

DAVID JOSÉ DE ANDRADE SILVA

**OS ADULTOS E A APRENDIZAGEM DO INGLÊS: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO DE
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM UMA LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

CURITIBA

2011

DAVID JOSÉ DE ANDRADE SILVA

**OS ADULTOS E A APRENDIZAGEM DO INGLÊS: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO DE
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM UMA LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, área de concentração Estudos Lingüísticos, linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Aquisição de Língua Estrangeira como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre.

Palavras-chave: Língua Inglesa, Educação de Jovens e Adultos, Aprendizagem, Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Terumi Koto Bonnet Villalba

CURITIBA

2011

Catálogo na publicação

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silva, David José de Andrade

Os adultos e aprendizagem do inglês : uma análise da relação de estudantes da Educação de jovens e adultos com uma língua estrangeira / David José de Andrade Silva. – Curitiba, 2011.

137 f.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Terumi Koto Bonnet Villalba

Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação de jovens de adultos. 2. Língua inglesa – Estudo e Ensino 3. Língua inglesa – Lingüística aplicada. I. Título.

CDD 428.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

PARECER

Defesa de dissertação do mestrando DAVID JOSÉ DE ANDRADE SILVA para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

As abaixo assinadas TERUMI KOTO BONNET VILLALBA, MARÍLIA DOS SANTOS LIMA e REGINA CÉLIA HALU arguiram, nesta data, o candidato, o qual apresentou a dissertação:

“OS ADULTOS E A APRENDIZAGEM DO INGLÊS: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO DE ESTUDANTES DE EJA COM UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que o candidato está apto ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
TERUMI KOTO BONNET VILLALBA		Aprovado
MARÍLIA DOS SANTOS LIMA		Aprovado
REGINA CÉLIA HALU		Aprovado

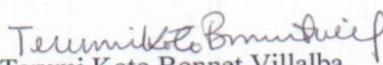
Curitiba, 13 de setembro de 2011

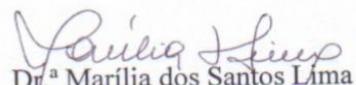
Prof. Dr. Luís Bueno de Camargo
Coordenador

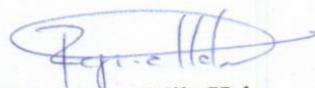


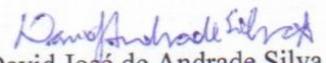
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ata quingentésima trigésima segunda, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu o mestrando **DAVID JOSÉ DE ANDRADE SILVA**. No dia treze de setembro de dois mil e onze, às quatorze horas, na sala 1005-B, 10.º andar, no Edifício Dom Pedro I, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelas seguintes Professoras Doutoras: **TERUMI KOTO BONNET VILLALBA**, Presidente, **MARÍLIA DOS SANTOS LIMA** e **REGINA CÉLIA HALU**, designadas pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada “**OS ADULTOS E A APRENDIZAGEM DO INGLÊS: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO DE ESTUDANTES DE EJA COM UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA**” apresentada por **DAVID JOSÉ DE ANDRADE SILVA**. A sessão teve início com a apresentação oral do mestrando sobre o estudo desenvolvido. Logo após a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada uma das Examinadoras para as suas arguições. Em seguida, o candidato apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora **TERUMI KOTO BONNET VILLALBA** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação do candidato. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADO** o candidato, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**, devendo encaminhar à Coordenação em até 60 dias a versão final da dissertação. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pelo candidato. Feita em Curitiba, no dia treze de setembro de dois mil e onze. xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx


Dr.ª Terumi Koto Bonnet Villalba


Dr.ª Marília dos Santos Lima


Dr.ª Regina Célia Halu


David José de Andrade Silva

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelos dons da vida, da saúde e do trabalho.

À Érica, minha adorada esposa, por estar ao meu lado na alegria e na tristeza, na saúde e na doença...

À minha mãe, meu pai e minha irmã, pelas orações incessantes e por serem um dos alicerces na minha construção como pessoa.

À Prof.^a Terumi, por assumir os riscos em me orientar e me apoiar incondicionalmente até o fim.

Às participantes da pesquisa, pela confiança depositada em mim e fazer este trabalho tornar-se realidade.

À Prof.^a Clarissa Jordão, pelas valiosas contribuições ao trabalho desde 2008.

À Prof.^a Regina Halu, pelas excelentes indicações na banca de qualificação.

Aos meus colegas de trabalho, pela compreensão nos momentos em que atuei aquém do que deveria na instituição.

Aos momentos de dúvidas, incertezas e inseguranças, pois sem eles talvez eu ainda estivesse parado no tempo...

“The world ain't all sunshine and rainbows. It's a very mean and nasty place and I don't care how tough you are it will beat you to your knees and keep you there permanently if you let it. You, me, or nobody is gonna hit as hard as life. But it ain't about how hard ya hit. It's about how hard you can get it and keep moving forward. How much you can take and keep moving forward. That's how winning is done.”

Rocky Balboa (2006)

RESUMO

A presente dissertação é fruto de uma investigação realizada em uma escola pública do litoral do Paraná com o objetivo de ampliar a compreensão sobre a relação construída por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a Língua Inglesa (LI) após longo período de afastamento dos bancos escolares. Para tanto, a metodologia eleita segue alguns princípios das pesquisas qualitativas de cunho etnográfico, que buscam compreender os fenômenos a partir da complexidade das relações sociais em seus aspectos políticos, históricos e culturais. O desenvolvimento da pesquisa contou com a participação voluntária de quatro estudantes do ensino médio desta modalidade educacional ao longo de sessões de entrevistas semi-estruturadas coletivas e individuais e questionários escritos. O objetivo do trabalho não se limita somente a satisfazer um interesse acadêmico e diminuir angústias profissionais, mas principalmente visa dar voz a estes atores e promover o debate sobre o ensino de Língua Inglesa na EJA a partir de uma perspectiva subsidiada pela Linguística Aplicada (LA) e por reflexões oriundas de experiências empíricas de sala de aula no contexto escolar público, que pensa para além das consagradas buscas pelo método ideal de ensino. A construção da pesquisa buscou embasar-se na concepção de: LA trabalhada por Rajagopalan (2003), Moita Lopes (2008), Pennycook (2008), Signorini (1998); ensino e aprendizagem de língua estrangeira Revuz (1998), Jordão (2006), Moita Lopes (1996) e Coracini (2003); pesquisa etnográfica e ensino de língua estrangeira, nos trabalhos de Watson-Gegeo (1988), Rodrigues Júnior (2008) e Tyler (1986); narrativas de professores e estudantes a partir de Barcelos (2006); identidade pós-moderna de Hall (2005). Ao tornar visíveis as questões que permeiam o universo pesquisado, é possível inferir as dúvidas, expectativas e conceitos do estudante da EJA sobre seu espaço escolar e sobre a LI. O movimento de fazer o estudante refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem e as relações que estabelece com outra língua pode contribuir para seu amadurecimento enquanto aprendiz e suscitar novas reflexões dos outros atores envolvidos: os professores.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; língua inglesa; etnografia; relação.

ABSTRACT

The present dissertation is the result of a research carried out in a public school on the coast of Paraná State which aims to broaden the comprehension about the relation built between adult students in Adult Education (EJA) with English as a Foreign Language (EFL) after being a long time away from school. To accomplish that goal, the methodology chosen follows qualitative ethnography-based research principles which attempt to understand the phenomena from the complex social relations and its political, historical and cultural aspects. The research development had the volunteer participation of five EJA senior high-school students in semi-structured collective and individual interviews and written questionnaires. This work aims not only to satisfy an academic interest or reduce professional anguish, but mainly to give voice to those individuals and raise the debate about English teaching at EJA from a perspective based on Applied Linguistics (LA) and personal reflections about public school context experiences, which goes beyond the usual search for the ideal teaching method. The construction of the research was based on the following theoretical background: Applied Linguistics as developed by Rajagopalan (2003), Moita Lopes (2008), Pennycook (2008), Signorini (1998); foreign language teaching and learning by Revuz (1998), Jordão (2006), Moita Lopes (1996) and Coracini (2003); ethnographic research and foreign language teaching, by Watson-Gegeo (1988), Rodrigues Júnior (2008) and Tyler (1986); teachers and students narratives by Barcelos (2006); post-modern identity by Hall (2005). By making the questions that permeate the universe researched visible it could be possible to infer the EJA students' doubts, expectations and concepts about their school and English itself. The act of making the student think of her own learning process and the relations established with the other language could help her maturing as a learner and raise new reflections from the other subjects involved: the teachers.

Key-words: Adult's Education; English; ethnography; relation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. À PROCURA DO “EU” NO CAMINHO PARA O “OUTRO”	5
1.1 IDENTIDADE [S], O OUTRO E A LÍNGUA	7
1.2 EU, ESTUDANTE DE LE: DA DESILUSÃO AO ENCANTAMENTO	11
1.3 EU, PROFESSOR DE LE: ASCENSÃO E QUEDA	15
2. A VIDA PÓS-GRADUAÇÃO: CONTATOS, CONFLITOS E CONSENSOS.....	20
2.1 A ETNOGRAFIA NESTE CONTEXTO	24
2.2 “DEPENDE DE QUAL LINGÜÍSTICA ESTAMOS FALANDO [...]”	29
3. EJA E LI: O QUÊ, QUEM, ONDE.....	37
3.1 A ORGANIZAÇÃO DA EJA.....	43
3.2 UMA “FOTO 3X4” DE MATINHOS/ PR	46
3.3 PERFIL DO PÚBLICO DA EJA	48
3.3.1 <i>Perfil do estudante da EJA</i>	49
3.3.2 <i>Perfil do professor da EJA</i>	50
4. UM MAPA E UMA BÚSSOLA.....	52
5. EM FRENTE AO ESPELHO.....	60
5.1 PERFIL DAS ESTUDANTES PESQUISADAS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO E1	61
5.2 PERFIL DA PROFESSORA RESPONSÁVEL A PARTIR DO QUESTIONÁRIO D1	64
5.3 TEMÁTICAS PRÉ-PLANEJADAS E PROPOSTAS ESPONTÂNEAS NAS ENTREVISTAS	65
5.3.1. <i>Motivação para voltar a estudar</i>	65
5.3.2. <i>Sobre a opção por estudar a LI na organização coletiva ou individual, o critério utilizado e suas implicações</i>	69
5.3.3. <i>Sobre o momento de inserção da LI no decurso dos estudos</i>	75
5.3.4. <i>As primeiras impressões ao entrar em contato com a LI</i>	78
5.3.5. <i>As diferenças metodológicas apontadas e seus desdobramentos</i>	79
5.3.6. <i>Dificuldades sentidas ao longo das aulas</i>	83

5.3.7. Considerações finais das estudantes sobre sua trajetória na EJA e a relação com a LI.....	86
5.4 ANÁLISE DA QUARTA ENTREVISTA COLETIVA.....	89
5.5 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO E3.....	90
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
7. DA PÓS AO PÓ.....	99
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	101
ANEXOS.....	109

INTRODUÇÃO

O discurso vigente da sociedade, influenciado pela mídia e pelos valores capitalistas, estabeleceu uma verdade absoluta e, até o momento, difícil de ser desconstruída além dos muros da academia: a língua inglesa (LI) é fundamental para a formação educacional básica do estudante.

A lenda (ou realidade?) da necessidade imperativa de aprendizagem dessa língua estrangeira possui um arcabouço argumentativo de peso, que apela para as mais variadas áreas de dependência de seu uso: nas novas tecnologias da informação, no acesso a periódicos e artigos científicos e, até mesmo, na fruição artística. Assim como o Império Romano utilizava a dominância lingüística como parte essencial de seu contínuo processo de conquista e consolidação de soberania, a LI tornou-se o novo paradigma lingüístico, sendo colocado como fator de “sobrevivência” para o indivíduo contemporâneo.

Rajagopalan (2005, p.149) discute amplamente a questão geopolítica da LI e, principalmente, da inegabilidade de seu avanço rápido e contínuo ao redor do mundo, conquistando territórios a partir da imposição econômica e política logo após a Segunda Guerra Mundial. Em contrapartida, Moita Lopes (1996, p.130) vê poucas oportunidades do uso da língua em nosso país e nos apresenta outro cenário, onde a ampla maioria de estudantes brasileiros, pertencentes massivamente ao sistema público de ensino, pouco ou nada se assemelham aos seus pares advindos de países emergentes e/ou ex-colônias anglo-saxãs onde o inglês é tido como segunda língua.

Mas será que o aprendizado da LI restringir-se-ia a situações pragmáticas de uso para comunicação com falantes nativos? Seria possível enxergar o aprendizado de uma língua estrangeira (LE) além dos limites utilitaristas? Podemos, então, discutir como estas línguas diferentes da materna estão presentes na nossa identidade a partir da relação construída com elas? Sim, nós podemos.

O estudo de uma língua estrangeira não somente situa o sujeito ao perceber a existência de outras realidades e pensares, mas também o faz refletir sobre si e seu entorno. Segundo Moita Lopes (1996, p. 43), “a aprendizagem de uma LE, ao contrário do que podem pensar alguns, fornece talvez o material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico através da aproximação com uma outra cultura.”

Jordão (2004) compartilha das inquietações acima e dimensiona o processo e a relevância social, política e pedagógica da aprendizagem de uma LE ao colocar que

O sujeito que aprende uma LE aprende também que sua identidade nacional não é a única possível, nem a melhor, mas sim uma dentre várias construções convencionalizadas produzidas por diferentes comunidades mundo afora; ele aprende que o mundo se encontra repleto de identidades diferentes da sua, que essas outras identidades também precisam ser respeitadas em suas singularidades, que elas podem contribuir muito para uma melhor compreensão dos processos que posicionam os indivíduos e as comunidades em relações de poder, e que tais posições não são revelações da essência dos indivíduos, não são a expressão da verdade sobre eles, mas sim representações simbólicas das pessoas, construções discursivas que rotulam e tentam apagar a individualidade e a heterogeneidade das comunidades nacionais. (JORDÃO, 2004, p.03).

Dentre os perfis de sujeitos e de universo possíveis e instigantes de estudo, considerando a complexidade das relações lingüísticas, os que me chamaram atenção e ainda estão em um estágio incipiente de pesquisa na academia (SANTIAGO, 2008) são os estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA da escola pública.

O ato do retorno de um indivíduo à educação formal, cujo hiato temporal pode variar de quatro a quarenta anos no ensino fundamental, por si só é merecedor de um acompanhamento nas pesquisas em educação, levando-se em conta o perfil sociocultural da população brasileira que busca esta modalidade de ensino ofertada pelo Estado. A relação que o estudante estabelece com o espaço escolar, os colegas de classe, o professor e suas respectivas disciplinas transforma-se em um movimento de retroalimentação ininterrupta, em que o sujeito influencia e é influenciado, construindo, desconstruindo e reconstruindo sua constituição enquanto aprendiz, cidadão e ser humano.

É sobre esta relação, especificamente o contato com a língua inglesa, que o presente trabalho visa abordar tomando por base teórica a lingüística aplicada. Revuz (1998, p. 213; 216) já havia feito considerações acerca do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras na fase adulta e sua alta taxa de insucesso nas escolas, independentemente do método de ensino adotado. Aliás, pelas palavras da pesquisadora, reforço a escolha por investigar questões ligadas à relação e não ao método no processo ensino-aprendizagem:

Na verdade, a multiplicação de métodos não acarretou a mesma quantidade de aprendizagens bem sucedidas. Cada um desses métodos produz seus alunos brilhantes e seus refratários, de modo a não desvendar e pouco

contribuir na compreensão daquilo que se põe em movimento para um sujeito dado, ao enfrentar uma língua estrangeira. (REVUZ, 1998, p.216).

Ao fazer o recorte por pesquisar a relação dos estudantes com a LI, optei por tratar sobre como esta língua estava inserida na identidade dos indivíduos pesquisados. Assim, tratarei de aspectos sobre construção identitária na perspectiva proposta por Hall (2005), considerando as questões dos estudos sobre pós-modernidade, dialogando principalmente com Usher & Edwards (1996), e considerarei as participantes da pesquisa (quatro mulheres) como sujeitos pós-modernos na perspectiva desses autores.

A opção metodológica para atingir os objetivos traçados baseou-se em pesquisas qualitativas de cunho etnográfico, utilizando ferramentas como questionários semi-estruturados e entrevistas gravadas em áudio. Além disso, procurei dialogar com a Lingüística Aplicada (LA), pois suas pesquisas buscam atualmente compreender a complexidade do espaço onde o aprendiz de uma língua está, consciente de que esse sujeito é heterogêneo, fragmentado e inserido em um contexto social, político e histórico (Moita Lopes, 2008, p.19). Por isso, ela atua de forma interdisciplinar e recorrer a outras áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia e a antropologia, ferramentas e conceitos para ir além da visão objetiva, descontextualizada e asséptica que elevou os estudos lingüísticos ao patamar de ciência (nos moldes das ciências naturais) a partir de Saussure. A LA também se preocupa com as questões sociais envolvidas nos problemas lingüísticos e sobre como a formulação de teorias pode contribuir para uma sociedade mais justa.

Neste contexto teórico, este projeto tem como objetivo investigar as seguintes questões:

- Quem são estes estudantes de língua inglesa?
- Qual a relação destes estudantes com a língua antes do retorno à escola?
- O que significa para eles estudar o inglês?

Não tenho a intenção de avaliar a metodologia de ensino do professor nem o nível de desenvolvimento das clássicas quatro habilidades (leitura, escrita, fala e compreensão auditiva), pois o interesse primordial reside na construção de sentidos entre o estudante e a língua. Reconheço que o docente ainda é imprescindível em seu papel de articulador principal na formulação dos objetivos das atividades escolares, mas sua presença na pesquisa será trazida através das falas das participantes, nos momentos que fizerem este

destaque. A análise não será sobre **o que** e **como** o estudante aprendeu, mas sobre o valor atribuído pelo estudante àquele contato com uma língua diferente.

Adicionei a esses componentes acima descritos minha própria experiência enquanto aprendiz da LI até mudar meu papel de estudante para professor. Esta inclusão pretende auxiliar o leitor a entender as motivações e concepções que norteavam minhas ações e estreitar o diálogo com outros sujeitos que tiveram histórias de vida semelhantes.

A pesquisa não pretende servir como um “guia” para aspirantes ao magistério na EJA ou na escola pública, mas, assim como os demais trabalhos de cunho etnográfico, registrar e refletir sobre os discursos dos atores que compõem certo grupo, em um espaço de tempo delimitado, em um determinado local. A esperança é que as reflexões advindas da pesquisa possam contribuir para fomentar a formulação de mais questões sobre o tema e abrir novas frentes de estudo na educação pública nos espaços menos privilegiados pela atenção acadêmica. Possivelmente, poder-se-ia utilizar as observações para comparar com outras realidades desde que, conforme alertado por Watson-Gegeo (1988, p.581), também sejam fruto de estudos similares.

1. À PROCURA DO “EU” NO CAMINHO PARA O “OUTRO”

Estudar a “relação” de um sujeito com uma língua estrangeira pode soar, para a parcela ortodoxa da academia, estranho. Chego a imaginar os olhares de ceticismo, deboche e desprezo quando se deparam com artigos com temáticas mais “humanas”, seguido de comentários do tipo: “será que eles pensam que estão fazendo pesquisa ou contribuindo para alguma coisa?”. Mas do “lado de cá”, também duvidamos desta ciência. Seria possível elaborar uma equação para medir o nível de “*relacionabilidade*” de uma pessoa com uma língua? Qual a viabilidade de montar uma estrutura e codificar/decodificar os significados atribuídos pelo sujeito àquilo que está vivenciando na escola? Por fim, como fazer um estudo sobre a “relação” sem ir a campo e, conseqüentemente, sem se relacionar com os participantes da pesquisa, apenas através de abstrações filosóficas? E esta última pergunta impeliu-me a querer fazer um trabalho onde eu pudesse ouvir e ser ouvido, num movimento de intercâmbio que desse conta de meus objetivos, mas que também proporcionasse às participantes um momento de crescimento para elas. Bruner (2002, p.16 apud MATTOS, 2010, p.589) coloca que “é na construção de histórias e mitos, e ao ouvir as histórias de outrem, que lidamos com nossa experiência e fazemos sentido de nossa realidade.”

No processo de escolha e configuração dos instrumentos de pesquisa, percebi que somente um questionário escrito não seria suficiente para registrar as histórias de vida das participantes, para a composição do perfil discente, e incluí sessões de gravação de áudio em entrevistas semi-estruturadas. Imaginava que a narrativa oral daria mais liberdade para as participantes se manifestarem e proporcionaria um espaço apropriado (comparado às limitações de uma folha de papel pautado) para elas refletirem sobre o seu processo de aprendizagem e relação com a LI. Elas poderiam dar a sua versão pela sua própria voz, compartilhar suas experiências, reinterpretá-los, reavaliá-los e reconstruí-los (FIVUSH, 2006a apud MATTOS, 2010, p.589). Até este ponto, apesar de minha autoria na pesquisa, não me enxergava naquilo que estava escrevendo. Era como se eu estivesse distante da pesquisa com a mesma postura dos cientistas ortodoxos que critiquei anteriormente. Faltava alguma coisa...

O período posterior à banca de qualificação traria a resposta para o meu distanciamento: ao analisar as entrevistas das participantes, esqueci-me de **me** analisar. Descobri que eu não estava só buscando a relação das estudantes com a LI, mas principalmente qual a **minha** relação com a LI e como esta língua influenciou na minha construção identitária. Apoiado na interpretação de Mattos (2010, p.600) sobre Ricoeur

(1978, p.45 apud MATTOS, 2010, p.600), constatei que queria ampliar minha compreensão de mim ao buscar a compreensão do outro. Logo, uma jornada dessa proporção não seria possível de ser trilhada isoladamente. Bruner (2002, p.86 apud MATTOS, 2010, p.590) e Coracini (2007, p.9, apud MATTOS, 2010, p.590) ressaltam que o processo de construção do “Eu” também advém dos interdiscursos, das inter-relações sociais, e se não houvesse a presença das vozes das participantes, provavelmente não conseguiria trazer à tona as minhas vozes internas. Reconheci que estava prestes a criar um mundo através da linguagem, do discurso e do texto (USHER & EDWARDS, 1996, p.16), mesmo que não soubesse o quão longe seria possível alcançar nesta “quase” auto-análise.

O paradigma de estudo que dialogaria com maior proximidade na minha proposta seria pós-modernista, onde se enfatiza o “sujeito descentralizado construído pela linguagem, discursos, desejo e pelo inconsciente¹” (USHER & EDWARDS, 1996, p.02). E ao optar por esse viés de fazer uma pesquisa interpretativa, assumi como pressuposto o posicionamento do pesquisador de forma explícita: não se esconder atrás de teorias, mas problematizá-las; não admitir a neutralidade e a impessoalidade, mas expor-se política e ideologicamente; não querer ser o “dono da verdade”, mas demonstrar que a realidade é construída discursivamente (USHER & EDWARDS, 1996, p.28). Neste contexto, sinto-me à vontade para relatar como me construí como sujeito-professor e como meu caminho formativo afetou (e ainda afeta) minha interpretação do mundo. Identificar e desafiar nossos pressupostos e implicações podem nos fazer entender como eles operam em nós nas nossas “ações, escolhas, estabelecimento de valores e julgamentos” (JORDÃO, 2006). Desta forma, penso poder externar alguns dos pressupostos que fundamentam meu fazer com o objetivo de contribuir para a leitura deste trabalho.

A idéia parte da proposta de Coracini (2003, p.212) ao analisar as representações de ensino-aprendizagem, língua e reconhecimento profissional de professores de língua francesa da rede pública de ensino do estado de São Paulo. Ao deparar-se com a diversidade de concepções de língua (código, instrumento de comunicação, discurso...), no discurso dos professores, Coracini percebeu que eles carregavam muitas vozes provenientes de suas experiências nos vários papéis de estudante que desempenharam ao longo da vida (desde as aulas de língua materna nas séries iniciais até o ensino superior). Em suas palavras, ela destaca a “importância da história pessoal no que diz respeito à formação docente, cujas vozes, dissonantes e conflituosas, podem ser modificadas, mas

¹ Todas as citações cujos textos originais são em língua inglesa foram traduzidos para o vernáculo por mim. Para identificá-los, utilizarei o símbolo * (asterisco) a partir das próximas páginas.

jamais eliminadas ou apagadas”. Sobre este ponto, Bullough Jr (2005, p.251) destaca que há um interesse crescente dos professores no “estudo de si” para buscar novas formas de reconhecimento e de ser docente.

O título que abre o primeiro capítulo de minha dissertação indica, portanto, que os pontos de partida e de chegada da pesquisa, tendo as participantes como “fios-condutores” deste processo, levam a mim. Antes de encontrar resultados passíveis de aplicação em outros contextos escolares, a intenção é resolver questões que me atravessam (mas não seria isso que todo pesquisador faz?). Parece ser uma constatação óbvia, mas preciso deixá-la registrada, pois somente há alguns dias percebi que as minhas dúvidas em relação às questões da LI na EJA não eram originadas de uma consciente reflexão acadêmica recente. Elas decorrem de angústias de uma década atrás, quando comecei a trabalhar como professor de língua inglesa, que depois se acentuaram quando iniciei o curso de Letras Português/ Inglês na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA) em 2002 e culminaram na elaboração do projeto de pesquisa de mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR em 2008.

No próximo tópico, abordarei a visão pós-moderna do processo de construção identitária que guiou este trabalho. Na seqüência, contarei um pouco de minha própria trajetória em relação à língua estrangeira, desde a época em que estudava no ensino fundamental, médio, curso livre e faculdade para depois entrelaçar com o momento em que comecei a trabalhar como professor, o período de declínio das certezas. E, ao longo da dissertação, estas motivações intrínsecas poderão dar mais sentido à análise das entrevistas das estudantes participantes. O uso das narrativas de professores e estudantes de línguas nas pesquisas em LA é recente (BARCELOS, 2006, p. 146), tem o foco nas experiências (CLANDININ & CONNELLY, 200, p.18 e p.50 *apud* BARCELOS, 2006, p. 149), na interação dos atores envolvidos (ELRIDGE, 1998, p.24 *apud* BARCELOS, 2006, p.150) e podem ajudar a compreender melhor quem é cada sujeito (BARCELOS, 2006, p.150).

1.1 IDENTIDADE [S], O OUTRO E A LÍNGUA

A máxima filosófica existencial humana expressada pela pergunta “quem sou eu” pode representar parcialmente a caminhada que me propus a realizar. Parcialmente, porque aos poucos percebi que a busca pela estabilidade, unicidade e centralidade do “eu” era ilusória e mais complexa do que imaginava. Uma das razões é que não sabia para qual dos “eus” a pergunta estava endereçada: ao professor ou ao pesquisador, em primeira instância,

mas por que não poderia ser ao estudante, marido, irmão, trabalhador, amigo, filho...? Claro que são facetas interdependentes, mas tiveram características relativamente diferentes de constituição histórica. Isso seria como o início de uma tomada de consciência na perspectiva pós-moderna, onde o senso de descontinuidade e fragmentação que Usher & Edwards (1996, p. 12) descrevem indica a identidade sendo reconstituída de múltiplas subjetividades através da aquisição de múltiplos sentidos.

Neste sentido, Hall (2005, p. 10-13) analisa as questões de identidade cultural e apresenta, sinteticamente, as concepções de identidade historicamente concebidas em três tipos de sujeito: do **Iluminismo**, **sociológico** e **pós-moderno**. O primeiro herda os valores iluministas da racionalidade, do indivíduo senhor de si, cuja identidade consistia em um núcleo interior que desenvolvia sem perder a essência original. O segundo começa a considerar a relevância da interação da pessoa com a sociedade na sua formação, cabendo à identidade o papel de estabilizar esse intercâmbio de sentidos entre o externo (mundo) e o interno (indivíduo). O terceiro entende o sujeito como um ser fragmentado, dotado de múltiplas identidades, contraditório, em constante processo de deslocamento. Este último conceito norteará as questões de identidade que trago para esta seção e tecerei algumas considerações sobre ele nas próximas linhas.

Hall (2005, p. 35-46) aponta algumas contribuições para o delineamento atual do sujeito pós-moderno rumo à superação do sujeito do Iluminismo e o sociológico (porque estes paradigmas ainda são sustentados por alguns segmentos da sociedade): a releitura do pensamento marxista, com destaque aos estudos de Althusser, ao centralizar-se teoricamente nas relações sociais e não na agência individual; a descoberta do inconsciente por Freud e aprofundada por seus sucessores (como Jacques Lacan), ao revelar que a identidade está sempre “em formação” na relação do sujeito com os outros, em um processo complexo de negociações psíquicas desde a primeira infância; a noção de língua como sistema social, iniciados pela lingüística estrutural de Saussure, e a instabilidade dos significados das palavras; os estudos foucaultianos sobre o “poder disciplinar”, que se utiliza de instituições coletivas administrativas para exercer a vigilância, a domesticação e o isolamento dos indivíduos; e o feminismo, na esteira de outros movimentos sociais de contestação da ordem político-social, principalmente nas relações de gênero.

Usher & Edwards (1996, p. 58) ponderam que o momento pós-moderno se constitui em uma incompletude que nunca será totalmente preenchida. O sujeito está no centro deste movimento, também deslocando-se para encontrar certezas onde não existem, fantasiando conseguir preencher as lacunas do auto-conhecimento e alimentando desejos que nunca se satisfarão plenamente. O autores colocam que a busca pelo auto-conhecimento se perde

“na linguagem, nas palavras, nos significantes que de alguma forma sempre falham em capturar nosso ser*” (idem, ibidem, p. 67) e que essa incapacidade direcionar-se-á, na linha lacaniana, para a alteridade. Será no outro que tentará, através da linguagem, completar-se: “o desejo do sujeito é ter o seu próprio desejo confirmado através do reconhecimento do outros e do Outro*”. Este Outro seria, na concepção lacaniana, aquilo que nos conecta ao externo, à vida social, que ele denomina como da ordem do Simbólico, a linguagem e a cultura (USHER & EDWARDS, 1996, p.64). O objetivo do uso da linguagem na comunicação entre as pessoas seria, neste caso, um ato contínuo de troca de significantes, onde sujeitos evocam a si mesmos sem nunca terem certeza de que conseguiram encontrar o significado que procuram para sua subjetividade (idem, ibidem, p. 71-72). Hall (2005, p.39) diria que, na psicanálise, o termo seria **identificação** no lugar de identidade, pois o primeiro admite-se em constante andamento e o segundo implicaria a construção de biografias que tentam “remendar” as diferentes partes dos “eus” divididos para satisfazer uma fantasia de plenitude.

Nas palavras de Freire (1979), articulo estas características do sujeito pós-moderno ao que moveu o eu-professor a iniciar a pesquisa e como conduzi-la, quando ele diz que:

o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como ser inacabado, que está em constante busca. (...) Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras “consciências”, caso contrário se faria de umas consciências, objeto de outras. Seria “coisificar” as consciências. (FREIRE, 1979, p.14).

O papel das estudantes participantes não seria, portanto, apenas fonte de informação para subsidiar uma pesquisa acadêmica para obtenção de um título. Seria o encontro de buscas em comum, de intercâmbio de significantes, a escrita de um novo capítulo das biografias envolvidas tendo como espaço as questões referentes à LI. Assim, a concepção de língua para embasar o estudo deveria ser coerente com os pressupostos de sujeito anteriormente abordados.

Jordão (2006, p. 2-8) desenvolve uma argumentação voltada para professores de língua estrangeira com o intuito de ampliar os debates sobre quais pressupostos norteiam o trabalho docente e apresenta dois caminhos de entendimento de língua. O primeiro, chamado **estruturalista**, entende a língua como pré-concebida, abstrata, transparente. O pensamento estruturalista prima pela objetividade, pois por meio dela seria possível descrever o mundo tal qual ele o é e, quanto mais detalhes são dados, mais próximo da

realidade se aproxima. A realidade seria, então, a verdade, pois estaria sustentada por fatos passíveis de averiguação, dados, números e cálculos e, portanto, serviria a propósitos como a hierarquização social, pois apenas uns teriam a capacidade de “enxergar o mundo na sua totalidade” e outros, menos capazes, seriam ensinados pelos primeiros. O segundo caminho, o **pós-estruturalista**, concebe língua em uma realidade que nasce de um processo subjetivo de interpretação, pois é da relação do sujeito com o mundo e com outros sujeitos que ela se constrói. Logo, não existiria uma “verdade absoluta” a ser alcançada, uma língua ideal e imutável a ser dominada, mas formada por múltiplos olhares, opaca, construída coletivamente. Tanto a autora quanto Hall (2005, p.50) convergiriam para a compreensão de língua nestes moldes como **discurso**, por ser “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos.”² Jordão (idem, ibidem p. 6) ainda traria algumas implicações aos professores de línguas estrangeiras de compreender a língua como discurso, quais sejam: “perceber as estruturas de poder que permeiam a língua”; “conceber o conhecimento como determinado social e lingüisticamente”; “entender língua e cultura como indissociáveis (...) porque mesmo que o quiséssemos não as poderíamos separar”.

Hall (2005, p.40-41), a partir de sua leitura de Jacques Lacan e Jacques Derrida, admite que a língua e a identidade possuem estruturas análogas e também realça que tanto o significado das palavras quanto da identidade não pode ser fixado. Rajagopalan (2004, p.69) conecta as questões relacionadas à globalização, à aprendizagem de línguas estrangeiras e a construção de identidade pelo contato/ negociação entre pessoas e povos, e chama a atenção para a superação da visão de língua como instrumento de comunicação e a urgência de compreender o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras como “parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades”. Coracini (2003, p.148-149) diferencia, com base nos estudos psicanalíticos, o papel da língua materna e da língua estrangeira na constituição do sujeito: a primeira representa a interdição, o desejo reprimido pela mãe, a ilusão da identidade definida e da capacidade de controlar a si e ao outro; a segunda representa a libertação das amarras da primeira, onde tudo que era reprimido poderia ser dito. Logo, os sentimentos de medo e admiração, as sensações de bloqueio e facilidade na aprendizagem de uma língua estrangeira têm fortes raízes no processo de construção identitária. Esta é mais uma razão para reforçar a necessidade de externalizar a minha história na LI e como ela se encontra com a história das participantes da pesquisa.

² Hall extrai este conceito do Penguin Dictionary of Sociology.

A seguir, convido para um breve encontro com alguns “eus” que recortei para contextualizar este trabalho antes do diálogo com as participantes. Eisner (1998, p.38) utilizaria a metáfora de “sentir na pele³” para fazer presente a experiência do outro na pesquisa qualitativa.

1.2 EU, ESTUDANTE DE LE: DA DESILUSÃO AO ENCANTAMENTO

As lembranças mais remotas que tenho das primeiras aulas de LE remetem ao que hoje chamamos de Educação Infantil, provavelmente quando estava no Jardim II, cursado em uma escola privada. Recordo-me que a professora ensinava algumas palavras em LI como nome de animais (*cat, dog, mouse*) e pessoas da família (*mother, father, brother*). Após este período, não me lembro de nada relacionado à LE nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF) e só a partir das séries finais do EF (ainda cursado na iniciativa privada) as memórias ficam mais nítidas.

A disciplina de LE escolhida pela escola era a LI e, da quinta à oitava série, utilizamos livros-texto de um conhecido instituto de idiomas que trabalhava com abordagem comunicativa⁴. As aulas compunham a grade de horários juntamente com as outras disciplinas e ocorriam duas vezes por semana em encontros de 50 minutos. A professora trabalhava a partir das lições do livro e enfatizava a parte oral. Eu não conseguia acompanhar o ritmo das aulas e me perdia bastante para entender o que estava acontecendo. Era uma ou outra coisa que eu conseguia decorar a partir dos diálogos (geralmente frases feitas cuja sonoridade me agradava como “I’m sorry, I can’t. I have to study”) ou conectar com outros assuntos de meu interesse (filmes, músicas, vídeo-game). Mas parecia que a professora ou achava que eu estava indo bem ou ignorava minhas dificuldades. Além disso, como a maioria dos meus colegas de classe estudava ou tinha estudado em cursos livres, faziam as atividades com certa facilidade e talvez a professora não conseguisse administrar a diversidade de níveis na sala. Eu também não procurava sua ajuda para não parecer “burro” em relação aos meus colegas. A parte oral era em ritmo de “enrolation” e a parte escrita eu fazia o que sabia e, aquilo que não sabia, copiava no

³ Livre interpretação para “feel the heat on the seat of one’s pants as one slides down a slope”.

⁴ Obviamente que na época não fazia idéia de que havia uma metodologia por trás das aulas e qual era. E isto vale até o ensino superior. A referência para a definição dos métodos e abordagens foi consultada em RICHARDS & RODGERS, 2005.

momento da correção. Experimentei a baixa auto-estima e o complexo de inferioridade descritos por Rajagopalan (2004, p. 68).

Enquanto a LI da escola parecia ser só para uma elite (os que tinham dinheiro para pagar um curso à parte), em casa era a língua que embalava uma típica infância da virada dos anos 1980 para 1990: música pop eletrônica, filmes de Stallone e Schwazzeneger, desenhos animados e jogos, muitos jogos de vídeo-game. Parecia que todas as músicas eram “fáceis” de cantar porque sempre apareciam as palavras “*together*”, “*forever*”, “*never*” e “*everybody*”. Era fácil saber quando o herói do filme estava nervoso porque ele falava “*fuck-alguma-coisa*” ou “*oh-shit*” (mesmo quando era dublado dava para ler os lábios...). Todos os personagens de jogos eletrônicos eram o “*player*” e tinham uma barrinha intitulada “*life*”, que diminuía quando eram atingidos pelos inimigos. Como poderia aquela língua ser tão divertida em casa, mas inalcançável e opressora na sala de aula?

A transição do EF para o Ensino Médio (EM) foi marcada pela mudança de cidade⁵ e rede de ensino, pois passei a estudar na escola pública devido a problemas financeiros. A única coisa que não havia mudado era a LE da escola: continuava sendo a LI. A professora era sisuda e trabalhava com metodologia de Gramática-Tradução a partir de textos diversos (artigos de revista, letras de música, diálogos) fotocopiados ou passados na lousa. Eram dadas as clássicas duas aulas por semana com 50 minutos cada e, ao contrário da época do EF quando a maioria estudava LI em cursos livres, apenas um ou dois colegas de classe estudavam fora. Finalmente, sentia-me em condições de acompanhar as aulas no meu ritmo, externar minhas dúvidas sem parecer um idiota, fazer trabalhos em grupo com participação ativa e sem a sensação de dependência de alguém. Ganhei confiança, então, para arriscar um pouco mais e passei a estudar um material didático de inglês que o meu pai tinha: ficava praticando as frases do livro e tentava elaborar outras de autoria própria para escrever e falar. Apesar de sentir progresso na minha aprendizagem, a gramática era o grande obstáculo a ser superado, principalmente quando os professores a endeusavam e a apresentavam como a própria língua, tanto nas aulas de LI quanto de Língua Portuguesa (LP). Em LP, eu já carregava um grande trauma das aulas de gramática, principalmente pelas análises sintáticas, e não queira que isso se repetisse na LE. Este fato influenciaria em escolhas futuras que revelarei mais adiante.

Eis que, no segundo ano do EM, um colega de classe me chamou para estudar francês (LF) em um centro estadual de estudos de línguas. Ele descobriu que uma das

⁵ Eu morava em Santos/SP e me mudei para a cidade de Assis/SP, no interior do estado.

escolas da cidade oferecia cursos gratuitos⁶ (só havia o custo das fotocópias do material didático) de espanhol, francês, italiano, alemão e japonês ministrados por estudantes de Letras da universidade pública local. Confesso que o convite para fazer aulas de francês não me atraiu muito, pois era considerada uma língua, digamos, “efeminada” por mim e pela maioria dos meus colegas homens. O argumento dele que me convenceu a encarar meu preconceito inicial foi a proporção entre meninas e meninos na turma: geralmente havia umas quatro ou cinco por um (qual adolescente com os “hormônios à flor da pele” não gostaria de ter um harém?). No começo, eu não levava muito a sério: frequentava as aulas por ser um tipo de “ponto de encontro”, só para ver as meninas. Brincava bastante nas aulas, principalmente quando tinha que articular a boca para pronunciar o “u” (o famoso “biquinho”) e quando aprendia palavras engraçadas (como *cou* – pescoço). Nos dias que a professora trabalhava com música, que era bem diferente das americanas, eu gostava de imitar o cantor. Aliás, a professora fazia uma síntese de metodologias e abordagens e não somente utilizava o livro-texto para conduzir as aulas, mas também preparava atividades extras. O tempo foi passando, venci o preconceito que tinha em relação à LF e passei a me dedicar aos estudos. Encantei-me com o glamour, a inteligência e a cultura do povo francês que era divulgada no livro. A propaganda ideológica descrita por Coracini (2003, p.216) deu tão certo, que em vários momentos considerava a LF minha primeira LE, mesmo tendo estudado LI desde a infância. Aos poucos, passei a ver que o que estava aprendendo no centro de línguas nem todos os meus colegas da escola sabiam. Senti que havia ganhado um “poder” diferente, de ver e fazer coisas que poucos conseguiam, de estar em uma elite. Rajagopalan (2004, p. 69) diria que eu estava redefinindo minha identidade como uma nova pessoa ao aprender outra língua. E este “eu-francofônico” era muito mais feliz que o “eu-anglofônico”, pelo menos até eu começar a trabalhar.

Logo após minha formatura no ensino médio, minha família mudou-se novamente⁷, mas consegui terminar o curso do centro de línguas⁸. Embora não tivesse mais possibilidade de continuar estudando gratuitamente, fui contemplado com uma bolsa de estudos de 50% de desconto na mensalidade em um instituto renomado de LF e, após conseguir um emprego, pagava por meus estudos de LF e também resolvi investir em curso livre de LI, inspirado pelos meus amigos que estavam cursando à época. O critério de escolha do instituto de idiomas para estudar LI era muito simples: não focar a gramática. Havia uma

⁶ A única exigência era estar matriculado em uma escola da rede estadual.

⁷ Voltamos para Santos/SP.

⁸ O curso durava três anos e cursei o último em São Vicente/SP, onde havia um Centro Estadual de Estudos de Línguas.

franquia perto de casa que oferecia o que estava procurando e tinha um método (áudio-lingual), considerado revolucionário, que fazia algo pouco praticado no ensino regular: estimular o uso da fala. Foi amor à primeira vista! A professora era obrigada a fazer somente o que estava no livro para a “mágica” dar certo e não tinha liberdade para problematizar as atividades. Mas isso não era problema porque, afinal, eu aprendia rápido transformando frases do português para o inglês, repetindo exaustivamente sentenças como “*I need to go to the movies*” e substituindo por “*he*”, “*they*”... A LI não passava de um código com regras estanques e para aprendê-la era só praticar bastante aqueles jogos de lógica das aulas.

Depois de um ano e meio, estava já considerando fazer um exame internacional de proficiência em LF quando dois acontecimentos inesperados mudaram meus planos: a perda do emprego e o corte da bolsa de estudos. Entre continuar o curso de LF e o de LI, optei pelo segundo por ser mais barato, embora o momento da escolha tenha sido muito doloroso, porque eu adorava estudar LF. Alguns meses depois, o instituto de LI acabou me contratando como auxiliar administrativo, me oferecendo um salário mínimo e o benefício para funcionários de bolsa integral no curso (só pagava o material didático).

O período de estudante-trabalhador durou aproximadamente dois anos e meio, sendo que no último ano eu já estava no penúltimo livro do nível “avançado” e havia passado no teste de proficiência da Universidade de Michigan. A falta de perspectiva profissional desgastava minha vontade de permanecer lá e aguardava a primeira boa oportunidade para sair. Não tardou muito, a chance apareceu: desliguei-me da escola para aventurar-me no interior do Paraná⁹ trabalhar como professor em uma nova unidade da mesma franquia. Dar aulas não era meu sonho de consumo, mas imaginava que com um salário melhor (a proposta quase triplicaria os meus ganhos como auxiliar administrativo) poderia pagar minha sonhada faculdade de Comunicação Social (Publicidade e Propaganda eram as primeiras opções e Jornalismo a segunda). Assim, encarei com certa tranquilidade o desafio, visto que, na minha visão, já havia tido alguma experiência como professor (em substituições e aulas de reforço), poderia auxiliar na parte burocrática, era “cria” do método e tinha a fluência na língua com a chancela de uma universidade americana. Na ótica de um estudante de um instituto cujo diretor era engenheiro agrônomo e que teve aulas com advogados, dançarinas e jornalistas, eu achava que preenchia os requisitos suficientes para ser um professor de línguas, era só fazer o que estava no livro...

⁹ Em Santo Antonio da Platina.

1.3 EU, PROFESSOR DE LE: ASCENSÃO E QUEDA

A tarefa de entrar em sala de aula pela primeira vez para “dar uma aula” foi uma experiência tensa. Sentia os olhares dos estudantes voltados para mim como se estivessem dizendo “Vamos lá, ensine-nos! Cumpra a promessa de nos fazer falar inglês rapidinho quando assinamos o contrato!”. Eu trabalhava o dia inteiro na escola e ajudava a “prospectar” matrículas, portanto sabia que tinha que dar uma aula para causar uma ótima impressão. Porém, quando acontecia alguma coisa que saía do roteiro do livro eu não sabia o que fazer: paro a aula e explico; sigo em frente e não explico; saio do esquema e corro o risco de ser advertido pelo patrão e do “cliente” não querer mais seguir o método vendido como perfeito e revolucionário... Ainda havia alguns estudantes que olhavam desconfiados quando sabiam que eu não tinha formação superior, e isso me incomodava bastante porque se o teste elaborado por falantes nativos (o modelo ideal de professor) da Universidade de Michigan me avalizava, por que a dúvida em uma cidade pequena do interior?

Depois de alguns meses, consegui controlar a tensão de “prestar um serviço de qualidade” e descobri que o livro não tinha todas as respostas e nem era infalível. Mesmo assim eu ainda confiava no método porque, na minha auto-avaliação, ele tinha sido bom para mim. Contudo, várias vezes eu achava a aula maçante e alienante com aquelas intermináveis repetições de frase. Eu e os outros professores brincávamos que estávamos fazendo uma “lavagem cerebral”, mas nesse processo nem todos correspondiam às expectativas de cada etapa das lições: alguns eram lentos para falar as sentenças, ou eram rápidos demais, ou só mexiam com a boca sem produzir som, ou não entendiam o uso do verbo auxiliar, outros escreviam muito mal... Eu via uma infinidade de variáveis nas turmas que não eram contempladas no manual do professor. A única recomendação era: “os estudantes devem reproduzir a sentença quantas vezes forem necessárias até ela ser dita como deve”. E lá ia eu, mandando os estudantes repetirem a mesma frase até dez vezes para sair “perfeita”, na esperança desse procedimento resolver meus problemas. Os casos mais crônicos, aqueles relacionados à pronúncia, eram encaminhados para as aulas de reforço, voltadas para “formatar” os estudantes até ficarem “bons”. Apesar da pouca experiência em administrar os obstáculos, sentia que era respeitado por todos na escola e que os problemas eram exceções e os casos de sucesso a maioria. Aliás, fiquei conhecido o suficiente na cidade para ser convidado a trabalhar em cursos pré-vestibulares (onde só participava a “nata” dos professores).

Enquanto eu estava terminando o primeiro ano da minha vida de professor e aprendendo a lidar com as dificuldades imprevistas, continuava alimentando o desejo de

cursar uma faculdade. A cidade era pequena e havia uma instituição de ensino superior privada que ofereceria o curso que eu desejava em seu próximo vestibular, mas como eu morava sozinho e arcava com todas as despesas, tive que mudar de plano: uma amiga me convenceu a tentar o vestibular para Letras Português/ Inglês com o argumento de que me ajudaria a crescer profissionalmente no que eu já estava atuando. Na minha cabeça, Comunicação Social e Letras eram cursos afins e investir em um não excluiria a possibilidade de fazer o outro futuramente (depois de ingressar, descobri que boa parte dos meus colegas de sala estava cursando a segunda opção). Além disso, poderia dar uma resposta aos clientes desconfiados de que eu estava me formando na área e legitimar o meu espaço.

O segundo ano como professor coincidiu com o primeiro ano de Letras. Ao mesmo tempo em que os traumas do passado eram revividos nas disciplinas de LP e Latim (a primeira era pura análise sintática gramaticista e a segunda era aulas pelo método de Gramática-Tradução), comecei a prestar atenção se eu estava reproduzindo nas minhas turmas aquilo que um dia me fez sentir excluído. Fiquei mais atento quando pensava sobre as aulas de Lingüística, da noção de certo, errado, variação... Gradativamente, a perfeição do método que me ajudou a superar minhas limitações em aprender a LI desfazia-se. Pensava que talvez o que era bom para mim não seria necessariamente bom para o outro. Minha abordagem nas “aulas demonstrativas” aos clientes em potencial já não era mais a mesma, pois tentava conscientizá-los de que cada pessoa tem um jeito diferente de aprender e seria interessante que procurassem outras escolas para descobrir qual era compatível com seu perfil. É claro que isto poderia provocar um “suicídio comercial”, mas instintivamente me parecia ser mais justo do que vender um “produto” a qualquer custo.

Se eu já estava revendo meus conceitos sobre o processo de ensino-aprendizagem de um lugar que admirava, a partir do segundo semestre daquele ano aconteceria uma nova reviravolta para abalar minhas estruturas: assumi aulas de um colega em um colégio particular para turmas de 8ª série do EF e 1º, 2º e 3º do EM (era uma de cada). A expressão popular “parecia cego no meio do tiroteio” seria a mais adequada para retratar a sensação que tive nas primeiras aulas, pois era o dobro de estudantes que eu estava acostumado a trabalhar, precisava preparar o material e a zona de conforto que o método do instituto me oferecia não valiam naquele novo território. O único objetivo claro que eu tinha era a preparação do 3º ano do EM para o vestibular (este tinha uma apostila) e as outras turmas eu não fazia a menor idéia do que fazer. As disciplinas da faculdade também não ajudavam muito porque praticamente nenhuma problematizava questões de ensino-aprendizagem no primeiro ano (e depois eu descobriria que nos outros três também). Encerrei o ano aos moldes do famoso “tapa-buraco” e concebi um plano audacioso para o ano seguinte: emular

o método do instituto onde ainda lecionava com alguns “toques pessoais”. Era uma forma de sentir de volta um pouco de segurança e ganhar tempo na preparação das aulas, tendo em vista o pouco tempo para preparar materiais específicos de cada turma. E como no meu diagnóstico todas estavam no mesmo nível, apliquei o mesmo material para as quatro turmas. Eu esperava atingir o percentual de “sucesso” similar ao do curso livre, mas não consegui. Os estudantes continuavam desinteressados (reclamavam, chamavam de “aula vaga”), aparentavam não desenvolver nada ou muito pouco das quatro habilidades (escrita, fala, leitura e compreensão auditiva) e, apesar dos esforços da escola em trabalhar interdisciplinarmente, LI era quase um apêndice curricular.

À medida que os anos passavam, comecei a acreditar que o ensino de LI da forma como era inserido na grade era descontextualizado e que a própria justificativa de ter LI era pouco fundamentada (poucas situações de uso real, mercado de trabalho local não exigia). Falar para os estudantes sobre a importância do inglês não ganhava muita repercussão e às vezes pensava o quê do inglês seria verdadeiramente importante que justificasse seu ensino na escola. Acabei entrando também em um processo vulgarmente chamado de crise de identidade¹⁰ com aquele papel de professor pelo acúmulo de insucessos em ensinar, porque eram raras as vezes que eu saía da escola satisfeito, e no instituto as verdades já não se sustentavam mais. Outro ingrediente adicionado às minhas reflexões aconteceu em duas edições da Semana de Letras da faculdade, quando a mesma psicóloga da educação palestrou duas vezes sobre profissão docente e a necessidade do indivíduo se identificar com a função para fazer sentido de sua prática. Da primeira vez, suas falas me incomodaram bastante, porque eu achava que dedicar-se a algo com pouco prestígio só porque era o meu trabalho (e nem era minha primeira opção) não tinha lógica. Da segunda vez, ela me ajudou a tomar a decisão de sair de cena, visto que o fardo de ser docente estava pesando muito. Estaria eu fazendo um trabalho educacional ou reafirmando os valores neoliberais e a supremacia estadunidense e européia (SOUSA, 2006, p.77) através de uma violência simbólica (SOUSA, 2006, p.78)? O certo é que estava “à deriva” na docência (MARTINEZ, 2007, p.02) e não queria enganar as pessoas sob minha responsabilidade e nem brincar de ser professor. Se fosse para estar em sala de aula novamente, seria a opção por uma carreira com suas respectivas implicações, não mais uma medida paliativa até alcançar outro lugar desejado. Mas correr atrás do sonho é complexo, principalmente quando se está recém-casado e precisa de uma renda fixa.

¹⁰ Para Hall (2005, p.09 e 13), não seria uma “crise”, mas o processo de deslocamento do sujeito, cuja identidade é instável, contraditória e construída historicamente por múltiplos discursos.

Apesar de ter concluído a licenciatura, dar aulas estava fora de cogitação, então, o que fazer?

Guardei minhas crenças¹¹ e vivências de professor e prestei um concurso para ser servidor técnico-administrativo escolar do Estado e outro para Assistente em Administração em uma unidade nova da UFPR em Matinhos/PR como saída para arrumar um trabalho. Seria difícil sair imediatamente da área da educação após oito anos trabalhando em escolas e os concursos públicos eram as opções disponíveis. Fui aprovado em ambos e, poucos meses depois de assumir a vaga no Estado, entrei na universidade. Estava distante e perto do que eu queria negar. O engraçado é que me chamavam para dar aulas particulares de LI quando sabiam que eu era professor, mas nunca aceitava: o sentimento de fracasso ainda ecoava em mim e eu queria evitar qualquer coisa relacionada ao inglês neste perfil. Nem o concurso para professor do Estado, que poderia incrementar minha renda, me atraiu. A resistência durou pouco mais de um ano e meio, quando estava chegando à beira de uma depressão e decidi voltar ao magistério com dois propósitos: descobrir se eu realmente era o professor incapaz que imaginava; e encontrar um tema instigante para um projeto de pesquisa de mestrado. Fiz o Processo Seletivo Simplificado (PSS) para compor o quadro de professores temporários do Estado no início de 2008 e, a partir daí, reiniciaria no magistério em LI atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA) sabendo o que estava procurando, mas sem saber o que iria encontrar.

O retorno à sala de aula foi marcado por várias diferenças em relação à primeira vez sete anos antes. Eu nunca tinha atuado como professor na rede estadual, mas esperava que a experiência em cursos livres, pré-vestibulares e Educação Básica me ajudaria, no mínimo, a saber lidar com grandes grupos de estudantes. Inicialmente, a escola me chamou para substituir por quinze dias uma professora de licença, todavia assumi duas turmas fixas, ambas de organização coletiva¹² até o final do ano letivo, sendo uma de EF e a outra de EM. Como não havia nada de LI para EJA que pudesse ser usado nas turmas (a não ser as poucas atividades dos Cadernos EJA), a ânsia pela redenção me levou a cometer um passo em falso: em nenhum momento me preocupei em estudar os objetivos de LE para a EJA. Ao ignorar este princípio pedagógico basilar, retomei a herança do método áudio-lingual, ou seja, ainda estava arraigado às velhas práticas (GÓES, 1994 apud Magalhães, 2002, p.45)

¹¹ Utilizarei para este trabalho o conceito de crenças de Barcelos (2006, p.18 *apud* SILVA, 2007, p. 247) como “uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.”

¹² Aprofundarei os tipos de organização de turmas da EJA em tópico específico do trabalho.

porque ainda acreditava ser eficiente e fugiria das tradicionais aulas de gramática e do eterno verbo “*to be*” consagrados na escola pública. Discursava para os estudantes para que encarassem a disciplina como um curso de inglês e insistia bastante no uso constante da LI durante as aulas e o mínimo de língua materna (LM). As reações dos estudantes eram múltiplas: terror, desconfiança, alegria, desafio... Eu elaborava lições com textos em forma de diálogo, onde tentava retratar situações próximas do cotidiano, seguidos de uma pequena explicação gramatical e questionários para serem respondidos em LI. Eu fazia a primeira leitura em voz alta dos textos sozinho e na segunda eles liam depois de mim em voz alta. A etapa seguinte era fazê-los conversar entre si em pequenos grupos ou duplas, primeiro com base no texto e depois com as perguntas e respostas dos exercícios.

Os dias se sucediam, eu observava que alguns estudantes desistiram do curso, outros desapareciam e voltavam, e metade da turma continuava assídua. Apesar de adotar uma postura impositiva (às vezes exagerada), os estudantes me avaliavam positivamente e participavam bem das aulas. A relação com os grupos era boa e percebi, no final do primeiro semestre, que poderia ser mais flexível e que a passagem pela EJA estava ajudando na minha formação pessoal e profissional. As atividades desenvolviam-se dentro da normalidade, eu já achava que não era um professor tão ruim e o objeto de pesquisa começava a tomar corpo. A dúvida sobre a obrigatoriedade e o objetivo de se ensinar LI na escola de outrora tomou proporções maiores após a convivência com pessoas que ficaram décadas sem ir para a escola. Minha natureza pragmática não se convenciu de que a inclusão da LI no Projeto Político-Pedagógico atenderia uma demanda da comunidade escolar. Eu planejava fazer uma pesquisa que demonstrasse que os estudantes não estabeleceriam uma relação com a língua a tal ponto que a justificasse ser ensinada obrigatoriamente na escola, pelo simples fato de representar um universo do qual não participariam (nenhuma situação de uso onde residem, baixas perspectivas de viajar ao exterior...) apesar do discurso midiático dizer o contrário (CARMAGNANI, 2003, p. 314). Elaborei um projeto (inebriado de várias crenças), submeti-me à seleção do mestrado naquele mesmo ano e, após aprovado, ingressei na turma de 2009.

A entrada na pós-graduação propiciou a mim uma nova dimensão sobre pesquisa sobre língua, linguagem, discurso, texto e sujeito. Em especial, duas disciplinas abordavam estas questões e promoviam discussões sobre ciência sob um prisma que ainda não havia visto, mas que estava convicto que seriam essenciais no meu projeto. Agora que já apresentei o meu contexto de aprendizagem e ensino, passarei a discorrer sobre os fundamentos teóricos nos quais me apoiei para fazer a pesquisa.

2. A VIDA PÓS-GRADUAÇÃO: CONTATOS, CONFLITOS E CONSENSOS

O contato com os estudos sobre pós-modernidade e pós-estruturalismo, entre outros, influenciou diretamente a mudança de rumo que a pesquisa tomaria comparado com o momento em que submeti o projeto para a admissão no programa de pós-graduação.

Em todos os objetivos traçados originalmente (eram cinco no total!), havia implícita a idéia moderna¹³ de encontrar “a resposta” para os questionamentos que levantava. A busca por uma verdade universal e totalizante era (e pode ser que ainda seja...) uma constante na minha visão de mundo, mas havia algumas metas que desejava atingir na pesquisa que caminhavam para além da lógica positivista e que me colocavam em xeque: render-me para “dar uma cara” de pesquisa lingüística conforme os padrões estabelecidos por uma elite; ou lutar e transgredir as regras para conquistar mais espaço para as visões consideradas “periféricas”.

As primeiras palavras de encorajamento partiram de Pennycook (2008, p.82), que discute o papel da lingüística aplicada crítica e o que se espera conceitual e atitudinalmente de um pesquisador na atualidade, que é ser ousado para “atravessar fronteiras e quebrar regras”, mas sem deixar de refletir sobre sua prática e as mudanças provocadas por suas ações.

A partir daquele ponto, conscientizei-me de que já não mais se tratava apenas de uma pesquisa acadêmica sobre estudantes da EJA, mas de um início de embate político e epistemológico. O fato de querer discutir o que acontece na sala de aula com estudantes provenientes de uma modalidade de ensino marginalizada, de uma escola pública inserida em uma região de baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (cujos critérios podem ser questionados, mas é o parâmetro adotado atualmente) e me afastar conceitualmente do *mainstream* do programa de pós-graduação era, ao mesmo tempo, uma batalha inglória, por estar em um direcionamento oposto ao praticado, e gratificante por ter o espaço para realizá-lo. Aliás, a desvalorização da EJA e da escola pública não está restrita aos muros universitários, ela também parte das próprias escolas, onde há professores que não vêem sentido na oferta de língua estrangeira no currículo. Percebe-se que os pontos de tensão do desafio posto estariam nos dois pólos da pesquisa (no espaço de discussão teórica e com os informantes) e seria necessário ir além do básico.

¹³ No sentido de contraponto à pós-modernidade.

Uma das armas clássicas utilizadas pela academia para estabelecer domínio sobre aquilo que eu almejava investigar é a tentativa de desqualificá-lo, a partir do discurso da autoridade. Uma professora indagou-me duas vezes, uma na banca de seleção e outra em um evento da universidade, mais ou menos isto: “*o que isso tem a ver com Lingüística? Não seria algo para a Educação?*”. Em cada episódio, tive uma reação.

Na primeira vez, pelo pouco preparo, fui facilmente envolvido pela lógica melíflua, objetividade e transparência da retórica científica que aumentou minha insegurança sobre as possibilidades de realizar o que havia me proposto. Uma simples pergunta foi suficiente para abalar uma trajetória profissional e pessoal frágeis para os padrões acadêmicos, porém insubstituível como toda e qualquer experiência de vida. Um questionamento, força motriz desencadeadora do processo de aprendizagem, tornar-se-ia, ironicamente, em um obstáculo.

O interessante é que, na segunda vez em que ela me perguntou, após apresentar uma comunicação relacionada ao projeto de pesquisa, consegui, sem muita convicção, responder que dependeria à qual das lingüísticas ela estaria se referindo, pois a linha que eu estava utilizando era transdisciplinar e se preocupava com as questões de processos de ensino-aprendizagem em seus vários prismas. Logo após minha apresentação, minha orientadora conversou comigo e me passou muita confiança naquilo que eu estava desenvolvendo (ato crucial, pois várias vezes cogitei desistir do mestrado pela sobrecarga de trabalho e pela sensação de ser um “peixe fora d’água” no programa). Ao pegar o elevador, um rapaz, que também havia apresentado uma comunicação sobre análise dos tiras em quadrinhos do personagem Calvin, achou interessante o tema de minha pesquisa e falou que a professora fez a mesma pergunta para ele. Mas a resposta dele foi um sinal para mim: ele disse algo como “meu trabalho **não tem nada a ver com lingüística**, é sobre estudos culturais”. Aquilo foi a confirmação para mim de que eu e a professora transitávamos em paradigmas diferentes sobre uma área de conhecimento que possui o mesmo nome (ou radical).

Na academia, aprendi que há mais de uma forma de pensar sobre o mesmo objeto e, obviamente, em algumas circunstâncias, o estranhamento e a divergência acontecem, cabendo às partes envolvidas respeitarem, mesmo que não concordem, o embasamento epistemológico de cada um. Também aprendi que uma teoria, por mais distante dos meus valores pessoais que ela esteja, possui um valor científico em um determinado contexto e momento histórico. Assim, percebi que existe uma visão sobre a lingüística como algo dado, pronto e proveniente de uma verdade transcendental que não poderia ser invadida por idéias bárbaras. Maturana (2005, p.46) classificaria este caminho explicativo para as coisas

do mundo como **objetividade-sem-parênteses**, pois permite explicar os fenômenos a partir de dados externos, sem a presença subjetiva, pois, no fim, o que está determinando o certo e o errado é a realidade, e esta é válida porque independe do observador. Por outro lado, Maturana (idem, ibidem, p.47) chamaria de **objetividade-entre-parênteses** quando reformulamos elementos de nossa experiência e satisfazemos nossos critérios de coerência (articular estudos culturais e educação com a lingüística, por exemplo) para validar uma visão. Na objetividade-entre-parênteses, “não há verdade absoluta nem verdade relativa, mas muitas verdades diferentes em muitos domínios distintos” (idem, ibidem, p.48).

Usher & Edwards (1994, p.10) declaram que a era pós-moderna questiona a autoridade do discurso científico moderno, contesta sua aceitação plena e indiscutível na sociedade do conhecimento e alerta sobre a quais interesses escusos estaria servindo. Os autores acrescentam que, aos poucos, a imagem de imparcialidade, objetividade e assepsia do conhecimento declinaria para dar lugar a compreensão de que tudo tem uma relação de poder em jogo, um fundo histórico, político, ideológico, social. Moita Lopes arremata “sutilmente” o assunto ao colocar que:

a chamada ciência moderna já foi amplamente criticada por se basear em um sujeito homogêneo e essencializado como branco, homem, heterossexual de classe média que as teorias feministas, *queer*, anti-racistas, pós-colonialistas e pós-modernistas se encarregaram de desconstruir. (MOITA LOPES, 2008, 101-102).

Logo, é evidente que aqueles a quem eu pretendia dar voz e vez estavam mais próximos das camadas sociais oprimidas e negligenciadas pela realidade (objetiva-sem-parênteses) imposta por essa elite ocidental caucasiana. A situação de fazer parte de uma minoria no ambiente universitário consagrou ainda mais minha conexão com esses sujeitos e também confirmou várias nuances de *como* eu deveria conduzir minha pesquisa.

Lidar com a multiplicidade de discursos, entender a complexidade do fenômeno social, enxergar o mundo como fruto de relações conflituosas e assumir o envolvimento com o objeto de pesquisa exige uma atitude de pesquisa que transcende o posicionamento moderno anteriormente criticado por sua busca de homogeneidade, neutralidade, transparência e verdade.

Morin (2002) explicita a insuficiência de se lidar com a complexidade do ato de compreender o ser humano pela via intelectual e objetiva nos seguintes termos:

(...) se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela. O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o *ego alter* que se torna *alter ego*. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade. (MORIN, 2002, p.94).

Assim, catalogações, fichamentos, estatísticas e amostras, que atestam a neutralidade do pesquisador conforme as regras tradicionais da ciência moderna, não serviriam para ajudar a entender a realidade do grupo com quem me propus construir uma relação de pesquisa. Além disso, teria que tecer argumentos muito convincentes para justificar todas as minhas escolhas teóricas e análises, pois não teria o respaldo “numérico” para sustentar-me. E como seria possível fazer isso em uma pesquisa interpretativa?

Eisner (1998, p. 5) elucidou vários pontos sobre o entendimento de pesquisa na educação. Em princípio, ele desmistifica a idéia de que não há interpretação nas pesquisas quantitativas, mas o mascaramento dos resultados para que “eles falem por si” e mantenham a tradição taylorista de produtividade, eficiência, controle e formatação de comportamento (idem, ibidem, p.13). Uma característica marcante deste discurso é transformar o olhar subjetivo em um sujeito neutro, pois a presença do “eu” seria um problema para atestar credibilidade (p.28-29 ;44-45). Em contrapartida, o autor destaca seis características de uma pesquisa qualitativa (p.32-39): tendência a focar no campo; o uso da subjetividade e da experiência como instrumento; caráter interpretativo, tanto para explicar por que algo ocorre quanto nos sentidos construídos pelos atores ao fazer o objeto estudado; o uso da linguagem expressiva, marcando as vozes, as assinaturas pessoais, que compõem o texto; atenção às particularidades, os detalhes que dão “sabor” à pesquisa; e os critérios para julgá-la bem sucedida, como coerência, *insight* e utilidade instrumental.

Eisner (idem, ibidem, p.34) endossa a valoração das experiências pessoais e história de vida na composição da pesquisa qualitativa, pois são únicas e impossíveis de serem reproduzidas por outrem. E a bagagem do pesquisador, neste contexto, orientará sua interpretação e ação em relação ao que procura (p.46-47). Mas este excesso de subjetividade não comprometeria a pesquisa? Usher & Edwards (1996, p. 148) utilizam a expressão **reflexividade** para explicar que a pesquisa está intimamente ligada ao pesquisador, mas como é mediada pela linguagem, também será objeto de re-significação

nos espaços que transitar. Os autores acrescentam que a reflexividade deve ser vista como um recurso, pois “ajuda-nos a reconhecer que fazemos parte e não estamos à parte do mundo construído pela pesquisa (...) mais do que isso, ao percebermos a ação da reflexividade na pesquisa, aquilo que está além do pessoal (poder, discurso e texto) é revelado*”. Assim, a reflexividade permite visualizar que a pesquisa reflete os valores morais, políticos, culturais construídos pela biografia e a natureza fragmentada do pesquisador (idem, ibidem, p.149).

Ao querer escrever sobre a construção de uma relação entre um sujeito com uma língua estrangeira, indico o caminho que desejo trilhar: deixar competências, habilidades, cartilhas, roteiros; abraçar pessoas, contextos, imagens, sonhos. Coracini consegue descrever onde pretendo adentrar quando olho os estudantes de língua inglesa

Inscrever-se numa segunda língua é re-significar e re-significar-se nas condições de produção de uma outra língua, o que significa, em última instância, “saber” essa língua, isto é, ser falado por ela. A questão não considera se, algum dia, alguém conseguirá “saber” a língua estrangeira do mesmo modo como “sabe” a língua materna. A questão é compreender que a inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui. (CORACINI, 2003 p.153).

Dentre as alternativas de pesquisa qualitativa para abordar os temas sobre a vida do estudante, sua construção discursiva no contato com a nova língua e suas expectativas a partir deste contato, optei pela etnografia por entender ser mais adequada. E é sobre essa abordagem que tratarei em seguida.

2.1 A ETNOGRAFIA NESTE CONTEXTO

A escolha por uma abordagem etnográfica em minha pesquisa coaduna com os objetivos que pretendo atingir em entender um relacionamento lingüístico-social de um sujeito em ambiente escolar ao invés de aferir sua competência em produzir enunciados em

uma língua estrangeira. Apesar de o papel da escola ser considerado convencionalmente como o local de apreensão e desenvolvimento do conhecimento, é mais do que evidente sua relevância político-social na formação de sua comunidade (corpo discente, docente, técnico, pais). Logo, uma perspectiva objetiva de levantamento de dados quantitativos e estatísticos não seriam suficientes para dar conta da dimensão que o lidar com seres humanos desencadeia, enquanto que a etnografia viabiliza estudos desta natureza por sua visão de mundo e de sujeito, conforme apresento a seguir.

Tyler (1986, p.125) concebe a etnografia nos moldes da concepção de sujeito pós-moderno e da língua como discurso, onde textos originados de fragmentos discursivos fazem leitor e escritor partilharem uma realidade em comum. Tyler (idem, ibidem, p.126) enfatiza a natureza colaborativa desse tipo de pesquisa e reitera que a visão pós-moderna privilegia a relação dialógica à monológica entre os participantes, rejeitando a tradicional dicotomia “observador-observado”, pois são histórias que se constroem mutuamente. O produto do texto etnográfico seria, em sua visão (p.129) um “veículo de mediação” que transcenderia tempo e espaço das vozes participantes evocadas.

Por sua vez, Rodrigues Júnior (2007, p. 536) destaca a preocupação da etnografia com os detalhes nos espaços onde é feita a investigação, tal qual citado anteriormente nas preocupações da pesquisa qualitativa, ao considerar que “adotar uma perspectiva etnográfica prevê a opção, da parte do(a) pesquisador(a), por uma abordagem mais focada na investigação de aspectos particulares de práticas sociais e culturais de determinados grupos de indivíduos.”

Clifford (1986, p.108) adiciona ao fator mencionado acima a possibilidade dos sujeitos envolvidos terem papéis diferentes, mas não hierarquizados, no processo podendo “simultaneamente escutar e dar voz ao outro*”. Ou seja, a pesquisa não é unilateral, com apenas a visão do pesquisador, mas resultado do intercâmbio de experiência, ensino e aprendizagem que ocorrem pelo envolvimento entre as partes.

Tusting & Maybin (2007, p.578) desconstruem a idéia de “impessoalidade” na condução da pesquisa e colocam o etnógrafo como o ponto de articulação que dá sentido às ações em desenvolvimento. Os autores colocam que “o pesquisador é inevitavelmente parte, e molda a pesquisa que está sendo produzida”, obviamente, pelo grau de envolvimento em que esse se encontra.

Focando nas questões escolares, Wielewicki (2001) realiza um apanhado geral sobre várias vertentes que discutem a questão da etnografia em sala de aula e em sua conclusão ela apresenta uma visão lúcida do pano de fundo em que o pesquisador está:

(...) a pesquisa etnográfica pós-moderna não tem a preocupação de representar verdadeiramente a cultura de um grupo de pessoas; ela reconhece o indivíduo fragmentado e a impossibilidade de totalização do conhecimento. (...) A situação que o pesquisador descreve em sala de aula não é um retrato fiel, nem as conclusões e as sugestões apontadas constituem caminho seguro para a solução dos problemas – se é que todos os envolvidos consideram as questões levantadas pelo pesquisador como “problemas” ou como desvios de normas, demandando correção. (WIELEWICKI, 2001, p.32).

Sobre a pesquisa em ensino de línguas estrangeiras, Santos (1997) resgata o valor de se entender o que acontece nas salas de aula, outrora esquecido, como fonte de reflexões para produção de conhecimento na área

A sala de aula (...) constitui-se em um dos principais cenários de pesquisa para se investigar e interpretar a construção do processo de ensino-aprendizagem. A demarcação deste referencial exibe um potencial significativo de especulação lingüística e cultural, principalmente no que se refere à aprendizagem de uma LE. (SANTOS, 1997, p.146).

Assim como Eisner (1998, p.11) enfatiza a necessidade de “estar em contato” e “ficar íntimo” com o espaço escolar para o pesquisador fazer dessa vivência uma fonte significativa de abstrações, algo difícil de ocorrer em um gabinete, Watson-Gegeo (1988) destaca as contribuições da etnografia para as questões do magistério em línguas e expõe toda a complexidade difícil de ser abrangida através da pesquisa convencional quando se pretende analisar os sujeitos nos seus ambientes sociais:

A Etnografia tem sido recebida com entusiasmo por se propor a investigar questões difíceis de serem conduzidas através de pesquisa experimental, tais como processos socioculturais em aprendizagem de línguas, de que forma pressões sociais e institucionais são trabalhadas na interação cotidiana de sala de aula, e como ganhar uma perspectiva mais holística nas interações professor-aluno com a finalidade de auxiliar na formação continuada e melhoria da prática docente*. (WATSON-GECEO, 1988, p.575).

Watson-Gegeo (1988, p.576-577) classifica a etnografia como uma das várias formas de pesquisa qualitativa, cujo diferencial é a visão holística e o tratamento dado à cultura como parte integrante da análise, exigindo do etnógrafo uma preparação sistemática para captar e perceber como as questões comportamentais influenciam e são influenciadas pelas interações e regras sociais. Em seguida, a autora (idem, ibidem, p.577-581) elenca alguns princípios deste tipo de pesquisa, tais como: foco nos traços comportamentais individuais compartilhados pelo coletivo estudado; consideração de todos os aspectos culturais e comportamentais no processo de análise; embasamento teórico consistente para a condução da pesquisa; direcionamento para estabelecer comparações entre o caso investigado e outros similares; entendimento da situação pela perspectiva do participante. A respeito deste último princípio, Watson-Gegeo empresta de Pike (1964 *apud*, idem, ibidem, 579) os termos **ético** e **êmico** (provenientes de fonético e fonêmico) para caracterizar dois tipos de postura de análise dos participantes. No ético, o pesquisador pauta-se pela sua própria cultura (ou pela “cultura de pesquisa”) para estabelecer categorias, conceitos e modelos da comunidade estudada. No êmico, incorpora-se o ponto de vista dos sujeitos construído na coletividade, considerando suas perspectivas, interpretações dos comportamentos e a linguagem utilizada para descrever suas experiências. A autora considera que a pesquisa parte do êmico em direção ao ético quando se arrisca aplicar as inferências observadas em escala micro (grupo específico) para uma escala macro (outros grupos) no momento em que visa estabelecer comparações, em um nível mais abstrato, com outras realidades.

Trazendo novamente ao enfoque concernente à língua, Watson-Gegeo (p.582) trabalha com o conceito de “socialização lingüística” na aprendizagem de línguas, entendendo que este acontece na interação social, o que implica a atenção do etnógrafo aos aspectos contextuais, além do ensino, envolvidos no processo (valores, atitudes). Em sua perspectiva, ela lista algumas contribuições da pesquisa etnográfica para as questões referentes ao inglês como segunda língua (p.585-588): provê relato sistematizado de situações de aprendizagem em sala de aula; objetiva a construção de teorias que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem de línguas; acompanha o desenvolvimento do ensino em recortes espaços-temporais; possibilita o estudo do papel professor-estudante em outras culturas e sociedades; fornece subsídios informativos para a melhoria da relação docente-discente em alguns contextos; pode ser usado para averiguar as pressões sociais que dificultam as inovações educacionais na escola; auxilia na compreensão das expectativas dos estudantes em relação à vida escolar e seus desdobramentos; pode servir de instrumento para o professor compreender sua sala, refletir e aprimorar sua prática.

Aliás, pesquisas na área de ensino de línguas estrangeiras no Brasil com elementos etnográficos não é novidade. Levantamentos sobre o uso da etnografia (seja como base epistemológica, perspectiva ou ferramenta) ao longo dos anos, como a de Adail Sebastião Rodrigues Júnior, do grupo de pesquisa “Etnografia em Educação no Brasil: o estado do conhecimento (1995-2005)”, provam que o tema é pauta constante nas universidades públicas brasileiras (no caso, UFMG, UFRJ, UFSC e UNICAMP) que possuem programas de pós-graduação de reconhecimento nacional e internacional na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Nesse sentido, Moita Lopes (1996, p.87) já prenunciava a preponderância da opção pela etnografia pelos lingüistas aplicados, tanto no Brasil quanto no exterior, pelas investigações privilegiarem como os fenômenos sócio-culturais, principalmente a interação em sala de aula, compõem o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Relembro que o motivo que me levou a querer adensar o conhecimento sobre a temática proposta é embasado na experiência como professor de estudantes da EJA durante o ano de 2008. Sentia que a dinâmica daquele grupo era diferenciada e comecei a levantar questionamentos a partir das aulas. A não sistematização dos fatos observados nas turmas com as quais trabalhei e a percepção de pouco subsídio teórico na área alimentariam o desejo de publicar material científico sobre o tema, o qual se materializaria no projeto de pesquisa de mestrado, e me conduziriam de volta à escola.

Sobre o período preparatório ideal de contato com os participantes, Rodrigues Júnior (2008, p.533) aponta um tempo estimado de um ano para adquirir “competência cultural” para poder dar continuidade aos encaminhamentos inerentes à realização da pesquisa etnográfica em si. Considerando o ano letivo em que trabalhei na escola, senti-me dentro dos parâmetros elencados pelo supracitado pesquisador, ainda que não em sua totalidade, a dar prosseguimento à pesquisa por possuir uma visão “de dentro” da comunidade que visou estudar/ interagir (sob novo prisma). Percebi, pelas reações da equipe pedagógica e das estudantes no decorrer da pesquisa, que o hiato de quase dois anos longe da escola não influenciou na condução dos trabalhos e nem diminuiu os laços que estabeleci com a escola no período em que lá atuei. Eu não era um estranho e ainda recebi o mesmo tratamento respeitoso da época em que havia trabalhado.

Os princípios, as condições e, principalmente, a vontade para realizar uma pesquisa de cunho etnográfico pós-moderno estavam alinhados. Porém, ainda havia dois pontos pendentes: um de ordem “interna” e outro de ordem “externa”. O interno me remete ao medo inicial de não ter a pesquisa devidamente reconhecida na comunidade acadêmica pela alta carga de subjetividade envolvida (é “escancaradamente” ligada a uma parte da

minha história de vida), que foi aos poucos sendo superado conforme “mergulhava” nos textos do Usher & Edwards, Hall, Eisner, Coracini, entre outros. O externo era conseguir vislumbrar, estando vinculado à área de concentração Lingüística do Programa de Pós-Graduação em Letras, qual das lingüísticas (gerativista, textual, psicolingüística, sociolingüística...) seria adequada para analisar a relação dos estudantes da EJA e agregar a concepção de sujeito pós-moderno, as questões de identidade, admitir a língua como discurso e se valer dos recursos etnográficos no método de pesquisa? Após a leitura de Moita Lopes, Rajagopalan, Pennycook, Widdowson e Signorini, não tive dúvidas: seria a Lingüística Aplicada.

2.2 “DEPENDE DE QUAL LINGÜÍSTICA ESTAMOS FALANDO [...]”

O título que abre esta parte é, propositalmente, uma referência à resposta dada por mim quando a professora perguntou o que meu trabalho tinha a ver com Lingüística. Assim, pretendo ampliar o debate que a pergunta da professora também traz: o que pode e o que não pode ser considerado ciência lingüística. Para isso, comentarei resumidamente a recente caminhada da ciência e traçarei uma breve linha histórica da Lingüística Geral (LG) e da Lingüística Aplicada (LA), contextualizando sinteticamente a motivação de seus surgimentos e seus interesses.

A ciência e a produção de conhecimento foram colocadas em pauta em alguns espaços nos últimas décadas, tanto pelos seus avanços em progressão geométrica quanto pelo seu status de supremacia incontestável. O discurso científico dificilmente era questionado na sociedade por supostamente portar uma verdade transparente e segura, mas que aos poucos, como o retrato de Dorian Gray¹⁴, revelaria sua face obscura e seus reais interesses políticos disfarçados sob a aura da obviedade.

Trazendo para o contexto acadêmico educacional, o surgimento das disciplinas foi responsável pela organização de elementos teóricos para o estudo sistematizado e a formação para alguma atividade específica (de jesuítas a navegadores). Contudo, a necessidade de cada disciplina em ser reconhecida perante a comunidade científica

¹⁴ “O Retrato de Dorian Gray” é um romance do escritor Oscar Wilde, cujo personagem principal faz um pacto demoníaco para manter sua aparência jovial enquanto seu retrato pintado em um quadro se transformava e revelava sua corrupção física e moral.

impulsionou o distanciamento dos saberes e promoveu o surgimento do conhecimento hiperespecializado, reduzindo a visão do pesquisador somente a um microfragmento. Se antes uma disciplina tratava da interação da planta com o solo e os processos fotossintéticos, agora um nutriente presente na atmosfera serviria de objeto de estudo e justificaria a formação de associações classistas e reserva de mercado nos projetos pedagógicos universitários.

Dentre os autores que discute os desdobramentos da perspectiva disciplinar, Morin (2002) critica a fragmentação do conhecimento e seus efeitos nocivos na academia que, através de seus departamentos, retalha o ser humano em pedaços, distribui pelas famosas “caixinhas” e separa as dimensões biológica, espiritual e psicológica conforme o nome da placa na porta da secretaria. Conseqüentemente, esta situação influencia a manutenção das estruturas de poder altamente hierarquizadas e desumanas, onde cada um consegue enxergar somente o seu lado e se esquece do universo em seu entorno. O autor possui uma visão pessimista deste cenário e coloca que:

O enfraquecimento da percepção global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos) (MORIN, 2002, pg. 40).

O surgimento da Lingüística Geral (LG) no início do século XX retrata exatamente o movimento de uma disciplina no sentido de ser reconhecida como ciência e, para isso, o precursor deste movimento, Ferdinand Saussure, necessitou seguir as regras da época (que ainda vigoram na maioria dos espaços acadêmicos) para atingir seus objetivos. Em menos de um século de existência, a Lingüística teria um avanço tão veloz que não conseguiu permanecer nas questões globais (talvez pela própria concepção de ciência que a originou) e acabou se fragmentando em diversos campos.

Pode-se dizer, então, que a LG nasceu na perspectiva científica estruturalista, o que lapidaria todas as suas disciplinas de abrangência (principalmente a Fonética/Fonologia, a Semântica e a Sintaxe) aos moldes da busca pela verdade transparente, incontestável e objetiva. Evensen, (1998, p.93) reuniu algumas expressões-

chave¹⁵ para caracterizar a LG, como: interesse em explicar; pesquisa primariamente a estrutura e a função do código; e reducionista no arcabouço teórico.

Na via contrária, a Lingüística Aplicada (LA) surgiu no contexto de questionamento da tradição científica e retomada da compreensão do todo não como mera soma de partes, mas como algo integrado, complexo e contextualizado. Seu desafio é conseguir manter sua capacidade de catalisar conhecimentos multifacetados e permanecer inquieta, indisciplinada e plural para fazer ciência (MOITA LOPES, 2008, p.98). Ironicamente, apesar de ter claros seus objetivos e produzido vasto material, ainda se depara com o entendimento equivocado que os mais desavisados fazem da LA como “aplicação da Lingüística” por conta do nome.

Sobre os problemas em relação ao nome, Widdowson (2000, p.03) abre uma discussão sobre a LA realçando sua natureza incerta, advinda às vezes pela nomenclatura que carrega, e que, por ser assim, tem a vantagem de explorar além dos limites propostos pela lingüística. O autor também destaca a importância de se manter o “mistério” de sua essência para sua longevidade, mesmo que custe a insatisfação de alguns em busca de algo mais “estável” e “certo”.

Almeida Filho (1991, p.02-03) faz um apanhado histórico sobre o desenvolvimento da LA na Europa, nos EUA e no Brasil. Em suas considerações, destaca os preconceitos sofridos pela LA para ser reconhecida: uma ala considerava-a ciência porque se apoiava nos pressupostos da LG; outra destacava a dependência mútua da LA e da LG, pois a primeira precisava de “teóricos” e a segunda necessitava de “testadores” de suas teorias (ou seja, uns pensam e outros executam). Vê-se, novamente, que o fato de possuir o termo “aplicada” no nome induz erroneamente à idéia de que não há uma teoria por trás, apenas as preocupações na aplicação de ordem prática. Este pensamento, segundo o pesquisador (idem, ibidem, p.06) criou uma cultura hierárquica subvalorizada nos espaços de trânsito acadêmico de lingüistas aplicados, pois eram considerados profissionais de menor expressão em relação aos lingüistas dito “teóricos” na produção de conhecimento. Contudo, Almeida Filho (idem, ibidem, p.03) destaca a ligação “visceral” da LA à pesquisa científica e seu processo contínuo de consolidação de espaço.

No mesmo sentido, Rajagopalan (2003, p.79-80) alerta sobre algumas incoerências que ocorreram (ou ainda ocorrem?) no processo de consolidação da LA, como no caso de uma possível “divisão do trabalho” entre a LA e a LG, onde alguns poderiam incorrer no entendimento de que a Lingüística Aplicada teria mais a ver com as questões “práticas” da

¹⁵ Adaptado do texto original em forma de tabela.

linguagem e o substrato teórico ficaria a cargo da lingüística “pura”. O autor sinaliza que a LA poderia auxiliar na renovação da disciplina-mãe e aponta o surgimento da postura crítica na lingüística aplicada como uma das inovações responsáveis pelo avanço epistemológico na superação da dicotomia “teoria/ prática”, tão cultivado pelas bases estruturalistas para a manutenção do poder dos que “pensam” em detrimento dos que “fazem”.

A criação da linha crítica da LA (LAC) serviu para justamente continuar este processo de avançar os limites e também para demarcar mais profundamente as fronteiras e ideologias de cada campo. Pennycook (1998, p.25) esclarece que a inclusão do adjetivo “crítica” significa o posicionamento político, social e histórico que o lingüista assume perante a realidade, em especial sobre a concepção de linguagem como fruto das relações conflituosas entre os sujeitos e a escola, um dos espaços de maior interesse da LA, como “arenas culturais complexas”. Neste viés, Pennycook (idem, ibidem) reconhece a base ideológica do discurso e a formação do indivíduo a partir da multiplicidade de discursos, com o compromisso de engajar-se pela equidade (ou amenidade) das diferenças de poder.

Signorini (1998, p.100) discute a natureza transdisciplinar da LA e a vantagem de poder se municiar de várias áreas do conhecimento para compreender o objeto de estudo da área. A pesquisadora destaca as inúmeras conexões advindas do contato dos lingüistas aplicados com a multiplicidade de paradigmas e o salutar distanciamento do pesquisador de sua zona de conforto teórica. Sobre este aspecto, Almeida Filho (1991, p. 02) sustenta que a relevância científica da LA se sustenta pelo seu próprio paradigma e não pela presença das outras ciências com quem dialoga.

Kleiman (1998) chama a atenção para a atuação do lingüista aplicado no papel de agente problematizador da conjuntura social opressora e sua responsabilidade enquanto formador de opinião e participante de uma elite acadêmica que não visa reproduzir o modelo de ciência alienante que ainda persiste em imperar:

Trata-se de determinar qual o valor mais importante para a comunidade, se a construção de teorias, ou a contribuição para a erradicação de práticas injustas e desumanas. A resposta, a julgar pela prática científica na área, parece ser a de que o valor mais alto é o da relevância da pesquisa para a vida social. (KLEIMAN, 1998, p.72).

Kleiman (idem, ibidem, p.53) entende que estas situações, em seus diferentes contextos, são de ordem complexa e estão presentes na manifestação discursiva do sujeito. E, partindo dessa complexidade, é inegável a necessidade da LA buscar fontes de outras

áreas do conhecimento que investigam o sujeito como ser social, ao ponto de tornar-se inter, multi e até transdisciplinar.

No que tange à forma de fazer pesquisa, a LA conduz à compreensão holística do objeto investigado, onde é necessário dialogar com disciplinas de diversas áreas para tentar abarcar o máximo de variáveis presentes no ambiente estudado. Em seu levantamento, Almeida Filho (2007, p.115) traz alguns dados sobre o estado da arte da LA no Brasil, no que diz respeito a sua abrangência geográfica em território nacional e seus principais interesses teóricos no período entre o ano 2000 e 2005. A primeira constatação é que as atividades da área são concentradas majoritariamente nos programas de pós-graduação e cujas subáreas são, em sua maioria, relacionadas a ensino-aprendizagem de línguas (de maior dimensão) e estudos da tradução (idem, ibidem, p.116). Outro dado relevante é a ocorrência explícita do termo LA nos programas de pós-graduação: em sete, consta como o título do programa; em doze, nomeia a área de concentração; e em 11, aparece como linha de pesquisa (idem, ibidem, p.118-119). Ao consultar a agenda espontânea¹⁶ da LA no país, o pesquisador (idem, ibidem, p.120-121) apresenta indicadores que confirmam a tendência dos lingüistas aplicados em interessar-se pelas questões de ensino-aprendizagem, quais sejam:

- Crenças, teoria informal, competência implícita, culturas de aprender e ensinar línguas;
- Formação de professores de língua(s) via paradigma reflexivo e em modalidades distintas como a colaborativa;
- o ensino de língua(s) diagnosticado dentro das limitações de contextos típicos de aprender/ensinar nas escolas brasileiras (focalizando principalmente o livro didático);
- interlíngua em desenvolvimento normal, sinais de estabilização, correção e tratamento de erros;
- explicitação e implicação no ensino, graus de interface, gramática e significados construídos no envolvimento do aprendiz;
- o processo de ensino e de aprendizagem instaurado pelo ensino comunicativo interdisciplinar, problematizador ou instrumental;
- explorações teórico-práticas dos paradigmas comunicacional (teoria de ensino/aprendizagem de línguas) e reflexional (teoria da formação de professores);
- competências de professores e alunos;
- questões identitárias dos usuários aprendizes de língua(s);

¹⁶ O autor define agenda espontânea como “aquela produção dos pesquisadores organizadores de eventos científicos que não obedece a qualquer plano geral ou a política explícita de indução das agências, associações e IES do país” (ALMEIDA FILHO, JCP, 2007, p. 120)

- interação: qualidade, geração de insumo, poder dos participantes, construção de discursos de sala de aula;
- novas tecnologias no ensino-aprendizagem de língua(s);
- letramento e oralidade na escolarização;
- gêneros discursivos e ensino de língua (principalmente os de língua escrita);

Almeida Filho (idem, ibidem, p.122-123) também destaca o domínio das pesquisas qualitativas, o expressivo uso de procedimentos com base etnográfica e o destacado papel da sala de aula como contexto para coleta de dados. Dentre as sete tendências para a LA no cenário brasileiro apontadas pelo pesquisador, seleciono três que me chamam a atenção pelo caráter social: o aumento da quantidade de projetos de intervenção na realidade; o crescimento da necessidade de criação de modelos teóricos de ensino e aprendizagem de novas línguas de tal forma que se dissemine amplamente entre os professores; a conscientização da importância da pesquisa aplicada na formação da cultura de professores reflexivos.

Em adendo, Moita Lopes (1998, p.118) propõe a adoção de um modelo de pesquisa em LA baseado no Modo 2 de pesquisa do livro *The New Production of Knowledge*¹⁷ e resume, a partir de seis tópicos, suas características: a) o contexto de aplicação, cujo principal espaço é a ação do sujeito em sua realidade; b) conhecimento teórico e prático, onde a teoria alimenta a prática e esta aquela continuamente; c) tipo de conhecimento – participativo e colaborativo, que considera a visão dos participantes na pesquisa e os envolve em um processo reflexivo de sua própria prática; d) conhecimento altamente contextualizado, no qual a pesquisa foca em um determinado problema específico dentro do contexto em que ocorre; e) responsabilidade social e divulgação dos resultados, que promove a participação da sociedade não só no desenvolvimento da pesquisa, mas também no acompanhamento dos resultados daquilo que se desenvolve na academia; f) realidade complexa, que reconhece os limites da visão disciplinar e busca a integração de outras áreas de conhecimento para dar conta desta realidade.

¹⁷ GIBBONS, M; LIMOGES, C; NOWOTNY, H; SCHWARTZMAN, S; SCOTT, P. & TROW, M. *The new production of knowledge*. Londres: Sage, 1995. *apud* MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. Pg. 113-128.

Uma das discussões que compõe a temática deste trabalho, e é objeto de estudo da LA, é a análise da LI após seu processo pós-guerras de expansão global e pós-colonial. Atualmente, há várias discussões sobre o papel da LI no mundo, seu status de língua franca e como trabalhar a disciplina com estudantes de língua estrangeira em sala de aula (MODIANO, 2001; MCKAY, 2003; CURRAN & STELLUTO, 2005). No Brasil, este é um campo fecundo de debate que tem provocado mudanças na política lingüística para LEM. Um dos documentos que serve de exemplo são as Diretrizes Curriculares Estaduais – LEM do Estado do Paraná (comentarei mais a respeito). Porém, as mudanças são recentes, requerem tempo, engajamento político-pedagógico de docentes e equipe escolar e, até haver este amadurecimento nas bases, ainda teremos um panorama permeado por crenças e submissão aos países “de primeiro mundo”, tal como descrito por Jordão (2004):

No Brasil, o inglês ainda é percebido como língua de *propriedade* dos países do Círculo Interior¹⁸, acompanhado por um *mantra* carregado de superioridade cultural, histórica, moral, econômica, um mantra que nos apresenta a língua inglesa como a língua de culturas superiores, de culturas da metrópole, do conhecimento verdadeiramente científico e confiável. Ao mesmo tempo, a língua inglesa se nos apresenta como a língua necessária para falar com o mundo, para entrar em contato com todos os povos, imbuída de um *madhyama*¹⁹ instrumental que permitiria comunicação com a humanidade em geral e que nos liberaria da praga lançada à humanidade com a destruição da Torre de Babel e a multiplicação das línguas. (JORDÃO, 2004, p.05).

Portanto, minha proposta de análise da relação dos estudantes com a LI se articula com a LA no sentido abordado por Kleiman e Moita Lopes, de fazer uma pesquisa considerando a quem ela se destina, como ela promove a reflexão dos sujeitos envolvidos sobre sua prática e a participação da sociedade (acadêmica e não-acadêmica) na discussão sobre os resultados. Opto por uma forma de ciência que não fica “em cima do muro” e, quando se coloca, assume sua autoria sem precisar se esconder atrás da “realidade dos fatos e dados”. A consideração da identidade do pesquisador na discussão da pesquisa e o foco na vida social também são inseridos na LA por Moita Lopes (2008):

¹⁸ A autora embasa-se em Braj B. Kachru, que utiliza este termo para designar os territórios onde o inglês é usado amplamente como primeira língua, como a Grã-Bretanha, os EUA e a Austrália. (*in* Jordão, 2004)

¹⁹ *Madhyama* é outro termo utilizado por Kachru para referir-se ao inglês utilizado por não-nativos para efetivarem intercâmbios de todas as naturezas. (*in* Jordão, 2004)

(...) todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social e outras alternativas sociais. Não surpreende, portanto, que na LA, como em outras áreas, as questões identitárias estejam interessando a tantos pesquisadores exatamente quando se problematiza a importância de pensar outras sociabilidades para a vida social, o que é o principal projeto político da atualidade. (MOITA LOPES, 2008, p.104).

Após apresentar o panorama conceitual da LA e LAC buscarei, na seqüência, caracterizar o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida e seus participantes. Iniciarei pelos documentos oficiais que traçam as políticas de ensino de Língua Estrangeira para a modalidade EJA, delinearei o perfil do público atendido por esta modalidade e retratarei a realidade local destes sujeitos no que concerne à língua inglesa.

3. EJA E LI: O QUÊ, QUEM, ONDE

Os cidadãos jovens e adultos que não puderam cursar a educação básica no tempo ideal, têm por direito o acesso à educação. Segundo o artigo nº37 da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil é destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Ainda no parágrafo primeiro do mesmo artigo, o sistema de ensino deve se comprometer a oferecer uma educação diferenciada, que tenha “(...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho (...)”.

A EJA é organizada de forma semelhante ao ensino regular da Educação Básica, iniciando na Alfabetização, passando pelas duas fases do Ensino Fundamental e encerrando no Ensino Médio. Os sistemas de ensino planejam os componentes curriculares a partir da base nacional comum, onde a língua estrangeira se insere como parte diversificada de oferta obrigatória. O Volume 2 da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) do MEC justifica a inclusão de uma língua estrangeira nos seguintes termos:

A aprendizagem de línguas estrangeiras, compreendida como um direito básico de todas as pessoas é uma resposta a necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo – não só como forma de inserção no mundo do trabalho, mas também, principalmente, como forma de promover a participação social –, tem papel fundamental na formação dos jovens e adultos. A língua estrangeira permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade atual. (MEC, 2002, pg. 67).

O mesmo documento orienta os professores a adotarem uma perspectiva metodológica sociointeracional de ensino de língua para mediar o conhecimento de mundo acumulado pelos estudantes e o conhecimento científico abordado na escola. O professor passaria de transmissor a parceiro, com a missão de incentivar o compartilhamento de saberes entre os estudantes e diluir a concentração de poder ao tornar os discentes co-responsáveis pela construção do conhecimento.

Ainda segundo o documento, os docentes devem considerar o contexto do estudante da EJA, a realidade socioeconômica local e as características culturais da

comunidade para a condução das aulas. De acordo com a proposta, os objetivos almejados para as aulas de língua estrangeira são os seguintes:

- Desenvolver a possibilidade de compreender e expressar, oralmente e por escrito, opiniões, valores, sentimentos e informações.

- Entender a comunicação como troca de idéias e de valores culturais, sendo estimulado a prosseguir os estudos.

- Comparar suas experiências de vida com as de outros povos.

- Identificar, no universo que o cerca, as línguas estrangeiras que cooperam

nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico.

- Vivenciar uma experiência de comunicação humana no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes e possibilitando maior entendimento de seu próprio papel como cidadão do país e do mundo em que vive.

- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo.

- Construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna.

- Adquirir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.

- Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a também como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados.

- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas. (MEC, 2002, pg. 75).

A proposta curricular converge com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) no sentido de destacar as habilidades de leitura como foco principal do ensino de língua estrangeira, sem deixar de incluir a escrita, a produção oral e a compreensão auditiva. As sugestões de atividades nos materiais desenvolvidos e disponibilizados pelo MEC denotam este direcionamento ao propor trabalhos de compreensão de diversos gêneros textuais, aproveitando textos em LI ou em LP como subsídio. No entanto, ainda percebe-se uma perspectiva estruturalista na concepção de ensino-aprendizagem LE nas propostas, reduzindo as atividades nas aulas a memorização de vocabulário, gramática e tradução de frases. Abaixo, seguem dois exemplos de atividades retirados do manual do professor dos Cadernos EJA (MAZZEU, F.J.C. et. al., 2007).

O primeiro é retirado do volume intitulado Cultura e Trabalho (MAZZEU, F.J.C. et. al., 2007, p.39), referente ao texto “O Jargão”, de Luís Fernando Veríssimo e voltada para estudantes do segundo segmento do EF (correlato aos anos finais do EF no ensino regular):

08CP09 TX08P3.qxd 20.01.07 17:38 Page 39

T e x t o

8

Área: Língua estrangeira – Inglês

Nível II

Atividade ▶ *Companies***Objetivos**

- Ensinar parte do jargão empresarial, com alguns verbos e nomes de cargos em inglês.

Introdução

O texto trata de forma bem-humorada do uso de

jargão técnico em diversas áreas. É importante, então, apresentar parte do vocabulário típico de empresas, em alguns casos mesmo no Brasil, que adotam muitos termos do inglês

**Descrição da atividade**

1. Escreva as seguintes palavras no quadro:

CEO – PR – CFO – Memo – Meeting – Conference Call – Manager – Director – Staff – Employee – Board of Directors – Annual Report – To fire – To hire – To dismiss

2. Peça aos alunos para ligar as definições com a palavra correspondente (aqui as definições estão na ordem certa, escreva-as em ordem diferente): *Chief Executive Officer* – equivale a presidente de uma empresa *Public Relations* – Relações Públicas. *Chief Finance Officer* – líder do departamento financeiro de uma empresa. Abreviatura de Memorando – comunicação oficial interna na empresa. Reunião, forma de reunir numa sala pessoas que estão em diferentes lugares (às vezes diferentes países). Um aparelho com viva-voz ou conexão via Internet é ligado, de modo que várias pessoas possam conversar e discutir pautas. Gerente – cargo acima da equipe de trabalho. Diretor – Cargo acima da gerência. Equipe de trabalho, time. Empregado, funcionário. Quadro de diretores – grupo de diretores responsáveis pela administração geral da empresa. Relatório anual – documento lançado todos os anos pelas empresas, relatando a situação geral da empresa (se vendeu mais ou menos, se aumentou

ou diminuiu o número de clientes, etc.). Mandar embora (informal). Contratar. Dispensar, despedir (formal).

3. Depois que os alunos tiverem ligado as palavras a seus significados, peça que formem cinco frases com o vocabulário apresentado.

Tempo sugerido: 1 hora

Resultado esperado: Memorizar parte do vocabulário típico de empresas.

Caderno do professor / Cultura e Trabalho • 39

Figura 1 - Proposta de atividade para EJA

O segundo encontra-se no volume Diversidade e Trabalho (MAZZEU, F.J.C. et. al., 2007, p.40), referente ao texto “The Amish”, adaptado pela Professora Giuliete Siqueira de informações de um site sobre tolerância religiosa, também direcionado a estudantes do segundo segmento:

CP06aTX11P3.qxd 17.12.06 21:46 Page 40

Texto

11 Área: Língua Estrangeira – Inglês **Nível II**

Atividade ▶ Should/Shouldn't

Objetivo

- Aprender a dar recomendações, sugestões e conselhos em inglês

Introdução

O texto em inglês trata da cultura Amish, com diversas restrições à vida moderna e distanciamento que causa incompreensão por parte dos governos e da sociedade de modo geral. Nesse contexto, além do aprendizado de cultura e vocabulário, é interessante apresentar como se faz recomendações em inglês.

Descrição da atividade

1. Coloque na lousa a seguinte frase:
The Amish should participate in the modern society.
(Os Amish deveriam participar da sociedade moderna.)
2. Sublinhe a palavra **should** e a palavra **deveria**.
3. Diga então aos alunos que sempre que queremos fazer uma recomendação, dar uma sugestão ou conselho, utilizamos a estrutura **SHOULD + VERBO**. **SHOULDN'T** é utilizado em frases negativas (não deveria). Caso os alunos ainda não tenham nenhuma lista de verbos principais, prepare uma lista com verbos e seus significados e dê a eles. Peça que, em duplas, preparem 10 frases com recomendações e conselhos para os Amish (baseados no texto que leram). Quando terminarem, coloque na lousa as seguintes frases:
“Estou com gripe.”
“Sinto muita dor de cabeça.”
“Meu vizinho comprou uma bateria.”
“Meu cachorro comeu um pé do meu sapato favorito.”
4. Peça a eles que, ainda em duplas, escrevam conselhos em inglês para essas pessoas. Pode-se fazer mais de uma frase para cada caso.

Material indicado:
▶ dicionários português-inglês para ajudar os alunos a encontrar o vocabulário para a formação das frases.

Tempo sugerido: 1 hora

Resultado esperado: Que os alunos consigam utilizar a estrutura apresentada corretamente, familiarizando-se, assim, com a língua.

40 • Caderno do professor / Diversidades e Trabalho

Figura 2 - Proposta de Atividade

O caderno metodológico geral para orientação dos professores a trabalharem com a coleção Cadernos EJA ratifica, apesar de proclamar-se como “de apoio” (p.12), sua vertente arraigada ao ensino secular de LI. Na seção específica da disciplina em foco, classifica as atividades em “dois estilos básicos”, sendo: **estruturais**, “com explicações gramaticais fundamentais seguidas de alguma prática oral e/ ou escrita, de forma que o professor tenha condições de controlar a prática e corrigir os erros”; e **lúdicas**,

com atividades ligadas ao vocabulário e ao contexto social (como expressões utilizadas no dia-a-dia dos falantes nativos do inglês), de modo a familiarizar o aluno com o idioma e aumentar suas condições de compreender textos e fala. De modo geral, a linha mestra adotada foi a de tornar as aulas de inglês tão prazerosas quanto possível, levando o aluno a ter uma experiência agradável e instigante, para que, mesmo não alcançando o ideal (fazer com que o aluno fale com fluência o idioma), ele possa ter curiosidade e queira seguir com pesquisas próprias nesta área. (MEC, 2007, p.41).

Estão explícitas as questões ideológicas que permeiam as instruções, carregadas de valores contraditórios às discussões atuais em ensino de LE. Controlar práticas, corrigir erros, referenciar as atividades no contexto social do nativo, utilizar como linha mestra aulas prazerosas/ agradáveis e determinar fluência oral como o nível ideal só reforça antigos preconceitos e crenças nas salas de aula consagrando a LE com uma disciplina prescritiva, desagradável, voltada para os valores da cultura anglo-saxã e de mero entretenimento. Chama mais a atenção por ser um material com a chancela federal produzido recentemente (2007), denotando uma desarticulação das bases acadêmicas com as políticas governamentais na publicação de cadernos desta espécie e a continuidade do pensamento estruturalista nas instâncias decisórias²⁰.

Na esfera estadual, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná desenvolveu as Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (DCEEJA) em 2006 com orientações gerais para esta modalidade. No entanto, não foram desenvolvidas diretrizes específicas para as disciplinas na modalidade, restando ao professor apoiar-se nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Estrangeira Moderna (DCE-LEM) voltadas para a educação básica, cujos objetivos são que o estudante:

²⁰ As informações fornecidas pelo caderno metodológico dos Cadernos EJA (p.10) credita o desenvolvimento das atividades à Fundação Unitrabalho com parceria do MEC e de representantes de 35 órgãos governamentais e da sociedade civil. Além disso, realizou oito oficinas pelo país coletando sugestões de professores.

- use a língua em situações de comunicação oral e escrita;
- vivencie, na aula de Língua Estrangeira, formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas;
- compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social;
- tenha maior consciência sobre o papel das línguas na sociedade;
- reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país. (SEED/PR, 2009, pg. 56).

As DCE-LEM podem ser consideradas bem mais avançadas no que concerne à concepção de aprendizagem de língua como prática discursiva e dialógica. Porém, um dos desafios que se apresenta ao docente de EJA a partir destas DCE é atingir objetivos planejados para uma perspectiva de sete anos (ensino regular) para trabalhar em no máximo um semestre por ciclo (fundamental e médio). Ampliar a visão de mundo, avaliar os paradigmas existentes e desenvolver consciência do papel das línguas na sociedade a partir da aprendizagem de uma LE (DCE-LEM, p. 23) podem independe de quantidade de carga horária, mas demandarão professores melhor preparados tanto nos princípios das DCE – LEM quanto da EJA.

Não é de se estranhar a contraditoriedade na perspectiva federal e estadual na construção de seus parâmetros de ensino-aprendizagem escolar, pois sabemos que as ações político-partidárias imprimem sua marca ideológica em todos os espaços possíveis enquanto detém o poder do “mandato”, incluindo livros-texto de suporte didático. O que não é admissível é naturalizar a continuidade desta política fragmentada, descoordenada e mesquinha na condução da educação. Apesar de a pauta gravitar sempre em investimentos estruturais (diga-se dinheiro, prédios e contratações), o alinhamento de políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal deveria concentrar esforços para estes serem coesos e coerentes no planejamento pedagógico.

Tendo como um dos componentes do pano de fundo da EJA as divergências conceituais apontadas acima, apresentaremos como a LI pode ser cursada na modalidade, que é um diferencial significativo em relação ao ensino regular.

3.1 A ORGANIZAÇÃO DA EJA

A Resolução N°01 de 5 de julho de 2000 promulgada pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, definiu que a Língua Estrangeira Moderna seria de oferta obrigatória entre os componentes curriculares nas séries finais do ensino fundamental (art. 18) e também no ensino médio (art. 19).

A mesma resolução, em seu artigo 6º, confere aos sistemas de ensino “(...) definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares (...)”. Dessa forma, o sistema estadual de ensino, dentre outros atos normativo-administrativos, estabeleceu a distribuição das cargas horárias destinadas a cada disciplina componente do currículo nacional, proporcional ao praticado no ensino regular e instituiu a matrícula do estudante por disciplina ofertada, podendo ser em turmas de organização **coletiva** ou **individual**.

A carga horária destinada a Língua Inglesa é de 192 horas/aula para o Ensino Fundamental – Fase II (5ª a 8ª série no ensino regular) e 128 horas/aula para o Ensino Médio. Apenas para ilustrar um comparativo, um estudante do ensino regular que tenha duas aulas semanais de Língua Inglesa (quadro mais freqüente nas escolas da rede pública) teria aproximadamente 320 horas/aula no EF e 240 horas/aula no EM.

O modelo de Proposta Pedagógico-Curricular da EJA (2009) fornecido pela SEED define que a organização coletiva a estudantes com possibilidade de freqüentar as aulas regularmente e:

será programada pela escola e oferecida aos educandos por meio de um cronograma que estipula o período, dias e horário das aulas, com previsão de início e término de cada disciplina, oportunizando ao educando a integralização do currículo. A mediação pedagógica ocorrerá priorizando o encaminhamento dos conteúdos de forma coletiva, na relação professor-educandos e considerando os saberes adquiridos na história de vida de cada educando. (SEED/PR, 2009, p.03).

A organização individual atenderia estudantes que trabalham em turnos (guardas, estivadores), temporadas (camponeses, pescadores) e, para esses, o modelo que estabelece a organização:

Será programada pela escola e oferecida aos educandos por meio de um cronograma que estipula os dias e horários das aulas, contemplando o ritmo próprio do educando, nas suas condições de vinculação à escolarização e nos saberes já apropriados. (SEED/PR, 2009,p.03).

Ao se matricular, o estudante escolhe no máximo quatro disciplinas para freqüentar concomitantemente e, conforme finaliza a carga horária prevista para a matéria, pode inscrever-se para as demais disciplinas que são ofertadas (sempre respeitando o limite máximo) se houver disponibilidade de docentes para suprir a demanda. O aluno também escolhe se ingressará em uma turma coletiva, recomendada para pessoas que trabalham em turnos fixos ou possuem uma rotina de horários estável, ou em uma turma individual, voltada para aqueles que trabalham em regime de escala ou em periodicidade sazonal.

O educando das turmas de organização coletiva tem direito de faltar às aulas no limite de vinte e cinco por cento da carga horária da disciplina. Aquele que opta por freqüentar as turmas individuais deve ter cem por cento da carga horária cumprida, tendo em vista que já é uma organização de aula flexível e que não exige a presença regular do estudante semanalmente.

Esses dois tipos de organização influenciam drasticamente na abordagem, metodologia e disposição do professor ao longo do planejamento e execução das aulas, assim como na perspectiva do aluno de aprendizagem significativa no retorno à educação formal. As turmas coletivas têm as mesmas características das classes do ensino regular em termos estruturais, com o diferencial da heterogeneidade natural da história de vida, conhecimento prévio e faixa etária (que chega a variar de pessoas de 18 a 70 anos na mesma turma). As turmas individuais trabalham praticamente em regime de fluxo contínuo de matrícula, onde o professor enfrenta mais dificuldades de padronizar o ritmo da aula e necessita atender os alunos individualmente ou em pequenos grupos de acordo com o ritmo de aprendizagem.

Como a prerrogativa da escolha pela tipologia de turma cabe ao aluno, com o condicionante da oferta depender das condições escolares já explicitadas, estimular matrículas na organização coletiva torna-se uma tarefa não tão simples. Adiciona-se a essa situação, o fato de alguns alunos preferirem estudar na organização individual com o objetivo de finalizar mais rapidamente a disciplina cursada através do aproveitamento pleno de carga horária ofertada semanalmente. Em alguns casos, há estudantes que chegam a estudar de cinco a oito horas semanais da mesma disciplina para abreviar o tempo de encerramento. Em suma, o critério escolhido nestas situações é puramente quantitativo-

pragmático e cabe ao professor dar conta dessa demanda com as ferramentas que tem (e as que não tem também). Eu me deparei com um episódio inusitado quando uma estudante insinuou estar sendo prejudicada por mim na contagem de horas para terminar a disciplina. O problema é que eu não lançava carga horária integral porque ela geralmente chegava meia hora atrasada e queria sair mais cedo. A estudante e eu resolvemos nossas diferenças, mas fiquei bem reticente quanto à aparente cultura do “anote as horas e resolva o meu problema” de alguns estudantes da organização individual.

No que diz respeito ao trabalho docente, a proposta pedagógica para a EJA estimula a utilização dos saberes prévios e experiências de vida dos estudantes exatamente para torná-lo protagonista da construção do saber individual e coletivo. No entanto, o que percebi enquanto trabalhava com este público, era a manutenção da postura de alguns colegas professores como fonte do saber (minha leitura das falas na sala dos professores, pois nunca assisti a aula de nenhum colega para comprovar esta impressão).

Ao considerar a concepção dialógica bakhtiniana da natureza interdiscursiva da linguagem (BRAIT, 2009, p. 98), onde a linguagem se constrói a partir da interação entre os sujeitos, a promoção de um espaço de aprendizagem que reconhece a diversidade de visões de mundo, histórias de vida e constituição de identidade, pode ser dificultada pela postura do docente quando este se coloca em um papel de detentor do conhecimento específico, neste caso a LI.

Almeida (2009, p. 23) pontua que nestes ambientes ditos *aloglotas*, quando os aprendizes da língua estrangeira são falantes da mesma língua materna e o professor é conhecedor desta língua, os maiores responsáveis pelo provimento de *inputs* aos estudantes são o professor e o livro didático ou outros materiais fornecidos pelo docente que os estudantes podem recorrer em momentos de estudo individual. Caso o docente não se atente aos objetivos do ensino de língua para a promoção de novos olhares, para a prática da interação entre os sujeitos e o compartilhamento de saberes sobre um grupo social diferente, pode estabelecer-se um cenário de distanciamento hierárquico entre aquele que “sabe” e o que “não sabe”, onde o primeiro, quando lhe apraz, “concede uma porção de seu saber” para o segundo.

A seguir, traçarei um perfil sucinto do município de Matinhos e dos atores envolvidos: estudantes e professores.

3.2 UMA “FOTO 3X4” DE MATINHOS/ PR

O município de Matinhos localiza-se na região litorânea do Paraná e possui, segundo levantamento do IBGE em 2010 (IPARDES, dez. 2010, p.09), uma população estimada de 29.426 habitantes, predominantemente da zona urbana.

A população economicamente ativa da cidade, de acordo com o censo do IBGE de 2000 (idem, ibidem, p.14), é de 11.598 pessoas, tendo aproximadamente 60% da força de trabalho masculina e 40% feminina. Dessa parcela, as principais ocupações profissionais são: comércio, reparação de veículos, objetos pessoais e domésticos (2.050); construção (1790); e intermediações financeiras, atividades imobiliárias, aluguéis, serviços prestados a empresas (1.434). Dados do Ministério do Trabalho e Emprego de dezembro de 2010 (idem, ibidem, p.15) também incluem a administração pública direta e indireta como grandes empregadores, totalizando 1.350 servidores ou funcionários públicos.

A partir destes dados é possível afirmar que, apesar do grande contingente turístico que movimenta a economia no período de veraneio, Matinhos é uma cidade voltada ao comércio, à construção civil e prestação de serviços, cuja mão-de-obra é formada predominantemente por posições de nível operacional que não exigem qualificação formal na maioria dos casos. O quadro agrava-se ao se constatar, baseado na quantidade de matrículas de 2009 informadas pela SEED (idem, ibidem, p.12), que apenas 1.212 estudantes da rede pública conseguem continuar os estudos no ensino médio comparado às 5.295 matrículas do ensino fundamental. Apesar dos dados da EJA demonstrarem que o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio possuem mais matrículas que o primeiro segmento do fundamental (407 no primeiro caso e 107 no segundo), é clara a desproporção entre a evasão massiva de estudantes em idade ideal durante o EF e o retorno na EJA.

O “Eldorado” que seria supostamente alavancado pelo turismo receptivo ainda está longe de acontecer e gera mais força para o ciclo da exclusão e desigualdades sociais. A incidência de turistas estrangeiros é a segunda maior dentre as cidades balneárias paranaenses e a quarta entre os sete municípios da região. Segundo dados obtidos no Estudo de Demanda Turística Litoral PR 2000-2006 desenvolvido pela Secretaria de Estado de Turismo (2008,p. 07-28), a média de turistas estrangeiros no período pesquisado é de 1,65% do total de frequentadores de Matinhos. Em relação aos locais circunvizinhos, o município perde para a Ilha do Mel (média de 11,71%) e Paranaguá (média de 4,7%), indicando um possível interesse maior desse perfil de turista nas belezas naturais exóticas (Ilha do Mel) e no turismo histórico (Paranaguá), enquanto Matinhos atrairia um público

massivamente “caseiro” (em 2006, 88,3% dos turistas eram paranaenses, sendo 66,7% deste percentual de Curitiba e Região Metropolitana). Comparando com outras cidades litorâneas não-capitais de outros estados cuja economia tem parcela significativa do turismo sazonal, Balneário Camburiú/ SC é movimentada por estrangeiros em aproximadamente 13,5%²¹ (Santa Catarina, 2006, p.04) do total de turistas, Porto Seguro/ BA por volta de 16%²² (Bahia, 2008, p.16) e Bombinhas/ SC em torno de 17,5%²³ (Santa Catarina, 2006, p.05). O aprendizado de línguas estrangeiras (em destaque o inglês e o espanhol) para atender esse nicho de mercado, conseqüentemente, tem justificativa pouco consistente em Matinhos.

Em adendo, a turma de 2010 do curso de Linguagem e Comunicação do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná - UFPR realizou um projeto piloto sob minha orientação no primeiro bimestre letivo de 2010 (compreendido entre os meses agosto e setembro) com a finalidade de pesquisar os cargos cuja condição seria a fluência em língua inglesa para candidatura/ ocupação. Os locais pesquisados abrangiam vários setores da economia (comércio varejista, indústria, hotelaria, prestação de serviços) nos municípios do litoral (menos Guaraqueçaba e Morretes) e alguns da Região Metropolitana de Curitiba. Os resultados apontaram que muito poucos cargos exigiam fluência em língua inglesa, como fiscais de embarcações do porto, recepcionistas de hotel e analistas técnicos de bancos. O que se notou nestes casos, era que a língua complementava uma formação técnica específica, exigida por um curso superior de graduação ou pós-graduação. Além disso, o fato de ser fluente em uma língua estrangeira não proporcionaria nenhum bônus salarial nas empresas, o que também desestimularia o seu aprendizado.

Com exceção de Paranaguá, as cidades litorâneas sediam poucas empresas de grande porte e os cargos de nível estratégico, quando há, são geralmente pertencentes ao proprietário do negócio. O setor público abrange grande parte dos cargos que exigem nível superior como pré-requisito, mas apenas os professores de inglês teriam a língua como ferramenta de trabalho na região.

²¹ Dados obtidos no estudo de demanda turística da SANTUR – Santa Catarina S/A referentes às temporadas de 2004 a 2006 e convertidos em percentual para adequar-se à comparação.

²² Dados da última pesquisa realizada pela Secretaria de Turismo da Bahia (Setur) e Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), em 2008

²³ Mesmo procedimento utilizado para Balneário Camburiú tendo em vista os dados serem da mesma fonte.

Em sua pesquisa sobre professores de inglês da rede pública de São Paulo, Sousa (2006, p.92-93) problematiza o papel docente como um dos vetores dessas “promessas” de cunho neoliberal. Eles nutrem do ideário do mundo globalizado para alimentar falsas esperanças de que o aprendizado da LI é “necessário” porque proporcionaria melhores oportunidades no mercado de trabalho e garantiria sucesso profissional. No fim, perpetuam a exclusão dos estudantes e mantém o *status quo* social desigual.

Em termos de acesso cultural, a cidade possui uma biblioteca municipal em condições precárias, a colônia de férias do SESC (Serviço Social do Comércio) em estágio final de reforma, um centro de tradições gaúchas na estrada para Curitiba e o centro cultural e a biblioteca do Setor Litoral da UFPR. A programação de atividades destes estabelecimentos costuma não envolver produções estrangeiras (anglófonas), geralmente abordando atrações como dança, música e cultura local. A sala de cinema mais próxima fica em Paranaguá dentro de um hipermercado.

Após contextualizar resumidamente as características socioeconômicas da cidade, tentarei aprofundar as características do público atendido pela EJA.

3.3 PERFIL DO PÚBLICO DA EJA

O documento do MEC “Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - Segundo Segmento do Ensino Fundamental - 5ª a 8ª (MEC, 2002) apresenta dados relevantes para ajudar no entendimento do perfil do professor e do aluno que ingressa nesta modalidade de ensino, no sentido de nortear as escolas na elaboração de sua proposta pedagógica. Os resultados obtidos na pesquisa que subsidiou o documento supracitado estão apresentados a partir das cinco regiões geográficas do país. A seguir (tópicos 3.2.1 e 3.2.2) serão citados alguns dados selecionados referentes à região Sul, pois não há estudos oficiais recentes em nível estadual com a mesma amplitude para a série que enfoquei. Vale destacar que a pesquisa foi realizada há quase uma década e provavelmente devem ter ocorrido alterações ao longo deste tempo nos perfis docente e discente.

3.3.1 PERFIL DO ESTUDANTE DA EJA

O contato com os dados gerais sobre o estudante da EJA permitirá estabelecer várias conexões com as participantes da pesquisa que, embora sejam poucas (apenas quatro), se mostrarão representativas no decorrer da leitura deste trabalho.

No que diz respeito ao trabalho, 60% dos estudantes possui um emprego, sendo que deste percentual 73% está registrado formalmente e 27% atua autonomamente (MEC, 2002, p. 28). A maioria está de um a dois anos no emprego (31%) e uma quantidade significativa (19%) está a mais de seis anos (MEC, 2002, p.28). Dentre as profissões mais citadas estão: “estudante, vendedor, serviços gerais, comerciante, caixa e secretária” (MEC, 2002 pg. 29). Apesar de 57% se dedicar de seis a oito horas diárias ao trabalho, quantitativo médio da classe assalariada brasileira, é necessário destacar que um terço (33,5%) trabalha de nove a doze horas diárias e aproximadamente 10% acima de doze (MEC, 2002, p.29). 97% dos estudantes pesquisados informaram que começaram a vida laboral entre os 10 e 18 anos, o que corresponde, no ensino regular, ao período compreendido da 4ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio (MEC, 2002, p.29).

Em relação à vida escolar, 84% começou os estudos entre os 6 e 8 anos de idade (MEC, 2002, p.33). Quanto à série em que interrompeu os estudos, 25% parou na 5ª série, 20% na 8ª e 15% na 4ª, sendo os motivos principais: “ter de trabalhar, problemas financeiros, falta de interesse pela escola, gravidez, mudança, problemas familiares”(MEC, 2002 pg. 34). Sobre a idade de retorno aos estudos, 31% voltou para a escola entre os 16 e 18 anos, 26% entre os 25 e 35 e 18,5% nas faixas entre 22 a 25 e 36 a 50 anos, estimulados por: “aprender mais, necessidade, ter um emprego melhor, ter um futuro melhor, arrumar trabalho” (MEC, 2002 pg. 35). A disciplina de Língua Inglesa é considerada, entre seis disciplinas, a última das mais fáceis e a terceira das mais difíceis (liderada pela Matemática e seguida por Língua Portuguesa). Os maiores obstáculos listados que dificultam a dedicação ao estudo são: “falta de tempo, problemas financeiros, trabalhar e estudar, cansaço, memória, conciliar trabalho doméstico e escola” (MEC, 2002 pg. 36).

Um fenômeno que vem ocorrendo nos últimos anos é incursão na EJA de adolescentes que evadiram a escola ao finalizar o Ensino Fundamental ou durante o Ensino Médio. Apesar dos dispositivos legais que regulamentam a idade mínima de ingresso na modalidade, 14 anos para o EF e 17 para o EM, o documento das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) alerta que “atualmente, os adolescentes ainda são marcantes nas escolas de EJA. A grande maioria é oriunda de um processo educacional fragmentado, marcado por freqüente evasão

e reprovação no Ensino Fundamental e Médio regulares.” (SEED, 2006 pg.30). A secretaria também reconhece que “atender, preferencialmente, os educandos acima de 18 anos é uma das formas de garantir a especificidade desta modalidade educacional e responder ao critério basilar que a constituiu, ou seja, a educação do público adulto” (SEED, 2006 pg. 31).

Mediante a complexidade do cenário da EJA, levantei algumas questões no âmbito pedagógico, que careceriam de pesquisas específicas futuras e não serão tratadas aqui, como: é possível ter uma proposta educacional que atenda às peculiaridades do alunado, em que a maioria dos fatores de desistência é exógena (problemas financeiros, mudança de cidade, trabalho) ao espaço escolar? Até que ponto há um movimento da sociedade em cobrar melhores condições de acesso e permanência do público da EJA? Por que os investimentos na modalidade ainda são tímidos?

Especificamente em relação à LI, tendo em vista que há uma imagem negativa sobre sua aprendizagem (a maioria aponta como difícil), qual o grau de receptividade do estudante que retornou para “aprender mais” no momento em que se depara com algo temido? Em que medida este temor aparece para o estudante enquanto constrói uma relação com a língua? Isto retoma um pouco as questões abordadas por Coracini (2003, p.149) anteriormente, sobre as reações de atração/medo desencadeadas pela aprendizagem de uma LE, aquela língua estranha onde tudo é permitido ou uma experiência traumática.

3.3.2 PERFIL DO PROFESSOR DA EJA

Este tópico busca apresentar um breve panorama do quadro geral dos docentes que se encontram nas salas de aula da EJA e preparar para o momento em que é apresentado o perfil da professora regente no capítulo referente à análise dos dados.

O documento do MEC revela que, em 2002, 62% dos professores possuíam de 0 a 5 anos de experiência (MEC, 2002 p. 40) e 85% nunca atuaram no primeiro seguimento - 1ª a 4ª série (MEC, 2002 p. 40), ou seja, a maioria absoluta do corpo docente estaria dando os primeiros passos na modalidade. Dentre as atividades de formação continuada (MEC, 2002 p. 41), as quatro mais citadas são: cursos de capacitação (22%), leitura de revistas educativas (18%), programas da secretaria de educação (18%) e leitura de livros (16%).

Sobre as razões que motivaram o professor a trabalhar na EJA, as duas de maior destaque e que representam mais da metade dos entrevistados são preencher carga horária/ necessidade financeira (33%) e gostar da profissão (27%).

Quando perguntados sobre quais seriam as disciplinas mais fáceis e difíceis (idem, ibidem, p.43), a disciplina de língua inglesa aparece em último lugar no ranking das mais fáceis (vencendo língua portuguesa e matemática) e em quinta colocação entre as mais difíceis (perdendo para matemática e língua portuguesa). Isto demonstra que há certa convergência entre a opinião de docentes e discentes em relação à disciplina, que pode ser mais um indício da influência do professor sobre os estudantes na percepção da disciplina.

O levantamento também classificou os resultados por disciplina no universo geral de professores sem organizá-los por região, mas alguns pontos merecem atenção especial, como: a utilização do conhecimento de mundo na aprendizagem da língua estrangeira é classificada como muito relevante; a relevância da experiência prévia dos estudantes; o conhecimento de uma LE potencializa o interesse e a compreensão de outras culturas; o predomínio das aulas expositivas e as tarefas de estudo de gramática, seguidos por leitura e tradução de textos e diálogos, no quesito materiais e estratégias mais utilizados para o ensino. Em relação a este último tópico, no estado do Paraná, a SEED organizou uma apostila específica para EJA há alguns anos, contendo aulas planejadas por disciplina praticamente para todos os encontros. Porém, o material não é mais adotado na rede e atualmente os professores dispõem de um suplemento temático multidisciplinar elaborado pelo MEC, conhecido como Cadernos de EJA, e o acervo da biblioteca da escola.

4. UM MAPA E UMA BÚSSOLA

A produção de uma pesquisa acadêmica poderia ser comparada, no meu caso, à preparação para uma viagem. Depois de cair na estrada, após perder muito tempo escolhendo o que vou levar nas malas, percebo que sempre me esqueço de algo importante, como a escova de dentes. Fico tão concentrado em miudezas e detalhes que negligencio itens de necessidade básica. Na confecção da dissertação, apareceram muitos assuntos interessantes e instigantes para o enriquecimento do texto, mas se não ficasse atento, abriria várias frentes e sairia da “rota” inicialmente proposta. Assim, antes de falar sobre os aspectos metodológicos, relembro que o objetivo desta pesquisa é descobrir como o estudo escolarizado de uma língua estrangeira, em um contexto de Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino, voltado para estudantes que retornaram à vida escolar após longo tempo de afastamento, contribui para a construção da identidade desses sujeitos para o entendimento do papel da língua estrangeira na sua formação educacional.

Delimitei, então, as seguintes perguntas para nortear os trabalhos: quem são estes estudantes de língua inglesa; qual a relação destes estudantes com a língua antes do retorno à escola; o que significa para eles estudar o inglês. Em seguida, defini quais seriam os parâmetros de análise da relação identitária construída pela relação com a LI, entendendo o sujeito na perspectiva pós-moderna e a concepção de língua como discurso. Tendo isso claro, apoiei-me nos princípios da pesquisa qualitativa com viés etnográfico e elegi a Lingüística Aplicada como catalisador epistemológico dos elementos envolvidos no processo. Ademais, contei um pouco sobre alguns aspectos de minha vida para subsidiar o leitor em torno das interpretações dos dados. Passo, agora, a detalhar quais passos foram dados na direção pretendida.

O campo escolhido foi o Colégio Estadual Professora Thereza da Silva Ramos – EF e EJA, única escola pública do município de Matinhos/ PR habilitada a ofertar a modalidade nas séries almejadas para minha pesquisa. Em abril de 2010, contatei a escola para informar se haveria uma turma de organização coletiva do ensino fundamental que pudesse ser acompanhada para a pesquisa. Porém, como a oferta de disciplinas na EJA é movida por fatores como demanda de alunos e disponibilidade de corpo docente, não foi possível executar o plano inicial. Assim, houve a necessidade de mudar de estratégia e optei, então, por pesquisar uma turma do ensino médio. A mudança de nível não afetou os objetivos da pesquisa, apenas mudou a perspectiva: ao invés de focar o indivíduo ingressante, centrar-se-ia no concluinte e suas impressões sobre o contato com a língua inglesa no final desta etapa escolar. A única mudança que não ocorreu foi o tipo de organização da turma, no

caso, coletiva, pelo fato dos estudantes terem uma frequência relativamente mais constante se comparado à organização individual e isto ajudaria no agendamento dos encontros com o grupo.

A partir de agosto de 2010, retomei os contatos com a escola a fim de obter permissão para realizar o estudo. Cabe registrar a preocupação da direção do estabelecimento em preservar a integridade de seus estudantes, pois o local já havia tido algumas experiências negativas com estagiários e/ou outros indivíduos de origem universitária que infringiram algumas regras e propiciaram desconforto na relação da escola com pessoas externas. Logo, apesar de não ser um total desconhecido para aquela comunidade escolar, tomei consciência de que necessitaria de dar especial atenção aos cuidados éticos. São de praxe: apresentar e explicitar o projeto de pesquisa à direção e coordenação pedagógica; entregar uma carta de apresentação da orientadora responsável; explicar e solicitar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido às pessoas envolvidas. A abordagem aos entrevistados buscou sempre primar pelo respeito aos limites e pela compreensão de que, mesmo não sendo uma pesquisa da área biomédica, tratava de assuntos que potencialmente trariam à tona sentimentos de fracasso, desilusão e/ou arrependimento provavelmente ocasionariam constrangimento, entre outras reações similares.

A pesquisa desenvolveu-se a partir do final do mês de setembro até o início de dezembro de 2010, com foco qualitativo e utilizando ferramentas etnográficas como a aplicação de questionários e as gravações de entrevistas em áudio. As atividades envolveram, seqüencialmente: apreciação e aprovação do projeto de pesquisa pela direção e coordenação pedagógica da escola; aceite de participação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das estudantes (Anexo 1); preenchimento do questionário D1 pela professora regente da turma (Anexo 2) e E1 pelas estudantes (Anexo 3); gravação em áudio dos depoimentos das estudantes (algumas transcrições nos Anexos 5, 6 e 7) ; preenchimento do questionário E3 pelas estudantes (Anexo 4).

Inicialmente, o projeto previa a participação da professora responsável pela turma para se fazer, paralelamente, acompanhamento similar, com o objetivo de contrastar as percepções das educandas e da professora. A docente participou da primeira fase, preenchimento do questionário D1, voltada para levantamento de dados sobre a trajetória profissional, pessoal e objetivos pedagógicos para a disciplina na modalidade EJA. Contudo, percebi que seria difícil a sua participação por um motivo explícito e outro implícito. O explícito foi justificado por ela de não ter compatibilidade de horários para participar. O implícito, percebido por mim desde que trabalhamos juntos em 2008, é de que no âmbito

peçoal tínhamos um bom relacionamento, mas profissionalmente nossas visões de ensino e aprendizagem de língua estrangeira de certa forma geravam uma resistência da parte dela em interagir comigo. Este fato, ao final, impactou relativamente no resultado, pois não foi possível contrastar suas expectativas com as das estudantes. Em todo caso, a partir de suas respostas do questionário D1 é possível deduzir seus posicionamentos em relação à sua prática e talvez indicar respostas possíveis para alguns questionamentos provocados pelas entrevistas com as participantes.

No que concerne ao uso das áudio-entrevistas, avalio como a escolha adequada para a pesquisa. Embora se perca o registro da linguagem corporal para acrescentar na análise, um gravador intimida menos que uma câmera e, em comparação com anotações de campo, tem uma capacidade maior de armazenamento de informações e mantém a variação de tonalidades original (assim como os silêncios, suspiros, risadas...). A transcrição das entrevistas gerou bastante trabalho (achei que existia um programa de computador que fizesse isso, mas não encontrei...), mas a cada vez que repassava o áudio para captar o detalhamento dos depoimentos, era praticamente como reviver as entrevistas, uma prazerosa viagem no tempo. Marconi & Lakatos (2006, p.92) definem o método como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.” As autoras enfatizam a relevância deste método nas pesquisas em ciências sociais e ponderam sobre suas vantagens e limitações (p. 95) que podem ocorrer ao longo das entrevistas. Abaixo, reproduzo-as em forma de tabela:

Vantagens	Limitações
a. Pode ser utilizada com todos os segmentos da população: analfabetos ou alfabetizados.	a. Dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes.
b. Fornece uma amostragem muito melhor da população geral: o entrevistado não precisa saber ler ou escrever.	b. Incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação.
c. Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido.	c. Possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, idéias, opiniões etc.
d. Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos etc.	d. Disposição do entrevistado em dar as informações necessárias.

- | | |
|---|---|
| e. Dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos. | e. Retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada. |
| f. Há possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias. | f. Pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados. |
| g. Permite que os dados sejam quantificados e submetidos a tratamento estatístico. | g. Ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada. |

Tabela 01 – Vantagens e Limitações da Entrevista como ferramenta de pesquisa

Richardson (1999) corrobora o posicionamento das autoras ao considerar que a entrevista, no campo das ciências sociais, “permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas” o que, na visão do autor, proporciona um melhor entendimento do indivíduo participante da pesquisa.

Dentre as tipologias possíveis de se conduzir uma entrevista apresentadas por Richardson (1999), posso classificar que a escolhida foi a entrevista guiada, cujo objetivo é “descobrir que aspectos de determinada experiência (...) produzem mudanças nas pessoas expostas a ela.” Sua característica marcante é a de permitir que o entrevistador proponha temas onde o entrevistado possui liberdade para expressar-se. Assim, a expectativa era de proporcionar condições favoráveis para as participantes falarem sem restrições, sem se preocupar em apenas responder minhas perguntas, mas que também levantassem outras questões que considerassem importantes, externalizassem tudo o que gostariam de falar, inclusive garantir o direito ao silêncio. Eisner (1998, p.19) contribui neste sentido ao colocar que é preciso ter sensibilidade para saber o que acontece nas salas de aula, principalmente a “como” as coisas são ditas e feitas. Esta também é uma razão para eu ter mantido os depoimentos na versão original (sem correções) e tentando demarcar o ritmo das falas pela pontuação.

As estudantes que se voluntariaram a participar da pesquisa são maiores de 18 anos, estudaram integralmente o ensino fundamental e ensino médio na modalidade EJA e ficaram afastadas do estudo formal de doze (menor tempo) a trinta e quatro anos (maior tempo). Inicialmente, cinco pessoas disponibilizaram-se a integrar o grupo, mas uma delas participou somente de duas entrevistas coletivas (a segunda e a quarta) por força do trabalho. Coincidentemente, todas foram minhas alunas do ensino fundamental em 2008, o que ajudou na relação de confiança entre as partes, mas em alguns momentos senti que o respeito conquistado pelas participantes à época em que fui seu professor poderia reprimir algum posicionamento mais contundente ou crítico. Levando isso em consideração, algumas

perguntas precisaram ser reiteradas quando aparentava que a estudante estivesse se esquivando para não dar respostas que, no entendimento dela, desagradariam o ex-professor. Por outro lado, vejo que também poderia ser um recurso inconsciente meu para influenciar as entrevistadas e obter a resposta que convinha para meus valores, conforme a limitação “c” apontada por Marconi & Lakatos (2006, p.95): “possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, idéias, opiniões etc.”. É preciso estar atento na análise destes momentos para perceber as relações de poder que estão implícitas. Um trecho da primeira entrevista ilustra bem esta situação:

DAVID: A-hã. Mas em algum momento vocês chegaram a pensar assim “pra quê que eu to fazendo essa aula?”

SARA: Eu nunca pensei.

DAVID: Não?

MARTA: Eu também não, porque eu gosto e...

DAVID: Pode ser sincero. Não tem problema. Eu já ouvi tanto isso...

[depois das respostas em prol das aulas, perguntei novamente]

DAVID: E vocês, já pensaram em algum dia “que porcaria de aula²⁴”?

[todas continuaram elogiando a disciplina]

A primeira fase da pesquisa iniciou no dia 24 de setembro de 2010 e ocorreu através da aplicação do questionário semi-estruturado E1 (vide Anexo 3), cujo objetivo era coletar algumas informações sobre a trajetória de vida pessoal e escolar (com alguns parâmetros utilizados na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - Segundo Segmento do Ensino Fundamental) das estudantes. As respostas desse questionário resultaram na confecção de um perfil de cada uma das participantes, que será apresentado neste trabalho.

Na segunda fase, foram conduzidas entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio, programadas para ocorrer no horário de intervalo (ou “hora do lanche”) em consentimento com as participantes, totalizando 01h40’34” de gravação, cada entrevista com duração média de doze minutos. As estudantes eram estimuladas a conversar

²⁴ Isto era o que eu achava das minhas aulas quando via que não estava indo para lugar nenhum...

informalmente a respeito dos temas propostos e todas tiveram o direito de voz garantido **se** e **quando** quisessem se manifestar. Entretanto, para dar vazão aos objetivos da pesquisa, eu estimulava a participação de todas para não deixar as falas polarizadas nas participantes mais extrovertidas. Um exemplo foi a participante Sara, que geralmente tomava a iniciativa de falar, mas acabava consumindo muito tempo (e era só o horário do intervalo a ser aproveitado). Em adendo, sua personalidade também provocava reações de apatia ou retração das demais participantes, pois elas ora se manifestavam para endossar laconicamente as opiniões de Sara, ora não falavam nada, dando a impressão de que elas pouco acrescentariam por sua idéia já ter sido dita.

Ao todo, foram quatro encontros coletivos e um individual. Os momentos coletivos proporcionaram boas conversas (mesmo nas vezes que fugiam do tema) e, creio, serviram para ambientar as participantes para os momentos individuais, onde todas falaram com muita liberdade e sem a preocupação de esperar a vez para falar ou não dizer nada porque sua idéia já havia sido exposta pela colega. Segue abaixo o quadro das entrevistas realizadas com as estudantes:

ORDEM	DATA	TIPOLOGIA	DURAÇÃO
1ª	29 de setembro de 2010	1ª Entrevista Coletiva	14'33"
2ª	20 de outubro de 2010	2ª Entrevista Coletiva	14'23"
3ª	26 de outubro de 2010	3ª Entrevista Coletiva	17'23"
4ª	10 de novembro de 2010	1ª Entrevista Individual (Marta)	13'56"
5ª	17 de novembro de 2010	2ª Entrevista Individual (Sara)	13'40"
6ª	19 de novembro de 2010	3ª Entrevista Individual (Ana)	11'30"
7ª	24 de novembro de 2010	4ª Entrevista Individual (Maria)	08'07"
8ª	01 de dezembro de 2010	4ª Entrevista Coletiva	07'02"

Tabela 02 – Seqüência das Entrevistas com ordem, data, tipologia e duração

As datas dos encontros eram agendadas em comum acordo com as estudantes, porém houve alguns desencontros no início dos trabalhos, pois fatores como a chuva afetavam diretamente a assiduidade das estudantes, gerando necessidade de postergar a entrevista. Outro fator decisivo no prazo de conclusão dos trabalhos, foi a preparação para a temporada de verão. A escola dificilmente consegue conter a evasão de estudantes da EJA

no início de dezembro, apesar das exigências do calendário oficial, devido à forte dependência econômica atrelada ao turismo de veraneio.

A pauta das conversas era semi-estruturada para proporcionar um roteiro de perguntas flexíveis conforme a aceitabilidade e rendimento das respostas. As estudantes não tinham acesso prévio às questões e as responderam espontaneamente. Como boa parte das entrevistas foi feita na sala de aula, houve uma oportunidade (a primeira entrevista coletiva) em que uma estudante não-voluntária sentiu-se impelida a participar e registrou suas opiniões também.

A proposição de temas buscou seguir os parâmetros indicados por André (1995, pg. 43), ou seja, “considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário)”. Apesar de a autora apresentar, em sua proposta, uma pesquisa mais ampla do universo escolar, os objetivos pretendidos de natureza qualitativa são próximos.

Na primeira entrevista coletiva ocorreram: relatos de contato com a língua inglesa em ambiente escolar antes de ingressar na EJA; impressões acerca do contato com o inglês no ensino fundamental da EJA; sentimentos desencadeados nas aulas de inglês; conteúdos que ficaram guardados na memória; opinião sobre a organização da oferta de disciplinas; auto-reflexão das estudantes sobre seu *status* como usuárias da língua; avaliação da inserção do inglês na grade curricular.

A segunda entrevista coletiva girou em torno de aspectos advindos da leitura de textos a que as estudantes têm acesso durante as aulas, destacando quais agradaram e desagradaram, explicitando o motivo em ambos os casos. No entanto, com o desenrolar da conversa, surgiram outros temas, como o uso da tradução como método de ensino (adotado pela atual professora regente) e situações de constrangimento perante os colegas de classe, motivado, segundo as entrevistadas, pelo fato de serem mais velhas.

A terceira entrevista coletiva abordou essencialmente as perspectivas das estudantes sobre o uso da língua inglesa após o período escolar, o que elas imaginavam carregar consigo a respeito da língua para suas vidas. As estudantes, por sua vez, pautaram a diferença do ensino com foco em habilidades comunicativas (experimentado no ensino fundamental) e com foco na tradução de textos em inglês para o português (vivenciado no ensino médio). Infelizmente, o áudio desta entrevista ficou prejudicado e vários minutos de gravação estavam inaudíveis para a transcrição.

A quarta entrevista coletiva visou captar das estudantes se a participação na pesquisa ajudou na reflexão sobre suas trajetórias na escola e na disciplina em discussão. Além disso, houve a preocupação em avaliar se os princípios da ética em pesquisa foram respeitados nas conversas, sob o olhar das participantes.

As entrevistas individuais objetivavam saber sobre: o momento em que as estudantes decidiram retornar aos estudos; o motivo por optar estudar as disciplinas pela organização coletiva ou individual; o critério de escolha das disciplinas que faria concomitantemente; e auto-avaliação e considerações finais sobre seu contato com a língua inglesa na EJA.

A terceira e última fase aconteceu logo após a última entrevista coletiva e consistiu na aplicação do questionário semi-estruturado E3 (vide anexo) com o intuito de resgatar as opiniões das estudantes sobre a língua em foco.

É necessário destacar que os questionários E1 e E3 foram respondidos pelas estudantes sem o meu acompanhamento, pois foi permitido às estudantes levar as questões para casa e trazê-las respondidas, principalmente porque todas já estavam organizando suas vidas em função da temporada de veraneio e não mais freqüentariam a escola.

O processo de análise dos dados perdurou, considerando vários momentos de interrupção devido às questões profissionais, de janeiro a julho. E, sobre isso, passarei a comentar na seqüência.

5. EM FRENTE AO ESPELHO...

Conforme justifiquei na primeira parte da dissertação, a intenção de aproximar o leitor aos pressupostos que faziam parte da minha subjetividade seria a “preparação do terreno” para os próximos passos. Porém, este movimento não estava previsto até passar pela banca de qualificação. Portanto, posso dizer que a apresentação e análise dos dados obtidas na pesquisa tiveram dois momentos bem distintos: antes e depois da qualificação, que chamarei de AQ e DQ.

Ao olhar para o material que tinha em mãos no período AQ, só conseguia enxergar o recalque e a amargura acumulados nos primeiros anos como professor da EB. Os dados eram vistos como instrumento para provar que minhas antigas frustrações tinham fundamento e, em breve, conseguiria elevar o *status* das crenças a ciência. Ao mesmo tempo, também tinha a impressão de que estava com um material tão rico que não daria conta de explorar ao máximo. Ou seja, ficaria um trabalho parcialmente feito. Veio a qualificação...

No período DQ, não conseguia parar de pensar nas palavras das professoras Regina Halu e Clarissa Jordão. Por várias vezes, pensei que não seria capaz de revisar as partes destacadas e a pressão do esgotamento do prazo para defesa só aumentava a ansiedade. Contudo, conforme lia os textos indicados e me lembrava das perguntas que fizeram, enxergava uma “luz no fim do túnel” e um caminho a seguir. Foram as contribuições delas que determinaram a mudança de perspectiva no trabalho. Elas me ajudaram a vislumbrar que a pesquisa e eu estávamos interconectados umbilicalmente e que as estudantes representavam vozes que também eram minhas no sentido da construção identitária anteriormente discutidas.

Nesse sentido, a análise de dados ganhou uma nova dimensão, pois ela traria alguns indícios internos, de cunho pessoal e profissional, e externos, referentes à comunidade estudada e a relação com a língua. Não seria mais um acúmulo de argumentos para tornar um ponto de vista em uma verdade, mas um trabalho que visa adicionar mais uma visão possível dentre várias e consciente de que carrega valores historicamente construídos. Além disso, a pretensão de fazer um trabalho perfeito e explorar toda a dimensão dos dados foi deixada de lado para dar lugar a uma consciência de que fazer isto é simplesmente impossível, pois os dados são capazes de prover infinitas interpretações e pesquisas.

As informações coletadas têm conexão direta com a relação das participantes e a LI ou com o contexto onde estão inseridas, no caso, a EJA. Assim, entendo que os fatores de ensino-aprendizagem e o ambiente escolar se complementam para formar um “mosaico” da construção de sentidos das estudantes mediados pela língua.

A seguir, apresentarei os dados e a análise na seguinte seqüência: perfil das estudantes e da professora pelo questionário E1; as temáticas, que surgiram nos encontros, organizadas em categorias; e considerações finais das estudantes no questionário E3 e na quarta entrevista. Abaixo, deixo uma pequena legenda para alguns símbolos que estarão presentes nas transcrições:

[**C** ou **I** seguido de número] – indica de qual entrevista (Coletiva ou Individual) o excerto foi retirado. Exemplo: **C01** – refere-se à primeira entrevista coletiva. Quando aparece o código uma vez, é uma seqüência completa. Mais de uma, são excertos isolados.

... (reticências) – geralmente nas falas individuais, indica pausa na fala;

(...) (reticências entre parênteses) – aparece no intermédio entre falas distintas, tanto de quem está com a palavra quanto de outro participante, indica que houve partes da conversa que foram desconsideradas a critério do pesquisador;

[...] (reticências entre colchetes) - significa que o trecho estava inaudível ou de difícil entendimento para constar na transcrição.

Sobre a categorização dos depoimentos, registro o quão difícil foi o processo de seleção para sistematizar os tópicos, pois até mesmo o silêncio tem seu significado. A retirada das falas do contexto em que foram ditas por si só, em qualquer trabalho, é uma coisa complicada, principalmente em uma análise interpretativa. Espero, pelo menos, ter organizado as análises com coerência e, em todo caso, há três entrevistas na íntegra, que compõem os Anexos 5, 6 e 7 para aqueles que quiserem ver o desenrolar delas por completo.

5.1 PERFIL DAS ESTUDANTES PESQUISADAS A PARTIR DO QUESTIONÁRIO E1

O questionário E1 foi o primeiro registro escrito aplicado às participantes da pesquisa. O objetivo deste questionário era fazer um levantamento de informações de cunho

peçoal, como idade, profissõo, motivo de abandono e retorno aos estudos, disciplinas escolares com as quais se identificam ou nãoo e suas impressões sobre a Língua Inglesa.

A partir destas informações, poder-se-ia averiguar se as características das estudantes estavam de acordo com o perfil regional traçado na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos - Segundo Segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). Apesar das diferenças entre os instrumentos e da diferença de tempo em que foram aplicados (quase uma década), os pontos cruciais convergiram (vide o tópicoo Perfil do Aluno EJA na p.49).

Um dado que caracteriza o perfil da constituição social do município de Matinhos, marcado pela diversidade do fluxo migratório, que aparece nas respostas deste questionário, é que nenhuma das entrevistadas é natural da cidade. O local de origem de cada uma delas aponta para o interior (Francisco Beltrão e Itararé), a capital (Curitiba) e municípios circunvizinhos (Paranaguá), tendo uma delas fixado residência na década de 1980 e as demais na década de 1990.

As quatro estudantes iniciaram os estudos na EJA praticamente ao mesmo tempo, no ensino fundamental, estudaram praticamente as mesmas disciplinas e constituíram um grupo de relacionamento escolar entre si. O fato de todas terem cursado em turmas coletivas foi algo que contribuiu para a consolidação deste laço de relacionamento, algo que será apontado com destaque na análise das entrevistas individuais.

Ao longo da pesquisa, as estudantes serão identificadas pelos nomes Ana, Maria, Sara e Marta. Abaixo seguem seus perfis a partir das respostas ao questionário E1.

Ana tem 29 anos, é casada, natural de Francisco Beltrão e reside em Matinhos desde 1992. Interrompeu seus estudos em 1993 por necessidade de trabalhar e retomou a educação formal em 2005 por estar preocupada com a exigência de formação do mercado de trabalho. As disciplinas que mais gosta são Língua Portuguesa, Biologia e História e as que menos aprecia são Matemática e Artes. O contato com a Língua Inglesa ocorreu em 2008, na disciplina cursada na escola e considera a língua interessante e importante de ser estudada, pelo fato de morar em uma cidade turística e pela exigência do mundo atual por mais conhecimento. Ao ser indagada sobre a relevância de saber a língua inglesa na sua vida cotidiana, a estudante não respondeu, mas colocou que sua expectativa nas aulas é “obter conhecimento nas escritas e no falar.”

Maria tem 35 anos, é solteira, possui dois filhos, trabalha como dona de casa, é natural de Paranaguá e mora em Matinhos desde 1995. Parou de estudar em 1990 por

necessitar trabalhar após o falecimento dos pais e retornou à escola em 2005 para aprender mais e capacitar-se a auxiliar seus filhos nos estudos. Suas disciplinas preferidas são Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Educação Física, História e Inglês e das que menos gosta são Química, Física e Sociologia. O primeiro contato que teve com a Língua Inglesa foi em 2008 na disciplina cursada no ensino fundamental e pensa ser uma língua difícil de aprender, porém exigida pelo mundo atual. Ela considera o estudo da língua inglesa importante para utilizar no futuro e espera nas aulas aprender para ajudar seu filho mais novo a “ter um futuro mais digno de sua vida”.

Sara tem 50 anos, é casada, possui três filhos, atua como costureira autônoma, é natural de Itararé e mora em Matinhos desde 1981. Interrompeu os estudos em 1977 por “falta de juízo” e por priorizar cuidar da família. Voltou à escola em 2006, pois os filhos já estavam criados e pela vontade de “querer saber mais sobre tudo sobre a cultura”. As disciplinas de sua preferência são Língua Inglesa e Ciências e a que menos gosta é Química. Assim como as estudantes Ana e Maria, seu primeiro contato com a Língua Inglesa foi em 2008²⁵ na disciplina cursada no ensino fundamental. Considera que a língua é necessária para “a comunicação em todos os setores” e crê ser importante seu estudo, pois considera-a “comunicação mundial” e propõe sua inclusão desde as séries iniciais do ensino fundamental. Sobre a relevância para sua vida cotidiana, afirma que se sente “mais integrada à sociedade e mais confiante para atender os turistas” e espera aprender mais nas aulas, destacando a conversação como algo “que os professores devem ensinar”.

Marta tem 51 anos, é casada, possui três filhos, trabalha como vendedora autônoma, é natural de Curitiba e reside em Matinhos desde 1999. Parou de estudar em 1972 por “vontade própria e falta de experiência” e retomou os estudos em 2006 por “vontade de progredir e satisfação própria”. Citou as disciplinas de Língua Portuguesa, Sociologia, Inglês, Ciências, Biologia e História como as que mais gosta e Química, Física e Matemática as que menos gosta. Seu primeiro contato com a Língua Inglesa foi no USA English Institute de 1978 a 1980 e considera importante aprendê-la por ser uma língua universal. Em relação à importância dessa língua em seu cotidiano, coloca que “a língua inglesa invadiu nossas vidas e sempre vamos encontrar utilidade para ela” e espera das aulas “mais sabedoria em relação à língua”.

²⁵ Nas entrevistas, a estudante entraria em contradição ao dizer que já havia feito um curso de inglês pelo SENAC.

5.2 PERFIL DA PROFESSORA RESPONSÁVEL A PARTIR DO QUESTIONÁRIO D1

Os dados apresentados abaixo que subsidiaram a interpretação do perfil da professora pesquisada estão presentes, embora o papel do docente não seja o foco. Entendo ser pertinente para o trabalho incluir esta seção, pois a concepção de língua da professora influencia sua prática em sala de aula e, conseqüentemente, refletir-se-á no processo de ensino-aprendizagem de LI e na interação dos sujeitos com a língua.

A professora responsável, que será identificada a partir de agora como Ester, pertence ao Quadro Próprio do Magistério do Governo do Estado e é formada em Letras Inglês-Português pela Universidade Federal do Paraná e trabalhou em dois colégios da rede privada de Curitiba. Quando perguntada sobre outras áreas de atuação que pudessem ter contribuído para o seu magistério, ela coloca que trabalhou vários anos como secretária, mas considera que a experiência “(...) não foi uma contribuição muito grande (...)” para sua atividade atual.

Há seis anos leciona na Educação de Jovens e Adultos e escolheu trabalhar na modalidade “pelo desafio que é trabalhar com adultos, que na sua maioria deixaram a escola muito tempo atrás. Agora buscam uma esperança no EJA.” Em seu processo de formação continuada, possui uma pós-graduação em nível *latu senso* e participa das capacitações ofertadas pela SEED duas vezes ao ano. Quanto à formação específica para trabalhar língua estrangeira na EJA, deixou a resposta em branco, mas utiliza a Proposta Curricular para o 2º Segmento da EJA e seu acervo bibliográfico pessoal na preparação de suas aulas.

Sobre os objetivos planejados em sua disciplina para aquele ano letivo, coloca que “os objetivos são que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país.²⁶” Os objetivos seriam atingidos, segundo a docente, através de “práticas de leitura, de oralidade e da escrita. Com o foco na abordagem crítica de leitura e a ênfase do trabalho pedagógico é a interação ativa dos sujeitos com o discurso.²⁷”

Por fim, ao ser questionada sobre o que espera que seus estudantes consigam desenvolver até o final do ano letivo, respondeu “Reconheça e compreenda a diversidade

²⁶ DCE-LEM, 2008, p. 56.

²⁷ DCE-LEM, 2008, p. 61, 62 e 77.

lingüística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento do país e seu próprio.”

A professora faz menção, em suas respostas, a textos extraídos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Secretaria de Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), embora não as referencie diretamente. Imagino que seria uma saída “politicamente correta” para responder minhas perguntas e, infelizmente, esta opção prejudicou uma oportunidade de ela refletir sobre sua prática e ampliar minha visão sobre sua interação com os estudantes.

5.3 TEMÁTICAS PRÉ-PLANEJADAS E PROPOSTAS ESPONTÂNEAS NAS ENTREVISTAS

5.3.1. MOTIVAÇÃO PARA VOLTAR A ESTUDAR

As participantes responderam sobre os motivos determinantes no momento de decidir pelo retorno aos estudos, aparecendo como elementos primordiais a necessidade de adequar-se às exigências do mercado de trabalho, o direito de oportunizar-se uma nova chance de acesso à educação e a atualização do conhecimento para auxiliar os filhos.

[103] ANA: Foi o mercado de trabalho, né? Porque hoje em dia, pra arrumar um serviço é complicado... se você não tiver segundo... o ensino médio, sem chance. Porque eu tenho filho também, então eu vejo a necessidade de estar aprendendo pra mim poder estar repassando para ele...

Ironicamente, o motivo que levou Ana a interromper seus estudos na época ideal, necessidade de trabalhar, seria o mesmo que a reconduziria aos bancos escolares. Em sua declaração, estão presentes os argumentos usuais dos ideais capitalistas, como as exigências impostas pelo mercado e o alto grau de competitividade. Por outro lado, Peres (2006) contesta o discurso autocrítico internalizado pelo proletariado:

Observa-se como o discurso da empregabilidade atribui ao próprio trabalhador a “culpa” ou responsabilidade pelo seu desemprego, pela sua exclusão do mercado de trabalho. Nessa lógica, o trabalhador mais velho é

excluído por não se atualizar, por não se fazer “empregável” para o sistema produtivo. (PERES, 2006, pg. 71).

Em adendo, a sensação de desconhecimento em relação ao que a escola estaria ensinando ao seu filho torna-se também um estímulo para dedicar-se aos estudos formais e a possibilitaria acompanhar o desempenho escolar da criança com mais segurança. Ana comenta sobre isso:

[I03] ANA: A-hã... Podia, assim, resolver bastante questões com ele... Por que eu acho que pra ele é mais fácil ele resolver as questões comigo do que com a própria professora. Então, eu pude ensinar bastante ele.

DAVID: Você acha que a contribuição do conhecimento que você tem adquirido aqui na EJA está fazendo, então diferença para você poder...

ANA: Bastante... Está fazendo diferença pra ele...

DAVID: A-hã...

ANA: Eu percebo isso... tipo, ele vem perguntar assim, algo mais avançado do que a série que ele tá, então eu já sei responder aquilo pra ele. Quando ele tiver ali ele já vai saber o que significa... né...

Embora não tenha perguntado diretamente, suspeito que a postura de Ana retrata uma forma de compensar em seu filho o suporte que provavelmente não teve de seus pais durante sua infância. Ao dizer que seu aprendizado na EJA está “fazendo diferença pra ele”, ela também reafirma, através do direcionamento ao outro, que está fazendo diferença para si no preenchimento de lacunas que carrega há anos.

A fala de Maria inicia em tom de arrependimento por não ter retornado à escola com maior antecedência, observando que poderia já estar no ensino superior, e também destacará o estudo como forma de legitimar seu papel de educadora em relação a seus filhos.

[104] MARIA: Eu voltei a estudar porque eu achei que nem ia poder mais estudar, porque eu tinha perdido o histórico. Porque uma amiga fez o... quando ela se matriculou no Wallace²⁸, né, ela veio e falou pra mim que eles tavam pegando os alunos que podiam voltar do zero, eu, como tinha parado e tinha perdido o histórico, eu voltei do zero. Aí, eu cheguei lá e começava da quarta série, daí eu comecei da quarta série. E não sabia que poderia ter voltado até antes, né? Se eu soubesse eu já tava até na faculdade... casado dentro na faculdade. Daí, eu to dando continuidade né? Daí pra frente...

DAVID : Mas o que, qual foi o motivo que fez você resolver voltar a estudar?

MARIA: Voltar a estudar... Porque daí eu tenho dois filhos, né? Daí, eu pensei comigo assim, “não é só o professor que tem direito de ensinar. A gente também tem que dar uma forcinha em casa, né? Que nem eu to dando pro meu pequeno agora, porque pro maior eu [já to dando o suficiente] Eu achei que deveria aprender pra poder ensinar eles também...

Se por um lado Ana destaca que sua relação de proximidade com o filho facilita o processo de ensino – “é mais fácil ele resolver as questões comigo” – Maria evoca seu direito e dever de educar seus filhos no papel social que lhe cabe – “não é só professor que tem o direito de ensinar... a gente também tem que dar uma forcinha em casa”. Assim como Ana, vejo que Maria projeta nos filhos o desejo de ser o suporte que não teve na sua adolescência, seja por contingências da vida (abandonar os estudos para trabalhar motivado pelo falecimento dos pais) ou desinformação (precisar “começar do zero” por causa de falta de documentação escolar), para que eles galguem degraus impossibilitados a ela. Assim, imagino que ela espera se realizar neles os feitos que não conseguiu, como casar já cursando o ensino superior.

Por sua vez, Sara e Marta possuem filhos crescidos que não precisariam de auxílio na resolução de tarefas escolares. Entretanto, ambas destacam outras questões que permeiam o universo desta modalidade: os sentimentos de inferioridade e inutilidade.

Sara destaca constantemente a importância do estudo para si (neste excerto e em vários outros momentos ao longo das entrevistas ela usou a expressão “bem importante”) ao mesmo tempo em que pondera, a partir de sua história, os aspectos negativos de ter parado de estudar:

[102] SARA: (...) eu resolvi estudar porque eu queria ter mais conhecimento... é... como eu deixei de estudar ainda muito nova, porque eu casei e queria cuidar da família, deixei o estudo de lado.

²⁸ A Escola Municipal Wallace Thaddeu de Melo e Silva ofertou alfabetização e primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª série) na modalidade EJA.

Como as filhas já cresceram, né, eu me senti, assim, livre para voltar à ativa. Então, eu voltei a estudar e eu já tinha um cursinho que eu fiz pelo SENAC, então o básico do inglês eu tinha um pouquinho de experiência. Então, com esse estudo no fundamental, foi bem importante para mim, já, a língua inglesa. Eu acho, assim, que está sendo muito bom ter voltado a estudar e eu sinto pena das pessoas que fazem, igual eu fiz anos atrás, que abandonam os estudos. Isso é uma tristeza, para quem já passou isso, ver agora. Eu acho que isso aqui tá sendo bem importante para mim, os estudos. E agora, no primeiro grau também, né, a gente aprende bastante.

A estudante também demarca o crescimento dos filhos como sua “libertação” para fazer algo que ela havia abdicado justamente para “cuidar da família”. A mesma “amarra” que a prendeu, a soltou. Estas relações paradoxais e contraditórias são marca do sujeito pós-moderno, conforme vimos anteriormente. Marta prossegue na mesma toada:

[I01] MARTA: Bom, pra mim foi difícil voltar a estudar. [...] da minha idade eu achava que não ia conseguir mais acompanhar. Hoje em dia, no caso. Eu não tinha nem idéia como que é seria o estudo, porque eu via os meus meninos, os meus filhos estudando, porque eu tenho uma filha e um filho adulto já e eles já tinham passado pelo ensino fundamental e ensino médio e eu via que hoje em dia o ensino era bem diferente do que era na minha época. Então, pra mim foi difícil.

DAVID: Mas o que que foi determinante para você falar “eu vou... eu vou encarar de novo a sala de aula e finalizar meus estudos”?

MARTA: Bem, justamente isso. Por meus filhos já estarem adultos, eu comecei a me sentir inútil. Eu comecei a ver que eu já não acompanhava mais... o mundo de hoje. Eu não estava acompanhando, né? E eu pensei assim, “não, o tempo tá passando, os meus filhos vão dar continuidade à vida deles, vão acabar casando, tal, e eu vou ficar aqui... uma pessoa já bem mais velha... dentro de casa? Né, aí, parti para estudar, e depois que eu parti para o estudo eu também comecei a trabalhar. E aí, então, a minha vida mudou. Então o estudo abriu portas para mim. E depois do medo passar, eu fiquei feliz.

Marta demonstra claramente que sua opção por voltar à escola era uma questão de auto-cuidado/auto-estima e sobrevivência na sua vida cotidiana. A educação, para ela, seria uma porta de entrada para um universo além daquele oferecido pelos muros de sua casa. Isto também possibilitaria a ela a continuidade da relação com o outro, pois se ela acompanhasse as mudanças do mundo ela poderia dizer sobre ele e, conseqüentemente, se reconhecer e ser reconhecida nas vozes que a cercam.

As quatro participantes retrataram a busca contínua e ininterrupta pela plenitude que nunca se realiza, como vimos nas referências à psicanálise lacaniana. As justificativas

aparentam ser extrínsecas (mercado, família), mas um olhar profundo revela toda a carga subjetiva de situações não resolvidas na infância e adolescência (pararam de estudar entre 12 e 17 anos) e como a falta da vida escolar impactou na construção identitária.

Sobre a decisão de retornar aos estudos, o material da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (2006, pg. 11) destaca que “os alunos buscam a escola para satisfazer necessidades particulares, para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não podem participar plenamente quando não dominam a leitura e a escrita”. Apesar de realçar a questão do domínio da leitura e escrita, que remete ao processo de alfabetização, a necessidade de conhecer mais sobre o mundo que os cerca parece atender aos vários anseios pessoais relatados pelas participantes. Participar da sociedade letrada representaria a inserção no mundo, o auto-reconhecimento desta participação e as condições para fazê-lo. Nas palavras de Freire (1979):

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar. (FREIRE, 1979, p.07)

5.3.2. SOBRE A OPÇÃO POR ESTUDAR A LI NA ORGANIZAÇÃO COLETIVA OU INDIVIDUAL, O CRITÉRIO UTILIZADO E SUAS IMPLICAÇÕES

As estudantes foram questionadas sobre os critérios que utilizaram para escolher entre as organizações individual e coletiva no momento de cursar LI durante o ensino fundamental e médio. Permitiu-se, caso o critério fosse o mesmo, emitir apenas uma resposta.

A PPCEJA (2009, p.03) sugere um perfil de estudante que compõe as turmas individuais e coletivas atrelado somente à regularidade de frequência, mas não aprofunda os desdobramentos de cada tipologia. Todas as participantes declararam que a organização coletiva tem qualidade de aula superior à individual e três das quatro entrevistadas colocaram ter se matriculado nas turmas coletivas por opção, pois às vezes a escola não tem turmas abertas da disciplina que falta para integralizar o currículo na organização

pretendida e os estudantes são levados a fazer na organização ofertada para poder estudar sem interrupção. Abaixo, seguem as colocações das entrevistadas iniciando por Ana:

[103] ANA: É... Foi a mesma... fiz o coletivo, né? No fundamental, com eu to fazendo aqui no médio. Eu... eu penso assim, que no coletivo é melhor que você aprende mais, que você está sempre com o mesmo professor. É a mesma turma, então você aprende sempre coisas, né, diferentes... todo dia uma coisa nova... E no individual já é mais difícil de você pegar, porque você aprende uma coisa com um professor, aprende outra coisa com outro professor, e cada professor ensina de uma forma diferente... Então, eu vejo que o coletivo tem mais prioridade pra você aprender melhor... Eu entendo assim.

DAVID: Você chegou a estudar alguma disciplina no individual?

ANA: A gente tá fazendo agora filosofia...

DAVID: Ah... No individual...

ANA: No individual.

O primeiro destaque que faço na fala de Ana é sobre a dificuldade de aprender por conta da diferença de trabalho pedagógico entre os professores. Esta situação ocorre, não porque há variação de professores na mesma turma, mas porque os estudantes deslocam-se para outras turmas abertas da mesma disciplina e nível (seja coletiva ou individual) para completar a carga horária mais rápido. Ela mesma revelaria esta “vantagem” na continuação da entrevista, dizendo que “o individual é bom, porque é mais rápido: quanto mais presença você tiver, mais rápido você termina”. Não estou certo se esta prática está amparada nos procedimentos metodológicos e pedagógicos da modalidade, mas na escola estudada era um fato corrente. Logo, a idéia de que organização coletiva é mais estável esclarece-se porque as presenças são lançadas pelo professor regente da turma, sem possibilidade de computar carga horária em outras, e os estudantes são obrigados a freqüentar aquela na qual estão matriculados. Em seguida, pergunto a Ana se ela sente diferença entre o individual e o coletivo:

[103] DAVID: E você sente essa diferença?

ANA: Sinto, porque no coletivo a gente entra e já vê a turma nossa mesmo. E no individual, igual, cada vez que você chega você vê uma pessoa diferente. Né... E é coisas diferentes, porque o que o professor passa na aula de ontem, aí ele tem que repassar para os novos alunos que entraram. Então fica muito repetitivo, né? Eu penso assim...

DAVID: Então, quando você se inscreveu, quando você escolheu, conseguiu escolher a língua inglesa, tinha a opção para coletivo ou individual?

ANA: Eles dão... opção pra individual ou coletivo, daí a gente escolhe. O individual é bom, porque é mais rápido: quanto mais presença você tiver, mais rápido você termina. Só que você aprende menos... (...)

ANA Faz. Faz diferença. Porque daí você se sente mais a vontade, né? Você já pode desenvolver, que nem na conversa, você já pode falar e saber que ninguém vai rir de você por estar entre amigos, estar naquela turma... E já no individual já vai ficar mais reprimido... Que vai ter pessoas diferentes que vão rir de você...

O segundo destaque na fala de Ana é sobre as turmas individuais não possuírem uma turma fixa. Considerando que estas classes recebem estudantes em “fluxo contínuo”, há uma dificuldade real dos estudantes que querem, para além da carga horária, estabelecer um vínculo identitário com a turma e, neste nicho, escolher com quem construirá uma relação dialógica mais próxima. A repetição das aulas que ela se refere é uma das conseqüências da entrada constante de estudantes, fazendo com que o professor necessite retomar os conteúdos na tentativa de deixar a turma equiparada na matéria. A sensação de impotência e fragilidade frente a pessoas estranhas inibem, entendendo, a vontade de expressar-se pela linguagem oral porque elas representam o desconhecido, o diferente que rejeitamos (MATTOS, 2010, p.598).

Na declaração de Maria, a manutenção do grupo de pessoas que já fazia parte da sua rede de relações escolares serviu como “porto-seguro” para dar continuidade aos estudos. Entre lançar-se ao desconhecido sozinha ou acompanhada, optou pela segunda forma o que seria possível, em sua opinião, somente pela turma coletiva:

[104] MARIA: Eu fiquei no coletivo porque... que nem eu, a Luana²⁹, algumas alunas já vieram do Wallace lá junto. Daí, eu pensei assim, “já que é colega, vamo ficar junto”, né? Então vamos continuar junto. Aí eu fiz o coletivo por causa delas. Aí, eu fiz mais amizades e continuei no coletivo. Por causa mais das amizades, mesmo.

Sara utiliza a palavra “importante” por quatro vezes em sua resposta para frisar a sua opção em estar na turma coletiva e agrega palavras como “amizade”, “conjunto” e “ajuda” para indicar o quão significativo é para si fazer parte daquele grupo:

²⁹ Nome fictício.

[I02] SARA: É o mesmo critério... e ... o coletivo eu acho mais importante porque a gente tá todo dia aprendendo, né? É... os alunos são os mesmos, as amizades, o conjunto de alunos é muito importante porque um ajuda o outro, né? Então, eu acho que o coletivo é muito importante. Depende da necessidade de cada pessoa, mas pra mim o coletivo é mais importante e nas duas matérias eu preferi o coletivo. (grifos meus)

DAVID: Mas você tinha opção de fazer ou o coletivo ou o individual?

SARA: Tinha, tinha. Tinha a opção.

Curiosamente, apesar da ênfase colocada na organização coletiva, descobri que a estudante não havia cursado, até aquele momento, nenhuma disciplina em turmas individuais:

[I02] DAVID: A... tá... Mas você tinha passado por alguma experiência na organização individual? Pra te... é... que você pensou “não, é melhor eu fazer o coletivo do que o individual por conta dessa qualidade”...

SARA: Não, não... Quando eu comecei, eu comecei já no coletivo.

DAVID: A.. tá... você nem cogitou fazer no individual...

MARIA ISABEL: Não.

DAVID: Mas você já sabia, de alguma forma, como é que funcionava o individual?

SARA: Não, não sabia também...

DAVID: A... tá...

SARA: Mas depois eles explicaram como é que era, mas eu dei preferência para o coletivo, [...] nas condições de estar sempre com as mesmas pessoas... um ajudando o outro, né? E todo dia você estar participando daquela mesma aula, porque eu acho que o individual, é... para a minha idade principalmente, é mais difícil. Porque você estuda outro dia aqui, outro dia ali... Então, confunde muito... Então esse é o melhor sistema para mim...

Ao revelar que começou no coletivo sem conhecer o sistema de aulas das turmas individuais, admitiu que sequer cogitou estudar neste tipo de organização na continuação dos estudos que, somados EF e EM, pode chegar, no mínimo, a quatro anos. Mesmo sem ter vivenciado a organização individual, Sara realçou que no coletivo há um grupo que se ajuda mutuamente. Em seguida, ela atribui a um “eles” as informações que recebeu sobre a dinâmica do individual e considera-se idosa para acompanhar o ritmo “migratório” dos estudantes (“outro dia aqui, outro dia ali... Então, confunde muito”). Esse “eles” citado por

ela, na minha leitura, não representa a administração da escola (a quem caberia a orientação no momento da escolha), mas os colegas que comentam sobre as aulas.

Marta, assim como Sara, também não cursou na organização individual. Ela analisa outros aspectos da diferença entre as turmas e não faz referência à importância do sentimento de pertencimento a um grupo para ter segurança nas aulas. Porém, critica o livre trânsito dos estudantes da organização individual, avalia a seqüência das aulas como positiva para sua aprendizagem e confirma que a rede de informações entre os estudantes contribui nas escolhas e na formação de opinião.

[I01] MARTA: Quando eu comecei, no ensino fundamental, eu não tive... eu não escolhi. Eles que me colocaram na sala coletiva. E com o passar do tempo eu achei bom, porque tem uma continuidade de matéria. Principalmente o inglês, que é uma língua estrangeira, se você não tiver uma continuidade, é difícil você pegar, né? Um dia você pega numa sala, que nem o individual, um dia você pega um pouco da matéria numa sala, outro dia você pega um pouco da matéria em outra sala. Aí faz uma bagunça na cabeça da gente. E no ensino médio, eu já escolhi. Eu escolhi o mesmo coletivo porque eu achei... por esse motivo. Eu vi que dava continuidade na matéria e eu achei bom. (...)

DAVID: Todas as disciplinas que você fez no ensino fundamental foram de uma organização coletiva.

MARTA: Isso.

DAVID: Hum-hum.

MARTA: Porque que eu percebi, porque a gente tem colegas aqui na escola... eles estão estudando no ensino individual e a gente que eles pegam matéria um dia numa sala e um dia na outra e não aprende. Não dá continuidade na matéria. Daí fica um pouco confuso. E daí como eu te falei, no ensino médio eu tive escolha, mas no fundamental não. No ensino médio eu tive, e já optei por isso porque eu gostei. Por causa disso, da continuidade.

Percebe-se que a opinião das entrevistadas foi quase unânime em relação à organização coletiva ser melhor pela manutenção da mesma turma e preservar os laços de amizade, companheirismo, cooperação e confiança. É interessante observar que, embora não digam abertamente, a maioria sugere que o sistema coletivo favorece a aprendizagem devido à colaboração. Pelas características da organização individual, onde o estudante freqüenta de acordo com sua disponibilidade, dificilmente o ambiente almejado pelas estudantes seria possível.

Outra qualidade apontada pelas participantes é o trabalho contínuo-progressivo ofertado pelas turmas coletivas, pois o professor tem a possibilidade de planejar suas aulas de acordo com o rendimento da classe e estabelecer objetivos conforme os avanços e ajustes que surgem ao longo da disciplina. As dúvidas entre os discentes tornam-se comuns e favorece o intercâmbio de idéias e o trabalho em equipe.

As aulas das turmas individuais devem ser planejadas para atender estudantes que se matriculam continuamente e que podem transitar em outras turmas abertas da mesma disciplina. Assim, o professor organizar-se-ia, idealmente, na possibilidade de receber um aluno novo a cada aula para trabalhar individualmente, contando que a cada dia a turma pode ter uma quantidade altamente variável de pessoas (de 1 a 30) e nem sempre com os mesmos participantes, dificultando uma perspectiva de planejar algo contínuo. Essa situação é resultado de uma intencionalidade de tornar a organização individual algo próximo do auto-didatismo, como ocorria há poucos anos, quando a SEED distribuía material didático aos estudantes da EJA para acompanhar as aulas e o professor se pautava pelo caderno específico, tipo apostilado, para solicitar as atividades individuais. O estudante chegava na aula para fazer os exercícios da apostila e o professor fazia o atendimento a partir do ponto onde cada aluno parou. O indivíduo “X” podia estar na lição “22”, o “Z” na “15”, o “W” na “1” e o papel do docente seria apenas “tirar dúvidas”. Os cadernos saíram de circulação das escolas por volta do ano 2007 e o Plano Nacional do Livro Didático da EJA, criado no mesmo ano, somente em 2011 abrangiu o EF e EM. Não estou afirmando aqui que o uso de livro-texto é fundamental para o desenvolvimento das aulas em turmas individuais, mas destaco que se antes havia algum material base para este tipo de turma, que necessita de preparação extra, atualmente não o há. Além disso, a organização individual parece necessitar de um acompanhamento e estudo mais aprofundados para entender como o professor trabalha neste espaço e como os estudantes constroem seu conhecimento nessas condições.

Do ponto de vista das entrevistadas, a estabilidade e regularidade aparecem como as principais qualidades nas turmas coletivas. Aparentemente, mesmo que os objetivos de aprendizagem específico da matéria sejam atingidos, os estudantes apóiam-se no relacionamento com os colegas de classe para permanecer na escola. Até a vantagem de encerrar mais rápido através da organização individual (citada por Ana) não chega a ser um atrativo mediante o ônus provocado pela inconstância (menor aproveitamento, repressão, confusão). No entanto, apesar das falas trazerem algumas pistas, não seria possível ainda fazer constatações mais consistentes sobre a organização individual, pois necessitaria de uma pesquisa específica em um universo mais amplo de participantes. O que é possível afirmar é que a organização coletiva lhes oferece as condições que buscam.

5.3.3. SOBRE O MOMENTO DE INSERÇÃO DA LI NO DECURSO DOS ESTUDOS

A EJA permite que seus estudantes elenquem apenas quatro disciplinas para serem cursadas concomitantemente. Geralmente, os estudantes avaliam fatores como identificação com as disciplinas e respectivas cargas horárias para decidirem a ordem e quais cursarão.

Assim, as participantes responderam como foi o processo de inserção da LI ao longo de seus percursos de estudo e fizeram considerações se houve pontos positivos e negativos em relação ao momento em que a disciplina foi ministrada, se no início, no meio ou no término das disciplinas dos respectivos níveis de ensino.

O depoimento de Ana revela que a escolha das matérias está condicionada à oferta da escola, ou seja, os estudantes cursam o que tem disponível. Ela também destaca um aspecto negativo sobre a estrutura ofertada pela EJA quanto ao cumprimento da carga horária, que pode ocasionar longos hiatos de tempo entre as disciplinas cursadas no EF e no EM. É possível que um estudante se matricule no início do EF em LP, por exemplo, e só cursar a disciplina no EM quando já estiver acabando o curso. O formato da EJA propicia, de certa forma, que ocorra este tipo de dificuldade. No caso da LI, cujo intervalo foi oficialmente de um ano e meio para sua turma, Ana considera que ainda estaria dentro do tempo ideal e compara com outra disciplina:

[I03] ANA: Nós não tivemos essa opção. (...)

ANA: Foi direto no sistema deles... A gente vai eliminando e eles vão jogando... A gente só tem pra escolher entre o individual e o coletivo... Agora, as matérias, é no sistema deles mesmo... (...)

DAVID: E isso aconteceu tanto no fundamental quanto no médio...

ANA: Exatamente...

DAVID: Certo. E em que momento do ensino fundamental entrou a língua inglesa, mais no começo, no meio ou quando tava terminando.

ANA: No final, mesmo. A última matéria que a gente encerrou.

DAVID: É? E você acha que fez diferença ter estudado o inglês no final... você acha que se fosse no começo poderia ser...

ANA: Eu acho que fez diferença fazer no final, porque daí o que a gente pegou lá no final já deu pra concluir aqui. Né? Não ficou muito no esquecimento. (...)

ANA: São pelo menos dois anos e meio³⁰... Se a gente tivesse feito no começo, a gente não saberia nem metade do que a gente tá fazendo agora...

DAVID: Sei, você diz em relação à distância que teve do término do inglês no fundamental para o início do inglês no médio.

ANA: Porque daí ia dar uma distância muito grande se a gente pegasse logo de começo. Porque que nem aconteceu com a matemática. A gente pegou a matemática lá de começo, daí chegamos aqui e pegamos de começo também... Então, a gente não sabia nada... Esquecemos tudo, porque daí você começa a trabalhar... começa a... e esquece o caderno lá, né... Daí é bem complicado...

Ana dá a entender que ficar muito tempo sem estar em contato com determinado conteúdo acaba gerando esquecimento, além de fatores como trabalho e troca de caderno (onde estariam as anotações sobre as aulas), e prejudicaria o rendimento nas aulas.

Maria interpreta a oferta das disciplinas pela escola de forma impositiva e sem margem para os estudantes optarem. Ela avalia esta situação como prejudicial e também faz considerações sobre que distância temporal entre as matérias do EF e EM:

[I04] DAVID: A-hã... Legal... E... quando você foi se matricular tem a... tem aquela... a da EJA você pode se matricular em até quatro disciplinas ao mesmo tempo. É... qual foi o critério que você utilizou em que momento você iria colocar o inglês no seu... no seu... no momento... por exemplo... por que que você escolheu no começo, mais no meio ou mais no fim...

MARIA: É... porque no coletivo a gente não tem como escolher. Eles que dão a matéria pra você. Não tem prioridade pra escolher. Então, você termina quatro matérias e tem que pegar quatro matérias, mas é eles que põe pra gente. Que nem o inglês eles colocaram quase no último pra nós.

DAVID: A-hã... E você acha que fez diferença ter estudado o inglês mais pro final...

MARIA: Não, ficou bom. Porque daí a gente no médio... que nem, no médio, a gente pegou quase na metade também, que daí já ajuda, né... no primeiro a gente já aprendeu e vamos pegar no segundo também, quase na metade...

³⁰ A turma encerrou a disciplina no ensino fundamental em dezembro de 2008 e reiniciou no ensino médio por volta de maio de 2010. Assim, a contagem de tempo efetuada pela estudante é uma estimativa que não condiz com os dados oficiais.

Sara encara com naturalidade (ou passividade?) a forma como a escola administra a oferta das disciplinas e não faz avaliações complementares:

[I02] SARA Não... é... foi decidido porque... é... a matéria estava tendo, dando aquela oportunidade, né? De inglês... Não fui eu que escolhi fazer. Estava tendo, então eu aproveitei, né? E daí, foi o momento que deu certo a matéria tava lá “engatilhada” [...]

DAVID: Mas você já tava no final, né?

SARA Já tava quase terminando as disciplinas...

Marta aparenta ser indiferente ao momento de inserção da LI por já ter tido contato com a língua anteriormente, apreciá-la e estar desonerada de outras disciplinas para cursar ao mesmo tempo:

[I01] MARTA: Gostei. Porque fez diferença. Porque a gente teve mais tempo para dar mais atenção para o inglês. É necessário... é uma língua diferente, né?

DAVID: Hum-hum...

MARTA: Mas a gente tem uma necessidade de dar uma atenção maior. Eu gostei que foi mais para o final.

DAVID: Mas quando você diz que teve mais tempo é porque não tinham muitas matérias ao mesmo tempo. É isso?

MARTA: Isso... Porque eu, por exemplo, já tinha cursado duas matérias fora daqui, né? Então, quando eu peguei o inglês, eles estavam cursando essas matérias que eu já tinha feito e eu tive esse tempo. Dava pra eu colocar no inglês... o meu tempo. Então, isso pra mim foi muito bom. Deu pra eu aprender muito melhor.

O propósito de inserir uma pergunta sobre o momento em que a LI era cursada buscava, originalmente, entender qual o critério de escolha da ordem das matérias, se iniciavam pelas que tinham maior ou menor afinidade. A intenção foi frustrada porque as estudantes não tiveram possibilidade de escolher as disciplinas, apenas a organização (individual ou coletiva). No entanto, a leitura de duas delas (Ana e Maria) dá pistas de que

um longo tempo sem estudar uma disciplina pode ser um fator prejudicial na aprendizagem, principalmente em um sistema de disciplinas concentradas como a EJA.

5.3.4. AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES AO ENTRAR EM CONTATO COM A LI

Poder-se-ia supor que o longo período em que se mantiveram afastadas da educação formal poderia ser uma barreira para as estudantes ao se deparar com uma disciplina cujos dados mostrados anteriormente a apontam como uma das mais difíceis. Entretanto, nos casos estudados a receptividade variou de imediata a gradual, conforme os excertos mostram a seguir:

[C01] ANA: No começo eu não gostei... [...] Depois eu fui começando a gostar, porque a gente vai tendo conhecimento.

[C01] SARA: Comigo sim, porque, por exemplo, se uma pessoa chegar e me dizer “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, eu entendo. E antes, eu não sabia nada disso. Então é como se você fosse surdo, sei lá, [...]

[C01] MARTA: Minha sensação foi muito boa porque eu gosto muito de inglês.

Este tema foi abordado na primeira entrevista coletiva e, talvez por elas ainda estarem se acostumando com a dinâmica de trabalho, os comentários tenham sido sucintos. Contudo, cabe observar a questão da surdez levantada por Sara que parece indicar um estado de fragilidade e impotência perante o desconhecido, que leva do estranhamento inicial até a satisfação (ou acomodação) relatado por Ana.

Recorro novamente à Coracini (2003, p.149), quando ela aborda língua e identidade sob o contexto de aprendizagem de uma LE à luz da psicanálise. A pesquisadora coloca que a postura de atração ou medo em relação à LI reside no desejo pelo outro: no primeiro, o sujeito se atira compulsivamente ao objeto; no segundo, pode causar o bloqueio da aprendizagem.

Sara compara seu desconhecimento da LI a um tipo de “surdez”, denotando que a impossibilidade de ouvir o outro lhe dificulta se relacionar. Revuz (1998, p. 220-221) ressalta que a aprendizagem de uma LE questiona a relação do sujeito com sua língua, a qual

classifica como complexa e estruturante na relação “com ele mesmo, com os outros e com o saber”. O autor ainda coloca que “começar o estudo de uma língua estrangeira é se colocar em uma situação de não saber absoluto, é retornar ao estágio do *infans*, do neném que não fala ainda, (re)fazer a experiência da impotência de se fazer entender”. Para Coracini (2003, p.148) a diferença estaria na representação da LE que, ao contrário dos interditos impostos pela LM, seria o lugar onde “os desejos podem irromper mais livremente”. Fazendo um trocadilho, seria o neném da metáfora de Revuz crescendo sem desenvolver o Complexo de Édipo da psicanálise.

Na perspectiva da língua como discurso, que se constrói pelas relações sociais, poder-se-ia inferir que as estudantes “tomam gosto” pela LI à medida que esta propicia a interação entre os sujeitos e possibilitam novas maneiras de ver e participar do mundo. O fato de um indivíduo saber dizer “boa tarde” em uma LE para outra pessoa não significa somente a capacidade de estruturar e recodificar uma informação, mas implica em considerar valores, aspectos contextuais e culturais para poder abordar o outro.

5.3.5. AS DIFERENÇAS METODOLÓGICAS APONTADAS E SEUS DESDOBRAMENTOS

O método de ensino utilizado pelos professores regentes no EF e EM também foram destacados pelas estudantes. Os depoimentos das estudantes ratificaram o papel importante que o docente desempenha na relação discente-disciplina, pois muitos valores que o professor traz (relembrando a minha história) influenciam na condução da turma.

Na primeira entrevista coletiva, após conversarmos sobre suas primeiras impressões no contato com a LI, percebi que a maioria se referia ao período em que estudaram o EF enquanto eu era o professor. Assim, perguntei-lhes o que mais ajudava a gostar da língua e elas colocaram o seguinte:

[C01] DAVID: A-hã. E esse negócio de começar a gostar... tal. O que que, por que que sentia gosto? É por causa mais da forma da aula ou por causa do conteúdo da aula?

ANA: Pela forma da aula.

DAVID: Da forma?

ANA: É diferenciado, né?

DAVID: Hum-hum.

ANA: É mais interessante. Tinha mais gosto em aprender.

DAVID: A-hã.

MARTA: Eu, em primeiro lugar, porque eu gosto de inglês. E... foi por causa da aula também.

SARA: [...] teve conversação [...] melhor opção.

As estudantes atribuíram à “forma” como a aula era dada no EF um dos motivos que as incentivaram a gostar da LI. Nas demais entrevistas, tanto coletivas quanto individuais, todas as participantes sempre destacavam as atividades que envolviam práticas orais durante o EF como algo positivo e, da parte de algumas, havia alguns senões em relação ao EM, que primava pelo trabalho com traduções de texto. Abaixo, apresento algumas falas:

[103] DAVID: E você sente que ficou faltando aprender alguma coisa no ensino fundamental, que pudesse ajudar no ensino médio... Quais as diferenças que você... é... mais vê, assim, em relação a...

ANA: Não, eu acho que no fundamental eu aprendi bastante, assim, a se relacionar com as pessoas, a conversar, a entender o que a pessoa está querendo me dizer... Agora, aqui no ensino médio já está mais complicado. Porque tem muita tradução... Então, pra poder estar traduzindo ali, você tem que ficar pegando o dicionário. E aí é muito tempo, você tem que correr atrás, às vezes você não tem tempo... às vezes a pessoa trabalha o dia inteiro e não tem tempo pra ficar traduzindo ali, e eu penso que se usassem a tática de conversar mesmo, seria mais útil. Né, porque você conversando ali você só fala algo diferente e você já “nossa”... Então, seria mais útil... A conversa, né?

Ana inicia sua fala reiterando o que tratamos anteriormente, que é a descoberta da possibilidade de se utilizar a LE para “se dizer” na e pela língua do outro (SERRANI, 1997a apud CORACINI, 2003, p.152) para estabelecer vínculos com outros sujeitos (se relacionar, conversar, entender) quando estudou no EF. Entretanto, sobre o EM, ela traz alguns problemas, na sua visão, de ordem pragmática para o acompanhamento das aulas com tradução como a consulta ao dicionário e falta de tempo para realizar as tarefas. Ela avalia as aulas de conversação como “mais úteis”, o que poderia significar algumas coisas, entre elas: as práticas orais não exigiam trabalho extra-classe; ou as traduções não proporcionariam as mesmas interações que as práticas orais. Em seguida, ela

acrescentaria outras possibilidades a partir das aulas com conversação na entrevista individual:

[103] ANA: Tipo, eu preferia mesmo era conversar... que nem, tipo, você tá ouvindo uma música e você saber o que a pessoa tá cantando ali, né, pra você poder acompanhar ela. E se você usasse a conversa com os professores no dia a dia, você saberia detectar melhor o que a pessoa tá cantando do que a tradução... eu penso assim...

Maria acompanha a opinião da Ana sobre o isolamento provocado pelo uso da tradução em sala de aula e endossa as práticas orais como algo positivo. Em adendo, ela avalia a postura da professora como distante da turma (“só corrige e só”) e a efemeridade das informações obtidas pelos textos traduzidos:

[104] DAVID: E você sente que faltou alguma coisa do ensino fundamental, que podia ter ajudado no médio... que você podia ter aprendido...

MARIA: O que aprendi no médio... no fundamental, eu fui aprendendo no médio também. Só que, tipo assim, no médio... no fundamental, a gente tinha mais conversação, então você decorava melhor as palavras, sabia o que tava escrito... Agora, no médio não, no médio é só traduzido. Daí você vai lá, traduz mas você não quer saber mais, porque daí não fala, não vai continuar falando com outra pessoa... Você só vai lá, traduz, e fica pra você mesmo, né? A professora só corrige e só. Eu acho que o fundamental foi bem melhor porque era conversação, né? Daí, a gente tem de falar alguma coisa...

Marta, em uma das entrevistas, manifestou-se receptiva tanto ao uso das traduções quanto às práticas orais em sala de aula. Pelas suas falas, pode-se inferir que ela tem grande interesse no aprendizado da língua, pois se encontra em uma relação de admiração da LI (na mesma sentença utilizou a palavra bonito duas vezes), principalmente a oralidade (ela usa o verbo falar e suas derivações cinco vezes). O primeiro excerto está num contexto onde eu solicitei que as entrevistadas descrevessem um texto (elas não lembraram o título) que gostaram e as razões de terem gostado. No segundo, as estudantes fizeram comparações das diferentes formas de trabalho dos professores do EF e EM, onde o primeiro trabalhava mais as atividades de cunho oral e o segundo focava na parte de leitura:

[C02] MARTA: Traz mais conhecimento a tradução. Traz muito conhecimento a tradução.

[C02] MARTA: O falar da língua inglesa... O falar da língua inglesa é bonito. Eu acho conversação bonito. Eu acho que também eu falando, porque eu sou muito falante... Eu falando, eu gravo. (grifos meus)

Na segunda entrevista coletiva, Sara relatou que suas dificuldades em trabalhar com a tradução surgiam principalmente na produção de enunciados do português para o inglês, que envolvem alguns aspectos gramaticais diferentes entre as línguas. Ela colocou em vários momentos das entrevistas sua predileção pelas aulas com foco em atividades orais, mas também considerava as atividades de tradução “importantes” (deixo entre aspas pelo uso freqüente desta palavra em seus depoimentos):

[C02] SARA: Posso falar da tradução. É que prá mim é bem difícil, assim, a tradução porque o inglês é totalmente diferente do português, né? É... a palavra muda... no sentido de... (...)

DAVID: Quando você vai passar do inglês para o português ou do português, você quer falar alguma coisa em inglês, aí você formula primeiro no português para depois querer traduzir?

SARA: É. Daí o difícil é passar para o inglês.

DAVID: Ah... Entendi.

SARA: É... tipo assim. As palavras no lugar certo, né?

DAVID: A-hã.

SARA: Daí fica difícil... Entendeu?

DAVID: OK.

SARA: Mas é gostoso a partir do momento que você consegue fazer aquela frase certa [...]

O desfecho da fala de Sara deixou-me em dúvida se ela estava querendo ser “polianesca” (traduzir é difícil, mas poderia ser pior se eu não entendesse nada), politicamente correta (para não comprometer a professora do EM) ou sincera em sua resposta naquele momento (segunda entrevista coletiva). Digo isto porque na entrevista individual ela apresenta outra versão da história:

[I02] SARA: É... uma coisa aqui que eu vou falar... Não é por sua presença... É... suas aulas foram muito importantes por causa da conversação, né, do inglês. Então, para mim ajuda mais a gente a se desenvolver... É... tipo assim, nas aulas da professora (nome) é diferente... A gente aprende, mas não como na conversação. Então, eu acho que se existisse a conversação, como chegar e cumprimentar e tudo era bem mais aproveitável... para a gente aprender... Porque, com o tempo, você não fala, você não conversa, você acaba esquecendo. Principalmente por causa da idade, também... Que eu acho que influi muito... Então, eu acho que a conversação é bem importante... para a aprendizagem...

A única dúvida que não permanece é a identificação de Sara com as aulas de práticas orais, assim como as demais estudantes. Sobre isso, Sousa (2006, p.32) também detectou o entusiasmo dos estudantes nas atividades de cunho oral (mesmo sendo repetições de palavras ou frases) e o desinteresse nas aulas ditas “tradicionais” (exercícios de gramática ou tradução) em escolas públicas de São Paulo. A alegação das participantes de que as práticas orais ajudam a não esquecer o que aprenderam também aparece na pesquisa de Sousa (idem, ibidem, p.67): quando solicitou aos alunos que descrevessem as atividades que faziam em sala, percebeu que as lembranças mais vívidas eram as relacionadas às atividades orais e nenhum descreveu os exercícios de tradução e gramática que também faziam. Isto também pode ser mais um indicador do poder de penetração da fala na construção da identidade do sujeito pela LE.

5.3.6. DIFICULDADES SENTIDAS AO LONGO DAS AULAS

As perguntas feitas às estudantes não foram direcionadas para fazer um levantamento das dificuldades que elas sentiam nas aulas. Este tema surgiu naturalmente e trouxe pontos interessantes de discussão, como o medo de errar, a vergonha da exposição e a intimidação provocada pelos estudantes mais jovens.

Na pergunta abaixo, embora eu não tenha me referido especificamente à comunicação oral, as estudantes acabaram interpretando por este viés (o que pode ser conectado com as observações de Sousa no tópico anterior). Todas revelam algum obstáculo:

[C01] DAVID: E o que que vocês acham? Como é que é esse negócio de você estar aprendendo a língua, que é mundial, mas vocês sentem que não têm tanta capacidade de poder se comunicar... Ou vocês acham que conseguem?

MARIA: Eu acho que a gente tem dificuldade.

MARTA: Se tivesse um pouco de estímulo, talvez, para a pessoa falar vagarosamente... alguma coisa. Eu estou falando de mim. Alguma coisa eu entendo. Alguma coisa vai.

DAVID: Hum-hum.

MARTA: Mas tem que ter paciência.

SARA: Eu acho que a gente ainda tem, bem assim, insegurança. Então teria, como eu falei, um estágio para você começar a se desenvolver, falar mais, perder aquele medo, aquela vergonha... Porque às vezes a gente sabe, mas tem vergonha de falar...

Enquanto Maria é mais lacônica em sua resposta, Marta e Sara apresentam um diagnóstico sobre suas dificuldades, seguido de possíveis soluções para superá-las. Marta indica que o fator velocidade nos exercícios orais influenciaria na sua aprendizagem e sugere um estímulo maior para iniciar com conversação mais lenta e paciência. Para Sara, a vergonha é uma barreira que a impede de fazer coisas que sabe e propõe uma espécie de imersão na LI (ela chama de estágio, mas em outra parte da entrevista ela dá a entender que seria uma vivência) para diminuir a insegurança. Ela também coloca que a tradução equilibra as relações de poder entre os mais jovens e os mais idosos, pois todos seriam obrigados a falar os textos traduzidos para LP, o que causaria menos constrangimento do que se fosse em LI:

[C02] SARA: A tradução é importante por causa disso numa sala de aula porque todos tem que falar. Então... é... os mais novos, os mais velhos, não tem idade: você vai ter que falar. E é isso que é importante. Sabe? A pessoa se solta. E essa que não tem a conversação, a gente lê ali, sabe o que está escrito e tem medo de pronunciar.

Após reafirmar que a tradução passa mais segurança, Sara relata a vergonha da exposição em sala de aula motivada pelo medo de errar. Marta e Maria consideram que os mais jovens provocam um ambiente dificultoso por debocharem dos estudantes mais idosos. Esta situação desestrutura a noção de grupo e cooperação apontadas pelas participantes anteriormente e, conseqüentemente, “podam” a liberdade que a LE permite:

[C02] SARA: A partir do momento que você traduz uma palavra, você perde o medo. Porque o inglês é assim, você tem medo de falar.

DAVID: É?

SARA: “Ah, eu vou errar. Eu vou fazer feio.”

DAVID: Mas tem problema errar?

SARA: Mas a gente tem vergonha...

DAVID: É?

SARA: Tem vergonha de se expor, assim. Principalmente na sala de aula...

MARTA: Por causa da idade também, né? Isso causa um bloqueio. Porque a gente é mais velho, então a gente, assim, é mais vergonhoso. Eu acho que, talvez se a gente fosse mais novo, não.

DAVID: Mesmo que a galera, porque, aparentemente, o pessoal da turma é mais ou menos da mesma faixa de idade.

MARTA: [...] mas entram outras pessoas.

DAVID: Entra molecada?

MARIA: [...] entra molecada mais nova. (...)

MARIA: A gente vai falar e eles ficam debochando... (...)

Em relação às preocupações de lidar com o grupo, Cavalcanti (1999, p. 07-08) levanta algumas características comportamentais de estudantes adultos que, em seu entendimento, deveriam ser consideradas na abordagem deste perfil de público. Ao invés de práticas ligadas à pedagogia, cuja base teórica é historicamente voltada para a educação de crianças, propõe uma abordagem específica para adultos, a andragogia³¹:

Adultos não gostam de ficar embaraçados frente a outras pessoas. Assim, adotarão uma postura reservada nas atividades de grupo até se sentirem seguras de que não serão ridicularizadas. Pessoas tímidas levarão mais tempo para se sentirem à vontade e não gostam de falar em discussões em grupo. (CAVALCANTI, 1999, p.08).

Mais recentemente, Campos (2009) reitera essa característica dos adultos e aprofunda os cuidados e a sensibilidade que o docente deve ter na condução das aulas nos seguintes termos:

³¹ Malcolm Knowles define a andragogia como “a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender, em contraste com a pedagogia como a arte e a ciência de ensinar crianças (CAVALCANTI, 1999)

Quando alunos participam de atividades em sala é provável que exponham suas fraquezas ou falhas. Os professores de adultos têm que proteger seus alunos para que não se sintam humilhados, desrespeitados e criar um ambiente de tolerância e bom humor. Muitos adultos acham que não são capazes de realizar alguma atividade e freqüentemente pensam que vão fracassar. (CAMPOS, 2009, pg. 34).

Embora seja um tópico que não estivesse previsto, a expressão das participantes sobre as dificuldades que sentem no processo de aprendizagem em sala de aula retoma o quanto a língua se estabelece no sujeito através da relação dialógica com o outro. A mesma LE que proporciona o prazer de pertencer a um grupo, pode ser aquela que exclui e oprime. Nas palavras de Augusto dos Anjos em “Versos íntimos”, “a mão que afaga é a mesma que apedreja”. Além disso, materializou uma reflexão das estudantes sobre seu próprio percurso de aprendizagem, fazendo deduções sobre seus limites e vislumbrando possibilidades para dar continuidade do processo.

5.3.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS DAS ESTUDANTES SOBRE SUA TRAJETÓRIA NA EJA E A RELAÇÃO COM A LI

Na última pergunta das entrevistas individuais, as estudantes auto-avaliaram seu retorno à escola e o percurso na EJA em LI. Elas compartilharam as impressões que ficaram após a jornada que percorreram e, em adendo, perguntei-lhes o que permaneceria guardado da experiência com a língua:

[103] ANA: Prá mim, só de ter voltado a estudar foi um grande passo, né, e aprender a língua inglesa também. Eu acho que é mais fundamental você saber, nem que seja o básico do básico do inglês, mas é o essencial. Aonde a gente vive, que é um ponto turístico é o essencial e pra mim foi muito bom. E gosto muito... to aprendendo a gostar... às vezes eu pego, assim, um livro e mesmo que eu não saiba por eu não gostar da tradução eu tento descobrir o que tá escrito ali, né? E antes eu nem... nem tava aí... mas hoje eu vejo diferente...

A fala de Ana aponta para um sentimento de realização pelo fato de voltar à escola e coloca a LI no patamar de “essencial”, tal qual ocorre no senso comum. Ela também reproduz o discurso do mercado turístico para justificar a aprendizagem da língua, mas dá sinais de que descobriu outros lugares possíveis de chegar a partir dessa relação, como tentar descobrir o que está escrito em um livro.

Na entrevista individual de Maria, ela revela (pois ainda não havia falado sobre isso) que possui um comércio com o marido e, quando aparece alguém que “fala meio enrolado”, ele faz o atendimento. Ela coloca que investiria em um curso de LI para poder se capacitar para essas situações. Na sua última consideração sobre a relação com a língua e a escola, ela recorre, novamente, à figura dos filhos para motivar-se nos estudos (corroborando a busca de si quando se direciona ao outro):

[104] MARIA: Ah... só que o que eu to aprendendo tá sendo bom... que lá fora também, tipo assim, amanhã ou depois os meus filhos vão precisar... vão precisar que eu ensine eles... também o inglês, aí, pelo menos eu aprendendo, eu sei que eu posso ensinar eles também...

As últimas considerações de Sara trazem um desejo anterior de aprender a LI, reflexões sobre a diferença entre LI como primeira e segunda língua e o discurso do senso comum da cidade das oportunidades de trabalho no mercado turístico. Ela aparenta estar buscando na LI um espaço para construção de sentido, ao ponto de recomendar ao “povo inteiro”, e lança novamente a dúvida sobre sua afinidade com as práticas orais ao dizer que tem mais facilidade na leitura. A figura do sujeito pós-moderno, fragmentado e contraditório, aparece com clareza na relação de Sara com a LI, uma língua “sempre difícil” que a motiva a continuar estudando, iniciar outra LE e recomendar a outros:

[102] DAVID: E... o que que você acha que vai ficar, assim, depois, porque vocês já estão se aproximando de terminar a disciplina. O que que vai ficar pra você dessa... além de você ter dito que é uma língua maravilhosa, você tinha essa opinião antes de entrar na escola ou...

SARA: Eu sempre tive vontade de aprender.

DAVID: É?

SARA: Porque você, apesar de você ver as pessoas que vem lá dos Estados Unidos não é como a gente, quando tá conversando é diferente, mas alguma coisa que eles estão conversando você entende. E isso já, pra nossa cidade que tem o turismo, eu acho que é importante saber. Pelo

menos um pouco é importante... Eu acho até que o povo inteiro deveria aprender... Eu acho assim, que depois que eu terminar, eu vou continuar. Sabe, eu vou fazer um cursinho particular, ou tentar fazer espanhol... Mas vou continuar...

DAVID: Mas você acha que deu diferença da tua visão sobre a língua, antes de voltar a estudar e agora que você já tá terminando? Você tinha uma visão assim e aí mudou alguma coisa...

SARA: É... porque ela sempre é difícil, né? Eu acho muito difícil... mas... é... pelo menos eu, na minha dificuldade, é... pra ler eu tenho mais facilidade... pra ler... do que pra conversar. Então, eu acho assim, que cada vez mais a gente aprende mais e mais, você não quer parar por aqui. Então, eu pretendo continuar estudando... Mesmo que termine os estudos agora, eu vou fazer curso e vou continuar. E eu acho que todo mundo deve fazer isso.

As últimas palavras de Marta são atravessadas por várias vozes: a concepção de língua como via de acesso ao mundo; a onipresença da LI; os valores capitalistas de eficiência para atender o mercado; o papel das novas tecnologias para tornar o conhecimento obsoleto em curto prazo; e o aprendizado da LI imperativo. O depoimento da estudante é possivelmente influenciado pelo discurso da mídia (CARMAGNANI, 2003, p.314), mas não consegui detectar se a sua relação de admiração pela língua advém destas questões ou se é algo que ela carrega desde o tempo em que estudou no instituto de idiomas no período em que ficou afastada do ensino regular. A estudante havia dito que se arrependia muito de ter parado de estudar na juventude e, até retornar ao ensino regular via EJA, cursou LI. Uma leitura da representação da LI para Marta poderia ser a da língua que a levou de volta para o lugar onde queria estar (a escola) após longo tempo de espera (ela ficou dos treze aos dezenove anos sem estudar):

[I01] MARTA: Eu acho muito importante. Uma porque eu já falei em outras entrevistas que eu gosto do inglês. Eu gosto da língua inglesa. A língua inglesa é uma língua que abre portas. E por mais que não seja muita coisa que a gente aprenda no ensino médio e no fundamental, é de grande valia. Porque o inglês está presente na vida de todo mundo, hoje em dia, né? Você vai, por exemplo, compra um computador. Nossa! Quanta coisa você... se você souber inglês, quanta coisa você consegue fazer com mais rapidez, porque hoje o mundo exige rapidez, né? Então, se você abre lá um site, tem muita coisa escrita em inglês no site. Se você souber definir o que que é que está escrito, rapidinho você já resolve o que tem que resolver e já parte para outra coisa. É [...] hoje em dia, tempo é dinheiro.

As participantes expuseram algumas facetas de sua relação com a LI seja com muitas ou poucas palavras, mas todas deram pistas da participação da língua na sua contínua construção identitária através da linguagem nas relações sociais e a presença do outro neste processo.

5.4 ANÁLISE DA QUARTA ENTREVISTA COLETIVA

A última entrevista coletiva foi a mais rápida, talvez porque a escola já estivesse diminuindo o ritmo por conta da temporada (as pessoas já se preparam para trabalhar na virada do mês de novembro para dezembro) ou porque não havia mais nada, naquele momento, a ser acrescentado sobre os temas que tratamos.

Planejei fazer apenas duas perguntas: a primeira, para saber se a participação na pesquisa foi significativa para elas refletirem sobre a trajetória na aprendizagem de LI; a seguinte, se as entrevistas trouxeram alguma sensação de invasão ou constrangimento. Marta foi a primeira a fazer suas considerações sobre as contribuições da pesquisa:

[C04] MARTA: Pra mim contribuiu, porque ontem eu ouvi a professora de inglês falando aqui na sala que o ensinamento... o ensino de inglês que a gente tem no ensino médio e fundamental não serve para ninguém aprender muita coisa e eu falei para você que eu acho que serve. Que a gente tem condições de aprender muita coisa no ensino médio e no ensino fundamental se a gente levar a sério. Se a gente pegar em casa junto com coisas que aprende bastante coisa... Eu acho... Eu não volto atrás no que eu falei, mesmo depois da professora ter comentado, eu continuo falando e afirmando que dá pra gente aprender bastante coisa. Se a gente quiser e gostar, como eu gosto da língua inglesa, e a gente levar a sério, a gente aprende bastante coisa. Então, é esse comentário que eu faço. E eu acho que é importantíssimo a gente levar a sério a matéria de inglês. Que a gente pode aprender muita coisa. [...] vai servir no futuro...

Marta expõe a visão pessimista da professora sobre sua prática e o significado da LI para a EJA, o que gera na estudante, cuja admiração pela língua é latente, uma reação de indignação. Ali, docente e discente entraram em conflito de significados, pois o discurso de uma não obteve a resposta do outro. Marta também inferiu na fala da professora um desdém, uma desvalorização da capacidade e interesse dos estudantes da EJA em aprender.

As falas que se seguiram acabaram enfocando as aulas e não o processo construído na pesquisa. Sara fala sobre potenciais usos da LI em um futuro próximo (Copa do Mundo de 2014), nutre uma expectativa de interagir com um falante nativo (que simbolizaria o falante ideal) e avalia como positiva a experiência de participar da pesquisa:

[C04] SARA: Eu também acho que, pelo atendimento aqui no litoral, os turistas que estão chegando, né, tem a Copa... Então alguma coisa ficou gravada, daí, que a gente pensa que vai poder até dialogar com o inglês. Eu achei que valeu muito. Cada vez mais é muito importante a gente participar da língua inglesa e tudo que envolva essa língua...

Maria endossou o discurso de defesa dos estudantes iniciado por Marta, destacando o esforço empenhado por elas em continuar na escola e a capacidade de estudo. Ela também não respondeu, diretamente, a pergunta sobre a pesquisa em si:

[C04] MARIA: Eu também achei... Eu acho que valeu a pena, né, que a gente aprendeu, a gente... nós nunca desistimos aqui mas a gente tem que se esforçar, né? Procurar nos livros, estudar mais, né? Porque se a gente estudando mais, a gente aprende muita coisa...

Ana economizou nas palavras (apenas falou “é isso mesmo”) para concordar com o que as colegas disseram. Quanto a minha preocupação de ultrapassar os limites éticos na relação com as participantes, elas responderam:

[C04] DAVID: (...) É... e a segunda pergunta é, se em algum momento, durante as nossas entrevistas, se alguém se sentiu constrangido, se sentiu magoado, ofendido, chateado, se eu fiz alguma pergunta desconcertante, chata... é... indecente, impertinente...

MARTA: Na minha opinião, não.

SARA: Na minha também não. Eu acho até que foi gostoso, né, [...]colocar as pessoas junto

ANA: É verdade...

MARTA: Eu achei que ia ser mais difícil do que foi...

SARA: Mas foi muito bom. Valeu!

Acredito que a empatia construída na época em que fui professor delas tenha ajudado na condução das conversas, pois já nos conhecíamos. Na minha leitura, o vínculo de confiança mútua entre **peessoas** criado pela pesquisa etnográfica, com a responsabilidade social proposta pela LA, e a proximidade com que nos relacionamos é algo que dificilmente vivenciaria em outras opções metodológicas.

5.5 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO E3

O questionário E3 foi a última etapa de coleta de dados para a pesquisa e consistiu em um questionário com uma série de cinco questões abertas. Os temas presentes nas perguntas já haviam aparecido, direta ou indiretamente, nas áudio-entrevistas. As participantes não tiveram o meu acompanhamento para responder as questões, como também ocorreu na aplicação do questionário E1. Em seguida, reproduzo na íntegra as perguntas e respectivas respostas:

Pergunta 1	O que significa a língua inglesa para você agora?
Estudante	Respostas
Ana	“Agora eu sei o quanto é importante aprender o inglês para saber o que se fala e o que se ouve.”
Maria	“Significa que aprendi muito com o inglês e sera muito importante para o meu futuro agora e sempre.”
Sara	“Significa não estar tão leiga as línguas estrangeiras e poder entender algumas palavras faladas em inglês.”
Marta	“A língua inglesa significa uma forma de se comunicar com o mundo todo se necessário, pois vivemos na era da globalização e comunicação é uma coisa essencial.”

Tabela 03 – Respostas da pergunta 1

A maioria das respostas trouxe diferentes formas de expressar como a LI possibilita-lhes, explícita ou implicitamente, a participação no mundo em diferentes níveis e planos de interação: com outro sujeito, com os demais habitantes da “aldeia global”, com as palavras escritas e faladas, com o próprio saber...

Na segunda pergunta, elas continuam elencando elementos significativos de sua subjetividade para articular um discurso que as aproximem do desejo do outro (que também reflete os próprios desejos). A citação de gostos culturais pessoais (música e filmes), oportunidades de trabalho (jogos olímpicos) e empregabilidade (colocação profissional) também é acompanhado por sonhos (poder entender), julgamentos (importante na vida do ser humano), auto-estima (sentir-se importante) e crenças:

Pergunta 2 Você pensa ser importante outras pessoas aprenderem o inglês? Por quê?

Estudante	Resposta
Ana	“Sim. Por que é bom podemos entender as músicas os filmes.”
Maria	“Sim, porque o inglês é muito importante na vida do ser humano.”
Sara	“Sim é muito importante pois os jogos das olimpíadas vem aí, e sentir-se importante pois saber e cada vez melhor.”
Marta	“Eu penso que sim pois, o aprendizado de uma língua estrangeira ainda mais o inglês, se faz necessário hoje em dia, em matéria de comunicação e em caso de colocação profissional.”

Tabela 04 – Respostas da pergunta 2

Na pergunta 3, as entrevistadas retomaram nesta questão suas opiniões sobre as abordagens metodológicas nas aulas e unanimemente declararam sentir falta das práticas orais. Conforme abordamos anteriormente, as aulas com práticas orais marcam mais para os estudantes do que as voltadas para exercício de gramática e tradução. A tradução ficou, no universo pesquisado, estigmatizada como um trabalho que isolava as estudantes e dificultava a interação entre elas.

Pergunta 3 O que você achou bom e o que achou ruim do inglês?

Estudante	Resposta
Ana	“Eu acho bom o falar e escrever, eu acho ruim a tradução.”
Maria	“Bom porque no fundamental aprendi muitas coisas importante. Ruim foi no médio porque não ouve a conversação que é muito importante para nos aprender a falar melhor.”
Sara	“Bom porque no ensino fundamental eu aprendi com o professor David inglês com conversação. E o ruim é que no ensino médio que aprende-se só na escrita.”
Marta	“Eu achei bom aprender a gramática, a tradução enfim tudo; e achei ruim não se poder conversar mais.”

Tabela 05 – Respostas da pergunta 3

A partir da análise de suas experiências, as estudantes estruturam suas impressões em um discurso motivacional para outros indivíduos que reflete: a necessidade maior de diálogo entre os atores da sala de aula; a responsabilidade do estudante como protagonista de sua construção do conhecimento; a importância da prática dialógica (conversa) para a criação de um ambiente propício de aprendizagem; o uso da própria motivação e conhecimento na mediação do aprendiz iniciante em sua jornada. Acompanhe as respostas da pergunta 4:

Pergunta 4 Se pudesse fazer uma sugestão para as pessoas gostarem mais desta língua, o que sugeriria?

Estudante	Resposta
Ana	“Eu sugiro mais conversa entre professores e alunos e alunos com alunos.”
Maria	“Faria a sugestão que não devemos ficar só com as explicações dos professores, devemos procurar aprender a pesquisar em livros ou outros cursos.”
Sara	“Sugeria procurar fazer inglês com conversação que você se sentira bem mais feliz.”
Marta	“Eu tentaria passar o meu entusiasmo perante a língua inglesa pois eu gosto muito de aprender inglês. E sugeriria um curso de inglês.”

Tabela 06 – Respostas da pergunta 4

Ao ler as respostas, em certos momentos tive a impressão que a situação hipotética proposta pela pergunta 4 (falar para outras pessoas) acabou colocando a professora regente como interlocutora. A reafirmação de Ana a respeito da conversação (aparece nas respostas 3, 4 e 5), a colocação de Maria de que não é só na escola que se dá a aprendizagem (lembra-se do direito de ensinar e da avaliação sobre a distância da professora?), a declaração de Ana que a conversação a faz sentir “bem mais feliz” e a vontade de passar o entusiasmo de Marta podem indicar o que elas queriam para aquele momento em que ainda estavam estudando. Elas estariam se dirigindo à professora para que esta ouvisse suas aspirações em relação à condução da disciplina e, ao mesmo tempo, respondendo para si a pergunta “o que faço para gostar, continuar gostando ou voltar a gostar da língua?”.

A multiplicidade de respostas à pergunta 5 aponta para as diferentes faces atribuídas ao processo de aprendizagem pelo qual cada estudante passou. Confesso que

deveria ter aprofundado esta última questão com as participantes, para entender um pouco mais sobre a compreensão de gramática, por exemplo, descrita por Sara e Marta. Porém, como já estava no período de temporada, e eu só iniciei a análise dos questionários um bom tempo depois de aplicá-los, não foi possível. Eu havia elaborado esta pergunta com uma finalidade bem mais pragmática, mas a surpresa pela diversidade de entendimento enriqueceu as narrativas:

Pergunta 5		Cite algumas coisas que aprendeu que utilizará em seu dia-dia	
Estudante	Resposta		
Ana	“Escrever e o falar porque conversando e escrevendo a cada dia aprendemos muito mais.”		
Maria	“Irei usar no dia a dia a palavra Love para dizer para meus filhos, que eu não sabia falar e agora que já sei irei usar todos os dias.”		
Sara	“Aprender a gramática em geral que é usada em cada dia em cada setor, comunicação em geral.”		
Marta	A gramática em geral pois, ela nos é bem útil quando se navega na internet.”		

Tabela 07 – Respostas da pergunta 5

O questionário E3 foi planejado para fazer um cruzamento com as expectativas da professora do questionário D1. Porém, os dados seriam apresentados à docente se ela tivesse participado do processo, e isto não ocorreu. Assim, avalio que foi parcialmente produtiva a aplicação dessas questões pois, se não atingiu o objetivo esperado na elaboração da metodologia, confirmou vários posicionamentos expressos nas entrevistas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em minhas considerações finais, tentarei interpretar os momentos reservados para as entrevistas e a fundamentação teórica com inevitáveis inserções de *insights* da experiência adquirida com as mesmas estudantes ao longo de um ano de trabalho. Haverá momentos, então, em que farei observações generalizadas sobre o universo estudantil da EJA e outras pontuais referentes às participantes. Isto posto, organizarei esta parte final a partir das perguntas que praticamente nortearam a concepção e a condução da pesquisa:

1) *Quem são estes estudantes de língua inglesa?*

Os estudantes da EJA com quem tive contato são trabalhadores assalariados, pequenos comerciantes, servidores públicos de nível operacional, donas-de-casa, pais, mães e avós que tiveram o direito à escola usurpado por “n” situações, as quais geralmente os colocavam entre escolhas injustas como trabalhar para ajudar a família ou estudar.

Esses sujeitos permanecem anos a fio priorizando as metas de produtividade do patrão, as tarefas designadas pelo síndico do condomínio, a necessidade de ganhar o dinheiro do ano no verão, a criação da família... A dedicação ao outro e a abdicação de si é uma marca muito forte presente nestes estudantes. A interrupção do processo escolar não é simplesmente uma questão de estatística para evasão escolar: é o retrato de uma vida sofrida que carregará por muito tempo o fardo de não ter tido a oportunidade de fazer algo básico e significativo para si em detrimento de uma necessidade conjuntural.

Em contrapartida, a história de vida dessas pessoas revela vários atos de superação, que em nosso recorte ganha grande destaque a decisão por voltar a estudar na escola e permanecer até o final do curso. A sensação de lacuna em suas trajetórias pessoais e o receio de ficar obsoleto neste mundo de contínuas transformações diminuem à medida que o apoio mútuo entre os colegas consolida-se. Apesar de a sala de aula também guardar os seus problemas, estes se tornam obstáculos aos poucos perseverantes ou àqueles pegos de surpresa pelas intempéries da vida.

Uma característica dos estudantes da EJA que me chamou bastante a atenção é a sua vontade de aprender por aprender, tais como as crianças na primeira infância, com o diferencial da bagagem acumulada dos anos vividos. É óbvio que existem pessoas somente interessadas no certificado e passam pela escola para cumprir protocolo e seria hipocrisia de minha parte não citá-las. Mas dificilmente um professor não notará os olhos e ouvidos

atentos a cada nova informação que surge nas aulas, os inúmeros relatos de casos (e casos) sobre a matéria, a participação ativa demonstrando interesse em interagir para continuar sua construção de conhecimento.

O respeito pela figura do professor é algo a ser comentado também. Nos tempos atuais, em que as manchetes de jornal exibem os recordes de afastamento por motivo de saúde e de agressões físicas e psicológicas aos docentes, é gratificante ver o quanto os discentes dessa modalidade tratam a categoria com dignidade e respeito. Percebi, em muitos momentos ao longo das entrevistas, que as estudantes se continham em fazer críticas sobre a professora ou a escola. Ao invés de reclamar, geralmente enalteciam a oportunidade de estar onde estavam.

Outro ponto que me chamou a atenção, apesar de destacar a motivação dos estudantes em estar na escola, é o absenteísmo nos dias de chuva forte (às vezes nem tanto). E como na região o clima predominante ao longo do ano é chuvoso, geralmente os estudantes demoram mais para concluir o curso, sem contar os motivos habituais para desistência (mudança, trabalho, problemas familiares, etc.). Eu tive uma turma que começou com mais de quarenta alunos e terminou com quase vinte.

Outro ponto é a escassez de locais de promoção da arte e cultura. O poder público promove festas para atender turistas, há iniciativas ligadas à igreja e escolas, mas a cidade efetivamente pouco ou nada oferece de opções para enriquecimento cultural e artístico. Embora a unidade da UFPR esteja em fase avançada de implantação e ofereça atividades para a comunidade, o público freqüentador da EJA ainda tem dificuldade de se sentir integrado à universidade. O motivo popularmente atribuído a esta situação, que ainda carece de estudo, é a divisão social entre os habitantes privilegiados economicamente de Caiobá (onde a universidade está instalada) e dos bairros periféricos. As pessoas teriam resistência em participar da universidade por achar que não pertencem àquele mundo, mas este posicionamento é, até que se prove o contrário, meramente especulatório.

2) Qual a relação destes estudantes com a língua antes do retorno à escola?

As participantes apresentaram, e provavelmente esta concepção seja compartilhada massivamente na sociedade, uma língua idealizada, falada por um povo de alto poder aquisitivo, globalizada e necessária para o crescimento profissional. Contudo, olhar somente por esta perspectiva seria pouco.

A LI representava um objeto de desejo, fascínio, uma forma de ver e ser visto, de dizer que há algo além do meu bairro, que transporta o indivíduo a lugares aonde a LM não chega: o português é a linha de ônibus até Paranaguá; o inglês é o voo internacional. O inglês era a neve no Natal, a música da novela, o motivo da legenda no filme, a fragrância nova do sabonete, o nome difícil do condomínio.

A LI também era a língua da tarefa do filho que não era possível ajudar, o obstáculo para atender um cliente, um sonho tão distante quanto os falantes nativos, a lembrança de que um dia era feliz na escola.

3) O que significa para eles estudar o inglês?

A vivência com os estudantes me mostrou que antes do inglês, vinha o estudar. Era um “pacote completo” de resgate de tempos idos: estar na escola, fazer amigos, comprar o material escolar, comer a merenda, comentar sobre a aula e os professores... Quem disse que não poderiam participar da vida escolar outrora perdida?

A LI entra neste contexto para amalgamar, trazer novas ligas de interação entre esses e outros sujeitos em uma nova rede de construção de sentidos. Apesar das dificuldades de domá-la (que sabemos ser impossível) e segurar aquelas palavras que teimam em escapar, os estudantes aprenderam a saborear a adrenalina da caça e festejar suas vitórias pessoais. O falar outra língua clama a presença de outros para fazer parte daquela partilha de si e, às vezes, uma cópia de texto e a interação só com o próprio caderno não dá conta dessa dimensão relacional.

É preciso atentar-se ao que está acontecendo nas salas de aula se quisermos efetivamente oferecer subsídios para os rumos que a educação brasileira está seguindo e refletirmos propositivamente (ou seja, com ações) para trazermos a escola para a universidade e levar a academia à rede pública. Ao ater-me aos princípios da LA sobre a responsabilidade com a vida social, só faria sentido produzir um trabalho acadêmico onde o maior número de professores se identificasse com minha história de vida, minhas dúvidas e meu objeto de pesquisa.

Neste aspecto, percebo uma falta de investimento das esferas governamentais federal e estadual na formação de professores para trabalhar com a EJA, além da baixíssima produção de material para professores e estudantes. A alfabetização de jovens e

adultos ainda tem alguns investimentos, mas o todo ainda está desguarnecido. Os professores do ensino regular planejam as aulas, em sua maioria, tais como nas turmas de quinta e sexta séries. Apesar das poucas coleções (porém ricas) para a formação continuada docente na página do MEC e da SEED, parece que não há preocupação em aprofundar em metodologias de ensino mais andragógicas.

O debate sobre a concepção de língua e ensino-aprendizagem de LE deveria ser pauta constante na formação continuada de docentes e equipe pedagógica. O mote da globalização poderia ser mais problematizado nestes espaços para promover maior reflexão sobre qual LI estamos pregando nas escolas, aquela dos especuladores financeiros ou a dos movimentos de contestação da subserviência? Estamos formatando pessoas para servirem de objeto ou formando sujeitos conscientes de sua construção social e histórica para lutar por relações mais igualitárias? Um exemplo disso é a discussão proposta por Modiano (2001, p.340) sobre ensino de inglês como língua internacional. Ele propõe práticas que contemplem a multiplicidade de culturas envolvidas na LI (que extrapola as de origem anglo-saxã) e a revisão da insistência dos professores em pautar-se na proficiência tendo o falante nativo como parâmetro para a promoção de relações culturais mais igualitárias.

Por fim, junto-me ao coro dos professores que reivindicam mais espaços para discutir os rumos do ensino de língua inglesa no Brasil, em especial na Educação de Jovens e Adultos. E que estas discussões ocorram dialogicamente entre o poder público, a comunidade e a academia. Aliás, não somente discussão, mas produção acadêmica sobre esta modalidade que promove massivamente a inclusão social.

7. DA PÓS AO PÓ

Eu nunca fiz uma viagem aérea, mas a metáfora que utilizarei para descrever o término da pesquisa seria quase como um piloto fazendo um pouso forçado de um avião: a nave tem que descer e, custe o que custar, todos os tripulantes e passageiros devem sobreviver. A asa pode cair, a turbina estourar, o co-piloto enfartar, mas a missão deve ser cumprida. A diferença é que um comandante precisa de milhares de horas de voo para se responsabilizar por uma nave e eu, bem, em matéria de pesquisa, eu ainda estaria no simulador, em terra, com o instrutor do lado.

A presente dissertação é minha introdução real ao mundo da pesquisa e o meu primeiro trabalho monográfico da vida: não tive TCC na graduação, não fiz especialização e meus artigos científicos foram escritos na base da “raça”, pois a faculdade onde estudava ainda estava engatinhando na pesquisa. A passagem pelas disciplinas na pós-graduação também foram, no início, assustadoras pelo nível de referências bibliográficas “coladas” nos discursos dos meus colegas de sala. Aos poucos, parei de me lamentar pelo que não tive e passei a ir atrás do que queria. E agora, depois do pouso forçado, estou em terra.

Quero fazer deste espaço aquele “retorno ao ponto de partida” que comentei na primeira parte do trabalho. Eu não poderia ter exposto as angústias que me moveram sem comentar como as trabalhei no processo da pesquisa e como elas estão agora.

As dúvidas que tinha sobre a minha relação com a LI descritas no início foram gradativamente sendo amenizadas após a mudança de perspectiva: o inglês é inegavelmente parte de mim e não adianta fugir; nem todo método funciona para todas as pessoas; o falante-nativo não é o “dono da língua”; os centros estaduais de línguas são ótimos espaços para aprendizagem, mas quem precisa de atenção hoje é a disciplina na grade curricular.

O desafio que me propus de avaliar se eu era um professor incompetente teve um capítulo muito significativo para mim. Uma noite, os estudantes da EJA organizaram uma festa (acho que era dia do professor ou encerramento da disciplina) e me homenagearam com a música “Ao mestre com carinho”. Eles não tinham idéia de como aquele gesto trouxe todas as lembranças e decisões que me levaram a estar lá e, ao usar a palavra “mestre”, também me lembraram a renúncia ao mestrado (este em que me encontro hoje) que fiz quando fui aprovado na seleção do programa em 2006.

As várias referências elogiosas que as participantes fizeram a respeito da época em que trabalhamos juntos trouxeram dois sentimentos: reconhecimento profissional e prudência. Ser reconhecido pelas ações é gratificante e raro, pois poucas são as vezes que recebemos algum tipo de retorno positivo sobre o que fazemos. Ao mesmo tempo, estar em uma posição que permite um contato tão próximo com pessoas ao ponto de, em certas ocasiões, influenciar atitudes a partir de um discurso convincente, faz-me refletir constantemente sobre minha responsabilidade perante o outro. Paranóia? Jordão (2006, p.01) utiliza a figura do escoteiro, aquele que fica “sempre alerta”, para convidar a uma reflexão sobre os pressupostos que nos guiam. Pode soar piegas, mas Antoine de Saint-Exupéry, na voz da raposa do Pequeno Príncipe, expressa bem a sensação ao dizer que “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.

A caminhada de pesquisa me proporcionou, em especial os últimos dias de escrita da dissertação, ver e sentir o tamanho das coisas guardadas dentro de mim precisavam sair para que eu avançasse como pessoa. Ainda nas palavras de Jordão (2006, p.02), conseguir “compreender melhor o que nos leva a agir como agimos, e principalmente perceber as possibilidades que temos para mudar aquilo com o que não estamos satisfeitos, e entender por que não estamos satisfeitos e queremos mudar”. Pena que tudo tem um tempo, um prazo, um limite... Eu olhava o calendário torcendo para os dias e meses passassem de forma mais lenta. Abria os e-mails esperando que minha orientadora não me cobrasse. Ia ao trabalho com a expectativa de ter dias mais calmos. Nada disso aconteceu, porque a vida é movimento e o show deve continuar...

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Fernando Afonso de. Interação pedagógica e contexto de aprendizagem de língua estrangeira. In: ALMEIDA, Fernando Afonso de, GONÇALVES, José Carlos (Org.). **Interação, contexto e identidade em práticas sociais**. Niterói: EdUFF, 2009. p. 13-32.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Maneiras de compreender lingüística aplicada**. Revista LETRAS, n.2, p.02-08, jul./dez. 1991.

_____. O fazer atual da lingüística aplicada no Brasil: foco no ensino de línguas. In: KLEIMAN, Ângela B. & CAVALCANTI, Marilda C. **Lingüística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. Pg. 115-124.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAHIA. Secretaria de Turismo da Bahia e Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. **Caracterização e dimensionamento do turismo receptivo na Bahia**. Bahia: Setur, 2008. <http://www.setur.ba.gov.br/indicadores/principais-indicadores/fluxo-turistico/> (acessado em 11 de julho de 2011).

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Linguagem & Ensino, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 91-104.

BRASIL. LEI N.9394/ 96; de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo seguimento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução**. Brasília: MEC/ SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo seguimento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Volume 2 – Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, História e Geografia**. Brasília: MEC/ SEF, 2002.

BULLOUGH JR, Robert. V. The quest for identity in teaching and teacher education. In: HOBAN, G. (Ed.). **The missing links in teacher education design**. Netherlands: Springer, 2005, p. 237-258.

CAMPOS, Liza Silveira. **Andragogia e integração de atividades de tradução textual no ensino/ aprendizagem de línguas**. Dissertação de mestrado. UnB, Brasília: 2009.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. A questão da identidade na mídia – reflexos na sala de aula. In: CORACINI, Maria José R. Faria. **Identidade & Discurso (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. **Andragogia: a aprendizagem nos adultos**. Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba, nº06, ano 04, jul. 1999.

CLIFFORD, J. On Ethnographic allegory. In: CLIFFORD, J. & MARCUS, G. (Eds). **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. University of California Press; Berkley, 1986.

CORACINI, Maria José R. Faria. A celebração do outro. In: CORACINI, Maria José R. Faria. **Identidade & Discurso (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José R. Faria. **Identidade & Discurso (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CURRAN, Mary & STELLUTO, Donna. **Opportunities for adult ESOL learners to revision and envision their social identities**. TESOL Quarterly, vol. 39, n°4, Dec. 2005, p. 781-785.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

EVENSEN, Lars Sigfred. A Língua Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. *In*: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. Pg. 81-98

FERREIRA, Aurélio B. de H. Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa. 7 ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979. (versão digital disponibilizada pela Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba).

FREITAS, Maria Adelaide de. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. *In*: GIMENEZ, Telma (org.). **Trajétoria na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMMERSLEY, Martyn. **Reflections on linguistic ethnography**. Journal of Sociolinguistics, 11/5, 2007:689-695.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos?**. Artigo apresentado no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra: 16, 17 e 18 de setembro de 2004. Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra.

_____. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. *In*: VAZ BONI, Valéria (org.). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. O estatuto disciplinar da lingüística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. *In*: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. Pg. 51-77

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M.H. **An introduction to second language acquisition research**. Malaysia: Longman.1992

LIGHTBOWN, P.M. & SPADA, N. **How languages are learned**. China: Oxford University Press, 1999.

LUCCHESI, Dante. **Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da lingüística moderna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. *In*: GIMENEZ, Telma (org.). **Trajetória na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

MARCONI, M.A. e LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINEZ, Juliana Zeggio. **Uma leitura sobre concepções de língua e educação profissional de professores de língua inglesa**. Dissertação de Mestrado. UFPR/ PR, 2007.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. **Narrativas, identidades e ação política na pós-modernidade**. Campinas: Educ. Soc., vol. 31, n.111, p. 587-602, abr.-jun. 2010.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

MAZZEU, F.J.C., DEMARCO, D.J. & KALIL, L. (coord). **Caderno metodológico para o professor**. São Paulo: Unitrabalho – Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho; Brasília, DF: MEC/ SECAD, 2007. Coleção Cadernos de EJA.

_____. **Cultura e Trabalho: Caderno do Professor**. São Paulo: Unitrabalho – Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho; Brasília, DF: MEC/ SECAD, 2007. Coleção Cadernos de EJA.

_____. **Diversidade e Trabalho: Caderno do Professor**. São Paulo: Unitrabalho – Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho; Brasília, DF: MEC/ SECAD, 2007. Coleção Cadernos de EJA.

McKAY, Sandra Lee. **Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2003. *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 13, nº1, p. 1-22.

MODIANO, Marko. **Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL**. Oxford: Oxford University Press, October, 2001. *ELT Journal* Volume 55/4, p. 339-346.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? *In: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas***. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. Pg. 113-128.

_____. Introdução: Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. *In Moita Lopes, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar***. São Paulo: Parábola, 2008. 2ª Ed. Pg. 67-84.

_____. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In Moita Lopes, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar***. São Paulo: Parábola, 2008. 2ª Ed. Pg. 67-84.

_____. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002. 6ª Ed.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de línguas estrangeiras para jovens e adultos na escola pública. *In Lima, Diógenes Cândido de. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa – conversas com especialistas***. São Paulo: Parábola, 2009. Pg. 21-30.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES. **Caderno Estatístico – Município de Matinhos**. Paraná: IPARDES, Dez 2010.

<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=83260&btOk=ok> (acessado em 17/03/2011)

_____. **Proposta pedagógico-curricular Educação de Jovens e Adultos 2009**. Link: http://www.diaadia.pr.gov.br/ceja/arquivos/File/Legislacao/PP_EJA_2009.pdf (acessado em 13/04/2010)

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna**. Paraná: SUED/ SEED, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Paraná: SUED/ SEED, 2006.

_____. Secretaria de Estado de Turismo. **Estudo de demanda turística Litoral do Paraná: 2000-2006**. Paraná: SETUR, Nov. 2008.

PENNYCOOK, Alastair. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. (tradução de Denise B. Braga e Maria Cecília dos Santos Fraga). In: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. Pg. 23-50

_____. Uma lingüística aplicada transgressiva. In MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. Parábola, São Paulo. 2008. 2ª Ed. Pg. 67-84.

PERES, Marcos Augusto de Castro. **A andragogia no limiar da relação entre velhice, trabalho e educação**. Contrapontos – volume 6 – n. 1 – pg 65-77 - Itajaí, jan/ abr 2006.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In LACOSTE, Yves. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. Pg. 135-159.

_____. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Postcolonial world and postmodernism identity: some implications for language teaching.** D.E.L.T.A., 21: Especial, 2005, p. 11-20.

REVUZ, Cristine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para um discussão no campo aplicado.*** Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 1998. Pg. 213-230.

RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching.** New York: Cambridge Press, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES JÚNIOR, Adail Sebastião. **Etnografia e ensino de línguas estrangeiras.** *Linguagem & Ensino*, v.10, n.2, 527-552, jul./dez. 2007.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Cultura, Turismo e Esporte. SANTUR – Santa Catarina Turismo S/A. Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento Turístico. **Pesquisa mercadológica estudo da demanda turística – Município de Balneário Camboriú: Sinopse comparativa 2004, 2005 e 2006 (janeiro e fevereiro).** Santa Catarina: SANTUR, Maio de 2006. http://www.santur.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=51&Itemid=215 (acessado em 17 de julho de 2011).

_____. Secretaria de Estado de Cultura, Turismo e Esporte. SANTUR – Santa Catarina Turismo S/A. Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento Turístico. **Pesquisa mercadológica estudo da demanda turística – Município de Bombinhas: Sinopse comparativa 2004, 2005 e 2006 (janeiro e fevereiro).** Santa Catarina: SANTUR, Maio de 2006. http://www.santur.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=51&Itemid=215 (acessado em 17 de julho de 2011).

SANTIAGO, Célia Aparecida Barros. **Uma situação de aprendizagem de língua inglesa com alunos da EJA: percepções sobre uma unidade didática de aprendizagem.** Dissertação de Mestrado. PUC/ SP, 2008.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. *In: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas.*** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. Pg 99-110.

SILVA, Kleber Aparecido da. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro.** Linguagem & Ensino, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun. 2007.

SOUSA, Renata Maria Rodrigues Quirino de. **Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos.** Dissertação de Mestrado. USP/SP, 2006.

TUSTING, Karin & MAYBIN, Janet. **Linguistic ethnography and interdisciplinarity: opening the discussion.** Oxford: Blackwell Publishing, 2007. Journal of sociolinguistics, 11/5: 575-583.

TYLER, Stephen A. Post-modern ethnography: from documento of the occult to occult document. *In*: CLIFFORD, J. & MARCUS, G. (Eds). **Writing culture: the poetics and politics of ethnography.** University of California Press; Berkley, 1986. P. 122-149

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Citações e notas de rodapé.** Ed. 2. Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos, 3)

_____. Sistema de Bibliotecas. **Teses, dissertações, monografias e outros trabalhos acadêmicos.** Ed. 2. Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos, 2)

_____. Sistema de Bibliotecas. **Referências.** Ed. 2. Curitiba: Editora UFPR, 2007. (Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos, 4)

USHER, Robin & EDWARDS, Richard. **Postmodernism and education.** Routledge, New York, NY. 1994.

WATSON-GEGEO, Karen Ann. **Ethnography in ESL: Defining the Essentials.** TESOL Quarterly, Vol. 22, n.4, December 1988.

WIDDOWSON, H.G. **On the limitations of Linguistics Applied.** Applied Linguistics, 21/ 1: 3-25. Oxford University Press, 2000.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva.** Acta Scientiarum, Maringá, 23 (1):27-32,2001.

ANEXOS

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO 2: QUESTIONÁRIO – D1

ANEXO 3: QUESTIONÁRIO – E1

ANEXO 4: QUESTIONÁRIO – E3

ALGUMAS TRANSCRIÇÕES

ANEXO 5: GRAVAÇÕES DE 29 DE SETEMBRO DE 2010 (*Primeira Entrevista Coletiva*)

ANEXO 6: GRAVAÇÕES DE 20 DE OUTUBRO DE 2010 (*Segunda Entrevista Coletiva*)

ANEXO 7: GRAVAÇÕES DE 01 DE DEZEMBRO DE 2010 (*Quarta Entrevista Coletiva*)



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Letras

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Os Adultos e o Inglês: uma análise da relação de estudantes da Educação de Jovens e Adultos com uma língua estrangeira

Pesquisador responsável: David José de Andrade Silva – Matrícula MER20090061

Instituição: Universidade Federal do Paraná/ Programa de Pós-Graduação em Letras/ Área de Concentração: Linguística/ Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Aquisição de Língua Estrangeira

Telefone para contato: (41) 3511-8322 (com.) / (41) 9909-9761

Local da coleta de dados: Colégio Estadual Professora Thereza da Silva Ramos – EF e EJA

Prezado (a) Senhor (a):

- Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas deste questionário e a participar da série de entrevistas gravadas de forma totalmente voluntária.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- O pesquisador deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo:

O objetivo desta pesquisa é descobrir se o estudo da língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino, voltado para estudantes que retornaram à vida escolar após longo tempo de afastamento, gera algum vínculo entre o aprendiz e a língua e quais os níveis de significância, desde ler e escrever algumas palavras e frases até identificar a presença do inglês em atividades do cotidiano.

Dentre os pontos específicos, posso destacar os seguintes:

- perfil docente na modalidade e suas expectativas quanto aos objetivos pedagógicos no ensino de

língua estrangeira;

- perfil do discente pesquisado e sua visão sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua;

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder dois questionários, um no início e outro no final da pesquisa, e a participação em entrevistas gravadas semanal ou quinzenalmente até dezembro de 2010.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto a você.

Riscos. O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo. As informações fornecidas por você serão confidenciais e de conhecimento apenas dos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Custo/ Reembolso para o participante. Os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa e nem arcarão com gastos de qualquer espécie.

Assinatura do Discente Responsável:

David José de Andrade Silva



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Letras

ANEXO 2: QUESTIONÁRIO – D1

Nome: _____

Área de Formação: _____

Instituição: _____

Em quais instituições de ensino já atuou?

Em quais espaços de trabalho já atuou que não possuem relação direta com a escola, mas que contribuiram para a sua docência? Explique sucintamente.

A quanto tempo trabalha na EJA?

Possui Pós-Graduação?

Não Especialização Mestrado Doutorado

Participa com que frequência de Cursos de Extensão Universitária para atualização na área? (em vezes ao ano)

1 2 3 4 Mais de 4

Participa com que frequência de capacitações/ grupos de estudo ofertados pelo Estado para atualização na área? (em vezes ao ano)

1 2 3 4 Mais de 4

Possui formação específica para trabalhar língua estrangeira na EJA?

Sim Não

Qual material bibliográfico utiliza para planejar suas aulas? (pode marcar mais de uma)

Proposta Curricular para o 2º Segmento da EJA

Diretrizes Curriculares Estaduais

Acervo pessoal

Acervo da Biblioteca da Escola

Outros – Quais? _____

Quais os objetivos traçados para sua disciplina neste ano letivo?

Quais conteúdos serão utilizados para atingir os objetivos mencionados acima?

O que espera que estudante consiga desenvolver até o final do ano letivo?

David José de Andrade Silva

Profa. Dra. Terumi Koto Villalba

Pesquisador

Orientadora



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Letras

ANEXO 3: QUESTIONÁRIO – E1

Nome: _____

Idade: _____

Natural de: _____

Estado civil: _____

Filhos (as): _____

Atual ocupação: _____

Mora em Matinhos desde: _____

Nome da última escola onde estudou: _____

Cidade: _____

Estado: _____

Ano em que parou de estudar: _____

Motivo que o fez parar os estudos:

Ano em que voltou a estudar: _____

Motivo que o fez voltar aos estudos:

Cite as disciplinas que mais gosta:

Cite as disciplinas que menos gosta:

Você já estudou inglês? Se sim, quando e onde?

O que você pensa sobre a língua inglesa?

Você acha que é importante estudar inglês? Por quê?

Qual a relevância de saber a língua inglesa na sua vida cotidiana?

O que você espera das aulas de inglês?

David José de Andrade Silva

Pesquisador

Profa. Dra. Terumi Koto Villalba

Orientadora



Ministério da Educação
Universidade Federal do Paraná
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Letras

ANEXO 4: QUESTIONÁRIO – E3

Compare sua expectativa inicial com o resultado final e responda às questões:

- 1) O que significa a língua inglesa para você agora?
- 2) Você pensa ser importante outras pessoas aprenderem o inglês? Por quê?
- 3) O que você achou bom e o que achou ruim do inglês?
- 4) Se pudesse fazer uma sugestão para as pessoas gostarem mais desta língua, o que sugeriria?
- 5) Cite algumas coisas que aprendeu que utilizará em seu dia-dia.

David José de Andrade Silva

Pesquisador

Profa. Dra. Terumi Koto Villalba

Orientadora

ANEXO 5: TRANSCRIÇÃO DAS GRAVAÇÕES**29 DE SETEMBRO DE 2010 – Primeira Entrevista Coletiva**

DAVID: Hoje é dia 29 de setembro, é o primeiro dia das nossas entrevistas do projeto de pesquisa. Hoje estão somente quatro estudantes presentes e eu vou começar fazendo a seguinte pergunta, tá e eu gostaria que esta pergunta cada uma falasse um pouquinho, tá bom? Eu queria que vocês contassem um pouco se antes de vocês voltarem a estudar na EJA vocês já tiveram algum tipo de contato com o inglês na escola, tá? Antes de voltar a estudar na EJA.

?: Eu não. Eu nunca tive.

SARA: Eu tive. Eu tive.

DAVID: Teve?

SARA: A-hã.

DAVID: E.. que mais? Quem mais?

MARTA: Eu tive em Matinhos.. Mas não lembro bem direito... Acho que foi pelo SENAC.

DAVID: Ah, mas não foi na escola. Foi um curso à parte.

MARTA: Isso, à parte.

DAVID: Você já tinha tido?

?: Não.

DAVID: Não, nunca? Você teve na escola? Na escola com [...]

SARA: Sim, e eu fiz curso também.

DAVID: É?

SARA: A-hã.

DAVID: Tá. E quando você estudava nessas escolas o que você sentia quando você estudava? Se era fácil, era difícil?

SARA: Eu achava difícil.

DAVID: É?

SARA: A gente não entendia nada. Eu era muito novinha, não entendia nada. Achava difícil.

DAVID: Tá. Você, achava fácil, difícil?

MARTA: [...] conversação. Ler é mais fácil, conversação é mais difícil.

DAVID: É? Tá. E depois quando vocês começaram a estudar na EJA, no ensino fundamental, qual que foi a sensação que vocês tiveram quando começaram a ter uma aula... a ter aula de língua inglesa?

SARA: Minha sensação foi muito boa porque eu gosto muito de inglês.

DAVID: É?

SARA: É. E como eu já tinha uma experiência, né? [...] Então eu achei muito bom.

DAVID: Hum-hum.

SARA: Ainda mais da maneira que a nossa aula, como é que a gente pode falar, que ela vinha sendo dada, né, eu achei isso bom, né?

MARTA: Minha primeira aula depois que eu comecei a estudar[...] foi a aula que a gente gostou. A parte de conversação....

MARIA: Porque tinha conversação.

DAVID: É?

ANA: No começo eu não gostei... [...] Depois eu fui começando a gostar, porque a gente vai tendo conhecimento.

DAVID: A-hã. E esse negócio de começar a gostar... tal. O que que, por que que sentia gosto? É por causa mais da forma da aula ou por causa do conteúdo da aula?

ANA: Pela forma da aula.

DAVID: Da forma?

ANA: É diferenciado, né?

DAVID: Hum-hum.

ANA: É mais interessante. Tinha mais gosto em aprender.

DAVID: A-hã.

SARA: Eu, em primeiro lugar, porque eu gosto de inglês. E... foi por causa da aula também.

MARTA: [...] teve conversação [...] melhor opção.

DAVID: Hum-hum.

MARTA: [...]

DAVID: A-hã.

[hesitação do grupo em responder]

DAVID: Podem ficar à vontade. Quando quiser responder responde, quando não tiver nada para responder não responde. Não tem problema. É... E em relação ao conteúdo, teve alguma coisa durante as aulas que vocês aprenderam, é... neste retorno à escola que vocês falaram assim “puxa, agora isso faz sentido para mim”, né? Falou assim “Aprender isso trouxe alguma coisa para minha vida, pro meu cotidiano.” É... “que legal que eu aprendi isso porque agora eu entendo uma outra coisa.” Aconteceu isso?

MARTA: Comigo sim, porque, por exemplo, se uma pessoa chegar e me dizer “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, eu entendo. E antes, eu não sabia nada disso. Então é como se você fosse surdo, sei lá, [...]

SARA: Eu, aqui, não, porque eu já tinha experiência. Então, já. Mas achei bom relembrar. Foi muito bom. Eu gosto. E aprendi mais coisas ainda. A gente não sabe quase nada. Eu já aprendi muito mais coisas do que eu sabia antes.

DAVID: Legal. E vocês?

MARTA: Eu também. Por que é o seguinte, para quem não sabia falar inglês, então aprendi alguma coisa para mim.

DAVID: É?

ANA: Hoje a gente já sabe reconhecer se está falando com você ou se tá falando com outro. [...]

SARA: Às vezes sabe até diferenciar o que ela tá falando com o outro. Se é uma coisa legal, se não é.

ANA: É.

DAVID: E, é, cita um exemplo de alguma coisa assim, alguma palavra, alguma coisa que vocês aprenderam em inglês que, é... pode ser uma palavra uma frase que você guardou aquilo para você e falou “pô, esse negócio é legal”.

SARA: Que eu guardei?

DAVID: É.

SARA: Da época que eu aprendi ou agora?

DAVID: Agora.

SARA: Agora?

DAVID: É.

MARTA: Eu gostei muito da aula que fala “I’m fine”. Começa perguntando como a pessoa está se sentindo, né. [...] que eu gostei.

SARA: Há várias maneiras de falar “eu vou bem”, “eu vou mais ou menos”... “I am fine”, “so-so”, que é aquela que [...] [risadas] Aí a gente fala depois que a gente aprendeu a falar com você. E esse “so-so” eu nunca tinha ouvido. Depois que ela (Marta) fala e eu sempre lembro das aulas.

ANA: É verdade. O senhor deveria voltar a dar aula para nós.

[risadas]

MARTA: “Very well”.

DAVID: Bom, cada um tem a sua época. Então, a gente vai...

SARA: E outra coisa que marcou para mim foi que eu não consigo gravar quando fala “I miss you”. Como é que é quando chega e fala “I miss you”

?: [...]

SARA: “I miss you”. Eu não lembro, ó. Tá vendo? Eu não consigo gravar!

?: “Nice to meet you”.

DAVID: Ah, “Nice to meet you”.

SARA: Isso! Eu não consigo gravar. Agora que você falou, agora eu lembro. Eu quero lembrar isso mas eu não consigo.

DAVID: A-hã.

SARA: Eu não sei porquê, mas eu não consigo. Tá vendo? Eu queria falar agora mas não consigo!

MARTA: É importante que esteja sempre praticando. Porque depois que o senhor parou de dar aula a gente parou.

SARA: Realmente.

MARTA: Agora a gente vai ter que começar de volta. [...] você começar a lembrar...

SARA: Quando começa eu digo “Eu sei, isso aí eu já sei. Eu já vi isso”. Só que não estava lembrando, tal. Lembrar é bom.

DAVID: Então, para vocês verem. Agora vocês estão prestes a terminar já...

SARA: Em dezembro.

DAVID: Dezembro já termina esta disciplina.

SARA: Isso.

DAVID: Mas está previsto para terminar quando o ensino médio?

SARA: Lá por abril, maio...

DAVID: Tá. No começo do ano que vem, então.

SARA: Lá pelo meio do ano.

DAVID: E... bom, e como é que vocês vêem essa trajetória, porque aqui na EJA é um pouquinho diferente. Vocês se inscrevem em disciplinas. Não têm uma sequência mesmo

que nem a gente trabalhou em 2008 e só em 2010 que vocês voltaram a ter a língua de novo, né. Como é que fica esta organização, assim né, de ficar, de você ter um ano a língua, trabalhar e ficar um tempo sem ter...

SARA: É ruim.

DAVID: Trabalhar de novo...

SARA: É ruim. Eu acho ruim porque [...] um pouquinho, porque a gente esquece alguma coisa. Ah, para lembrar... Não, isso aí eu não esqueço, isso aí eu não sei. Depois com o tempo você diz “Não, mas isso aí eu sabia!” Né? Eu achava que ter uma continuidade é bom.

MARTA: Eu acho até importante ter na primeira série. [...] As crianças já iriam aprendendo não só no ensino fundamental. Eu acho muito importante.

SARA: No começo do fundamental devia ter.

ANA : No quarto ano já tem o Espanhol. [...] Eu acho que o melhor é o inglês. eu acho mais aproveitável.

SARA: É mais universal. Apesar que o espanhol, o inglês é mais universal que o espanhol. Onde você estiver no mundo e falar alguma coisa em inglês, tem alguém que entende.

DAVID: E como é que fica, vamos supor, teoricamente vocês estão estudando um língua que é mundial. Vocês se sentem parte deste mundo, falante ou que usa a língua? Ou ainda dá aquela sensação de insegurança, de que “ah, o que eu estou aprendendo serve muito pouco”... Que sensação que vocês têm? É difícil aplicar isso no dia a dia? Como é que fica isso?

SARA: É difícil, é difícil. Falta muito ainda, né? Claro.

?: É difícil porque você tem que praticar mais.

MARTA: [...] quando você está conversando brasileiro com um brasileiro é mais fácil entender, aí agora conversar com um estrangeiro é bem difícil você entender. Porque eles falam rápido, né?

DAVID: Hum-hum.

Sara: É porque eles dominam a língua deles, claro. E a gente não domina. Então...

DAVID: Vocês já passaram por esta situação?

SARA: Eu já, em um supermercado em Paranaguá.

DAVID: Hum-hum.

SARA: Eu vi um, sei lá da onde ele era, um coreano e ele tava falando em inglês. E ele estava querendo saber o que que tinha na prateleira. Ele queria procurar um produto e eu queria ajudar mas não conseguia falar. Eu sabia alguma coisa, mas não conseguia ajudar. Entendeu? Aí, eu vi uma outra menina chegar, falou com ele, explicou e eu falei “poxa, vida... faltou, né?”. Não sei se é falta da gente também de procurar, porque você tá

iniciando, você podia em casa, numa hora de lazer, pegar um livro. Não sei se isso aí [...], acho que não, mas ajuda.

MARTA: Eu acho que seria importante um estágio. No porto, você participar às vezes de alguma palestra. [...] mais mesmo, onde tivesse mais a conversação.

SARA: Mas pra isso, eu acho que precisaria de um órgão, alguma coisa. Não pode ser assim, aleatório.

MARTA: Eu acho importante, não só aprender no papel aqui, mas também fazer um estágio.

DAVID: E o que que vocês acham? Como é que é esse negócio de você estar aprendendo a língua, que é mundial, mas vocês sentem que não têm tanta capacidade de poder se comunicar... Ou vocês acham que conseguem?

MARTA: Eu acho que a gente tem dificuldade.

SARA: Se tivesse um pouco de estímulo, talvez, para a pessoa falar vagarosamente... alguma coisa. Eu estou falando de mim. Alguma coisa eu entendo. Alguma coisa vai.

DAVID: Hum-hum.

SARA: Mas tem que ter paciência.

MARTA: Eu acho que a gente ainda tem, bem assim, insegurança. Então teria, como eu falei, um estágio para você começar a se desenvolver, falar mais, perder aquele medo, aquela vergonha... Porque às vezes a gente sabe, mas tem vergonha de falar...

DAVID: A-hã. Mas em algum momento vocês chegaram a pensar assim “pra quê que eu to fazendo essa aula?”

SARA: Eu nunca pensei.

DAVID: Não?

MARTA: Eu também não, porque eu gosto e...

DAVID: Pode ser sincero. Não tem problema. Eu já ouvi tanto isso...

MARTA: Como a gente vive em um lugar que tem muito turista, né, então eu acho que é muito importante.

SARA: Toda hora você bate com uma palavra em inglês, com alguma coisa em inglês, né? Justamente porque o mundo vive... é uma globalização... e a língua inglesa é falada, né? Então, aí você vê que você sempre bate em alguma palavra em inglês. Se você souber identificar... Você se sai bem, dependendo da situação [...] se sai bem.

MARTA: Ainda mais agora, que vem a Copa... É muito importante a gente [...]

DAVID: E vocês, já pensaram em algum dia “que porcaria de aula”?

LUANA³²: Eu estou gostando [...] De todas as matérias que eu tive até hoje [...]

SARA: Parece que abre...

LUANA: Parece que não vou fazer mais nada. Que pena que o ensino médio acabou. Eu não vou parar. [...] Eu vou fazer um curso de inglês

SARA: Eu já comecei dois anos aqui. Não foi um curso, não tinha conversação, muita conversação não tinha. Faltou muito... E... eu acho assim, que eu deveria ter ido adiante. Fiz aquele porque eu ganhei uma bolsa. Eu comprei um dicionário e ganhei a bolsa. Aí, o primeiro, como eu vou dizer, a primeira etapa, daí na segunda etapa eu já paguei, e aí parei. Eu deveria ter continuado. Porque por mais que você não tenha ensino fundamental e médio, tendo o inglês, já é uma [...], prá você fazer em alguma profissão.

MARTA: Eu acho, assim, muito importante.

SARA: Porque a gente não queria que fosse assim... Nova York no inverno tem aquele Natal [...] é um sonho! Eu acho...

³² As entrevistas eram realizadas na sala de aula e alguns estudantes se sentiam impelidos a participar, como no caso da Luana.

ANEXO 6: TRANSCRIÇÃO DAS GRAVAÇÕES**20 DE OUTUBRO DE 2010 – Segunda Entrevista Coletiva**

DAVID: Bom, estamos começando agora. Hoje é dia 20 de outubro. É a nossa segunda entrevista coletiva com os participantes desta pesquisa. Para saber um pouquinho mais a respeito da relação que elas tem constituído com a língua inglesa. Então, para dar continuidade a nossa conversa da outra semana, eu queria que vocês pensassem em... dos textos que vocês têm lido ultimamente, qual que chamou mais a atenção e por que que chamou a atenção. Vocês têm trabalhado com tradução, né?

SARA: Sim, sim. Temos.

DAVID: vocês costumam traduzir textos, né?

TODAS: sim, sim.

DAVID: Então, teve algum texto que chamou a atenção de vocês e por quê?

MARTA: Aquele da batatinha...

?: Do cachorro-quente...

SARA: teve um bem legal, sobre um senhor que tinha um... Foi a descoberta da batatinha frita e a descoberta do cachorro-quente. Foi uma mistura que ele fez sem querer e deu a batatinha-frita. E do cachorro-quente também, foi a mesma coisa.

RUTE³³: Foi bem legal.

SARA: Chamou a atenção.

DAVID: Mas de todas as quatro, todas gostaram do mesmo texto do mesmo jeito...?

SARA: Você gostou daquele texto?

MARTA: Gostei.

DAVID: E não teve nenhum outro texto que chamou a atenção...

SARA: Esse foi o que chamou mais porque os outros são...

?: Maior...

?: Formal...

SARA: Saiu de uma coisa comum, era mais interessante...

RUTE: Era uma coisa que a gente não sabia...

³³ Esta estudante originalmente comporia o grupo de participantes da pesquisa, mas devido a sua inconstância, como ela mesma admite na quarta entrevista coletiva, decidi não incluí-la nas análises.

MARTA: Era uma descoberta nova...

DAVID: E o que que trouxe este texto que chamou a atenção?

SARA: Palavras novas. Por exemplo, batatinha-frita a gente não sabia que não se falava “potato”, né? É “tomato”, né? Que é batata, né? Então, não é isso é “frech freis”?

DAVID: “French fries”.

SARA: French fries. Então, isso aí já foi uma coisa curiosa. Se fosse a gente fosse traduzir, não poderia, já estaria errado.

RUTE: E outra coisa que a gente sabia é o que era cachorro-quente, porque “dog”...

[...]

RUTE: Palavra conhecida. Mas foi bem legal.

SARA: [...] Já no título já tinha essa curiosidade.

DAVID: Mas assim, ó, o que despertou o interesse foi porque vocês aprenderam palavras novas ou porque era alguma coisa que tem a ver com o cotidiano? Por exemplo, cachorro-quente e batata-frita são coisas que a gente tem familiaridade.

SARA: É, chamou a atenção porque... Porque a gente descobriu... Para dizer bem a verdade, era uma historinha acho que inventada... não sei... Mas... é... A gente achou interessante porque... pode ser que aí esteja mesmo a descoberta da batata-frita e... a gente achou interessante também porque tinham palavras novas também.

DAVID: Mas eu quero ouvir um pouquinho de cada uma...

SARA: Eu já falei então. Porque tinham palavras novas e porque eu achei que era a descoberta da batata-frita... que podia ser a descoberta.

[algumas consultam o caderno para achar o texto]

SARA: Mas a gente tava falando desse texto... O que você achou dele?

RUTE: Eu já falei... Eu gostei porque era uma coisa que a gente conhecia... o cachorro-quente que a gente conhecia... eu sei que era “dog”... e coisas novas também, palavras novas. Então, você pegava o dicionário ali e você sabia que aquilo dali correspondia ao que estava escrito. Então você ia lá no dicionário só para tirar a dúvida.

[...]

?: Era um texto engraçado.

RUTE: Te prendia... Igual história de português, né? Assim, se você tá lendo uma história e é legal, você fica lendo. Se não é legal, você larga de mão e não quer nem fazer. Aí copia do vizinho. Você não vai tentar traduzir aquilo dali. Então prá gente traduzir também tem importância ale de falar o...

SARA: Traz mais conhecimento a tradução. Traz muito conhecimento a tradução.

MARTA: Posso falar da tradução. É que prá mim é bem difícil, assim, a tradução porque o inglês é totalmente diferente do português, né? É... a palavra muda... no sentido de...

RUTE: Troca de lugar...

MARTA: É...

SARA: A gramática, no caso, é diferente porque você usa o substantivo... Como é que é... o substantivo vem...

MARTA: primeiro... depois

[tentam lembrar a regra do adjetivo]

DAVID: O substantivo vem depois do adjetivo. É isso? Por exemplo, cachorro-quente é “hot-dog”.

SARA: Isso! Isso!

DAVID: Daí, inverte... É o “quente cachorro”.

MARTA: [...] pode ser na pergunta... na afirmação... na afirmação, né, também muda... tem tudo isso... que é importante

DAVID: Mas você acha que a tradução dificulta no quê nesse caso?

MARTA: É...

RUTE: Na mensagem...

DAVID: Quando você vai passar do inglês para o português ou do português, você quer falar alguma coisa em inglês, aí você formula primeiro no português para depois querer traduzir?

MARTA: É. Daí o difícil é passar para o inglês.

DAVID: Ah... Entendi.

MARTA: É... tipo assim. As palavras no lugar certo, né?

DAVID: A-hã.

MARTA: Daí fica difícil... Entendeu?

DAVID: OK.

MARTA: Mas é gostoso a partir do momento que você consegue fazer aquela frase certa [...]

DAVID: E com relação a esse texto aí do “French fries” e do “hot-dog”? O que que você achou?

MARTA: Achei importante... você tinha que pesquisar as palavras.

DAVID: Vocês fazem por conta as traduções ou a professora também...

TODAS: Por conta.

RUTE: Se a gente perguntar, tipo, e não achar no inglês ali que tem muitas palavras que vêm conjunta, assim é, no passado... aí não tem no dicionário... no futuro... daí não tem ali no dicionário. Daí, a gente pergunta pra ela o que que é.

DAVID: A-hã.

RUTE: Daí ela fala.

SARA: Tem muita informação que ela dá, mas ela deixa a gente sozinho.

RUTE: Ela deixa a gente procurar.

SARA: Outra coisa que a gente aprendeu na tradução é que não precisa ir palavra por palavra. Você pode pegar uma palavra-chave aqui, uma outra [...]

RUTE: É o que você entendeu no texto...

SARA: E o mais interessante é que dá certo. Porque eu achava que tinha que ir palavra por palavra, mas não. Agora a gente descobriu que pode ir nas palavras-chave que dá certo às vezes.

DAVID: Hum... Legal.

SARA: Precisa ser, né? Porque a gente fala português e isso é inglês. É totalmente diferente! É uma língua e outra língua. Então, né, você não precisa... Você subentende. Daí, sai a tradução.

DAVID: **MARIA**, e o texto para você, como é que foi?

MARIA: Pra mim também. Foi bem difícil para a tradução, né? Porque a gente não entende muito como traduzir. Daí tem que procurar no dicionário, não batia as palavras certas, né...?

DAVID: A-hã.

MARIA: Então, foi demorado para mim traduzir aquele texto. Foi bem dificultoso.

DAVID: Mas o conteúdo do texto em si, depois que você descobriu do que ele falava, o que você achou?

MARIA: Depois que eu descobri eu achei legal. Eu achei legal... Daí eu consegui entender o que estava escrito, certinho... Mas foi bom

DAVID: E agora me falem um texto que foi muito chato, que vocês não gostaram e porque que vocês não gostaram.

SARA: Aquele da Lucy... era chato, não era?

[as estudantes tentam lembrar o texto]

SARA: Aquele da Lucy. Da Lucy... Que ela não era... Que ele falava que ela não era... Ela era enfermeira... Não tinha graça, era uma coisa, assim, normal.

MARTA: Muito sem graça.

SARA: Era uma coisa, assim, do cotidiano... uma coisa bem, que não tinha graça nenhuma. Você não diria “oh, eu descobri isso!”.

RUTE: Tamo parecendo igual criança que tá começando a estudar...

SARA: [...] aprende uma coisa nova. É uma língua diferente.

DAVID: Mas então, quando tem uma novidade, assim, alguma coisa que, que...

SARA: Chama mais a atenção.

RUTE: Ah, sim! Porque daí você lembra do texto e aí você lembra daquela palavra. Daí você liga os dois, tipo assim, se você tá lendo um texto que não tem nada a ver com aquela história, mas tem uma palavra ali que remete você naquela história, você já lembra daquela história. Daí você já começa a se interessar no texto. Aqui tem alguma coisa a ver, então tem alguma palavrinha aqui que eu gostei, que eu já aprendi o que que é.

SARA: [...] dentro do texto tem certas palavras que marcam.

RUTE: Que marcam! Daí, qualquer coisa você lembra daquele texto. Ou então você vê aquela letra ali e você já sabe “aquele eu sei, eu aprendi”. Eu li aquele texto e tinha aquela palavra que eu gostei.

SARA: Quer ver? Quer ver? Eu sei até falar.

DAVID: Dá um exemplo, então...

[Risos]

SARA: Um exemplo...

DAVID: De uma palavra que marcou.

SARA: Vou falar uma palavra que eu não aprendi hoje, que eu lembro agora de quando eu fiz o curso.

DAVID: Certo.

SARA: Até hoje eu gosto de falar que “I speak a little English.”

DAVID: Hum...

SARA: “Because I speak a little English.”

[Risos]

MARTA: Marcou!

SARA: Marcou. E era parte de um texto.

DAVID: A-hã. Era parte de um texto?

SARA: Era parte de um texto. E realmente “I speak a little English.” Até hoje! Eu falo pouco inglês... Um pouquinho de inglês...

RUTE: Tá bom. Se você fala um pouquinho, então eu não falo nada!

SARA: Ah, mas eu falo bem pouquinho... Meu Deus!

RUTE: Eu to gatinhando ainda e olhe lá!

SARA: Eu também. O que a gente sabe não é nada. Tem que fazer um curso, tem que fazer conversação... tem que fazer um curso bom, uma conversação boa. Porque nesse curso que eu fiz não tinha conversação. Era muito difícil... Sabe, a gente fazia, tinha gramática tudo, lia bastante, escrevia muito, mas conversar era pouco. E precisa muito de conversação.

MARIA: O professor vai lá, passa no quadro, você que tem que traduzir, não conversa, não explica... Você faz sozinho. [...]

SARA: A gente teve aula com outra professora que deixava a gente mais solto.

?: Deixava a gente mais a vontade.

SARA: A gente achava mais fácil. A gente achava assim, decorria a aula assim fácil, fácil...

RUTE: E é engraçado de um professor pro outro porque um professor pega mais na parte da escrita – você tem que saber escrever em inglês, você tem que saber identificar aquela palavra. Mas é... daí o outro não, o outro você tem que saber falar aquela palavra, o importante não é só você escrever, o importante é falar aquela palavra. Daí te confunde um pouco quando eles fazem essas trocas de professor, porque daí você gosta de quando você está escrevendo e você está entendendo. Aí, de repente, você gosta de quando você está falando... que nem o som é bonito, é interessante, é uma coisa, assim, legal. Então, daí você fica meio assim, “pô, qual que eu quero?”

SARA: O falar da língua inglesa... O falar da língua inglesa é bonito. Eu acho conversação bonito. Eu acho que também eu falando, porque eu sou muito falante... Eu falando, eu gravo.

RUTE: E a parte da escrita, que você tem que... quando você for escrever, você vai ter que escrever palavra por palavra, certinho. E na escrita não, na escrita parece que você fala “tátátá”, falou metade da frase todinha. Então, que nem aquela que eu aprendi desde pequena foi perguntar o nome. É... “My name is **RUTE**. What’s your name?” Então, isso eu aprendi e nunca mais esqueci. Então, é uma coisa que fica, porque você aprendeu. Mas pra mim escrever ela... É um sacrilégio! Tem que ir lá atrás procurar onde é que tá como é que é “What’s your name”...

SARA: Porque falar é fácil...

RUTE: É uma coisinha pequenininha, mas que você fala tão rapidinho... Assim, se você falar muito rápido “Quê? Ähn?”

MARTA: É... a tradução também a gente fica, perde um pouco o medo, né...

RUTE: De falar.

MARTA: A partir do momento que você traduz uma palavra, você perde o medo. Porque o inglês é assim, você tem medo de falar.

DAVID: É?

MARTA: “Ah, eu vou errar. Eu vou fazer feio.”

DAVID: Mas tem problema errar?

MARTA: Mas a gente tem vergonha...

DAVID: É?

MARTA: Tem vergonha de se expor, assim. Principalmente na sala de aula...

SARA: Por causa da idade também, né? Isso causa um bloqueio. Porque a gente é mais velho, então a gente, assim, é mais vergonhoso. Eu acho que, talvez se a gente fosse mais novo, não.

DAVID: Mesmo que a galera, porque, aparentemente, o pessoal da turma é mais ou menos da mesma faixa de idade.

SARA: [...] mas entram outras pessoas.

DAVID: Entra molecada?

MARIA: [...] entra molecada mais nova.

RUTE: Atrapalha a gente...

MARIA: A gente vai falar e eles ficam debochando...

DAVID: Mas eles sabe alguma coisa?

?: Sabem nada!

RUTE: Nem abrem a boca, mas é daquele tipo....

MARTA: A tradução é importante por causa disso numa sala de aula porque todos tem que falar. Então... é... os mais novos, os mais velhos, não tem idade: você vai ter que falar. E é isso que é importante. Sabe? A pessoa se solta. É essa que não tem a conversação, a gente lê ali, sabe o que está escrito e tem medo de pronunciar.

DAVID: Hum-hum.

RUTE: Ou então pergunta, “professor, como é que é?” “Como é que fala aquilo?” Porque a gente não sabe falar ela. A gente tem medo de falar errado ela. Daí, não é assim que fala. Dá repressão quando você vai falar.

MARTA: As aulas com conversação são muito mais agradáveis. Né?

?: Eu também acho...

ANEXO 7: TRANSCRIÇÃO DAS GRAVAÇÕES

01 DE DEZEMBRO DE 2010 – Quarta Entrevista Coletiva

DAVID: Essa é a última entrevista coletiva do projeto de pesquisa sobre a relação do estudante da Educação de Jovens e Adultos com a língua inglesa, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, Programa de Letras... hoje é dia primeiro de dezembro e... pra encerrar o nosso... o nosso... essa nossa sequência de conversas eu tenho duas perguntas, só. Então, eu queria que cada uma respondesse, quem quiser responder também, quem não quiser também não precisa, primeiro, é... se contribuiu em alguma coisa as conversas que nós tivemos pra vocês refletirem e pensarem um pouco sobre o papel do inglês na trajetória escolar de vocês. Então essa é a primeira pergunta.

MARTA: Pra mim contribuiu, porque ontem eu ouvi a professora de inglês falando aqui na sala que o ensinamento... o ensino de inglês que a gente tem no ensino médio e fundamental não serve para ninguém aprender muita coisa e eu falei para você que eu acho que serve. Que a gente tem condições de aprender muita coisa no ensino médio e no ensino fundamental se a gente levar a sério. Se a gente pegar em casa junto com coisas que aprende bastante coisa... Eu acho... Eu não volto atrás no que eu falei, mesmo depois da professora ter comentado, eu continuo falando e afirmando que dá pra gente aprender bastante coisa. Se a gente quiser e gostar, como eu gosto da língua inglesa, e a gente levar a sério, a gente aprende bastante coisa. Então, é esse comentário que eu faço. E eu acho que é importantíssimo a gente levar a sério a matéria de inglês. Que a gente pode aprender muita coisa. [...] vai servir no futuro...

SARA: Eu também acho que, pelo atendimento aqui no litoral, os turistas que estão chegando, né, tem a Copa... Então alguma coisa ficou gravada, daí, que a gente pensa que vai poder até dialogar com o inglês. Eu achei que valeu muito. Cada vez mais é muito importante a gente participar da língua inglesa e tudo que envolva essa língua...

MARIA: Eu também achei... Eu acho que valeu a pena, né, que a gente aprendeu, a gente... nós nunca desistimos aqui mas a gente tem que se esforçar, né? Procurar nos livros, estudar mais, né? Porque se a gente estudando mais, a gente aprende muita coisa...

SARA: É... [...] nos livros é importante...

RUTE: É... eu aprendi a gostar um pouco mais do inglês. Eu gostava, mas assim, não tanto... assim, dedicava ao inglês... Tanto que, o ano que vem a gente termina e eu quero fazer um curso de inglês. Que eu acho que, além de ser uma língua bonita, ela é importante pra vida da gente hoje em dia. Porque, tudo o que você vai fazer, tem alguma coisa em inglês. Tem alguma palavra, tem algum dizer, uma coisa que se você não souber distinguir o que que é, você desanda tudo, igual a um bolo, né? Desanda tudo, daí. Então, eu acho bem importante. Eu aprendi a gostar, a prestar a atenção, captar algumas palavras para poder entender um texto... é... não correr direto no dicionário, tentar puxar pela memória o que eu aprendi, e tem sido um aprendizado bem gostoso, bem interessante.

ANA: É isso mesmo...

RUTE: [risos] fechou com chave de ouro!

ANA: [...]

DAVID: Não... tranqüilo... É... e a segunda pergunta é, se em algum momento, durante as nossas entrevistas, se alguém se sentiu constrangido, se sentiu magoado, ofendido, chateado, se eu fiz alguma pergunta desconcertante, chata... é... indecente, impertinente...

MARTA: Na minha opinião, não.

SARA: Na minha também não. Eu acho até que foi gostoso, né, [...]colocar as pessoas junto

ANA: É verdade...

MARTA: Eu achei que ia ser mais difícil do que foi...

SARA: Mas foi muito bom. Valeu!

RUTE: Na minha opinião, eu já fiquei chateada porque eu não pude vim [risos]. Aí eu já fiquei mais chateada porque eu queria ter participado mais. Eu participei muito pouco, mas o serviço não deu oportunidade pra isso, mas eu gostei das reuniões que a gente teve que eu consegui participar. Também foi muito interessante e agradeço ao professor David, por esse incentivo ao inglês na nossa vida.

SARA: Eu também. Eu estou disponível na hora que o senhor precisar pra alguma entrevista ou alguma coisa. Eu, pelo menos...

RUTE: Nos fez perceber que o inglês não é um bicho-de-sete-cabeças é só uma coisa que a gente tem que parar e pensar, porque tudo você tem que raciocinar... tudo você tem que pensar...

MARTA: Não é um bicho-de-sete-cabeças... é inglês!

RUTE: O inglês é menos complicado que o português... Se você for analisar ele bem certinho...