu falo...) “não... é um/” aí eu fui explicar... “é um curso mesmo... é uma graduação... quando eu terminar... eu/ eu posso ser professor... se eu... é/ éh:: ou melhor... vou me formar pra ser professor e eu posso atuar como professor...” **eles demoraram pra entender isso...** que eles não... **nem sabiam como é que funcionava... e tudo... nem meus irmãos...**>

<minha mãe mesmo... éh::... **depois que eu consegui me formar... e tudo... né?** ela fala pra todo mundo... “ah... meu filho é professor de Inglês...” ((riso)) é porque assim... **na nossa família ninguém tinha... até então... tinha feito um curso de graduação...** nem meus tios... nem meus primos... nem... nossa família assim inteira... então para eles assim... **ter um/ um... alguém da família que conseguiu fazer uma graduação... pra eles é algo assim... “nossa... conseguiu fazer uma faculdade e se formou...”** então assim... **eles quanto a isso ficam muito orgulhosos... né?>**

<PA: e com relação à **representatividade** eu também... sempre:: é/ éh::... me/ **me sinto importante** em... s/ ser representatividade pra aqueles alunos da zona rural... que assim... quando eles me perguntam de onde o sou... que **eu falo que é de uma zona rural... el/ causa aquele estranhamento... “ué professor... você é de Santa Luzia?”** e tal... aí eu falo “sim...eu sou de lá...” éh::... “ué... mas você estudava aqui era?”

eles ficam perguntando... aí eu falo “sim... eu estudava aqui... depois fiz o vestibular e:: fi/ me formei... e tô dando aula...” eles falam... “ah::...”>

A memória que John tem sobre sua vida escolar nos remete a várias problemáticas anteriormente apontadas nesse estudo. Podemos dividir os excertos apresentados em três momentos. No primeiro momento, John narra a tranquilidade e o conforto que era sua vida de estudante nas escolas da comunidade.

O segundo momento traz a questão do êxodo rural, ou seja, sua trajetória de retirada do campesino de seu lar em busca da continuidade dos estudos. Essa retirada, para John, foi gradativa, ele começou utilizando o transporte escolar e fazendo viagens diárias a caminho da escola, viagens estas que foram problemáticas, chegando mesmo a afetar seu desenvolvimento nas atividades letivas. Em seguida, ele passa a morar numa república estudantil de alunos campesinos em situação bem semelhante.

O interessante é notar no RED 3 que a procura pela moradia era tão grande que ele só conseguiu vaga bem depois do ano letivo dar início. Além disso, é possível mensurar que havia uma grande quantidade de campesinos e suburbanos se deslocando para a sede, uma vez que havia demanda suficiente para lotar o transporte escolar e a moradia estudantil, que nos leva a questionar o porquê do fechamento das escolas rurais e a falta de apoio à Escola do Campo. Pelo histórico apresentado em nosso *patchwork* de estudos, podemos inferir que além de não haver vontade política para amparar as classes menos favorecidas, a dicotomia Capital vs. Social coloca em embate duas lógicas diversas sobre a vida no/do campo.

No terceiro momento, John já se encontra morando na cidade e relata como teve que se moldar aos costumes dos urbanos para não sofrer preconceito ou *bullying*. Não restou outra opção senão deixar de ser campesino. Como foi visto em nossa fundamentação teórica, a identidade, os saberes e fazeres do homem do campo são sempre menosprezados e postos como algo que deve ser superado por uma pessoa que almeja progredir nos estudos.

O participante 3, mais à frente em seu relato, lembra que, quando estudante campesino de uma escola rural, os recursos eram tão escassos que nem mesmo o livro didático chegava a ele.

<então assim... a gente não tinha como nem estudar Inglês em casa porque não tínhamos outro recurso... e **o livro didático também a gente não tinha na época... né?**> (RED 3)

De fato, como podemos observar no relato do participante 3, há uma cultura da baixa escolaridade entre os moradores do campo. Os pais, irmãos e demais familiares, segundo John, não compreendiam o percurso de um estudante até chegar a uma profissão intelectual, como a de professor, por exemplo. Também duvidavam de que esse percurso fosse possível de ser trilhado por um camponês como o próprio John, o primeiro entre seus familiares a conquistar um nível superior.

O baixo nível de escolaridade entre camponês e suburbanos é um problema de desigualdade social que faz parte da realidade brasileira. O alto índice de analfabetos no país concentra-se nos subúrbios das cidades e nas zonas rurais, especialmente das regiões do país com baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, como vimos em Di Pierro (2005). É uma questão de distribuição de renda e de reforma agrária suplantadas em interesses políticos e econômicos, fora do alcance do sujeito individual: pelo contrário, faz parte de um projeto capitalista de manutenção das classes em esquema de subordinação.

Diferentemente de Ruthe, John assume o percurso do camponês ao urbano com um percurso positivo, sem a contradição de valores percebida na primeira participante. Nesse relato, a *tímia* do apagamento da identidade camponesa é *eufórica*, ou seja, positiva sinônimo de sucesso para o sujeito.

## 4.2 O OLHAR DO COSTUREIRO

Nesta seção analisamos os RED olhando, através das percepções dos participantes, o ensino e a aprendizagem como um processo complexo, não apenas nos termos cognitivos da aprendizagem ou metodológicos do ensino, mas também nos termos sociais e políticos que permeiam a sala de aula. O processo escolar de Ensino e Aprendizagem, seja de uma LE ou de outro saber, é atravessado por diversos fatores que envolvem o aluno e o professor. Esses fatores, por sua vez, dependem do ambiente e do contexto em que estão inseridos esses atores.

Para selecionar o grupo de participantes desta pesquisa, um recorte nesse universo educacional foi feito. Procuramos professores de LI que lecionassem em turmas de EJA na zona rural ou periférica do município de Caetité-BA para relatarem suas experiências docentes. As questões inerentes ao contexto dos professores participantes é a realidade da escola pública, periférica e suburbana, e envolvem o público discente com quem o professor trabalha e sua própria formação enquanto professor e enquanto sujeito desse mundo em que atua, entre outras questões.

#### 4.2.1 O funcionamento da EJA

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, modalidade em que os professores atuam não com dedicação exclusiva, mas como complementação da carga horária, os relatos permitem confirmar muitas das críticas levantadas por Arroyo (2005; 2017) e Di Pierro (2005) apresentadas no segundo capítulo, seção 2.4, como, por exemplo, a crítica ao trato que a elite dá ao trabalhador jovem e adulto negando a esse público uma educação de qualidade.

Entre os três RED analisados, quem mais fala sobre a EJA é a participante 1 (pseudônimo Lídia). Ela mostra-se aflita quanto à carga horária destinada à EJA, tanto no quesito tempo de aula, quanto no quesito tempo de curso, ambos menores que seus correspondentes no ensino regular. Ela acredita que o tempo reduzido atrapalha o bom andamento de seu trabalho e que, conseqüentemente, os alunos saem prejudicados. Nos excertos a seguir, podemos ver como ela traz essa problemática:

<não tem como você trabalhar por conta do tempo também... da/ **ainda mais a noite** que o tempo é bem reduzido... então quando você vê... a hora já passou...> (RED 1)

<em:: Língua Inglesa **como a gente também não tem muito tempo...** a gente vai trabalhar um **pouquinho** o vocabulário... né?> (RED 1)

<mas acontece acho que/ **o TEMpo... a correria...** e aí vem toda aquela questão que você tem que cumprir... com a carga horária... (tem que cumprir com) os conteúdos... e aí... cê vai e fala “meu Deus! e ago!” ((risos))> (RED 1)

<e a questão de **a noite** as vezes é complicado também... éh:: porque.. **o tempo é bem curto**... e aí até você chegar na sala... que você coloca uma coisa... que você arruma... quando você vê o tempo já passou... ((risos)) uns [trinta minutos] (...) ((risos))> (RED 1)

<PA: (...) (por)que a tarde é bem mais fácil... as vezes você fala pro professor da tarde... “pra você é mais fácil porque as aulas são maiores... as aulas da/ da EJA a tarde é do mesmo/ a.. a::... os minutos... é a mesma quantida/ eles têm menos... eles têm quatro aulas... mas assim **a duração da aula é o mesmo período do/ da/ do ensino regular**... então você tem muito tempo... **cinquenta minutos** pra trabalhar... **A noite são trinta e cinco [minutos]** ((risos))(...)

[00:27:32]

PE: [TRInta] e cinco? eu pensei que era quarenta...

[00:27:34]

PA: ((risos)) é fica trinta e cinco... então assim.. quando você vê...

[00:27:37]

PE: é... realmente... mesmo que forem duas aulas...

[00:27:44]

PA: sem contar que você **só tem DUas aulas na semana**... então... ..eu acho até que deveria ter MAis aulas na semana...

[00:27:50]

PE: você acha que essa carga horária é pequena?

[00:27:52]

PA: **eu acho que ela é MUItto pequena.**> (RED 1)

No ensino regular, o público assistido, na sua maioria, tem como atividade prioritária e, às vezes, até única a formação escolar. Então dois fatores deixam os alunos da EJA em desvantagem perante os do ensino regular: o tempo (de duração da aula e do curso) e a disponibilidade do próprio estudante. De acordo com Di Pierro (2005), a questão da carga horária reduzida pode ser um ponto positivo, uma conquista, se observada a falta de disponibilidade dos jovens e dos adultos. Contudo, Arroyo (2005; 2017) critica que a EJA oferecida pelo Sistema Educacional Brasileiro é uma modalidade “pobre”, em vários aspectos, e a carga horária reduzida pode ser vista como um fator negativo. Lídia, em sua experiência com esses dois públicos, percebe a diferença e observa:

<PA: ( ) eu percebi o seguinte... na/ nas turmas de ensino regular... **a gente trabalhava/ tinha mais tempo**... um dos pontos é mais tempo...> (RED 1)

Ao mesmo tempo, Lídia reconhece que o público da EJA não tem a mesma disponibilidade que os estudantes do ensino regular para frequentar a escola:

<PE: A noite o tempo é [menor... né?]

[00:08:40]

PA: [(menor)]... e aí(ainda) eu tive o privilégio de pegar aulas na segunda-feira... então assim... são duas aulas... na segunda-feira... então aí vem feriado... aí as vezes... (por exemplo)... tem um feriado na sexta... na segunda ninguém vem... tem um feriado na terça... eles já tiram folga na segunda... então assim... **eu não tive muito contato... com os alunos...** de certa forma... aí tem as/os dias de prova que aí já não tem aula...> (RED 1)

Nesse excerto, Lídia ainda observa as peculiaridades do público da EJA: por ser composto, principalmente, por trabalhadores e responsáveis familiares, esse público não tem o curso como sua prioridade, como salienta Arroyo (2017), o estudante da EJA, geralmente, vive uma vida adulta complexa que demanda gasto de energia e tempo em atividades outras e que, muitas vezes, não são compatíveis com a formatação do curso, o que causa o alto volume de faltas. Podemos notar um paradigma tensivo convergente nesse informante: quanto maior a disponibilidade de tempo (eixo da extensidade) para o estudo/aulas, mais eficiente o processo de ensino/aprendizagem (eixo da intensidade).

<PA: agora o ruim também...  **você não consegue f:: éh:: encontrar com esses alunos sempre...** né? porque igual na segunda... talvez o que você encontra hoje na próxima semana eles já não estão... na [outra...]

[00:12:27]

PE: [aí você fica 15 dias...]

[00:12:28]

PA: [(...)dias] sem encontrá-los... é complicado... né? e assim... eu acho que/ m/ **em quase todas as turmas funciona assim no ensino da EJA...**> (RED 1)

<então assim... **são realidades diferentes... né?** até os trabalhos... você tem que pensar... tudo nessa realidade... eu mesma evitava MUITO passar trabalho pra casa... as vezes... porque você sabe dessa dificuldade... tem alguns que trabalham...  **tinha alunos mesmo que falava assim... “oh quando eu chegar em casa... ainda vou fazer almoço... pra amanhã.. porque eu saio cedo... num dá tempo...”** então assim... d/ a/ a gente tem que pensar... nessa realidade do aluno... porque talvez eu coloco um trabalho para casa e o aluno não TROUXE... fala “ah... porque o aluno é irresponsável...” talvez **REalmente ele não teve tempo...** Tem casos... e casos... né?> (RED 1)

Outro problema levantado na pesquisa bibliográfica que o RED 1 confirma é a distribuição da carga horária entre os professores, seguindo o mesmo modelo tensivo convergente, dessa vez entre o número de horas-aula (extensidade) e o sucesso da aprendizagem (intensidade). Comumente, nessa distribuição de carga horária, as turmas da EJA entram como complementares na jornada de trabalho do professor, o que dificulta um acompanhamento mais efetivo do trabalho desenvolvido com as turmas dessa

modalidade. Lídia comenta sobre um projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação e implementado pelas escolas que é específico para a modalidade, mas que ela não tem condições de acompanhar de perto pois a carga horária destinada à EJA em sua jornada de trabalho é muito pequena:

<PE: ah interessante essa Feira... essa Feira já tem um tempo?

[00:18:10]

PA: tem um tempo (sim)...

[00:18:11]

PA: pode falar um pouquinho mais dessa Feira?

[00:18:13]

PA: assim/ eu não acompanhei... exatamente... porque a/ como aqui... na EJA mesmo... **eu só tenho duas aulas a noite...** - - que aqui tem EJA à tarde.. né? ((risos)) - - aí eu só tenho duas aulas a noite... **então eu não/ não... acompanho muito** esse processo... geralmente **a Feira não é no:: no dia que eu tenho aula...**> (RED 1)

Em relação à distribuição da carga horária, também podemos notar a insatisfação de John, o participante 3.

<como até outros colegas nossos relatam... que dá aula na/ em turmas de EJA... **a gente não tem éh::... preparação...** a gente sempre... é/ é/ faz o quê? existem as turmas... pronto... **impõe lá...** “vai dar aula na turma de EJA...”> (RED 3)

Como pode ser visto, John relata justamente o que Di Pierro (2005) observa: que a maioria dos professores que atuam na EJA não possui formação específica uma vez que são poucos os cursos de pedagogia que habilitam o professor para essa modalidade. É também realidade, segundo a autora, que uma boa parte dos professores que lidam com a EJA, sequer possui nível superior. Dessa forma, os excertos até aqui apresentados ratificam a crítica de Arroyo (2017) quanto à modalidade quando diz tratar-se de um projeto de manutenção da subserviência promovido pelas classes dominantes sobre as classes dominadas. O relato de John indica um quadro de valores no qual a formação específica é eufórica, enquanto a formação genérica é disfórica pois excludente.

#### 4.2.2 O livro didático

Dentro do processo de Ensino e Aprendizagem o professor tem que administrar os recursos pedagógicos disponíveis a favor do bom desenvolvimento de seu trabalho.

Como vimos em nossa pesquisa bibliográfica, os recursos disponibilizados para as escolas públicas, principalmente aquelas suburbanas e rurais, são escassos, de má qualidade e não contemplam a realidade dos estudantes e professores daquele contexto, sendo menor ainda o orçamento destinado à modalidade da EJA (ARROYO, 2017).

Para a modalidade EJA, a assistência financeira do Fundeb não passa de 15% dos recursos disponíveis para a educação, percentual que só foi firmado em 2007 (Lei nº 11.494/ 2007). Di Pierro (2005), critica o mau uso desse recurso que já é tão ínfimo. Alguns trechos dos RED confirmam que os recursos destinados à EJA, muitas vezes, são mal aproveitados.

Também em 2007 a EJA passa a fazer parte do PNLD, como já explicamos. Lembramos que apenas a partir de 2009 foi que a Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol) passaram a fazer parte do PNLD (Resolução CD FNDE nº. 60, 20/11/2009). No entanto, os participantes revelam em seus REDs que o livro didático é pouco aproveitado, pois não condiz com a realidade contextual dos alunos e nem é compatível com nível de escolarização deles.

<a gente não tem um suporte... por exemplo... **o livro... que eles têm... (é) totalmente fora do contexto...** os textos dificilmente eu trabalhava... com eles.. porque assim... ou eram textos muito/ muito grandes... que eles ainda não/ não tinham condição de ler... ou assim de/falando de coisas que eles não conheciam...> (RED 1)

<assim... porque eu vejo... que o que leva/ que motiva os alunos... é trabalhar COIsas que faz PARTE da realidade deles... né? então assim... **porque o livro didático...** o livro didático ele/ ele é muito bom... **mas ele não condiz s/ éh:: setenta por cento da nossa realidade...**> (RED 2)

<**tinha o livro... na EJA... mas o livro... também fora do contexto...** então a **gente deixa o livro de lado e trabalha os conteúdos** que/ que é a proposta do livro... mas de maneira simples...> (RED 2)

Lídia e Ruthe, em seus relatos, dizem não fazer uso frequente do livro didático uma vez que os conteúdos trazidos pelo livro não fazem parte da realidade do público que lidam. No excerto a seguir, embora de forma indireta, as participantes falam a respeito do livro de Inglês fornecido pelo PNLD EJA aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (correspondente ao 5º a 9º ano) e sobre como o nível de proficiência de seus alunos está aquém das propostas do livro disponibilizado. Dessa vez o local e o nacional se opõem, com a exclusão provocada por um descaso com realidades locais e focada na realidade urbana, em especial a das grandes cidades.

<(por)que eles têm o livro... que seu acho/ se não me engano... (que) é Inglês e espanhol... e (aí) a gente trabalha com Inglês... mas assim.. os TExtos... assim... dificilmente... (eu) acho que **o único texto que eu trabalhei com eles foi quando na/ na::... novembro... que teve um texto lá falando sobre o apartheid...**> (RED 1)

<eu sempre procuro trazer textos bem pequenos... **por isso que eu não gosto de usar os textos do livro...** porque são enormes::... e aí eles já têm essa dificuldade... quando eles veem o tamanho do texto... eles já desistem de primeira... quando você leva um texto menor... aí dá um/ um ( ) pelo menos uma tentativa...> (RED 1)

<então assim a gen/ eu pego esse contexto do livro... os temas... trabalho... junto com os:: conteúdos... mas **não diret/ NÃO tudo focado no livro... tendeu?** eu trabalho de maneira mais simples... **que eles pode compreender... que eles pode participar...** que eles entende... mas não deixa de trabalhar o livro em nenhum momento... uma associação...> (RED 2)

Como as duas participantes são professoras de Inglês também no Ensino Fundamental regular, comparam o livro das duas modalidades. No entanto, trazendo o problema do local vs. nacional para a dimensão do ensino regular na idade apropriada em oposição à EJA, Lídia julga que o livro disponibilizado ao ensino regular é melhor do que aquele fornecido à modalidade EJA, enquanto Ruthe tece comentários demonstrando que, apesar de julgar os livros como de boa qualidade, mesmo o do Ensino Fundamental não está adequado ao nível de proficiência dos seus alunos naquela série:

< os livros tamém... tinham éh:: **mais coisas a se aproveitar**> (RED 1)

<no ANO passado **eu comecei um trabalho... que é o díf/ o dicionário...** éh:: *on-line*... né? **para fazer TRADUÇÃO do livro...** por exemplo... principalmente em::... no nono ano... **porque o livro do nono ano... Cris... ele é TODO em Inglês... tem uns temas bem bacana... né?** tem uns textos que vem falando sobre o tema... mas os alunos quando pegavam o dicionário... que começavam... procurava uma palavra... não acha... procura outra não acha... né? E DEMORA... e passava para casa tradução... eles não conseguia... e a/ aí só EU falava... fa/ falava ali... fazia um apanhado... mas eles num/ não TAVA tendo esse/ esse:: esse momento para poder... né? e tava muito dif/ **eu percebi um/ um:: desistímo muito grande da parte deles... para poder com aquele livro...** e eu falei assim... “o que que eu faço? o quê que eu posso fazer?”> (RED 2)

Além da participante 1 julgar o livro inadequado ao público, ela observa que o livro de Inglês da EJA traz conteúdos defasados:

<a realidade **o governo em geral ele não se preocupa com a EJA... pra começar dos livros...** a gente vê... né? quanto tempo que tem esses livros... **não tem uma revisão....**> (RED 1)

### 4.2.3 As TDICs

Além do livro didático, outro valioso recurso pedagógico, que na verdade é um pacote quase infinito de possibilidades, são as TDICs. De acordo com Siqueira (2015), a presença das TDICs na sala de aula independe da vontade ou autorização do professor uma vez que os jovens e adultos de hoje são imigrantes digitais em alguma medida. Nos REDs os participantes costumam o uso das TDICs com o processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês, trazendo suas concepções sobre letramento crítico e digital.

Como dissemos, na Declaração de Hamburgo um dos direitos debatidos e assegurados foi o acesso às novas tecnologias da informação (DI PIERRO, 2005), mas esse acesso não seria apenas do uso fortuito, mas de um uso consciente dentro da perspectiva do letramento crítico. Nos REDs analisados, percebemos que esse tipo acesso de que tratou a Confinte<sup>29</sup> de 1997, ainda é um direito a ser conquistado pelos jovens e adultos campestres e suburbanos.

Os participantes expressaram acreditar no potencial educativo dos recursos, eles mencionaram várias tecnologias das quais fazem uso e também aquelas que gostariam de ter acesso para, assim, poder disponibilizá-las aos seus alunos. Ademais, eles também tecem reflexões sobre o mau uso das TDICs, sobre a falta de fomento para tornar a presença das TDICs mais efetiva na escola, sobre a relação entre o Ensino e Aprendizagem de LI e as TDICs, entre outras questões que passaremos a analisar.

<porque eu acho que **o ensino de Inglês... não tem como hoje em dia você fazer só com o LIVRO/ só com o aluno o livro** e o quadro... não tem como mais... antigamente a gente só copiava... nome... tradução na frente... hoje é difícil... então assim... com as tecnologias... com:: TV... internet... eu acho que é muito interessante...> (RED 1)

<**não é algo que utilizo SEMpre... as tecnologias... acho que até deveria usar mais... né?** (por)que tem muitos... mas acontece acho que/ o TEMpo... a correria... e aí vem toda aquela questão que você tem que cumprir... com a carga horária... (tem que cumprir com) os conteúdos... e aí... cê vai e fala "meu Deus! e ago!" ((risos))> (RED 1)

Nesses dois excertos apresentados, Lídia faz duas observações: na primeira ela reconhece que o uso de algumas tecnologias, como a lousa aliada a uma metodologia tradicional da cópia e da tradução, não é mais o caminho para o ensino de uma LE. Por outro lado, reconhece que ela mesma não lança mãos das novas tecnologias por falta de tempo, fator que considera negativo como vimos em outros excertos de seu relato, isso a

---

29 V Conferência Internacional de Educação de Adultos, UNESCO, 1997

impede de fazer o que acredita ser o mais adequado. As TDICs são impregnadas por valores positivos no quadro que Lídia apresenta.

Ainda sobre o acesso às TDICs, Lídia relata que os alunos com os quais trabalha ainda não podem ser considerados como imigrantes digitais:

<e tem aqueles ali que não tem condições de fato... né? **Tem muitos alunos que não tem um celular... ainda...** que não tem muito contato com a internet... ou quando tem é porque vai na casa de um parente... de um vizinho... então as vezes também... por isso... a gente tem que pensar bem... éh::... nos trabalhos... e conhecer o aluno... Igual tem turmas que TTodo mundo tem celular... todo mundo tem acesso à internet... mas tem algumas que não tem... e as vezes... dependendo do trabalho... **você pode até inib/ deixar o aluno sem graça... né? e excluir...> (RED 1)**

<e aí você fica.. **“e agora? será que eu passo algo:::... com o uso do celular::?> (RED 1)**

<tem **muitos alunos que não tem celular... não tem acesso...** e aí **quando você passa um trabalho PARA usá-lo... esse aluno se sente excluído...** e aí ele fica... talvez revoltado... alguma coisa e pensa.. “poxa... o professor sabe que eu não tenho celular e tá passando um trabalho que exige/ EXIge justamente o celular...” então assim... **é [complicado]...> (RED 1)**

<**tem o laboratório mas não disponível... para os alunos...** eles/ as vezes **eles falam sobre isso... sentem falta...** (porque) as vezes precisam fazer um trabalho... alguma coisa e não tem (...)

PE: (...) não é disponibilizado...

[00:30:27]

PA: não é disponibilizado...

[00:30:28]

PE: então o aluno dessa escola... em particular... não tem o acesso... **mesmo que pela escola... não tem o acesso... ao computador... se ele não tiver em casa.. ele [não tem]...**

[00:30:36]

PA: **[não tem] um computador...** tanto é que os meninos perguntam... “oh professora pode?” ( ) **hoje eles perguntam.. “pode ser manual?”...** “pode”... **não tem como você dizer que não pode...** porque **você sabe que a realidade... tem muitos que não tem como... o acesso...** tem aqueles que você olha... eles fazem coisas que você fala assim:... “meu Deus... como que esse menino fez isso?” e tal... ((risos)) e **tem aqueles que não sabem nem mexer ne um/... num computador...> (RED 1)**

Como vimos, muitos não têm sequer um celular e, na escola que ela trabalha, o laboratório de informática não disponibiliza acesso aos alunos. Dessa forma, podemos confirmar que o processo de globalização não é realmente global, muitos estão e permanecerão à margem dele no que se refere ao acesso à rede mundial de computadores e tudo aquilo que ela pode oferecer.

Também no RED de Ruthe vemos relatada a dificuldade que o professor encontra para desenvolver um trabalho condizente com o cenário atual de expansão das TDICs:

<e aí... teve uma turma... que eu **passei o trabalho... para casa... foi uma pesquisa... tinha que usar internet...** e:: tem muitos que não tem acesso... **na escola disponibiliza UM computador...** para aqueles que querem fazer a [pesquisa] (...)

[00:50:25]

PE: (...) [são] quantos alunos na escola?

[00:50:26]

PA: Vixe... **são... qui/nhentos alun/ não... mil alunos... aí...**

[00:50:31]

PE: ( ) **um computador... ((pausa longa)) na [biblioteca... né?]**

[00:50:34]

PA: **((risos)) é na biblioteca... aí... o que f/ o quê que aconteceu... chegou na minha aula... eu dei prazo... eu um dei prazo... aí... um/ alguns trouxeram outros não... dei mais um prazo... aí outros trouxeram outros não... aí ficaram quatro alunos... eu falei... “então tá bom... na MINHA aula vocês vão fazer a pesquisa...” aí agendei um horário na biblioteca... na MINHA aula... eles foram lá e fizeram a pesquisa... mas fizeram... então assim... eu DEI a possibilidade também deles:: fazer... pra não ficar excluídos... né? falar... “ah... os outros fizeram e eu/ nós não fizemos... nós vamo ficar sem nota...” **então eu/ na MINHA aula eu deixei eles/ agendei e mandei que eles fossem fazer a pesquisa...>** (RED 2)**

Incluso nesse pacote está o acesso a outras línguas estrangeiras, com o Inglês no topo do ranking das mais faladas no mundo. Assim, podemos afirmar que se trata de um processo cíclico, no qual, se você tem acesso ao conhecimento veiculado na internet, você tem acesso às línguas estrangeiras – à cultura, à diferentes formas de pensar e se organizar, e tudo mais que a aprendizagem de uma LE pode oferecer, e vice-versa.

<eu acho que a Língua Inglesa é:: assim... **você usar a tecnologia e a:: junto com a Língua Inglesa é fantástico...** (por)que se você... até pra mencionar para os alunos que **TUDO que eles fazem... nas redes sociais... que pode tá/ que muita coisa tá em Inglês e tudo mais...>** (RED 1)

Vale lembrar que Lídia trabalhava numa escola situada na zona urbana, recebia alguns alunos camponeses, mas a maioria era formada por moradores da periferia urbana. Essa escola atendia, na época da geração do relato, a modalidade EJA no vespertino e no noturno. Já Ruthe lecionava e colaborava com a coordenação pedagógica de uma escola situada em um distrito, em que a maioria dos alunos era formada por moradores do campo; nessa escola, o público da EJA frequentava apenas o noturno. Vejamos, no

excerto a seguir, como a questão da presença das TDICs e sua relação com o processo de Ensino e Aprendizagem de LI é diferente na escola de Ruthe:

<eu percebo isso... porque... quando os alunos/ **hoje como professora... do campo... né? que/ mas não é da EJA... é do Ensino Fundamental dois... mas esses alunos que chegam na gente... UM ou OUTRO já viu... os números... sejam por/ pelos meios da/ da tecnologia... da televisão... né? muito contato com/ com os meios tecnológicos... aí ele já têm essa noção... os números... éh:: animais... algumas palavras... eles já/ cores...> (RED2)**

Ruthe percebe uma expansão das TDICs ao lembrar-se de sua caminhada como estudante:

<PA: oh... Cris... **ao longo da/ da minha vida escolar... até na universidade... né? até na universidade... até na pós - -** porque eu fiz a pós e esqueci de falar... em dois mil e nove fiz a pós-graduação em língua inglesa... foi numa instituição particular... mas para mim... f/ foi/ é bom pra o currículo... né? Assim... não foi esse/ foi à distancia... foi semi presencial... mas acrescentou demais... - - então assim... **até na pós-graduação... assim... ((pausa longa))** ao longo dessa carreira toda... **eu não vi assim... um ensino... voltado com tecnologia... foi na base ((risos)) do/ do tradicional... né? até na universidade... era um ou outro que usava um datashow... e tal... mas não tinha assim muito/ pra falar assim... “ah... eu vou fazer um trabalho aqui por meio da internet... né? pra vocês poderem... fazer pesquisas... tal...”** tinha um ou outro... mas num/ assim... **no/ no geralzão foi no/ no BÁSICO... no li/ à base do Livro... né? do quadro e... éh:: retroprojeter ((risos))... xérox... né? não teve... agora hoje... eu percebo que... os professores de forma geral... a MAIORIA... procura usar... ONDE TEM os recursos... por exemplo... na minha escola... na escola que eu trabalho... lá a gente dispõe de... éh:: datashow... a gente tem um auditório que tem acesso à internet... que a gente pode utilizar o wi-fi da escola... então facilitou bastante... por exemplo... se eu for passar um filme... posso passar direto da internet... se eu for fazer uma pesquisa... posso fazer...> (RED 2)**

Nesse excerto, Ruthe traz algumas questões interessantes: I) que ela mesma em sua formação não foi exposta às novas tecnologias no espaço escolar e enfatiza que “até” na graduação e na pós-graduação não houve esse contato pedagogicamente direcionado (a preposição enfatizada pelas repetições nos indica que suas expectativas foram frustradas). II) Ruthe percebe que as TDICs vêm adentrando os espaços escolares através dos estudantes, os quais trazem as demandas de letramento digital para a escola, não o contrário, de maneira vertical, de cima para baixo, mas um fenômeno que nasce das vivências dos alunos e chega à sala de aula. III) Diferente da escola onde Lídia trabalha, a escola de Ruthe, cujo corpo discente é formado, na maioria, por alunos camponeses, e que fica em um distrito de uma cidade pequena no interior do Alto Sertão

baiano, está se adequando às necessidades dos estudantes e professores quanto ao acesso à internet e às novas tecnologias.

Outro excerto do RED 2 que se faz importante trazer para esta análise, é a parte em que Ruthe observa a chegada das TDICs no espaço escolar através dos estudantes que, na maioria dos casos, já conhecem e lidam com essas TDICs em suas vidas fora dos portões da escola e que, por isso, trazem consigo a necessidade de construir um letramento crítico em torno do digital.

<tem muitos alunos... hoje... que eles... éh:: **fica muito tempo no celular... vendo coisas que não contribui na sua vida... éh::... no seu currículo... na sua formação... né?** só fica ali... perde um tempão... perde de fazer as suas atividades... né? ali... perdendo tempo no celular... então... **para mim eu acho que é uma alienação...** você perde tempo... perde oportunidade de você tá lendo um livro... né? fazendo uma pesquisa... ou vendo vídeos que pode acrescentar na sua vida... por exemplo... o aluno que é orientado... **a gente orienta lá na escola... (por)que a gente orienta...** eu/ eu mesma oriento meus alunos... por exemplo... você teve uma aula aqui... hoje... **aqueles que têm acesso à internet...** você **pode ficar em casa... e:: assistir uma vídeo/ uma vídeo-aula...** né? sobre aquele assunto... vai esclarecer muito mais na sua cabeça... né? então você procura... de acordo aquilo que você ouviu... você tem que fazer esse discernimento também... né? (por)que **tem coisa que é muito fora... né?** totalmente fora... as coisas **que não é verdade...** então de acordo com o que você aprendeu... no mesmo dia... não deixa pro outro dia não... você faz essa/ esse/ essa/ você assiste... faz ess/ até um apontamento no caderno do que você entendeu... vai contribuir demais... na/ no momento da prova você... não ficar preocupada... né? então assim... **eu acredito/ com mediação contribui pa-ra o le-tra-mento... mas se não for... para... alienação total...>** (RED 2)

Ruthe demonstra preocupação com o mau uso das TDICs pelos alunos e diz orientá-los para fazer melhor proveito dos recursos. Ela também relata uma preocupação cada vez mais crescente na sociedade, que é o acesso à falsas informações, as chamadas *fake news*. Essas preocupações da participante 2 relevam que ela mesma exerce o auto-letramento crítico em sua prática docente.

No que se refere às TDICs, os três participantes acreditam que um bom ensino de Inglês deve contar com o apoio das TDICs. Contudo, demonstram pouca afinidade com as TDICs, revelam não fazer uso frequente desses recursos em sala de aula ou mesmo fora dela. Apesar de relatarem sobre saber da constante expansão das TDICs, confessam ter dificuldades para usar a tecnologia disponível como recurso didático ou paradidático. Seja pela desigualdade de acesso entre os alunos, visto que nem todos os estudantes de uma mesma turma dispõem igualmente dos mesmos recursos tecnológicos, seja pela falta de

estrutura nas escolas em que atuam, uma vez que elas nem sempre são equipadas com internet de qualidade acessível a professores e estudantes, ou não dispõem de equipamentos de fácil manuseio ou, ainda, porque nem todas as UEs permitem que os alunos façam uso do celular.

As “salas de informática” e os “laboratórios de tecnologias”, quando mencionados, são descritos como estando sem funcionamento ou com uma quantidade de equipamento em funcionamento incompatível com o volume de estudantes de uma turma regular. Uma das dificuldades relatadas é a incompatibilidade entre o tempo necessário para montar um equipamento e o tempo reservado para as aulas de LI na CH semanal, o que torna inviável o uso dos recursos que as escolas dispõem, quando dispõem.

Segundo Kumaravadivelu (*apud* SIQUEIRA, 2015, p. 233), “o motor principal que está dirigindo os imperativos da economia, assim como as identidades culturais e linguísticas”, é a internet, à qual todos estão atrelados, seja por pertencer ao grupo dos digitalmente incluídos, seja por estar à margem dele. Tanto as TDICs como a Língua Inglesa, a qual exerce o poder de língua global, funcionam ora como tesouras dividindo o tecido de acordo com o modelo pretendido, ora como a agulha com linha que une a sarja, o jeans e a chita criando uma peça harmônica.

É notável que o valor positivo sempre está no outro lado: na cidade, na tecnologia, na língua do mundo, jamais no sujeito professor/estudante: no campo, no natural, na língua materna.

#### 4.2.4 A Língua Inglesa

O acesso às TDICs e ao conteúdo, que é veiculado através delas, cada vez mais exige o conhecimento de uma LE e o Inglês têm ocupado esse lugar de língua da globalização (KUMARAVADIVELU, 2006 *apud* SIQUEIRA, 2015). De acordo com Mattos (2017), conhecer uma LE envolve acessar outro sistema linguístico. Sobre o uso social da Língua Inglesa e da expansão das TDICs, Lídia e Ruthe observam:

<eu acho que a Língua Inglesa éh:: assim... você usar a tecnologia e a:: junto com a Língua Inglesa é fantástico... (por)que se você... até pra mencionar para os alunos **que TUDO que eles fazem... nas redes**

**sociais... que pode tá/ que muita coisa tá em Inglês e tudo mais...>**  
(RED 1)

**já voltando pa Inglês... eu sempre/ eu vejo que o/ que o meio tecnológico sempre ajuda... éh:: despertar no aluno o interesse... a VONTade de aprender... né? porque... ali você leva uma imagem... você leva um vídeo... né? você não fica só:: n/ na escrita... ou no que você fala... reforça...>** (RED 2)

A participante 1 cita as redes sociais como o meio pelo qual os alunos têm acesso às interações reais de uso da LI e acredita no potencial das TDICs para incentivar o multiletramento, especialmente o letramento digital. Ruthe acredita que com o auxílio das TDICs as aulas de LI podem ficar mais dinâmicas e atrativas, seu relato mostra um sujeito cujo quadro de valores são os mesmos comungados tanto pela legislação vigente quanto pelo discurso midiático que promove a LI como língua global e a expansão das TDICs. Abixo, no RED 2, a professora relata ter buscado suprir a falta de dicionários com os softwares de tradução que otimizaram o tempo para essa tarefa, gerando um engajamento maior.

<no ANO passado eu **comecei um trabalho... que é o di/ o dicionário... éh:: on-line... né?** para fazer TRADUÇÃO do livro...> (RED 2)

<aí eu **tive a ideia de usar ferramenta do Google... né?** aí de início eu usava/ fazia/ eu fiz muito assim nas salas... os grupinhos... aqueles alunos que tinham um celular... porque lá a maior/ a maioria não... vamo dizer assim... v/ **vinte por cento dos al/ de uma turma... tem celular... então assim... quando falava assim... “pode pegar o celular... para fazer a tradução...” eles faziam ((risos))** eles faziam... então... dePOIS que faziam... que eles faziam a tradução do texto...> (RED 2)

<então assim... **todo mundo começou a participar... e::** eu vi assim... muito/ aí depois eu f/... “oh... professora...” aí eu passava o texto pra casa... “oh... professora eu não tem internet...” **aí eu mostrei pra eles como é que baixa o aplicativo...** aí os que têm celular... baixa aplicativo... os que não têm... pede/ éh:: po/ faz junto... assim... quando é próximo... né? **então facilitou bastante... todo mundo traz o texto...**> (RED 2)

De acordo com Siqueira (2015), o ensino de uma LE deve ser pensado como um processo complexo que envolve, além das habilidades e competências linguísticas, as questões políticas sobre a exportação de culturas, de ideias e dos modos de organização social. John, em seu relato, expressa ter consciência sobre a imposição da LI no currículo, bem como acha importante que os alunos saibam disso durante o processo de Ensino e Aprendizagem. Contudo, a forma como John articula seu discurso – trazendo adversativas repetidas vezes no trecho – nos permite inferir que ele próprio não percebe a

dimensão dessa imposição, uma vez que ele não apresenta os pontos negativos que ela teria na formação dos estudantes.

<de certa forma o::... **a Língua Inglesa ela é imposta... né?** porque se colocou lá na constituição... no::... ( ) é na constituição mesmo... né? pra/ pra ser ensinado e tudo... éh::... acaba sendo imposta... mas... **por outro lado... éh::... com/ éh::: quando a gente estuda... éh::... Língua Estrangeira... a gente percebe que realmente tem uma importância... né?** em se estudar uma Língua Estrangeira... e::... **no caso Inglês... por ser uma língua... falada... no mundo inteiro... né?** temos então assim... um/ uma abrangência muito grande dessa língua... então acaba que ela é muito relevante... **só que** eu penso também que **é relevante pra falar... mostrar pro/ para os alunos que... existe também... né?** essa imposição... **mas** que assim a gente não pode fica/ éh:: tem que ter conhecimento... ser consciente disso... **mas a gente não pode se prender só a isso...** que a gente tem que ter consciência disso... claro... mas que... não podemos deixar de estudá-la porque é uma... é uma língua que vai servir... de certa forma... pra éh::... muitas conquistas... então... você tem que ter o conhecimento crítico disso... né? você saber que realmente... há uma imposição... **mas** que real/ mas que também vai ajudar... né? **não é algo que vai ser imposto que [não vai te trazer fruto... né?]**> (RED3)

#### 4.2.4.1 A formação do professor de LI

Nos RED, os participantes também levantam algumas questões sobre a formação de professor de LI e a carreira docente. Em alguns trechos aparecem falas que mostram a insegurança para lecionar Inglês como LE, mesmo tendo passado pela licenciatura. No primeiro excerto, Lídia revela sua frustração em relação à formação a que teve acesso, pois a concluiu sem obter a proficiência que acreditava ser necessária.

<PA: então... **desde o INício... eu já tenho um problema que eu carrego desde o início...** minha maior difi/ a MINha maior dificuldade sempre no Inglês foi a fala... **falar o Inglês até hoje é muito difícil... para mim...** assim... eu gosto muito da gramática... escrever... ler... mas quando parte para a fala aí eu acho que eu ((risos)) do uma travada... e aí assim... HOJe... no mom/ nesse ano específico eu ainda não estou fazendo nada... assim... FOra... mas pretendo... para os próximos anos eu quero f/ éh:: fazer um curso... ou no CCAA ou na FISK... **até pra/ principalmente que eu acho que quando cê sai da faculdade cê vai fazer um... um outro curso uma coisa... eu acho que sai daquela obrigação... né? Talvez você... aprenda melhor...** esse ano ainda não foi possível... ((risos)) mas... agora eu gosto muito... das leituras:: né? de/ da::: de ouvir... o meu problema maior... é a fala... sempre foi.. **desde a faculdade inteira...** eu acho que... ((risos))> (RED 1)

Ruthe (Participante 2) relata como recebeu convite para assumir aulas de Inglês em turmas do Ensino Fundamental I, numa escola particular.

<depois que eu sair da faculdade... e aí::... em dois mil e/ aí d/ dois mil e treze... tia N. me convidou de novo... escolinha particular... “Cida... eu acho que você agora... com os menino/ assim... a partir do/ do:: terceiro ano... você já/ já da conta... volta para cá pra... vem trabalhar com Inglês... tem uma vaga aqui...” aí eu fui... trabalhar com Inglês... menina::... foi a priMEIra::... experiência minha... com Inglês em sala de aula... e aí/ **escola particuLAR**... então assim eu/ **foi um choque para mim**... Cris... porque... pra mim parece que eu não sabia nada... Gente... parece que eu não sabia nada... **Eu falei... “meu Deus, eu não sei nada” (...)**> (RED 2)

Em sua fala, ela enfatiza a palavra “particular”, expressando a sua insegurança para ministrar aulas de Inglês em uma instituição que, segundo sua própria crença, exigiria mais do profissional de educação que lá atua. Em seu relato, Ruthe lembra que, na graduação, identificou um problema na formação dos professores de Inglês e resolveu pesquisar a respeito

<então... quinze alunos se formaram... outros desistiram... e eu estava lá... porque eu não desisto fácil ((risos))... e aí depois que eu formei... e inclusive o meu trabalho de TCC foi nessa área... né? assim de/ de/ de indagar... “os a/ os professores que sai do curso de licenciatura... em língua inglesa... estão preparados para atuar... em sala de aula?” com tanta dificuldade? Né?> (RED 2)

<eu apresentei meu TCC em dois mil e nove... e recebi... o diploma... e:: aí éh:: eu inda/ eu fiz essa indagação... porque eu percebi assim... que:: no/ (...)... os alunos que estavam formando... assim... a maioria... não TINha um domínio...> (RED 2)

Ruthe também expressa, em alguns trechos, que essa insegurança com a proficiência a distanciou de sua área de formação em alguns momentos de sua carreira.

<fiquei lá por um ano... aí... só que... éh/ eu estava também na/ na/ na época... na Educação Especial... então os horários estavam chocando::... tava tendo problema assim (por)que eu sair de lá da escola para poder vim cá dar umas aulas... entendeu? não era assim uma carga horária de vinte horas... foram apenas algumas aulas que ela me deu... porque já tinha uma professora na escola... e aí/ e aí eu falei “oh... Tia N. ... quer saber... eu/” éh:: não dava para mim não... (por)que eu **tenho que escolher**... e para mim escolher o/ **o estado para mim é melhor... porque pagava/ pagava melhor** a educação especial... né? então... o salário é melh/ era melhor... **e era algo que eu gostava de fazer**... então eu abandonei escolinha de novo e fui... fiquei num/... fiquei no/ só na educação especial... né?> (RED 2)

<nesse período aí de/ de formação da graduação... **eu trabalhei com Outras disciplinas...** mas não foi com Inglês... eu sempre lecionei... matemática... né? trabalhei muito com/ nas/ em TODas as turmas ((risos))...> (RED 2)

<PA: é verdade ((risos))... então **eu trabalhei com matemática** no ensino fundamental dois... **e trabalhava também no/ nos/ nos programas... todos os programas de alfa betização** aí:: ((risos)) eu passei... entendeu? depois de AJA Bahia... veio::: TOPA... o TOPA que foi/ foi vári/ várias etapas do TOPA... eu trabalhei todas...> (RED 2)

Os excertos apresentados comprovam que a formação de professores de Inglês é ainda precarizada dentro do sistema de ensino superior, o qual destina aos cursos de licenciatura pouco investimento, já que a carreira é preterida dentre outras por conta da desvalorização do profissional de educação, como observa Almeida Filho (2001). No exercício da profissão, o professor ainda se depara com a falta de incentivo à formação continuada, carga horária exaustiva, más condições de trabalho ligadas à infraestrutura das UEs e, de acordo com Saviani (2017), muitos dos professores que atuam no ensino de LE não têm uma formação que prepare o profissional para atuar na área de maneira a atender as demandas legais e sociais envolvidas.

A imagem-fim desses informantes, tal como a semiótica postula, é a da fluência em Inglês, para a qual tanto o estudante quanto o professor estão virtualizados – querem alcançá-la – mas nunca atualizados o suficiente pelo saber e pelo poder necessários para alcançá-la.

#### **4.2.5 O letramento**

Segundo Kleiman (2014), os sujeitos que chegam à escola, especialmente os jovens, adultos e idosos, já trazem consigo práticas de linguagem complexas e ricas e, portanto, são sujeitos letrados. A escola, para Mattos (2017), deve então ser o espaço de amplificação desse letramento e orientação para o pensamento crítico e reflexivo sobre suas práticas de linguagem e sobre como isso afeta a sua vida, a do outro e a sociedade em que vive. Os RED nos trouxeram elementos que corroboram a compreensão de como os professores veem a questão do letramento em seu trabalho e em sua jornada de formação.

Sobre o acesso ao conhecimento e ao pensamento, Mattos (2017) salienta que o exercício pleno da cidadania mitiga as injustiças sociais ao possibilitar que os sujeitos se coloquem em posição de resistência à opressão daqueles que detêm o poder. No excerto retirado do RED 1, podemos perceber a preocupação com esse acesso expressado pela participante:

<a EJA parece que não existe... né? (para eles) então eu acho que é:: por quê? porque se... éh:: **a partir desse momento que abriu turmas de EJA... então as pessoas se tornaram mais esclarecidas...** acredito... eu sei que talvez... **um povo sem leitura... sem cultura... é um povo que não reclama... né?** é um povo **que não vai questionar... um povo que não vai criticar...** e éh:::...> (RED 1)

<então assim... eu penso que talvez **essa FALta... éh:::... né?... não aparecer... seja a p/ seja de propósito...** eu penso... eu acho que é/ se o pessoal num:::/ se não tem a EJA... se não aparece nos documentos.. pouco a pouco talvez... vai se acabando e acabando... muitas pessoas vão... **não vão mais questionar porque elas não vão poder estudar...** de forma alguma... então assim... é o que eu penso...> (RED 1)

Lídia expõe sua preocupação com o letramento dos jovens e adultos que não puderam frequentar a escola no tempo adequado e, por isso, procuram a EJA para atender suas demandas educacionais. No excerto acima, a participante 1 critica o fato de a EJA não ter a visibilidade e a assistência legal que ela acredita ser necessária para a manutenção e para o melhoramento dessa modalidade, de forma que repare as injustiças sociais causadas àqueles que foram excluídos da educação escolar.

Ruthe relata sobre como desenvolve o multiletramento com os alunos de EJA no ensino de Língua Inglesa fazendo uso de novas e velhas tecnologias:

<então eu trabalhei MUITO com **imagem....** Imagem... recorte... colagem... **produção de cartaz...** trabalho em grupo... as metodologias que eu usava... né? também muito éh:: tipo assim... eu levava muito... éh:: atividades de **CD... para ouvir...** e depois eu/ eu/ eu MESma falava a palavra... bem devagarinho... para que eles pudessem assimilar... e depois eu percebi que duRANte/ depois assim de:: lá/ terceira unidade... mais ou menos... eles já estava gostando... do Inglês... então a gente/ a gente fez muito assim... éh:: mural... **deixava os trabalhos expostos...** né? eu sempre trazia uma revisão daquilo... né? que foi falado... sempre associado com imagens... **Levava muito... éh:: atividade... assim/ éh:: videozinhos animados... voltados pra EJA... né?** tipo assim... éh:: um diálogo... bem simplesinho... entre duas pessoas... pra que eles pudessem... a/ali visualizar... sabe? Visualizar... **e depois eu trazia logo a tradução...** Não tem como trabalhar desassociado... n/ na EJA não tem como... porque se não... eles ficam muito perdidos... sabe? e aí... eu fiz esse trabalho DESSE jeito... sabe?> (RED 2)

<eu acho que ele já vinha com esse pensamento... né? “ah eu vou só copiar isso, não tô entendendo nada o quê que eu tô fazendo...” entendeu? então assim... eu/ eu quebrei um pouco isso... **trouxe um pouco pra realidade deles... né?** assim... por exemplo... palavras que eles usam no dia a dia... Igual... por exemplo... as profissões... eles amaram... por que as profissões... coisas do dia a dia deles... eu fiz uma lista de profissões... coisas que eles/ de cada um... né? em português... depois eu levei no Inglês... né? pra eles produzirem... cartazes... com colagem... aí eu colocava o nome da profissão... eles colavam que/ que/ imagens que re/ que tinha a ver com aquela profissão.... e aí eu trazia a pronuncia daquela palavra... por isso que eu te falei que eu trabalhei muito vocabulário... porquê **o vocabulário está PRESENTE no dia a dia deles...** assim... né?  
> (RED 2)

Os REDs nos fazem ver que o processo de Ensino e Aprendizagem de uma LE deve seguir o viés do letramento. Os estudos sobre letramento e seus desdobramentos, como o multiletramento e o letramento crítico, mostraram que as práticas sociais da linguagem são amplificadas para além da vivência no espaço escolar.

### 4.3 CRENÇAS

Dentre os fenômenos crença, motivação e autonomia há, nos RED selecionados para este estudo, um fenômeno que rege os outros, a crença. No entanto, nem sempre as crenças observadas nos RED estão diretamente ligadas ao processo de Ensino e Aprendizagem de LE: relacionam-se também ao processo de Ensino e Aprendizagem como um todo ou a outros retalhos dele.

De acordo com Barcelos (2006), as crenças podem ser divididas em três: I – de causa e efeito; II – de interações, ou seja, aquelas que influenciam as ações e vice-versa; e III – de hermenêutica, que divergem das ações e são, assim, chamadas também de paradoxais. A partir dessa divisão, destacamos a seguir trechos dos Relatos que exemplifiquem cada uma das crenças, além de apontar, quando possível, se as crenças são construtos cognitivos ou sociais (GIMENEZ, 2002).

### 4.3.1 Crenças sobre o processo de Ensino e Aprendizagem de LI

Há um discurso que paira sobre os discursos dos participantes e que dá veracidade às suas crenças. Como vimos, as crenças se amparam em verdades que, por sua vez, são também crenças já compartilhadas (BARCELOS, 2004). No trecho a seguir, a participante expressa o quanto acredita no potencial da Língua Inglesa enquanto saber necessário:

<é a língua do momento....; **acho que fiz a escolha certa...**; uma língua que abre... de certa forma... abre muitas portas...; quero tentar uma estabilidade melhor pra conseguir me aprofundar(...)> (RED 1)

O discurso midiático e até mesmo o discurso político que rege nossos programas educacionais são atravessados pelo discurso de globalização e de expansão das tecnologias como meios de informação e comunicação. Esses discursos colocam a LI como um saber necessário para o acesso ao mundo globalizado, conferindo à LI o status de Língua Franca, ou como diz Rajagopalan (2004), a língua do mundo *business*. Dessa maneira, a autora do Relato 1, mesmo sem dar maiores explicações sobre os motivos que a levam a acreditar nesse potencial da LI, os reproduz. Entendemos como crença esse efeito de instauração de uma verdade, que também aparece nos outros relatos, de maneira muito similar:

<então assim... a primeira coisa que eu faço para el/ que eu faço em sala de aula... é mostrar para eles que o Inglês não é difícil... e que/ e a **NEcessidade que o Inglês tem na nossa vida hoje...**> (RED 2)

<relato caso para eles de empresas que exigem o conhecimento de Inglês para conseguir a vaga de emprego... éh:::... também relato... empresas que vêm isso como um diferencial mesmo que não vá utilizar a Língua Inglesa eles/ isso já é um diferencial no currículo deles... então assim a gente sempre tem que tá dando éh:::... esse estímulo para eles **mostrando que/ a importância da Língua Inglesa... né?**> (RED 3)

<eu acho que:: todo aluno eu acho que a primeira pergunta... né? e sempre a mesma pergunta... né? é/ “Pra quê se eu não vou viajar... se não vou pra os Es/” já fala logo Estados Unidos... né? porque já/ todo... aluno ele já cria na cabeça que só Estados Unidos fala Inglês... né? já fala logo “Ah pra quê que eu quero?” aí o professor vai... fez igual eu fiz... né? pra explicar que não só por isso... **que existem vários e vários motivos e que é impor/ e que é... muito relevante... né? pra a vida da gente...**> (RED 3)

<pra eles saberem que/ também que:: **isso será relevante na vida deles éh:::... éh:: **saber que esse conhecimento de Língua Inglesa pode dá/ éh:: abrir portas pra:: a vida desses alunos...****> (RED 3)

<**a gente percebe que realmente tem uma importância... né? em se estudar uma Língua Estrangeira... e:::... no caso Inglês... por ser uma língua... falada... no mundo inteiro... né? temos então assim... um/ uma**>

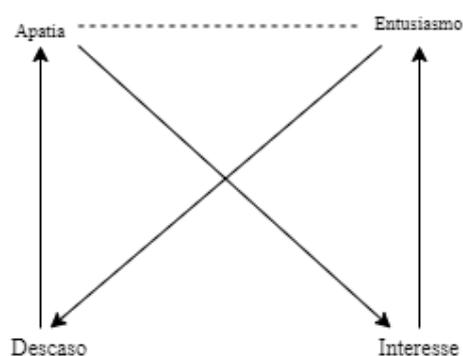
**abrangência muito grande dessa língua... então acaba que ela é muito relevante...> (RED 3)**

Os excertos acima, extraídos dos RED 2 e 3, sugerem haver um senso comum entre os professores de que a Língua Inglesa: I) “abre portas”; II) é “relevante / importante para a vida”; III) é “abrangente” no sentido de global. Segundo Barcelos (2006) as crenças podem condizer com a realidade experienciada por um grupo. No Brasil, a mídia, a indústria educacional e até mesmo a legislação que normatiza os planos educacionais têm conferido à LI o papel principal de LE a ser ensinada e aprendida. Assim, o discursos dos relatos seriam apenas reflexo desse discurso que circula acima de todos.

Além do status conferido à LI, outra visão que aparece nos relatos é a relação que os alunos dos professores participantes têm com a língua. A relação dos aprendizes com a LI se dá, segundo a visão de seus professores, em três etapas. Nos relatos há um “antes”, quando os alunos ainda não eram seus alunos e passam pelo contato inicial com esses professores, geralmente descrito como uma condição desmotivadora, é um momento no qual os alunos questionam o porquê de precisarem se submeter àquela disciplina e a rechaçam, pois não encontram sentido no aprendizado, ou seja, não compartilham o quadro de valores em que esse aprendizado é importante. Existe também um “durante” que é a fase de realização do trabalho desse professor, que relata ser direcionado a dar significado para aquele aprendizado, e, por fim, é apresentado um “depois”, que é a fase em que os alunos passam a demonstrar empatia e aceitação pelo processo de Ensino e Aprendizagem da língua de acordo a visão do relatante.

Esse percurso pode ser visualizado no quadrado semiótico (Figura 8).

*Figura 8: Percurso dos alunos segundo os RED*



Fonte: Elaborado pelo próprio autor, 2020

Os termos contrários são: apatia vs. entusiasmo, e os subcontrários: descaso vs. interesse. Os alunos dos participantes, de acordo com os RED, vão da apatia ao entusiasmo com a aprendizagem de Língua Inglesa, passando pelo interesse no processo de Ensino e Aprendizagem, a ser despertado pelo professor. Veremos, a seguir, como esse percurso aparece nos RED.

#### 4.3.1.1 O momento “antes”

O momento “antes” seria, conforme o quadrado da Figura 8, o momento da apatia.

<e aí eu achei  **muito difícil... no primeiro momento...**  porque eles têm uma **resistência MUito grande com relação à língua inglesa...**> (RED 1)

<**no início... quando eu chego...** éh... muitos que não foram meus alunos... falam assim “ah... professora... eu não gosto de Inglês...” “não sei o que...” **ficam desanimados...**> (RED 2)

<**QUAndo eu cheguei...**  assim ((risos))... eu tinha noção/ eu pensei que fosse dum jeito... por exemplo... eu achei assim que:: eles iam receber o Inglês... e tivessem aquele/ aquela VONTAde... de aprender... Mas **eu me deparei com uma turma... com turmas... que eram totalmente desmotivadas... não tinha interesse nenhum...** ( ) falava “pra quê isso?”... “pra QUÊ que eu vou estudar isso?”... ((risos)) “isso é muito difícil... professora...” “para quê isso?...” então assim... quando eu cheguei... eu não sabia lidar com aquele público... que foi o primeiro contato com Inglês naquelas turmas...> (RED 2)

<porque eles por fazer o curso... né? EJA... eles acham que não tem capacidade de ir adiante... né? e **com relação a Inglês sempre tem aquela discussão... né?** éh::... tam/ na turma de EJA é mais comum... né? mas no fun/ fundamental a gente ouve as vezes... “Ah, para que eu quero em Inglês?”... “Ah, vai servir de quê na minha vida?”> (RED 3)

Vimos nesses excertos que os três participantes relatam como percebem a relação de seus alunos com a LI, descrevendo um momento prévio ao trabalho deles. Não localizam essas turmas nem no tempo nem no espaço. Pelo contrário, dão uma impressão de generalização, como se o comum fosse mesmo encontrar alunos com essas visões negativas e desmotivadas/desmotivantes sobre a LI.

Passemos agora a observar como os participantes acreditam realizar um trabalho diferenciado, baseados nos métodos que acreditam ser os mais adequados para alcançar o sucesso no processo de Ensino e Aprendizagem de uma LE. Os três relatos descrevem a realização de um trabalho que se aproxima muito da pedagogia freiriana, na qual o

sujeito da aprendizagem deve ser considerado enquanto sujeito ativo e fundante no processo.

#### 4.3.1.2 O momento “durante”

O momento “durante” seria o momento do interesse (Figura 8, p. 151).

<quando você leva gramática... **eu já percebi** que/ na gramática... eles não tem interesse... quando você leva... é uma resistência muito grande... Já no vocabulário... eles se sentem mais familiarizados... talvez por ser coisas que eles conhecem... éh:: (tem) novidades:: e tudo mais... quando a gente leva algum TEma também... eu acho/ que eles se envolvem> (RED 1)

<[e aí] eu tentei... buscar muito assim... Para a **realidade**... porque eu acho que quando você coloca por exemplo... uma per/ uma/uma pergUNta que tá totalmente fora do contexto.... eles não tem interesse nenhum em fazer ou responder...> (RED 1)

<então assim... **coisas que tinham a ver com a vida deles**... acho que aí eles veem um interess/... eles têm um interesse maior... que eles veem... que é algo que faz sentido... que eu acho que um dos grandes problemas PARA eles é que eles não veem sentido em aprender a língua inglesa...> (RED 1)

<então assim... ( ) aí eu pensei... falei (assim)... “poxa... então eu vou ter que explorar bastante o vocabulário porque é algo que eles gostam...” que eu percebi... que eles gostam... que eles TÊM vontade... de [aprender]...> (RED 1)

<a gente tem toda a/ a..., todos os conteúdos que devem ser trabalhados... mas a gente sempre... tem horas que tem que sair/ a/ éh::... um pouquinho daquele... n/ nem sempre a gente consegue fazer toda a programação... que tem coisas que as vezes não..., não:: daria tão certo... **com a realidade deles**... também...> (RED 1)

<e as vezes eu gosto de colocar também... éh:: textos aí coloco o vocabulário em baixo... né? com as palavrinhas pra eles darem uma olhada... então eu acho também válido também...> (RED 1)

<então eu queria ser um professor din/ dinâmico... diferente...> (RED 2)

<assim... os meninos gostavam demais... porque eu/ eu:: eu usava as quatro habilidades em sala de aula... fazia dinâmicas... sabe? assim... dei o máximo de mim lá...> (RED 2)

<então primeiro eu instruo eles... para que eles tenha ESSA noção... ESSA vontade... e depois eu começo trabalhar... com **coisas simples do dia a dia deles**... sabe Cris? assim... porque eu vejo... que o que leva/ que motiva os alunos... é trabalhar COISas que faz PARTE da **realidade deles**... né?> (RED 2)

<quando eu cheguei... eu não sabia lidar com aquele público... que foi o primeiro contato com Inglês naquelas turmas... então o quê que eu

procurei trabalhar? vocabulário... trabalhei muito vocabulário... com imagens... sempre com imagens... associava vocabulário e imagens... e construções SIMples... de verbo *be*... o que eu pude trabalhar era isso... entendeu?> (RED 2)

<então eu trabalhei MUITO com imagem.... Imagem... recorte... colagem... produção de cartaz... trabalho em grupo... as metodologias que eu usava... né? também muito éh:: tipo assim... eu levava muito... éh:: atividades de CD... para ouvir... e depois eu/ eu/ eu MESma falava a palavra... bem devagarinho... para que eles pudessem assimilar... e depois eu percebi que duRANte/ depois assim de:: lá/ terceira unidade... mais ou menos... eles já estava gostando... do Inglês... então a gente/ a gente fez muito assim... éh:: mural... deixava os trabalhos expostos... né? eu sempre trazia uma revisão daquilo... né? que foi falado... sempre associado com imagens... Levava muito... éh:: atividade... assim/ éh:: videozinhos animados... voltados pra EJA... né? tipo assim... éh:: um diálogo... bem simplesinho... entre duas pessoas... pra que eles pudessem... a/ali visualizar... sabe? Visualizar... e depois eu trazia logo a tradução... Não tem como trabalhar desassociado... n/ na EJA não tem como.... porque se não... eles ficam muito perdidos... sabe? e aí... eu fiz esse trabalho DESSE jeito... sabe?> (RED 2)

<então assim... eu/ eu quebrei um pouco isso... **trouxe um pouco pra realidade deles**... né? assim... por exemplo... palavras que eles usam no dia a dia... Igual... por exemplo... as profissões... eles amaram... por que as profissões... **coisas do dia a dia deles**... eu fiz uma lista de profissões... coisas que eles/ de cada um... né? em português... depois eu levei no Inglês... né? pra eles produzirem... cartazes... com colagem... aí eu colocava o nome da profissão... eles colavam que/ que/ imagens que re/ que tinha a ver com aquela profissão.... e aí eu trazia a pronuncia daquela palavra... por isso que eu te falei que eu trabalhei muito vocabulário... **porquê o vocabulário está PRESENTE no dia a dia deles**... assim... né? > (RED 2)

Nos excertos acima, em negrito, destacamos as falas em que os participantes enfatizam o quão importante consideram trabalhar o ensino de LI de forma conectada à realidade dos alunos. Eles acreditam que o ensino de LI, no contexto em que estão inseridos – EJA e EC, deve girar em torno da exposição de vocabulário associado a imagens (textos sincréticos), com o mínimo de foco na gramática – foi citado apenas o verbo *to be*. De acordo com as participantes 1 e 2, para os alunos o contato com a LI é limitado, sendo dado exclusivamente pelo fenômeno do estrangeirismo na LP e pela obrigatoriedade da matéria em seus currículos escolares.

Durante as falas, os participantes demonstram acreditar que, a partir do trabalho realizado por eles, os alunos passam a ter maior aceitação da matéria. Em alguns trechos relatam que os alunos “passaram a gostar”, ou seja, há um marco temporal determinando um antes de sua entrada naquelas turmas, momento passado em que os alunos não aceitam

bem o ensino de Inglês, e que, a partir do qual, passam a aceitar e até a gostar da matéria.

Uma observação interessante é que a Língua Inglesa, nesses excertos, é sempre citada enquanto conteúdo de uma matéria escolar, não é explorada nas suas dimensões mais complexas dos aspectos linguísticos, sociais, econômicos, dentre outros. A não aceitação e a desmotivação para o aprendizado por parte dos alunos diz respeito à matéria Língua Estrangeira Moderna – Inglês. Quando a língua Inglesa é trazida para o relato enquanto língua, ela toma um status de objeto de desejo, que não pode ser facilmente alcançado.

Nos excertos acima, os participantes têm dificuldade em definir método, metodologia e recursos didáticos, tomando, por vezes, um pelo outro.

Diferente dos relatos 1 e 2, o participante 3 pouco fala sobre seu trabalho em sala de aula no processo de Ensino e Aprendizagem. Em pouco mais de uma hora, o único trecho em que ele relata como desenvolve seu trabalho é o seguinte:

<quando eu vou pra sala de aula e eu:: a/ tenho a pretensão de tentar levar pra aqueles alunos uma::... uma língua nova... né? uma Língua Estrangeira que vai fazer com que::... eles... tenham um novo conhecimento até de/ quando a gente vai ensinar Inglês... não é apenas assim... ENSInar Inglês... A Língua... a FALAR em Inglês... levar para eles uma outra cultura...> (RED 3)

<eu tento fazer com que eles enxerguem um outro ensino de Inglês... não como uma coisa assim... só maçante que é sala de aula e pronto...> (RED 3)

<não é algo... algo do acaso... né? só pra/ uma disciplina a mais na vida deles... então assim... quando eu vou para sala de aula eu penso... em/ em tá levando isso e me motivo em saber que eu tô tentando... né?> (RED 3)

No Relato 3, a cultura é trazida como uma dimensão mais profunda do processo de Ensino e Aprendizagem de LI enquanto parte do conteúdo trabalhado pelo professor em sala de aula, contudo o participante não explica de que forma isso é feito.

O que comunga neste com os relatos anteriores é o fato de o participante acreditar que seu trabalho é diferenciado daquilo que acredita ser o comum, de forma a proporcionar aos alunos maior aceitação e motivação no processo de Ensino e Aprendizagem de LI.

### 4.3.1.3 O momento “depois”

Nos três RED analisados, observou-se que os participantes relatam uma fase que se segue ao trabalho por eles realizado, na qual os alunos demonstram maior empatia e aceitação pelo processo de Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa. Podemos classificá-lo como momento do entusiasmo, conforme o quadrado da Figura 8, à página 151.

<por exemplo... ( ) no EJA tem um:: um:: projeto chamado FESTEJA... onde tem um tema... norteador... e aí todas as disciplinas vai trabalhar com esse tema... e aí/ esse ano foi “as multifaces da violência”... e aí eu trabalhei com eles para éh::/... formei grupo... (né?)... para cada grupo pesquisar um tipo de violência... e eles deveriam colocar... em inglês... então eles adoraram... fizeram... fizeram os cartazes... colocaram... então (assim)... quando é um tema... né? um:: um:: ...da atualidade... um tema que eles conhecem... quando é um vocabulário... aí eles gostam...> (RED 1)

<e... éh::... da/ de todo/ que a gente trabalhou... eu percebi que na/ nessa unidade... nós trabalhamos com os meses... do ano... e os dias da semana... eu percebi assim (que) foi... um dos... qu/ que eles mais se envolveram...> (RED 1)

<aí eles veem um significado... “poxa... eu consegui responder isso... éh::... em inglês...”> (RED 1)

<que eu percebi... que eles gostam... que eles TÊM vontade... de [aprender]...> (RED 1)

<só o fato deles/ deles:: se sentirem capacitados de fazer... por exemplo... um trabalho desses eu acho que já vale muito a pena...> (RED 1)

<então eu ach/ EU no início... eu achei que iria ter muitas pessoas muitos alunos em recuperação... e tive a surpresa que ficaram só três... agora no final... e assim... então não foi porque facilitou... é [por]que realmente eles fizeram... eles faziam o trabalho... quando era pesquisa eles faziam... [éh:: ...]> (RED 1)

<éh::... eu acho que passou um tempinho alguns foram...((risos))... e aí teve outros que não... que assim no início brincaram e depois que quiseram recupeRAR... e tudo mais correram atrás... eu senti uma responsabilidade também por parte deles...> (RED 1)

<e depois eu percebi que duRANte/ depois assim de:: lá/ terceira unidade... mais ou menos... eles já estava gostando... do Inglês...> (RED 2)

<eles/ eles passaram a gostar... passaram a gostar... passar/ parassaram a gostar porque eu fiz um trabalho diferenciado... não era aquele trabalho de jogar/ de tipo assim... eu desmi/ desmistifiquei um pouco... o pensamento que eles tinham...> (RED 2)

<e aí ele me falou dessa/ dessa/ dessa menina que estava AMANdo a disciplina de Inglês... e NÃO tava tendo dificuldade...> (RED 2)

<logo após no Ensino Médio... eu já tive um retorno melhor... dos alunos... éh:: eles já apresentavam um perfil mais diferenciados... é/ éh::... eles

participavam de todas as atividades sem... éh:: demonstrar desinteresse e tudo...> (RED 3)

Como podemos observar, há um momento em que os participantes sentem que colhem os frutos do trabalho realizado. Esse momento é a apoteose de seu percurso como professor de Inglês em suas turmas. Eles não especificam a turma, a série nem o período letivo em que isso ocorre, pois geram um sentido de que essa fase, assim como as outras, é alcançada a cada experiência, a cada nova turma que lhe é entregue.

Outra crença expressa nos três RED analisados foi a de eleger os cursos livres de idiomas, e até de outras áreas, mais capazes de promover o aprendizado do que a escola regular. Em todos os relatos, os cursos livres de idiomas, conhecidos como “cursinhos”, são referenciados como o lugar onde efetivamente se ensina/aprende Inglês. Os participantes, ora revelam o desejo de consumir esse tipo de serviço, ora confessam já o ter consumido em algum período de sua formação.

O interessante é que nenhum deles relatou ter tido experiência de ensinar nessas escolas, mas demonstram acreditar que é lá que vão aprender Inglês de forma a se sentirem seguros e aptos para exercer sua profissão de professor de Inglês. Essa constatação não é declarada, mas deixa marcas nas falas dos participantes.

<para os próximos anos **eu quero f/ éh:: fazer um curso...** ou no CCAA ou na FISK... até pra/ principalmente que **eu acho que quando cê sai da faculdade cê vai fazer um... um outro curso uma coisa... eu acho que sai daquela obrigação...** né? Talvez você... **aprenda melhor...** esse ano ainda não foi possível... ((risos)) mas...> (RED 1)

<durante a faculdade já era bem complicado... estudava a noite e tudo mais... **tempo e dinheiro... ((risos))** e tudo mais... então eu falei assim... “quero **tentar uma estabilidade melhor...** pra **conseguir me aprofundar** cada vez mais... tentar **cursos mesmo de... idiomas...**”> (RED 1)

<de quarenta ((pausa longa))... de quarenta alunos **DOis alunos eram os que mais se destacavam...** que **tinha assim mesmo... uma base... que já tinham feito curso...** dois não... me engano... eram três alunos... né? eram **três alunos que tinham já essa base de cursinho::...** que já tinha feito cursinho... que já... né? **tinha uma preparação maior...**> (RED2)

<áí eu falei “não... **eu tenho que fazer alguma coisa...**” e áí eu fui buscar alternativa sozinha... estudava sozinha... **entrei num cursinho...** o cursinho era muito car... fiz apenas seis meses no CCAA... depois eu fiz mais seis meses no FlzK/ no FISK... que era as escolas de idioma... mas era muito caro... né? e áí::... eu fui estudando sozinha...> (RED2)

<quando eu entrei no REDA... fui selecionada no REDA e eu estava com as turmas de Inglês... tinha na faculdade as turmas de:: NEC... O NEC... né? Que era Núcleo de Estudos Canadenses... Núcleo de Estudos

Canadenses... é um curso que era:: que era uma parceria... né? mas que o Governo do Estado mantinha uma parte... e a gente pagava um:: uma/ um valor... vamo dizer que simbólico... pra comprar material e a gente entrava com uma parcela... BEM baixa... se for comparar com o valor de um curso de Inglês... assim... **e eu fiz até o intermediário... foi o que me ajudou... Sabe? no NEC assim pra mim... foi/ foi o/ foi como se fosse quatro anos de:: graduação... porque ê/ eles/ aprendi toda a estrutura básica... - - coisa que eu não aprendi na graduação... aprendi no curso... - - e:: assim deslanchei...> (RED2)**

<eu falo “oh... não é que vocês vão/ vão com ESSAS aulas de Inglês que vocês têm aqui...” principalmente os de sexta série... “...**não é com essas aulas de Inglês... que vocês têm duas aulas por semana... que vocês vão sair daqui FALANDO Inglês...**” né? “vão sair daqui com estrutura completa... talvez ao longo desses três... quatro anos que vocês vão ficar aqui...” três anos... “...mas vocês vão:: perceber... se vocês têm ou não afinidade...” e **aqueles que têm afinidade... que eu percebo... que eu falo... “oh... faz um cursinho...” né? Incentivo...** “estuda mais em casa... estuda sozinho...” aí eu dou estratégias para estudar sozinhos... né?> (RED 2)

<eu percebi que:: com relação a Língua Inglesa por exemplo... éh::... **iria ser exigido bem mais de mim do que o conhecimento pouco que eu tinha...** né? porque **eu nunca tinha feito nenhum curso de idiomas** ou... nem um outro curso assim... relacionado a Língua Inglesa fora da:: da educação básica mesmo... então... de início eu tive dificuldades... éh::... foi um impacto... assim... muito grande... então assim... eu tive que recorrer mesmo assim... em casa... né? Sozinho... e::: procurar estudar e:: buscar...> (RED 3)

Ruthe relatou ainda ter investido em cursos livres de outras disciplinas, como complemento aos estudos, quando teve que atuar fora da área de sua formação. Experiências, como essa de ter recorrido a esse tipo de serviço em determinado ponto de sua formação, reforçam a crença na eficácia do “cursinho”.

<fiquei mais dois anos aqui tentando sozinha não conseguia... aí no terceiro/ na terceira vez eu falei “não... **tem que buscar ajuda... tem que fazer um cursinho...**”> (RED2)

<assumir o REDA... aí cheguei lá... aí dois mil e treze... fui/ fui assumir lá... no finalzinho já... dezembro... lá no CETEP... aí cheguei lá **me deram matemática financeira ((risos))...** matemática financeira... Para as turmas de:: primeiro... segundo e terceiro ano do Ensino Médio... Aí minha fia... eu não dormia não... ((risos)) pensa aí... **eu não dormia... me matando... aí tive que entrar num cursinho... particular de matemática... pra poder aprender a matemática financeira ((risos))** e a/ mas também minha fia... assim oh... **eu aprendi... e aí chegava lá jogava duro...**> (RED2)

## 4.4 MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA

De acordo com o presente estudo, a educação escolar não é possível sem a interação de atores que se complementam no exercício de seus papéis, são eles: i) a escola, enquanto instituição formalizada pelo Estado, de acordo com a demanda da sociedade na qual está inserida; ii) o professor, que é aquele que media o conhecimento a ser explorado no processo de Ensino e Aprendizagem; e iii) o estudante, aquele que busca o conhecimento e sua organização para uso e benefício próprio e de sua comunidade. O elo entre a escola, o professor e o estudante se dá no processo de Ensino e Aprendizagem, no qual os atores compartilham experiências carregadas de crenças que regem suas motivações e influenciam seus graus de autonomia.

Como dissemos, a crença é o fenômeno que rege a motivação e autonomia: essa constatação se deu na análise dos relatos cujas falas deixavam marcas sobre as forças de tensão presentes no processo de Ensino e Aprendizagem, nas quais os fenômenos motivação e autonomia emergiram como secundários nos RED. Por isso, faremos uma breve apresentação e reflexão dos dois fenômenos nos subtópicos a seguir.

### 4.4.1 Motivação

Nos RED foi possível observar que a motivação (ou sua falta) afeta de forma recíproca o professor e seus alunos. Ao perceber alunos desmotivados, os três participantes dizem se sentirem igualmente sem motivação para o trabalho. O mesmo ocorre quando há uma percepção do aumento do nível de motivação nas turmas e eles relatam sentir-se mais estimulados a trabalhar com o grupo. A seguir, observaremos como os participantes percebem a motivação em si mesmos e em seus alunos.

Lídia, pseudônimo da participante 1, relata que sente dificuldade em vários momentos em seu trabalho como professora de LI. Essa sensação de estar em dificuldade afeta sua motivação de forma negativa e está ligada ao baixo nível de motivação dos seus alunos:

<e aí **eu achei muito difícil**... no primeiro momento... porque **eles têm uma resistência MUito grande** com relação à Língua Inglesa...> (RED 1)

<e aí... assim... você tem que tá sempre éh::... éh:: como dizer... éh:: **matar um leão por dia**...> (RED 1)

<então assim:... **falta muito ainda**... talvez... pra alcançar ainda um resultado significativo...> (RED 1)

<agora o ruim também... **você não consegue** f:: éh:: encontrar com esses alunos sempre... né?> (RED 1)

<e aí **quando vem as dificuldades**... **é difícil** pra você saber o que trazer...> (RED 1)

<então acho que foi **o momento mais difícil** foi esse quando eu entrei... quando eu comecei... e aí já peguei várias turmas... sexto ano... sétimo ano... oitavo ano... e assim/ tem realidades bem dife/ são tem éh:: **as realidades são diferente de uma turma para outra**... da mesma série... são diferentes... então eu acho que foi assim... um momento assim... que eu falei... “**meu Deus... será que realmente ((risos)) é isso mesmo o que eu quero?**” Mas **sobrevivi ao primeiro ano** ((entre risos))...> (RED 1)

Até aqui Lídia, demonstra a motivação em baixa e relaciona esse estado com a resposta negativa de seus alunos ao ensino da matéria. Contudo, no trecho a seguir, Lídia demonstra resgatar sua motivação para o trabalho à medida que obtém uma reação positiva dos estudantes que acompanha no processo de Ensino e Aprendizagem.

<**só o fato deles/ deles:: se sentirem capacitados de fazer**... por exemplo... um trabalho desses eu acho que já **vale muito a pena**...> (RED 1)

Ruthe (participante 2), em sua fala, relaciona o alto nível de sua motivação, para com o ensino de LI com a resposta positiva dos seus alunos:

<e aí quando foi de::: dois mil e dezoito... eu fui contratada para trabalhar em maniaçu... pra trabalhar em Maniaçu... com Língua Inglesa... peguei lá quarenta horas... me deram quarenta horas e assumir... e assim... **pra mim é uma alegria... hoje... trabalhar com Inglês... GOSTo DEMAis**...> (RED 2)

<sempre fazia diálogos... e faço até hoje... né? **e os meninos gostam de mais**...> (RED 2)

Em alguns trechos, Ruthe fala sobre como faz para alimentar o feedback positivo entre os estudantes:

<quando eu chego... éh... muitos que não foram meus alunos... falam assim “ah... professora... eu não gosto de Inglês...” “não sei o que...” ficam desanimados... Então assim... **a PRimeira coisa que eu faço para el/ que eu faço em sala de aula... é mostrar para eles que o Inglês não é difícil**...> (RED 2)

<valorizar... tem hora que:: um valor que você dá pra uma criança... que

você **mostra pra ela que ela é capaz...** ela/ ela/ desperta um gigante dentro dela... então ela/ esse gigante que é apertado dentro dela... leva ela/ **MOTiva... entendeu? motiva a criança... o adolescente... a... ir além...** eu **sempre converso com meus alunos...** sabe?> (RED 2)

Então, ela relata como os alunos respondem:

<eles/ **eles passaram a gostar...** passaram a gostar... passar/ parassaram a gostar porque eu fiz um trabalho diferenciado...> (RED 2)

<eu vejo que os alunos... **quando eles são motivados** e eles VÊ essa possibilidade... e tem muitos alunos que eu identifico...> (RED 2)

<ALGuns alunos... que eu vejo essa possibilidade... eu sempre incentivo...> (RED 2)

<então assim... **tem a alunos...** Cris... **que a gente vê...** o Potencial... né? **a vonTade de aprender...** e tudo... então... ((pausa longa)) assim... os recursos... as vezes são limitados... né? mas **a gente... faz o que pode...** ((risos))> (RED 2)

Na sequência de seu raciocínio, Ruthe traz outras questões que perpassam o Ensino e Aprendizagem de uma LE na escola regular; a questão da vulnerabilidade social do público discente da rede pública é uma problemática latente e está diretamente ligada aos filtros afetivos que, segundo Krashen (1987), podem definir o ritmo e a qualidade da aprendizagem de uma língua. Como a afetividade é uma variante que está diretamente ligada à motivação, podemos observar, no relato de Ruthe, a forma como ela trabalha para mitigar os efeitos negativos da vulnerabilidade dos discentes que assiste:

<é ESSE meu olhar... entendeu Cris? ( ) e eu quero mudar isso... eu RARAMENTE eu levo um aluno... pra diretoria... ou pra... sala de coordenação... RA-ramente... só quando é para chamar assim mesmo... pra quê/ eu vejo que é PARA a evolução dele... e que eu NÃO conseGUI fazer... aí sim... mas do contrário **eu tento resolver na conversa...** sento converso... e TENto colocar ele... sabe? éh:: **mostrar pra ele que ELE é capaz...** que apesar ( ) de num ter uma família assim... que não ter recurso financeiro... né? dificuldade... mas ele pode... é isso que eu penso ((voz embargada))...> (RED 2)

No trecho a seguir, Ruthe, além de observar como alguns colegas se posicionam diante dessas demandas, fala como ela própria faz para trabalhar sua motivação diante das limitações a que é submetida na escola.

<e às vezes... Cris... eu olho assim também... eu faço a crítica... da escola

particular e escola pública... mas **eu vejo também o professor hoje muito sobrecarregado... sabe?** com muitas coisas e às vezes ela/ **O PRÓprio professor... precisa de/ ((risos)) de um apoio... entendeu?** que às vezes chega:: com tantas/ tantos problemas... familiares até... né? e dificuldade e tudo... e aí chega... **as vezes não/ num/ num/ num TEM esse SUPORTE interior pra... ((risos)) ajudar um aluno... endendeu?** então a gente precisa nos abastecer... principalmente de força divina... eu penso isso... **eu mesma preciso de um tempo pra mim... sabe?** eu preciso... eu NECESSITO de ficar sozinha ((risos))... eu preciso de mais de ficar sozinha... gosto de ficar sozinha... de ter meu mom/ mom/ MEU momento comigo mesma... de **refletir... sobre meu trabalho... sobre:: a vida... sobre minha vida com Deus... sabe?** gosto de ficar diante de Deus... de me expor pra Deus... eu/ eu/ eu acho que a gente pris/ a **gente necessita de nos abastecer... interiormente... pra que a gente POSSA oferecer... pra que a gente possa oferecer... porque se eu for pra lá desabastecida... eu vou oferecer o quê?** ((pausa longa)) tem professor que chama... “cão... seus diabo... seus não sei o quê...” você acredita? que tem? TEM:: EXISTE Cris... mas porque essa pessoa... NÃO tem essa/ ele/ eles tão precisando também... eles estão precisando...> (RED 2)

O participante 3, John, assim como Ruthe, relata que sua estratégia para motivar os estudantes se dá pelo viés do diálogo e do empoderamento:

<então assim é/ **é interessante sempre a gente dialogar com eles... tentar mostrar que... éh::... que eles podem éh::... fazer muito além do que eles acham...né?** porque eles por fazer o curso... né? **EJA... eles acham que não tem capacidade de ir adiante... né?** e com relação a Inglês sempre tem aquela discussão... né?> (RED 3)

Porém, como podemos observar no excerto seguinte, ele também relata ter enfrentado a sensação de dificuldade ao lidar com a baixa motivação dos alunos:

<quando eu cheguei na... sala de aula pra **tentar... apresentar meu trabalho... né?** e::... e::... tentar mesmo... né? dá aula... dar o melhor de mim... eu... ga/ eu::: **eu assumo que realmente eu fiquei muito desanimado... porque assim os alunos são muitos desin/ desestimulados... né?** quanto... a/ ao ensino de Língua Inglesa...> (RED 3)

<e eu ficava naquela **dúvida... “será que sou eu?”... “será que é... é/ eles não gostam mesmo de Inglês?”... “e como é isso?”...> (RED 3)**

E, como nos relatos anteriores, John confirma a forma recíproca com que a motivação afeta o processo de Ensino e Aprendizagem na relação entre professor e aluno:

<no Ensino Médio... **eu já tive um retorno melhor**... dos alunos... éh:: eles já apresentavam um perfil mais diferenciados... é/ éh::... **eles participavam de todas as atividades** sem... éh:: demonstrar desinteresse e tudo...> (RED 3)

<**a experiência que eu tive**... ano passado em sala de aula e a que eu tô tendo esse ano... éh::... **me fizeram**... éh::... **a decidir** a:: é/ éh::... a ter a decisão realmente de **ficar... na/ na área de licenciatura**... e:: agora eu **quero continuar**... e quero sempre tentar me especializar cada vez mais... fazer cursos extras curr/ porque a gente não pode parar... né?> (RED 3)

<**eu gosto**... a:: éh::... **de dar aula**... de tentar levar o/ o:: conhecimento que eu tenho pra compartilhar em sala de aula isso é algo assim que... eu penso que isso **é o que faz eu/ eu ainda continuar**... né? na profissão e seguir.... porque **se não tivesse ainda esse prazer**... **eu acho que já teria desistido**... né?> (RED 3)

#### 4.4.2 Autonomia

A autonomia pode ser considerada pelo âmbito psicológico ou ideológico, para citar alguns exemplos, de modo que “autonomia” pode significar a escolha sobre o que e como estudar ou pode estar ligada à autoavaliação sobre como se aprende, gerando uma busca consciente por estratégias que satisfaçam as necessidades no processo de aprendizagem (CRABBE, 1993).

A constante expansão das TDICs e a difusão da internet exige, cada vez mais, que os estudantes exerçam sua autonomia (FRANCO, 2008); de outro modo, estarão fadados à marginalização. Como já discutimos, a língua de veiculação e divulgação de conteúdo, atualmente, é o Inglês. Considerando que os professores de Inglês são, antes, estudantes, a teoria de que trata a autonomia como “um sistema sociocognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem” (PAIVA, 2006, p. 88), se aplica também às atitudes do professor no seu fazer docente.

Para ilustrar como os diferentes graus de autonomia do professor impactam no processo de Ensino e Aprendizagem, bem como a autonomia que eles percebem dos alunos influenciam nos resultados do trabalho, vamos trazer alguns excertos em que essas questões podem ser identificadas.

<PA: [e aí] **eu tentei... buscar** muito assim... PAr a realidade... porque eu acho que quando você coloca por exemplo... uma per/ uma/uma pergUNta que tá totalmente fora do contexto.... eles não tem interesse nenhum em fazer ou responder...> (RED 1)

<( ) aí **eu pensei... falei (assim)... “poxa... então eu vou ter que explorar bastante o vocabulário porque é algo que eles gostam...” que eu percebi...** que eles gostam... que eles TÊM vontade... de [aprender]...> (RED 1)

<PA: e não podia fugir da gramática... é claro... né? porque... **mas aí tentei (aliar) a gramática... colocar alguns pa/ na:: trabalhar alguma coisa...** colocar alguma palavra do vocabulário.. né? porque... só dessa forma... pra que eles prestassem atenção... para ter um interesse...> (RED 1)

Nas constantes reavaliações sobre seu trabalho, Lídia busca alternativas para engajar os estudantes em sua matéria. Ela reelabora sua forma de trabalho conforme a resposta de seus alunos, o que exige de Lídia uma autonomia tanto como professora tanto como estudante, envolvendo desde questões políticas da unidade de trabalho, até a autoavaliação, segundo sua crença em si mesma enquanto profissional capaz de desenvolver estratégias para alcançar seus objetivos.

<ao longo do curso... eu fui percebendo assim “**meu deus... quê que eu vou fazer agora?**” porque ((risos))... lá não ensina a base...> (RED 2)

<mas aí eu falei “**não... eu tenho que fazer alguma coisa...**” e aí eu fui buscar alternativa sozinha... estudava sozinha...> (RED 2)

<eu penso... eu/ eu tenho um sonho ainda de:: éh:: **continuar estudando...** eu quero fazer... eu quero fazer mestRAdo... não sei doutorado... mas **mestrado eu quero fazer...** né? eu to esperando assim... meus filhos crescer mais um pouquinho... saí dess/ éh:: conseguir... né? éh:: mais independentes... e aí... pra mim poder fazer...> (RED 2)

Já Ruthe expressa sua autonomia enquanto estudante, aquela do passado que se deparou com tantas dificuldades de um aluno campesino imigrante, e a Ruthe de hoje que almeja continuar se aperfeiçoando na carreira. Os estágios de identificação dos problemas e a imediata busca por solução são habilidades autônomas exigidas no processo de aprendizagem.

<eu tava sempre **buscando uma oportunidade... né? pra trabalhar na área** pra ver se eu iria gostar mesmo... se era isso que eu realmente queria e::... quando eu... me **surgiu a oportunidade eu abracei** e fui... aí a partir disso eu comecei a::... analisar né? se realmente eu queria isso para mim se era algo que eu... éh::... quero levar adiante...> (RED 3)

<eu percebo que **a GENTE que tem que... tem que sempre tentar fazer...** né? com que **eles se interessem pelo curso...**> (RED 3)

John fala sobre sentir-se responsável tanto pelo traçado de seu caminho enquanto professor quanto pela conquista do interesse de seus alunos, chamando para si essas responsabilidades como parte de seu papel no processo de Ensino e Aprendizagem. Essa característica é um sinal de autonomia expressado por Jhon em seu RED.

Os excertos apresentados nesse tópico nos mostram o que discutimos na fundamentação teórica desse estudo: que os estudantes, aqui englobando aprendizes e professores, exercem autonomia quando se conscientizam sobre seu processo e proveem técnicas e recursos para buscar o melhoramento deste.

Como dissemos, os aspectos cognitivos do processo Ensino e Aprendizagem, como emoções e valores, passaram a fazer parte dos estudos em LA uma vez que esses aspectos influenciam nos resultados do processo (PERINE, 2012). Dada a importância de entender o processo de Ensino e Aprendizagem como um processo complexo, procuramos analisar três aspectos cognitivos: os fenômenos crença, motivação e autonomia, que puderam ser identificados nos relatos dos professores participantes.

De modo geral, podemos desenhar a tensividade como uma relação entre o eu e o outro no eixo da extensidade, sendo o “eu” tanto o professor quanto o estudante, campesino, classe baixa, um ator com dificuldades variadas de acesso a recursos de todo tipo. O “outro” é a LE, a instituição, a lei, a nação, a cidade, olhares socialmente valorizados que desprezam a EJA e a EC por julgarem-nas inadequadas ao ensino de LE. Mesmo para o professor, que trilha o caminho da urbanização, a relação entre a profundidade extensa do eu/outro é modalizada de forma convergente com a profundidade intensa da aprendizagem, do empoderamento: quanto mais distante da origem (eu), maior o grau da aprendizagem. Ora cientes, ora desapercibidos disso, os professores buscam transformar a vida dos alunos – e a sua – própria – tendo como meta positiva um “ser outro”.

Dois desses fenômenos (a motivação e a autonomia), no nosso entendimento, aparecem regidos pelo fenômeno crença, conforme análise anterior. Todos esses elementos da extensidade citados nas análises (eu/outro, campo/cidade, materno/estrangeiro, tempo disponível, carga horária, natural/tecnológico, individual/social) estão diretamente relacionados às crenças, que determinam por um modelo converso a motivação e a autonomia na aprendizagem, tal como os elementos da intensidade também citados (grau

de aprendizagem, grau de autonomia, aprendizagem, sucesso). Essa relação convergente entre a profundidade extensa das crenças (eu/outro) e a profundidade intensa da motivação e da autonomia como graus de produtividade é altamente disfórica no estado eu-pouco, ao contrário do estado outro-muito, altamente eufórico.

Embora haja diferenças no quanto cada informante assume o paradigma outro-muito como o lugar da euforia, esse sistema tensivo claramente opõe o campo à cidade como quadros de valores opostos e incompatíveis. A verdade (parecer + ser) institucional, governamental, legislativa e urbana sempre coloca-se como superior, mesmo nos poucos casos em que o informante ensaia uma oposição a esse sistema opressivo em relação ao sujeito camponês e sua cultura, que recaem, em seus discursos, em posições ora secretas (não parecer + ser), ora mentirosas (não ser + parecer) e até falsas (não ser + não parecer).

## Capítulo 5

### CONCLUSÃO

“Adoro reticências... Aqueles três pontinhos intermitentes que insistem em dizer que nada está fechado, que nada acabou, que algo sempre está por vir! A vida se faz assim! Nada pronto, nada definido. Tudo sempre em construção. Tudo ainda por se dizer... Nascendo... Brotando... Sublimando... O que seria de nós sem a expectativa da continuação?”

- Nilson Furtado

#### 5.1 Retomada das Perguntas da Pesquisa

O primeiro ponto atado na confecção dessa colcha de retalhos se deu mediante questionamentos que nortearam as leituras iniciais e a organização do Projeto EJA-Livre. Queríamos saber quais eram as áreas dos estudos linguísticos que amparavam o ensino de língua estrangeira na EJA, e como se deu a inserção legal da Língua Inglesa como LE nos currículos da EJA e da Educação do Campo, uma vez que, a experiência de trabalhar como professora-monitora de Inglês no Projeto Universidade Para Todos – UPT (2015 e 2016), trouxe uma realidade até então desconhecida, a dos estudantes da EJA, moradores do entorno e dos distritos de Caetité-BA. Esses remanescentes da EJA mostravam-se insatisfeitos com a presença da LI no currículo, manifestando tal sentimento nas falas e descaso para com a matéria no curso em questão.

O andamento do trabalho como professora-monitora de Inglês no UPT estava, por esse motivo, sendo prejudicado. Na busca por tentar entender o problema, ouvi os professores da escola em que o curso estava funcionando e outros, de outras escolas, que partilhavam o transporte escolar e as reuniões. Essas conversas me levaram a pensar quão profundas eram as raízes desses discursos pois, também os professores se mostraram descrentes no ensino de Inglês da escola pública, desmotivados com a EJA e pouco dispostos a reelaborem suas propostas para mudarem aquele cenário.

O desejo de averiguar esses problemas pelo viés científico me levou a questionar se os relatos de professores de Inglês da EJA em contexto rural e suburbano revelariam a forma como o professor compreende e aplica o conceito de letramento crítico e se ele acredita que essa prática contribui na formação do cidadão do campo frente ao processo de globalização e ao desenvolvimento e expansão das TDICs.

Dessa forma, este estudo objetivou verificar o que os Relatos de Experiência Docente nos dizem sobre o letramento crítico dos os estudantes camponeses da EJA no processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês, frente à globalização e às TDICs. Para isso, buscamos definir as áreas dos estudos linguísticos que compõem o contexto educacional em que se insere o ensino de Inglês como LE na EJA, apresentando o contexto histórico em que surgiu a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo, com destaque às conjunturas sociopolíticas atuais na qual se insere o fazer desse docente, destacando as possibilidades de letramento crítico no ensino de Inglês como LE nessas modalidades. Para completar o trabalho, analisamos o corpus, constituído pelos Relatos de Experiência Docente, averiguando o que os relatos diziam sobre a compreensão do professor de Inglês a cerca do conceito de letramento crítico e como ela contribui para a formação do cidadão do campo, diante das demandas globais e do desenvolvimento tecnológico da comunicação e do trabalho.

## **5.2 Implicações para a Área de Ensino/Aprendizagem de Línguas**

Este estudo se propôs a relacionar duas modalidades da Educação Básica: a EJA e a Educação do Campo, com foco no ensino de Inglês como LE. Como não é comum encontrar produções sobre as essas temáticas reunidas em uma só pesquisa, os estudos foram pertinentes, dado levarem em consideração as especificidades do grupo estudado para elaborar uma reflexão sobre a problemática do ensino de Inglês como LE em contextos rurais e suburbanos.

Assim sendo, a presente pesquisa pode colaborar com a área dos estudos Linguísticos, especialmente com a Linguística Aplicada, trazendo a visão dos professores de LI sobre o letramento crítico dos os estudantes camponeses da EJA no processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês, frente à globalização e às TDICs.

A EJA é uma modalidade da Educação Básica, direito de todos aqueles que não tiveram acesso à escola no tempo adequado ou que não obtiveram sucesso em sua caminhada escolar e, de alguma forma, ficaram fora da adequação idade/série. Essa modalidade não é um compilado do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio regular, mas um projeto diferenciado pensado para as demandas de seu público-alvo.

Os camponeses que buscam formação escolar através da EJA são sujeitos pertencentes a uma sociedade letrada, digitalmente expandida, e que articulam saberes e fazeres em seus contextos sociais fazendo, mais ou menos, uso dos recursos tecnológicos disponíveis a seu redor e, por isso, devem ser considerados como sujeitos capazes de articular os conhecimentos que já possuem com o conhecimento proposto pela educação formal de forma a construir um letramento crítico a certa da globalização e do lugar que o camponês tem nesse processo.

Diante disso, o presente estudo pode colaborar na formação continuada dos professores os quais, mesmo com as dificuldades pertinentes à carreira docente no Brasil, aqui apontadas, devem buscar compreender seu papel de mediador nesse processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês como LE, de forma a colaborar para a promoção da justiça social, mitigação das desigualdades e respeito aos saberes e fazeres do homem do campo.

### **5.3 Sugestões para Pesquisas Futuras**

Segundo a lógica da Semiótica de linha francesa, a interpretação do texto não é dada a priori, é o texto quem diz suas verdades e que traça seu percurso para expressar o que ele deseja (LARA; MATTE, 2009). Da mesma forma, a presente pesquisa considerou o próprio corpus para eleger as partes das teorias que melhor atendessem aos objetivos propostos. Contudo, não nos dispusemos a esgotar a análise em todos os níveis de sobreposição proposto pela teoria, que ainda podem ser explorados em estudos futuros.

Planejamos analisar, sob a perspectiva da LA, a relação entre a crença, a motivação e a autonomia no processo de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira que emergisse dos RED. A análise prévia do corpus revelou, no entanto, que a crença era o fenômeno mais latente e que ela regia tanto a motivação quanto os níveis de autonomia do

participante. Identificamos que através das crenças é que os participantes observavam as motivações e níveis de autonomia no processo de Ensino e Aprendizagem e, conseqüentemente, moldavam a forma como os participantes entendiam e percebiam o letramento de seus alunos. Mas essa ótica pode ser modificada a depender do foco de outros estudos, assim os fenômenos ainda podem ser melhor examinados.

Essas emoções estavam ligadas diretamente com o contexto educacional no qual os participantes estavam inseridos, onde as leis, diretrizes, normas e currículos formam o discurso da verdade institucionalizada e que propõem um contrato de subordinação dos entes Escola, Professor e Aluno, nessa ordem, ao mesmo tempo em que a experiência docente relatada revelava as problemáticas relacionadas ao processo de Ensino e Aprendizagem que vão ao encontro do quadro de valores proposto, gerando frustração manifestada na desmotivação, na baixa capacidade autônoma e, conseqüentemente, na elaboração de crenças negativas.

Dito isso, faz-se importante salientar que os Relatos de Experiência Docente gerados para esse estudo se revelaram uma fonte rica capaz de propiciar outras investigações que tenham como foco o público-alvo recortado. Esta pesquisa, então, segue sendo costurada na minha atuação como professora de LEM – Inglês da EJA e como colega de outros professores da rede Estadual em uma pequena cidade do interior do Alto Sertão Baiano. Os resultados alcançados neste trabalho apontam para a necessidade de investigação sobre como a experiência docente pode gerar ou desmontar crenças em relação ao processo de Ensino e Aprendizagem de LE nesse e em outros contextos e ainda, como essas emoções podem influenciar na construção do letramento de estudantes.

## **5.4 Considerações Finais**

Na presente pesquisa, buscamos nos RED traços discursivos que pudessem nos dizer como os professores lidam com a questão do letramento crítico no ensino de Inglês como LE para alunos camponeses da EJA. Esse recorte faz parte do procedimento de uma pesquisa científica, contudo, nas ciências sociais não há separação precisa entre um componente e o objeto estudado como nas ciências exatas, por exemplo. Nos estudos linguísticos, temos que considerar uma margem além do foco de análise. Por isso, o

contexto e os elementos que o permeiam são tão relevantes considerar quanto o próprio elemento recortado para estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Na geração dos Relatos de Experiência Docente lidamos com histórias de professores, que, antes de tudo, são pessoas e, segundo Lima (2012) carregam consigo experiências e crenças que as moldam e reverberam em suas ações e pensamentos. Por isso, o exercício da docência não é uma atividade neutra e livre, pelo contrário é transpassada tanto pelo contexto, quanto pelas emoções dos sujeitos que a praticam. Os RED trouxeram as impressões sobre esse emaranhado de fios que é o processo de Ensino e Aprendizagem que valem ser sublinados para fecharmos essa etapa do estudo.

A participante autora do Relato 1, Lídia, que leciona há pouco tempo, menciona duas abordagens de ensino de LE: I) trabalhar com “vocabulário”; II) trabalhar com “gramática”, nos quais se poderia lançar mão do livro didático (com pouca frequência devido à complexidade dos textos e exercícios), da lousa, de tecnologias tais como TV (usada para exibição de vídeos e slides) e da internet via *smartphones* (usados para acessar aplicativos de tradução, como *Google Tradutor*, aplicativos de suporte a aprendizagem de LE, como *Duolingo*, além das redes sociais). Com isso, passa uma visão limitada/rasa tanto sobre as abordagens metodológicas quanto sobre as funcionalidades pedagógicas das TDICs indicando que a formação continuada dos professores se faz necessária mesmo àqueles profissionais recém-formados.

Diante do que foi exposto tanto na literatura pesquisada quanto no relato de Lídia, podemos considerar que a formação inicial do professor de LE segue precarizada diante do desprestígio que a carreira docente frente a outras no mercado de trabalho e da falta de investimento na formação do professor. Além disso, devemos considerar que as novas tecnologias sempre demandarão formação continuada para quem as interesse usar uma vez que se modificam e se renovam continuamente e com rapidez.

É notável a preocupação de Lídia com a realidade do aluno. Ela procurou demonstrar como faz para aproximar a LI (que para ela é a realidade do outro) da realidade do aluno. Outra preocupação da participante foi relatar sobre as estratégias para o engajamento de seu público na matéria que leciona. Contudo, confessou não se sentir segura para usar as quatro habilidades linguísticas em sala de aula (falar, ouvir, ler e escrever em LI) na mesma medida, ressaltando que sua maior dificuldade é a fala. Demonstra acreditar que

essa demanda será suprida quando for possível frequentar um curso de idiomas que planeja fazer em breve.

No Relato 2, duas situações merecem maior destaque. A contradição de Ruthe quando fala em defesa da escola pública, na qual estudou toda sua vida escolar e onde atua como professora e coordenadora pedagógica, mostra que acredita no trabalho e nos resultados dessa instituição, ao mesmo tempo em que relata, em tom de gratidão, que, graças à sua condição atual, pôde matricular e manter os dois filhos na escola privada até então. Ao relatar como é que enxerga o trabalho da escola particular, onde também já atuou como professora no início da carreira, ela expressa sinais de hesitação, pois mostra acreditar que os filhos estão tendo melhores condições de aprendizagem, mas lembra que, enquanto professora, tinha limitações para desenvolver seu trabalho. Os papéis de mãe e de profissional parecem não comungarem das mesmas crenças.

A outra situação interessante no Relato 2 é o fato do rompimento do sentido de pertencimento à zona rural, lugar em que nasceu e passou parte de sua infância até ter que migrar para a zona urbana para conseguir continuar os estudos. Até o término de sua vida escolar, ela chama a roça de seus pais de casa, mas, depois de voltar de São Paulo, onde passou um período de alguns meses acompanhando o irmão em tratamento médico, ela já passa a se referir à casa dos pais como “lá” sem expressar sentimentos de pertencimento.

Essa noção de pertencimento que afasta Ruthe de sua identidade campesina coloca em conflito o lugar de fala que ela poderia ocupar na educação de outros campesinos uma vez que ela passa a comungar com os valores advindos da urbe. Com isso não queremos dizer que as pessoas nascidas e formadas na cidade não tenham competência para fazer um bom trabalho na Educação do Campo, mas apenas que não podem ocupar essa cadeira da vivência e da lógica campesina.

Já no Relato 3, o que vale ser destacado é que o participante sempre relaciona o crescimento pessoal e o sucesso com lugar, tempo e pessoa distantes dele, para ele o lá, o então e o outro são sua referência de prosperidade quase platônica.

No decorrer do relato, John, o participante 3, ao mesmo tempo em que reconhece o monopólio da LI como LE no currículo das escolas brasileiras, observado seu status de língua franca e global, reconhece também que os seus alunos, em especial os da EJA, não veem sentido em aprendê-la, pois não sentem que se servirão dos benefícios

prometidos pelo discurso mercantilista e político que a vendem com tal *status*. Assim, relata que uma de suas lutas diárias na sala de aula é amortecer essas sensações a fim de motivar os alunos para o processo de Ensino e Aprendizagem de LI.

Segundo suas próprias observações, o participante 3 acredita que a motivação dos alunos reflete diretamente na motivação do professor e vice-versa. Relata que sua estratégia para manter esse ciclo é ser um professor “diferente”, que busca o “novo”, palavras que aparecem de forma enfática em seu relato, sem especificar o que seria ser diferente e novo.

John parece aceitar comodamente o fato de ter que deixar o campo para continuar a vida escolar. Para ele, trata-se de um acontecimento natural que ele próprio experienciou e que agora seus alunos repetem. Ele, inclusive, estimula os estudantes a percorrer esse caminho. Contudo, lembra com saudosismo e afeto a vida de campesino e reconhece que, para ter uma boa educação no campo, seria necessário que houvesse reconhecimento dos saberes, fazeres e formas de organização social e econômica do homem do campo.

Dadas as conjunturas sociais do fazer docente, conforme apresentamos tanto pelo viés legal e institucional, quanto pelos estudos que trouxemos à baila, mostrando as forças políticas em jogo, construídas historicamente, quando se trata da educação da classe trabalhadora e da educação do campesinato (ARROYO, 2006), concluímos que, o ensino de Inglês como LE na EJA em contextos rurais e suburbanos pode ser um caminho para o letramento crítico e digital para adultos e jovens campesinos uma vez que a Língua Inglesa se posiciona como língua de acesso aos saberes e à comunicação intermundial do mundo globalizado.

Ao mesmo tempo, inferimos que, conforme o que pudemos extrair dos relatos daqueles que atuam nas pontas desse processo, para que a LI faça sentido dentro do currículo da EJA em contextos rurais e suburbanos, ela precisa ser vista como parte importante de um projeto educacional assistido financeira, pedagógica e politicamente de forma satisfatória. Além disso, a EJA como um todo, precisa ser valorizada como uma modalidade capaz de munir os estudantes com as competências escolares exigidas pela sociedade letrada, onde a dedicação de carga horária dos professores que nela atuam, seja priorizada, para que esses profissionais possam dedicar-se à formação continuada, especializando-se nas demandas da EJA e dos campesinos que a ela recorrem, a fim de proporcionar ao

campesino o sucesso pessoal e profissional bem como a sua inclusão no mundo globalizado sem que precise abandonar sua identidade, sua cultura, seus modos, seus saberes e fazeres.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E Agora?** Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1, 15-29, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/02.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2018.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino das línguas.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 8, p. 85-91, 1986.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalho na Graduação.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANJOS, F. A. **A linguística aplicada, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e o compromisso social.** Revista Tabuleiro de Letras, PPGEL – Salvador, Vol.: 11; nº. 02, p. 123-139, dezembro de 2017.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2018.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens – adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio Soares (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autentica, 2006, 2º edição.

ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: MEC, UNESCO, RAAAB. **Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adulto.** Coleção educar para todos. 3ª ed. 2005.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ASSOCIAÇÃO DE LINGUÍSTICA APLICADA DO BRASIL – ALAB. Manifesto ALAB sobre Memorando assinado entre MEC e Conselho Britânico. 12 de setembro de 2018 Disponível em: <<https://alab.org.br/blog/manifesto-alab-sobre-memorando-assinado-entre-mec-e-conselho-britanico>> Acessado em: 20 dez. 2018.

BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B.; D'Ely, R. C. S. **Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada.** Revista Intercâmbio, v. XXIV: 129 - 146, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/10118/7606>> Acessado em: 07 dez.

2018.

BARCELOS, A. M. F.. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. Linguagem e ensino, Vol.7, nº1, 2004 (123-126). Disponível em: <file:///C:/Users/Cris/Downloads/217-780-1-PB.pdf> Acesso em: 04 nov.2013.

BARCELOS, A. M. F.. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Linguagem & Ensino, v.9, nº2, p.145-175, jul./dez. 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/Cris/Downloads/169-588-1-PB.pdf> Acesso em: 04 nov. 2017.

BARROS, D. L. P. de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Humanitas/EdUSP, 2002.

BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2005.

BEIVIDAS, W.; LOPES, I. C. **Argumentação e persuasão: tensão entre crer e saber em Famigerado, de Guimarães Rosa**. Alfa, São Paulo, v. 53, n. 2, p. 443-456, 2009. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/2125/1743>> Acesso em: 10 nov. 2017.

BIPLAN, P.Q. Esperanto dos negócios. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 133-134.

BRANDÃO, C. R. Da escola rural de emergência à escola de ação comunitária. In: ARROYO, Miguel Gonzalez (org.) **Da Escola Carente à Escola Possível**. São Paulo, Sp: Editora Loyola, 6 edição, março de 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: temas transversais**. Brasília, DF: MEC. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Documento introdutório**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. 2. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**.

Brasília: MEC/ SEMTEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. V. 1. Linguagens Códigos e suas Tecnologias**. Brasília. MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 06 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category\\_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=56621-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 jan. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. **LDB - Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971** - Publicação Original [on-line]. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 27 jan. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. LDB – **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer Nº 36, de 04 de dezembro de 2001. Brasília, DF, 2001

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, DE 28 de Abril de 2008**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)> Acesso em: Acesso em: 27 jan. 2017

BIPLAN, P. Q. Esperanto dos negócios. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 133-134.

BROPHY, J. *Research on motivation in education: past, present, and future*. In: URDAN, T. C.; MAEHR, M.; PINTRICH, P. R. (Eds.). **Advances in Motivation and Achievement**. v. 11. Greenwich: Jai Press, 1999. p.1-44.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-36.

CARLOS, J. BARRETO, V. Um sonho que não serve ao sonhador. In: MEC, UNESCO, RAAAB. **Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adulto**. Coleção educar para todos. 3ª ed. 2005.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede: Economia, Sociedade e Cultura**. 6. ed. . v. 1.

São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Vol. II, O Poder da Identidade. Lisboa, 2003.

CELANI, M. A. A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada.** *Linguagem e Ensino*, Pelotas/RS, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2004. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/198/165>> Acesso em: 11 jan. 2017;

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Sobre Nós: Histórico. 2010. Disponível em: <<https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/historico>> Acessado em: 27 fev. 2020.

CRABBE, D. ***Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility.*** *System*. vol. 21, n. 4, p. 443-452, 1993.

DANTAS, J. S. **Perspectivas Educacionais no Pensamento de Anísio Teixeira e Paulo Freire.** Florianópolis: PerCursos, v. 8, n. 2, jul. / dez. 2007. p. 03-18.

DAVIES, N. **A educação nas Constituições Federais e em suas emendas de 1824 a 2010.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.37, p.266-288, mar. 2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37/doc01-37.pdf>> Acessado em: 27 fev. 2020.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMANESCHI, E. **O quadrado semiótico greimasiano: herança e transformação.** Revisata estudos semióticos USP. Association des Jeunes Chercheurs en Sémuotique. São paulo: Número Especial, Novembro 2017. p. 51 - 58.

DÖRNYEI, Z. ***Motivational Strategies in the Language Classroom.*** Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

FIORIN, J. L. As Astúcias da Enunciação: As categorias de pessoa, espaço e tempo. 3 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FIORIN, J. L. Semiótica das Paixões: O Ressentimento. Alfa, São Paulo, 51 (1): 9-22, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/index.php/alfa/article/viewfile/1424/1125>> Acessado em: 19 set. 2020.

FONSECA, S. C. **A Democracia como fim e a escola com meio: Convergências entre Anísio Teixeira e Paulo Freire.** Uberlândia: Educação e Filosofia, v.24, n.48, jul./dez. 2010. p. 247-272

FRANÇA, J. L., VASCONCELLOS, A. C. Et Colaboradoras. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas.** 9 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

FRANCO, C. P. **Novas tecnologias, novas perspectivas para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira**. 2008. Disponível em: <[http://www.lettras.ufrj.br/anglo\\_germanicas/cadernos/numeros/0X2008/textos/cl24082008paiva.pdf](http://www.lettras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/0X2008/textos/cl24082008paiva.pdf)> Acesso em 09 jun. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

GADOTTI, M. **Por que continuar lendo Freire?**. Centro Referência Paulo Freire – Instituto Paulo Freire, s/d. [on-line]. Disponível em: <[http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3390/1/FPF\\_PTPF\\_01\\_0413.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3390/1/FPF_PTPF_01_0413.pdf)> Acessado em: 27 jan. 2020.

GADOTTI, M. (org.) **Paulo Freire: uma Biobibliografia**. Editora Cortez, São Paulo. Centro Referência Paulo Freire – Instituto Paulo Freire, 1996. [on-line] Disponível em: <[http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_069.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf)> Acessado em: 27 jan. 2020.

GIMENEZ, T. **Antes de Babel: inglês como língua franca global**. In: Encontro de Letras: Linguagem e Ensino – ELLE - 7. Anais. Londrina: UNOPAR, 2009. p. 1-10;

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GREIMAS, A. J. **Sobre o sentido II: ensaios semióticos**. Tradução: Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Nankin; Edusp, 2014.

GREIMAS, A. J. Sobre o sentido. Considerações sobre a linguagem. In: **Sobre o sentido: ensaios semióticos**. Tradução: Cezar et al. Petrópolis: Vozes, 1975, p. 7-35.

GREIMAS, A. J. e COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979.

GUIMARÃES, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), **A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004. pp. 37-57.

HAGE, S. **Educação do Campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas**. 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo, 26 a 30 de abril de 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0481.pdf>> Acesso em: 03 dez. 2018.

KLEIMAN, A. B. **Letramento na contemporaneidade**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (Org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. (Coleção Letramento, educação e sociedade)

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford, Pergamon Press, 1982. Disponível em: <[http://www.sdkrashen.com/Principles\\_and\\_Practice/Principles\\_and\\_Practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf)> Acesso em 02 mai. 2013.

LARA, G. M. P.; MATTE, A. C. F. **Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. 159 p.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>> Acessado em: 10 jan. 2017.

LEFFA, V. J. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755/2710>> Acessado em: 10 jan. 2017.

LIMA, D. C. (Org.). **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009.

LIMA, D. C. A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação do professor de língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; PIMENTEL, D. S.. (Org.). **Materiais didáticos de língua estrangeira: contestações e proposições**. 01 ed. Salvador: Editora da UFBA, 2012, p. 140 – 164.

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. **A motivação escolar e o processo de aprendizagem**. In: Ciências e cognição, vol. 15 (2), 2010, p. 132-141.

MATTE, A. C. F. **Veridicção e paixão: entrelaçamentos narrativos e discursivos**. Revista Estudos Semióticos, vol. 8, n.1, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49306>> Acesso em 18 out. 2018.

MATTE, A. C. F. **Veridicção e paixão: entrelaçamentos narrativos e discursivos**. São Paulo: Estudos semióticos – USP, vol 8, n° 1, junho, 2012. p 1-10.

MATTE, A. C. F.; LARA, G. M. P. **Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MATTE; A. C. F. et, al. **O uso de tecnologias digitais abertas no ensino superior: comunidades da UFMG**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.21, n.1, p. 181-209, jan./jun. 2018.

MATTE, A. C. F. LARA, G. M.P. **Um Panorama da Semiótica Greimasiana**. São Paulo: Alfa, 53 (2), 2009. p. 339-350.

MARCIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. **A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil**. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>> Acessado em: 29 nov. 2018.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 4. ed São Paulo. Atlas, 2006.

MATTOS, A. M. de A. O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: Novos Letramentos, Globalização e Cidadania. Jun In: MEC, UNESCO, RAAAB. **Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adulto**. Coleção educar para todos. 3ª ed. 2005diaí, Espaço Editorial, 2017.

MELO, G. C. V. **O Ensino de Língua Inglesa via Internet e a Autonomia do Aluno**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2000. Disponível em: <<https://br.123dok.com/document/rz3d13dy-ensino-de-lingua-inglesa-via-internet-autonomia-aluno.html>> Acesso em: 15 jan. 2017.

MENDES, C. M. **Semiótica tensiva: fundamentos teóricos**. Línguas & Letras (UNIOESTE), v. 16, p. 321-342, 2015.

MIGNOLO, W. D. **Novas reflexões sobre “Ideia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial**. Caderno CRH, v.21, n.53. 2008. p. 239-252.

MOITA LOPES, L. P. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos**. DELTA, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309- 340, 2008.

MOITA LOPES, L.P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2011. v. 1.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades. In: **Caderno de Pesquisa em Administração**. São Paulo, V.1, Nº 3, 2º SEM/1996.

NUNES, C. **Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como um direito de todos**. Revista Educação e Sociologia. Vol.21. Nº73. Dezembro. Campinas, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400002#back2](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400002#back2)> Acessado em: 19 mai. 2020

NOVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do**

**ensino de inglês no Brasil (1809-1951).** Dissertação (Mestrado em teoria literária)- Faculdade de letras, Universidade Estadual de Campinas, 1999. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/270118/1/Oliveira\\_LuizEduardoMenesede\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/270118/1/Oliveira_LuizEduardoMenesede_M.pdf)> Acesso em: 30 out. 2018.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: UnB, 2003. p.53 – 84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>> Acesso em: 14 set. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. **Autonomia e complexidade.** Linguagem e Ensino, vol. 9, n.1, p. 77-127, 2006. Disponível em: <[http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/vera\\_paiva.pdf](http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/vera_paiva.pdf)>. Acesso em: 02 mai. 2013.

PAIVA, V. L. M. O. A Língua Inglesa no Brasil e no Mundo. In: PAIVA, V. L. M. O. (org.). **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências.** 4ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PERINE, C. M. **A interface entre crenças, motivação, autonomia e o professor de línguas em formação.** Revista Contemporânea de Educação, vol. 7, n. 13, janeiro/julho. Uberlândia, 2012.

PIERRO, M. C. Di. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: MEC, UNESCO, RAAAB. **Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adulto. Coleção educar para todos.** 3ª ed. 2005.

PINTRICH P, R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in education – theory, research and applications.** New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.

PRETI D. (org) O discurso oral culto 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. (orgs). **A Geopolítica do Inglês.** Parábola, 2005, p. 135-159.

RAJAGOPALAN, K. **Resposta aos meus debatedores.** In: SILVA, Fábio Lopes da; RAJAGOPALAN, K. (Org.). A Linguística que nos Faz Falhar: Investigação Crítica. 1ed. São Paulo - SP: Parábola Editorial, 2004. p. 166-231.

ROCHA, J. A. L. (Org.) **Anísio em Movimento.** Conselho editorial – Brasília: Senado Federal. 2002.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions.** Contemporary Educational Psychology, 25. 2000a. pp. 54 –67.

SANT'ANA, J. S. **Introdução ao Modelo Almeidiano**. Revista Linguagem, São Carlos, v.33, n.1, jan./jun. 2020, p. 64-80. Disponível em: <file:///W:/CRIS/Notebook%20de%20CRIS/Documentos/BIBLIOTECA/SantAna2020%20OGEL.pdf>, Acesso em: 18 nov. 2020.

SANTOS, R. M. R. dos. **O processo de colaboração na educação online: interação mediada pelas tecnologias de informação e comunicação**. 2008. 174 f. Dissertação. (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: Acesso em 30 out. 2018.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 101-166.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, D.. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**.— 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SIQUEIRA, S. **Inglês como Língua Internacional: Por uma Pedagogia Intercultural Crítica**. Salvador: Estudos Linguísticos e Literários. Nº 52, ago-dez, 2015. pp. 231-256.

SCHEYERL, D.; PIMENTEL, D. S.. (Org.). **Materiais didáticos de língua estrangeira: contestações e proposições**. 01 ed. Salvador: Editora da UFBA, 2012.

SOARES, M. Alfabetização: a resignificação do conceito. In: MEC, UNESCO, RAAAB. **Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adulto**. Coleção educar para todos. 3ª ed. 2005.

SOARES, E, A, L. Relatório do parecer CNE/CEB Nº 36, de 04 de dezembro de 2001 – **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>> Acesso em: 04 dez. 2018.

SOUSA, B. A. **O Papel da Motivação no Processo de Aprendizado de Língua Estrangeira**. Anais do XVI CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012.

SPINASSÉ, K. P. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. Revista Contingência, 2006, vol. 1, novembro 2006. 01–10. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/setordealemao/revista/revista.anteriores/vol1\\_11.2006/1\\_spinasse.pdf](http://www.ufrgs.br/setordealemao/revista/revista.anteriores/vol1_11.2006/1_spinasse.pdf)> Acesso em: 29 mai. 2014.

SILVA, C. J. A. **Desafio #ajogada: um projeto para o ensino de Inglês na Educação de Jovens e Adultos em contextos rurais**. Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre: v. 2, n. 9, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/14510/1125611900>>

Acesso em: 11 dez. 2018.

SILVA, M. R. da. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso**. Educação em Revista: Belo Horizonte. v.34, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>> Acessado em: 19 fev. 2020.

SILVEIRA, R. F. **Crenças docentes: motivação e autonomia na aprendizagem de inglês como LE**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Brasília: Universidade de Brasília, 2015.

STALLMAN, R. M. *Foreword by Richard M. Stallman*, In: WILLIAMS, S. **Free as in Freedom (2.0): Richard Stallman and the Free Software Revolution**. Free Software Foundation, 2010. Disponível em: <<https://sagitte.fedorapeople.org/faif-2.0.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2020.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 3ª ed. UFRJ, 1936 (2007).

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

UNESCO. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**. Edições UNESCO. Brasília, 2019.

VILAS BOAS, A. C. SANFELICE, J. L. **Patronato Agrícola “Visconde de Mauá”: da sua origem ao IFSULDEMINAS** – Campus Inconfidentes. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 8, N° 3, p. 170 – 198, SET/DEZ 2018. Disponível em: <[https://portal.ifs.ifsuldeminas.edu.br/arquivos/paginas/menu\\_publica/%C3%A7%C3%B5es\\_artigos\\_cient%C3%ADficos/revista\\_exitus.pdf](https://portal.ifs.ifsuldeminas.edu.br/arquivos/paginas/menu_publica/%C3%A7%C3%B5es_artigos_cient%C3%ADficos/revista_exitus.pdf)> Acessado em: 16 mai. 2020.

ZENAIDE, M. N. T. **Educação para a Democracia e os Direitos Humanos: Diálogos a partir do Pensamento de Anísio Teixeira e Paulo Freire**. II Seminário de Educação, Direitos Humanos, Políticas Públicas Educacionais e Sociais. Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 12 e 13 de julho, 2017.

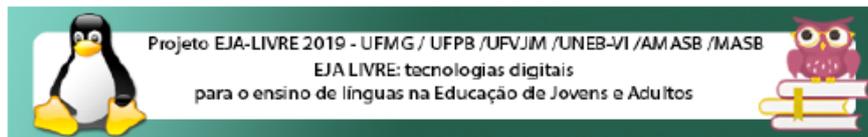
ZILBERBERG, C. **Éléments de grammaire tensive**. Coleção Nouveaux Actes Sémiotiques, PULIM, Presses Universitaires de Limoges, 2006.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)> Acessado em: 16 mai. 2020.

TV ESCOLA. Anísio Teixeira: Educação não é privilégio. Vídeo. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=99986](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=99986)> Acessado em: 03 jun. 2020.

# APÊNDICES

## Apêndice A: Ficha Cadastral Monitor



### ANEXO VI – FICHA CADASTRAL MONITOR

Caríssimo aluno dos cursos de Licenciatura em Letras (Português e Inglês) do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia, Campus – VI/ Caetitê – BA,

Você teria interesse de participar como MONITOR do curso de formação continuada para professores da rede municipal de ensino, intitulado “EJA LIVRE: Tecnologias digitais para o ensino de línguas na Educação de Jovens e Adultos” que terá como tema a utilização de Recursos Educacionais Abertos (REAs), Educação a Distância, Curso Online Aberto e Massivo (MOOC), Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e Gamificação na perspectiva das ciências abertas e da filosofia Livre além de trabalhar com as orientações da Base Nacional Comum Curricular e as premissas da Educação do Campo. Com a carga horária igual 120 horas, cuja atividade central se trata da construção colaborativa de uma sequência didática<sup>1</sup> gamificando as aulas de inglês do professor participante, na qual, através da técnica #ajogada<sup>2</sup>, construiremos uma sequência para trabalhar o letramento digital crítico dos alunos, lançando mão dos gêneros digitais aos quais os estudantes podem estar expostos dentro das realidades em que vivem (Interações nas redes sociais, como: utilização de *emoicons* e memes; Leitura de *Fake News*, jornais e revistas digitais; Escrita em *blogs* e em páginas da *web*; Acompanhamento e produção de vídeos no *YouTube*, etc.). O curso, bem como a monitoria, terá certificação reconhecida pelo Projeto Texto Livre vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais –FALE/UFMG.

Sim ( ) Não ( )

Se **sim**, responda:

Como gostaria de ser chamado? \_\_\_\_\_

Qual seu nome de registo? \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_ ÓRGÃO: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_/\_\_/\_\_

DATA DE NASCIMENTO: \_\_/\_\_/\_\_ Telefone \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> Sequência didática, termo já citado pelos PCN, diz respeito a um plano sequencialmente elaborado pelo professor, de modo a determinar objetivos educacionais propiciando a elaboração de etapas interligadas que levam ao alcance desses objetivos.

<sup>2</sup> A técnica #ajogada consiste numa organização de projeto gamificado aplicável a diversas áreas de atividades humanas, permite juntar inteligências para potencializar a resolução de problemas (Rodrigo Arantes in: <www.ajogada.org>).

**Apêndice B: Requerimento à Secretaria Municipal de Educação de Caetité-BA  
(Anexo I do Projeto)**



Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Letras  
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos



ANEXO I – REQUERIMENTO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Crislaine Junqueira Aguiar Silva, portadora da Cédula de Identidade nº 38291353 7, inscrita no CPF sob nº 034.121.705-00, residente à Rua Vereadora Zélia Teles Santos, nº 31, Centro de Caetité - BA, matriculada sob o nº 2018651786 no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – POSLIN/FALE/UFMG, venho pedir AUTORIZAÇÃO para:

- (X) Abordagem aos Professores de Inglês da EJA vinculados à Rede Municipal de Ensino;
- (X) Recrutamento desses professores para participarem do curso de formação continuada;
- (X) Realização do curso de formação continuada nas dependências das Instituições de Ensino Municipais, com devidos agendamentos;
- (X) Levantamento dos dados necessários à pesquisa, processamento e análise dos dados coletados e posterior estudo e divulgação das análises e seus resultados.

Sem finalidade comercial de nenhuma das partes, a autorização será concedida a título gratuito, para realização de pesquisa acadêmica com divulgação dos resultados nos diversos canais de informação e comunicação, em destaque, das seguintes formas: (I) artigos; (II) dissertações; (III) teses.

Caetité-BA, 18 de fevereiro de 2019.

  
Pesquisadora

Como representante da Secretaria Municipal de Educação, declaro que autorizo as ações acima descritas sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos.

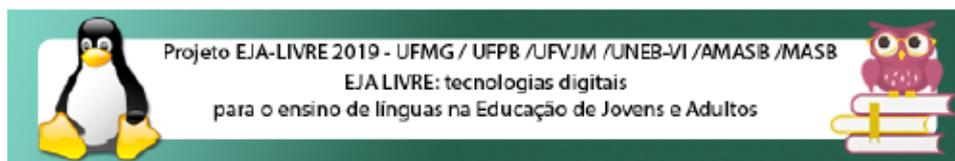
Caetité-BA, 22 de fevereiro de 2019.

  
Secretário(a) Municipal de Educação

Portaria nº  
Iamara Junqueira Sousa Carvalho

Secretaria Municipal de Educação  
Decreto nº 015 de 20/01/2017

## Apêndice C: Ficha Cadastral do Professor (Anexo III do Projeto)



### ANEXO III – FICHA CADASTRAL

Olá caríssimo colega professor!

Você teria interesse de participar do curso de formação continuada, intitulado “EJA LIVRE: Tecnologias digitais para o ensino de línguas na Educação de Jovens e Adultos”, que terá como tema a utilização de Recursos Educacionais Abertos (REAs), Educação a Distância, Curso Online Aberto e Massivo (*MOOC*), Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e Gamificação na perspectiva das ciências abertas e da filosofia Livre além de trabalhar com as orientações da Base Nacional Comum Curricular e as premissas da Educação do Campo. Com a carga horária igual a 120 horas, cuja atividade central se trata da construção colaborativa de uma sequência didática<sup>1</sup> gamificando algumas de suas aulas de inglês, e através da técnica #ajogada<sup>2</sup>, construiremos uma sequência para trabalhar o letramento digital crítico com seus alunos, lançando mão dos gêneros digitais aos quais os estudantes podem estar expostos dentro das realidades em que vivem (Interações nas redes sociais, como: utilização de *emojicons* e memes; Leitura de *Fake News*, jornais e revistas digitais; Escrita em *blogs* e em páginas da *web*; Acompanhamento e produção de vídeos no *YouTube*, etc.). Essas sequências deverão ser aplicadas em uma de suas turmas de atuação e o tempo de aplicação também será computado na carga horária do curso. O curso terá certificação reconhecida pelo Projeto Texto Livre vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais –FALE/UFMG.

Sim ( ) Não ( )

Se sim, responda:

Como gostaria de ser chamado? \_\_\_\_\_ Telefone \_\_\_\_\_

Qual seu nome de registro? \_\_\_\_\_

SEXO: Feminino ( ) Masculino ( )

FAIXA ETÁRIA: menos de 20 anos de idade ( ) de 21 a 25 ( ) de 26 a 35 ( )  
de 36 a 45 ( ) de 46 a 55 ( ) maior de 56 ( )

<sup>1</sup> Sequência didática, termo já citado pelos PCN, diz respeito a um plano sequencialmente elaborado pelo professor, de modo a determinar objetivos educacionais propiciando a elaboração de etapas interligadas que levam ao alcance desses objetivos.

<sup>2</sup> A técnica #ajogada consiste numa organização de projeto gamificado aplicável a diversas áreas de atividades humanas, permite juntar inteligências para potencializar a resolução de problemas (Rodrigo Arantes in: <www.ajogada.org>).



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS CAMPESINOS DA EJA - UMA ANÁLISE SEMIÓTICA”**. Pedimos a sua autorização para a coleta, o depósito, o armazenamento, a utilização e descarte do material intelectual **“RELATOS DE EXPERIÊNCIA”** em ( ) fotografia ( ) fonograma ( ) videofonograma. A utilização do seu material está vinculada somente a este projeto de pesquisa ou se Sr. (a) concordar em outros futuros. Nesta pesquisa pretendemos “Analisar relatos de experiência docente verificando se/como o ensino de Inglês, para alunos campesinos da EJA, promove o letramento crítico, frente a globalização e às TDICs”. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **“gravação dos relatos de experiência, descrição da fala do participante, catalogação dos textos, análise via DadosSemiótica, análise Semiótica dos textos, análise de excertos sob a luz das teorias da Linguística Aplicada, Análise do Discurso e Sociologia da Educação”**. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em **“exposição dos problemas pertinentes à área de atuação do docente; exposição, em algum grau, das instituições de ensino às quais o participante esteja vinculado”**. A pesquisa contribuirá para “a formação continuada de professores de Inglês com capacitação para o uso e exploração das TDICs e REAs além de contribuir para os estudos sobre como se dá o acesso do estudante campesino ao mundo globalizado.”

Para participar deste estudo o Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, pode retirar o consentimento de guarda e utilização do material armazenado, valendo a desistência a partir da data de formalização desta. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir de seu material, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) sem sua devida permissão em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, nos **autos da pesquisa**, e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos no arquivo da **Faculdade de Letras da UFMG** e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores

Pesquisador \_\_\_\_\_

Participante \_\_\_\_\_

tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **“RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS CAMPELINOS DA EJA - UMA ANÁLISE SEMIÓTICA”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

( ) Concordo que o meu material intelectual seja utilizado somente para esta pesquisa.

( ) Concordo que o meu material intelectual possa ser utilizado em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

\_\_\_\_\_  
Nome completo do participante

\_\_\_\_\_  
Data

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

**Nome completo do Pesquisador Responsável:**.....

Endereço:.....

CEP: ..... / Belo Horizonte - MG

Telefones: (.....) .....

E-mail: .....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
Data

**Nome completo do Pesquisador:**.....

Endereço:.....

CEP: ..... / .....

Telefones: (.....) .....

E-mail: .....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador (mestrando ou doutorando)

\_\_\_\_\_  
Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha.

Belo Horizonte, MG - Brasil. CEP: 31270-901. **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br. Tel: (31) 3409-4592.

## Apêndice E: Autorização de Uso de Imagem e Depoimento

1

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, \_\_\_\_\_, portador da Cédula de Identidade nº \_\_\_\_\_, inscrito no CPF sob nº \_\_\_\_\_, residente à \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_,

AUTORIZO o uso de minha imagem em:

( ) fotografia ( ) fonograma ( ) videofonograma

além de AUTORIZAR o uso do meu depoimento em forma de Relato de Experiência, sem finalidade comercial, para ser utilizada pela professora pesquisadora Crislaine Junqueira Aguiar Silva em sua pesquisa acadêmica "RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS CAMPESINOS DA EJA – UMA ANÁLISE SEMIÓTICA" vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) artigos; (II) dissertações e (III) teses provenientes desse estudo. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Participante

## Apêndice F: Projeto EJA Livre: Tecnologias digitais para o Ensino de Línguas na Educação de Jovens e Adultos



# DESAFIO #AJOGADA: UM PROJETO PARA O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTOS RURAIS

Crislaine Junqueira Aguiar Silva<sup>1</sup>

UFMG/LETRAS/POSLIN, crislainejas@ufmg.br

**Resumo:** O presente projeto apresenta uma proposta de formação continuada para professores de inglês da EJA em contextos rurais, moderado pela técnica #ajogada, sobre REAs, Gamificação e TICs educacionais. No projeto, propõe-se explorar esses conceitos para a elaboração e aplicação de sequências didáticas sobre as quais os participantes farão uma reflexão da prática através de relatos de experiência. Assim, este trabalho buscou apresentar brevemente o conteúdo da formação pretendida e a ideia do projeto.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de professores de LI, REAs, Gamificação, TICs educacionais, Sequencia Didática, Relatos de Experiência.

## 1. Introdução

O trabalho que se segue é uma proposta para formação continuada de professores de inglês, mais especificadamente voltado para aqueles que trabalham na Educação de Jovens e Adultos – EJA em contextos rurais, município de Caetité-BA (onde o projeto será promovido).

Os professores participantes serão incentivados a explorar mais e melhor os recursos, ainda que precários, que seus contextos escolares oferecem, como, por exemplo, computadores equipados com sistemas Linux – e seus programas, TVs-pendrives, Datashow, aparelho de som com entradas USB, etc. O desafio do projeto será engajar seu público alvo numa formação continuada que aborda justamente

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais – POSLIN/UFMG





temas como Recursos Educacionais Abertos (doravante REAs), Gamificação e Tecnologias de Informação e Comunicação educacionais (doravante TICs educacionais).

Esse projeto foi pensado, inicialmente, para viabilizar a pesquisa de mestrado que pretende analisar relatos de experiência docente a partir do viés da Semiótica Greimasiana, assunto que não será explorado nesse trabalho. Consolidada a ideia desse projeto, entende-se que a responsabilidade ética da pesquisa se faz na contribuição mútua entre pesquisador e participantes.

## 2. O que são REAs, Gamificação e TICs Educacionais

Os movimentos de globalização reafirmam a necessidade de desenvolver o letramento digital, acima de tudo, crítico. Que viabilize o acesso consciente e inteligente às novas tecnologias. Cresce a possibilidade do contato com pessoas de diferentes culturas, distante geograficamente, mas aproximadas, cada vez mais por esses movimentos. Assim, é urgente a promoção de medidas educacionais que auxiliem os estudantes nesse novo contexto global de interação, de maneira responsável, ética e sustentável.

Dessa forma, torna-se imprescindível o conhecimento acerca de como são veiculadas as informações e as produções de conhecimento. Segundo *Matte at all* (2018), o Brasil tem mais de 90% das aplicações e máquinas operando com *software* proprietário, ou seja, o acúmulo de saberes é transformado em produto de propriedade privada e de circulação limitada mediante compra.

Como resistência à comercialização do conhecimento, surgem dois conceitos, “livre” e “aberto”, muitas vezes confundidos e usados um pelo outro, mas que não significam a mesma coisa:

Segundo a *Free Software Foundation* (FSF) [...], *software* livre é um movimento político e não um simples compartilhamento de código. Para ser livre, precisa ser livre em todos os aspectos, não apenas no código aberto (MATTE *at all*, 2018, p. 184).



2

Nota: O Projeto foi apresentado em forma de artigo intitulado “Desafio #Ajojada: Um projeto para o ensino de Inglês na Educação de Jovens e Adultos em contextos rurais” como requisito avaliativo da disciplina Tecnologias Digitais e REAs Livres que culminou no UEADSL 2018.2 sob orientação da professora Ana Cristina Fricke Matte.



As culturas livres primam pela “experiência concreta, a qual produz recursos abertos usando *softwares* livres” (MATTE *at all*, 2018, p. 185). Ainda segundo Matte (*at all*, 2018, p. 183-184), “um recurso aberto só tem sentido se houver uma comunidade interna da qual provém e comunidades externas para as quais se destina”. Por sua vez, as comunidades livres são aglomerações, física e/ou virtuais de pessoas em torno de um bem ou ideal comum, onde todos colaboram doando saberes e compartilhando conhecimento e experiências:

a cultura do conhecimento aberto, que surge no final do século XX, é um contexto amplo em que se inserem os recursos educacionais abertos, os *softwares* livres, o livre compartilhamento e a colaboração entre pares. Podemos dizer, portanto, que a cultura livre, com grande afinidade com a cultura do conhecimento aberto, baseia-se na liberdade e nasce como oposição à cultura da propriedade, a “cultura da permissão” (MATTE *at all*, 2018, p. 186).

Da mesma maneira que devemos nos preocupar com a forma que o conhecimento é compartilhado, devemos nos ater a como o conhecimento está sendo trabalhado nas escolas. Os estudantes não podem ficar à margem de toda essa produção e compartilhamento, afinal são produtores e consumidores pertencentes a uma comunidade global e, assim, necessitam interagir com o meio e com o outro, todo o tempo. A questão que se apresenta, então, é: como fazer com que os estudantes se interessem pelo conhecimento acumulado da humanidade e pela produção de novos saberes? A gamificação tem sido um caminho lúdico e promissor para tal questionamento.

A gamificação é o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos para engajar pessoas, resolver problemas e melhorar o aprendizado, motivando ações e comportamentos em ambientes de ensino. Ou seja, é um processo de abordagem de práticas e recursos didáticos usando estratégias de games, em ambientes que não são de games, o que pode tornar uma aula mais interativa e ainda estimular a competição saudável. A gamificação de práticas e recursos didáticos gera um sentimento de conquista autêntica, possibilita a mediação de desempenho e ensinamento prático (SANTOS; LÉTTI, 2015).





Hoje, tanto no mercado educacional como nas comunidades livres é possível encontrar diversos produtos que vão de aplicativos simples a programas mais sofisticados que são específicos para o ensino e aprendizagem, como as TICs educacionais, que possibilitam um mundo de recursos onde se é possível ampliar a sala de aula para além do espaço geográfico.

Infelizmente, nem todos os estudantes e professores brasileiros têm acesso a esses recursos. As escolas que mais têm essa carência ficam nas periferias das grandes cidades e nos interiores do Brasil. Em muitas ocasiões em que as escolas são contempladas com um maquinário ou com outro recurso tecnológico qualquer, deixam esse material se perder, pois falta pessoal capacitado para lidar com esses recursos. Diante da necessidade de aproveitar todo e qualquer recurso didático tecnológico que, mesmo as escolas mais carentes venham ter, é que esse projeto de formação continuada de professores se faz indispensável.

### 3. Arquitetura do curso: #ajogada – REAs, Gamificação e TICs Educacionais em sequencias didáticas

A técnica #ajogada foi apresentada no *Festival Latinoamericano de Instalación de Software Libre - Distrito Federal (FLISOL-DF)* em 2015 pelo seu autor, Rodrigo Arantes. Consiste numa organização em círculo que permite a visualização geral das tarefas a serem executadas que podem não ser assíncronas (MATTE, 2018). Toda a proposta do curso que se pretende oferecer está articulada na #ajogada (ver o projeto anexo).

A meta do projeto é promover a formação continuada de professores de LI atuantes na EJA em contextos rurais, a fim de que os participantes explorem os recursos disponíveis nos seus contextos escolares. Contudo, esse projeto tem um grande desafio: conseguir engajar esse público numa formação que aborda REAs, Gamificação e TICs educacionais. Para isso, pretende-se convidá-lo através de uma demonstração dos benefícios que o uso desse conhecimento pode proporcionar.





Será necessário, como primeira ação, visitar as escolas que recebem os camponeses, e procurar conhecer os professores que trabalham com o ensino de inglês na EJA. Após aceite, cadastrar os interessados.

Com aulas expositivas, acesso a textos e outros materiais que se fizerem necessários, os professores participantes serão apresentados aos conceitos. De forma que possam se envolver na elaboração de uma sequência didática, baseada na técnica #ajogada, pensando nas turmas onde possam aplicá-la, uma vez que, ao fim do projeto, deverão relatar a experiência vivenciada com seus alunos.

#### 4. A troca

Celani (2005), ao falar sobre ética na pesquisa, acredita que para uma pesquisa ser crítica é preciso haver participação intensa dos membros até mesmo na apresentação dos resultados e que o conhecimento construído deve ser disponibilizado de maneira facilitada ao alcance e compreensão de todos. Em consonância, De Costa (2015) enfatiza a importância do compromisso que o pesquisador assume ao envolver membros da comunidade escolar em suas pesquisas, segundo o ele, o pesquisador deve propor um retorno aos participantes. Tendo em vista essa responsabilidade social, o presente projeto também se justifica.

A técnica #ajogada permite elaborar um projeto visando todos os pontos de ação e consequência (MATTE, 2018), assim, o projeto resultará numa troca de "vantagens" entre o pesquisador e os professores participantes, atingindo também os alunos e toda a comunidade escolar.

À medida que o projeto for realizado, a coleta de relatos será feita (conforme necessidade do pesquisador) e ao mesmo tempo, proporcionará o acesso desses professores aos conhecimentos acerca dos temas, bem como a oportunidade de colocarem esses saberes em prática na elaboração e aplicação das sequências didáticas, além de exercitarem a reflexão sobre o fazer docente através dos relatos de experiências. Ao fim do projeto, os professores participantes poderão replicar suas experiências e dar continuidade no uso dos recursos disponíveis na escola,





além disso, as escolas poderão sofrer incentivo na busca por recursos uma vez que estarão com pessoal aptos a explorá-los.

### Considerações finais

Dado o exposto, espera-se desse projeto, antes de tudo, promover a colaboração mútua na empreitada da educação, de acordo com as premissas das comunidades livres e culturas de compartilhamento, nas quais os membros acreditam, segundo Matte (*at all*, 2018), que o conhecimento só se justifica à medida que pode contribuir para melhorar a vida das pessoas e que não deve ser visto apenas como um produto de consumo.

### Referências

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem e Ensino*, Pelotas/RS, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2004. <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/198/165>;

De COSTA, P. I. Ethics and Applied Linguistics Research. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. (Eds.) *Research Methods in Applied Linguistics: A Practical Resource*. London: Bloomsbury, 2015. p. 245-258. Disponível em: [https://www.academia.edu/23207817/Ethics and Applied Linguistics Research](https://www.academia.edu/23207817/Ethics_and_Applied_Linguistics_Research);

MATTE, A. C. F. Tecnologias Digitais e REAs livres. Disciplina do Poslin/UFMG, 2º Sem. 2018;

MATTE, A. C. F.; CASTRO, C. H. S.; PEREIRA, D. R. M.; ALMEIDA, E. G.; ARAÚJO, A. L. S. O uso de tecnologias digitais abertas no ensino superior: comunidades da UFMG. *Revista Linguagem & Ensino*, Vol. 21, n. 1, 2018. Disponível na URL <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1854>>. Acesso em 13 de outubro de 2018.

MATTE, A. C. F., LARA, G. M. P. Um panorama da Semiótica Greimasiana. In: *Revista Alfa*, vol. 53, n.o 2, 2009. Disponível na URL <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2119>>. Acessado em 28 de maio de 2018;

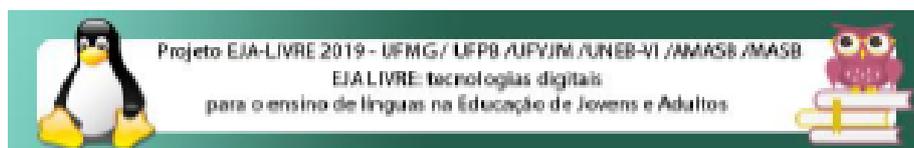
SANTOS, G. L. (Org.); M. M. LÉTTI (Org.). *Gamificação: como estratégia educativa*. Brasília: Link Comunicação e Design, 2015.



6

Nota: A apresentação no simpósio nos rendeu algumas contribuições de participantes do evento que prestigiaram o trabalho, o que nos levou a organização e implementação do Projeto EJA-Livre no primeiro semestre do ano seguinte, 2019.1.

## Apêndice G: Plano de Curso do projeto EJA-Livre



### PLANO DE CURSO

**Períodos:** 30 de março a 17 de maio de 2019 (1 unidade: 18.02 a 03.05)

**Carga horária:** 120 horas, das quais: 50 horas presenciais (6 encontros com duração de 8 horas cada e 2 horas de relatos), 50 horas EAD, 20 horas aula (12 aulas - 2 por semana, mais 8 aulas de planejamento).

**Ofertante:** Projeto EJA-Livre 2019 - UFMG

**Atividade:** Formação continuada de professores de línguas de contextos rurais e suburbanos

**Turma:** 1 Caetité

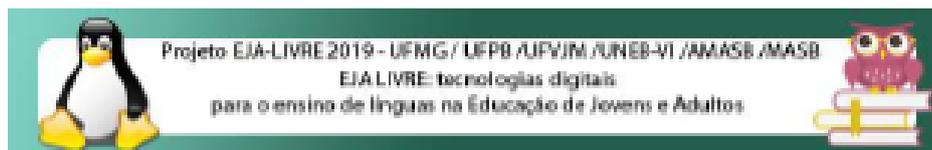
**Professores:** Crislaine Junqueira Aguiar Silva (UFMG), Ana Cristina Fricke Matte (UFMG), Maurício Teixeira Mendes (UFMG), Ana Cláudia Turcato de Oliveira (UFMG) e Beatriz Gontijo Campos (UFMG).

### **EJA LIVRE: TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

1. **EMENTA:** O curso de formação continuada para professores de línguas de contextos rurais e suburbanos será organizado em módulos e contemplará estudos introdutórios sobre Recursos Educacionais Abertos (REAs), Educação a Distância, Curso Online Aberto e Massivo (MOOC), Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e Gamificação, dentro da perspectiva das ciências abertas e filosofia livre. Todo o curso terá como tema inter modular a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as premissas da Educação do Campo. A atividade central circundará a construção colaborativa de uma sequência didática<sup>2</sup> gamificando as aulas dos professores participantes, que, através da técnica #ajogada<sup>2</sup>, construirão uma sequência didática para trabalhar o letramento crítico e digital com seus alunos, lançando mão dos gêneros digitais aos quais os estudantes podem estar expostos dentro das realidades em que vivem (Interações nas redes sociais, como: utilização de emoticons e memes; Leitura de Fake News, jornais e revistas digitais; Escrita em blogs e em páginas da web; Acompanhamento e produção de vídeos no YouTube, por exemplo). Essas sequências deverão ser aplicadas em uma das turmas de

<sup>1</sup> Sequência didática, termo já citado pelos PCN, diz respeito a um plano sequencialmente elaborado pelo professor, de modo a determinar objetivos educacionais propiciando a elaboração de etapas interligadas que levam ao alcance desses objetivos.

<sup>2</sup> A técnica #ajogada consiste numa organização de projeto gamificado aplicável a diversas áreas de atividades humanas, permite juntar inteligências para potencializar a resolução de problemas (Rodrigo Arantes In: <www.ajogada.org>).



atuação do professor participante. O tempo de aplicação será computado na carga horária do curso.

2. OBJETIVO GERAL: Capacitar e empoderar os professores de línguas da EJA, que atuam em contextos rurais e suburbanos, para o melhor aproveitamento das tecnologias digitais disponíveis na conjuntura pedagógica na qual estão inseridos, a favor da promoção do letramento crítico e digital dos estudantes.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Explorar o potencial didático de tecnologias livres para o letramento crítico e digital nesse contexto;
- Capacitar os participantes para o uso didático e pedagógico das tecnologias digitais livres em aulas de línguas;
- Instigar entre os professores a criação e compartilhamento de sequências didáticas, na linha da ciência aberta;
- Estimular a interação de professores de diferentes regiões por meio de recursos abertos nos ambientes virtuais on-line;

4. CONTEÚDO:

Inter modular - Tecnologias na BNCC: desafios da implementação;

Inter modular - Educação do Campo

Módulo 1 - Ciências Abertas: principais conceitos e perspectivas;

Módulo 2 - REAs, EAD, MOOCs, TDIC e Gamificação: panorama da área e abordagens basilares;

Módulo 3 - Aprendizagem móvel: Aplicativos para ensino e aprendizagem de línguas;

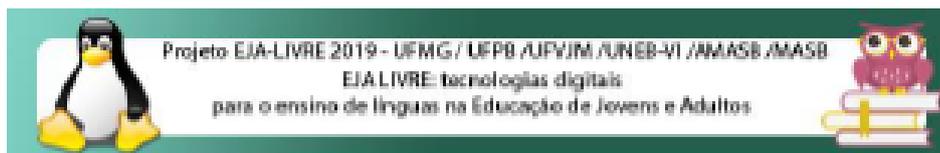
Módulo 4 - Gêneros digitais: conceitos e funcionalidades

Módulo 5 - Letramento: Revisão de literatura e prática pedagógica

Módulo 6 - Sequência didática: Desafio #ajogada

5. METODOLOGIA:

a) Aulas expositivas (apresentação e explicação de conceitos, temas e teorias, ilustração, exemplificação e demonstração de exemplos práticos);



b) Trabalho independente (tarefas dirigidas e orientadas no ambiente virtual: estudo dirigido, leitura orientada, investigação e solução de problemas, sínteses preparatórias e de elaboração posterior à aula).

c) Elaboração conjunta (aula dialogada e conversação didática sobre o tema nos fóruns do ambiente virtual, perguntas instigadoras de discussão e de buscas de novos olhares para a questão em estudo).

d) Trabalho em grupo (cooperação no desenvolvimento de tarefas propostas, comunicação dos resultados e conversação didática dirigida pelo o professor via fórum no ambiente virtual e nos encontros presenciais, tais como: debates, tempestade mental, *Phillips 66*, *Gv-Go* e seminários).

e) Projeto de intervenção pedagógica (levantamento do problema, investigação das causas e efeitos, planejamento das ações de intervenção na forma de sequência didática, execução da sequência didática, observação dos efeitos, sistematização e apresentação dos resultados).

#### 6. AVALIAÇÃO:

- 1) Participação nos encontros semanais, cumprimento das tarefas (com base nas leituras propostas voltadas para o tópico da semana) - 30 pontos;
- 2) Módulo 1 (levantamento dos softwares e hardwares disponíveis nos ambientes que atua; leitura e discussão do texto da semana)- 10 pontos;
- 3) Módulo 2 e 3 (leitura e discussão do texto da semana) - 10 pontos;
- 4) Módulo 4 e 5 (leitura e discussão do texto da semana) - 10 pontos;
- 5) Módulo 6: Desafio #ajogada (elaboração, aplicação e relato de experiência final) - 40 pontos.

#### 7. PROPOSTA DE CRONOGRAMA:

DATA	ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES
23.03	Convite	Encontro dos professores da EJA
25.03 a 29.03	Período de inscrição Agendamento 1º Relato de Experiência	Critérios para seleção e desempate: Ser professor de inglês na EJA em contextos rurais e/ou suburbanos; Ser professor de inglês na EJA; Ser professor de outra língua (LP válido) na EJA; Ser professor de inglês em contextos rurais e/ou suburbanos; Ser professor de outra língua (LP válido);



Projeto EJA-LIVRE 2019 - UFMG / UFPB / UFVJM / UNEB-VI / AMASB / MASB  
EJA LIVRE: tecnologias digitais  
para o ensino de línguas na Educação de Jovens e Adultos

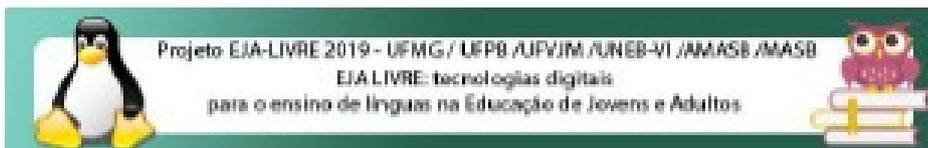


		Demais interessados
25.03 a 29.03	Coleta do 1º Relatório de Experiência	Local e horário marcado individualmente
30.03	I encontro presencial Acolhimento Apresentação do curso Módulo 1	Sala multiuso do MASB das 8:30h as 12:00 das 13:30 as 17:30 → Prof. Crislaine J. A. Silva (UFMG) → Prof.ª F. Dr.ª Ana Cristina F. Matte (UFMG)
01 a 05.04	I semana EAD	Plataforma Moodle
06.04	II encontro presencial - Módulo 2 e 3	Laboratório de Idiomas da UNEB-DCH/VI → Prof. Crislaine J. A. Silva (UFMG) → Prof.ª Beatriz G. Campos (UFMG)
07 a 12.04	II semana EAD	Plataforma Moodle
13.04	III encontro presencial - Módulo 4 e 5	Sala de reuniões do MASB → Prof. Crislaine J. A. Silva (UFMG) → Prof.ª Dr.ª Ana Cláudia T. Oliveira (UFMG)
14 a 17.04	III semana EAD	Plataforma Moodle
18 a 21.04	Semana Santa	-
27.04	IV encontro presencial - Módulo 6	Sala de reuniões do MASB → Prof. Crislaine J. A. Silva (UFMG) → Prof. Mauricio T. Mendes (UFVJM)
28.04 a 03.05	IV semana EAD	Plataforma Moodle
04.05	V encontro presencial - Módulo 6	Sala de reuniões do MASB → Prof. Crislaine J. A. Silva (UFMG)
05 a 10.05	V semana EAD	Plataforma Moodle
11.05	VI encontro presencial - encaminhamentos finais Avaliações Relato de Experiência Confraternização	Sala de reuniões do MASB → Prof. Crislaine J. A. Silva (UFMG)
12 a 16.05	VI semana EAD	Plataforma Moodle
17.05	Encerramento do curso Resultados finais Entrega de certificado	On-line na plataforma Moodle

#### 8. BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, R. R.; ARAÚJO JR, C. F. O uso de dispositivos móveis no contexto educativo: análise de teses e dissertações nacionais. *Tempos e Espaços em Educação*, v. 6, n. 11, p. 25-36, 2013.

ARANTES R. #AJogada. Disponível em: <[www.ajogada.org](http://www.ajogada.org)>



ARAÚJO, M. P.; ALVES, M. Educação do Campo de Jovens e Adultos: Avanços e desafios.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>.

PARIA, A. L. A Educação de Jovens E Adultos do Campo: Um estado nos Projetos de Assentamento de Natalândia – MG, 2012. p.22-54. Disponível em: <<http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3430/texto%20completo.pdf?sequen=1&isAllowed=y>>

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1967

LIBANBO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 1991;

MARSIGLIA, C. G; PINA, L. D; MACHADO, V. O; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. ISSN: 2175-5604. Disponível em: <<https://portalceer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>>

MATTE, A. C. F. At all. Uso de tecnologias digitais abertas no ensino superior: comunidades da UFMG, 2018

MATTE, A. C. F. Liberdade em duas palavras: Creative Commons. In: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/73/7288>>

PAIVA, V. M. O. A linguagem dos emojis. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 55, n. 2, p. 379-399, mai./ago., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rla/v55n2/0103-1813-rla-55-02-00379.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

SANTOS, D. S. L.; LEMOS, A. G. (in)Tensões: A ausência da Eja na BNCC. ALFA e EJA III Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, 2016. Disponível em: <<https://alfaejablog.files.wordpress.com/2017/06/debora-da-silva-lobes-dos-santos-amanda-guerra-de-lemos-intensc3b5es-ausc3aancia-da-ela-na-bncc.pdf>>

SANTOS, G. L. (Org.); M. M. LÉTTI (Org.). Gamificação: como estratégia educativa. Brasília: Link Comunicação e Design, 2015.

STALLMAN R. Por que escolas devem usar exclusivamente software livre. In <<https://www.gnu.org/education/edu-schools.html>>

STALLMAN R. Princípios do Software Livre. In: <<http://audio-video.gnu.org/video/rms-education-es-high-sub.pt-br.ogv>>