



Denise Silva Paes Landim

Inglês na EJA

letramentos
da escola
para a vida



Denise Silva Paes Landim

Inglês na EJA

letramentos
da escola
para a vida

| São Paulo | 2025 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

L257i

Landim, Denise Silva Paes -
Inglês na EJA: letramentos da escola para a vida / Denise
Silva Paes Landim. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-522-0

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-522-0

1. Ensino e aprendizagem de língua inglesa. 2. Educação
de Jovens e Adultos. 3. Letramentos. 4. Letramentos escolares.
5. Letramentos sociais. I. Landim, Denise Silva Paes. II. Título.

CDD 428.07

Índice para catálogo sistemático:

I. Língua inglesa - Estudo e ensino

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 a autora.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em editoração	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Freepik, degimages, pvproductions - Freepik.com
Tipografias	Acumin, French Script MT, RePublic
Revisão	Daniela Menezes
Autora	Denise Silva Paes Landim

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



*Ao Beni, por ter me acolhido
e impulsionado a transformar
a nossa coleção de pedras e
de livros jamais escritos em
sonhos, lutas e conquistas.*

SUMÁRIO

Apresentação	13
---------------------------	-----------

Prefácio

Sobre as coisas que não mudam, mas mudam!.....	15
--	----

Introdução	18
-------------------------	-----------

Os objetivos do estudo	27
------------------------------	----

Comunidades investigadas	28
--------------------------------	----

Vívian, professora de Linguagens e Códigos no Centro Educacional Transdisciplinar.....	29
--	----

Centro Educacional Transdisciplinar	31
---	----

Milena, professora de língua inglesa na Escola Municipal Paulo Freire	35
--	----

Escola Municipal Paulo Freire	37
-------------------------------------	----

Perfil dos alunos participantes.....	41
--------------------------------------	----

Nomenclaturas e Códigos.....	44
------------------------------	----

Organização da Pesquisa.....	46
------------------------------	----

CAPÍTULO 1

Bases teóricas para o ensino de inglês na EJA por meio dos novos letramentos.....	48
--	-----------

Introdução	50
------------------	----

O ensino de inglês e os estudos de novos letramentos e multiletramentos	51
--	----



Letramento crítico.....	58
De letramento (<i>Literacy Studies</i>) a Novos Letramentos (<i>New Literacy/Literacies Studies</i>)	62
Multiletramentos	64
Inglês e globalização	69
Perspectivas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil	72

CAPÍTULO 2

Distanciamentos entre o letramento social e o letramento escolar na língua estrangeira	82
Introdução	83
Intersecções entre letramentos escolares e sociais	83
Levantamento de expectativas de aprendizagem na EJA.....	87
Concepções de educação, conhecimento e línguas na exploração de temas orientadores: interdisciplinaridade, transversalidade e transdisciplinaridade	91
Dos eixos temáticos à noção de língua estrangeira como um sistema de vocábulos	96
A conscientização sobre a energia, da professora Milena.....	97
O desenvolvimento de vocabulário sobre partes do rosto e do corpo, conforme observado nas aulas de Milena	107
O trabalho com os cômodos de uma casa, nas aulas de Milena	111

O trabalho com questões relacionadas à infância dos estudantes, proposta pela professora Vívian	117
---	-----

O trabalho com os alimentos, por Vívian.....	123
--	-----

A língua estrangeira pertence a alguém? A quem?	125
--	-----

CAPÍTULO 3

Aproximações entre o letramento social e o letramento escolar	138
--	------------

Introdução	139
------------------	-----

Textos e contextos: letramentos sociais e a cultura de massas.....	139
--	-----

Do repertório popular para a sala de aula: a música como possibilidade de aprendizagem em contexto.....	144
---	-----

Consciência negra, inglês e música	147
--	-----

What a wonderful world.....	154
-----------------------------	-----

O <i>A-ha moment</i> do aluno J.....	161
--------------------------------------	-----

You are my sunshine: familiaridade e confiança.....	164
---	-----

A cultura midiática em <i>She-Ra</i> e <i>He-man</i>	166
--	-----

Reconhecendo e discutindo estrangeirismos no contexto brasileiro	169
--	-----

Considerações finais.....	176
----------------------------------	------------

Posfácio Tecendo reexistências – dez anos depois	183
--	------------

Referências.....	186
-------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

Este livro nasce da minha dissertação de mestrado, defendida há 10 anos no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, sob a orientação atenta e generosa da Profa. Dra. Walkyria Monte Mór. Passada uma década desde a defesa, senti que era tempo de retornar a este texto – não apenas como pesquisadora, mas como outra que sou agora. O gesto de publicá-lo, portanto, não parte de uma nostalgia, mas de uma aposta: a de que os questionamentos que moveram esta investigação ainda dialogam com os desafios enfrentados por educadoras e educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em especial aqueles comprometidos com práticas críticas e transformadoras no ensino de língua inglesa.

Ao longo desses anos, a EJA seguiu sendo um campo marcado por tensões, invisibilidades e, também, por potências. As relações entre letramentos escolares e letramentos sociais, que foram o foco desta pesquisa qualitativo-interpretativa de base etnográfica, permanecem atuais e urgentes. Os dados gerados nas escolas da rede pública paulistana em 2012, com professoras e estudantes cujas trajetórias se entrelaçam a histórias de exclusão e resistência, seguem lançando luz sobre questões estruturais que atravessam o ensino de línguas em contextos populares.

Revisitar esta pesquisa foi, para mim, também um exercício de autoleitura: reler a mim mesma enquanto lia o mundo ao meu redor. Ao me debruçar novamente sobre as entrevistas, as observações de aulas e o espaço escolar, os encontros e os desencontros que permeiam o texto, percebo o quanto minha escuta se ampliou – e o quanto ainda precisamos ouvir, com radicalidade, as vozes da EJA.

Publicar este trabalho hoje é, sobretudo, uma tentativa de torná-lo acessível a um público mais amplo – especialmente a professoras e professores que atuam na educação básica e que, muitas vezes, não têm acesso aos textos produzidos nas universidades. Que este livro possa circular, provocar, acolher e dialogar. Que ele chegue às salas de aula, aos grupos de estudo, aos corredores escolares, às formações docentes. Que ele inspire práticas pedagógicas que reconheçam os saberes dos sujeitos da EJA e que reafirmem seu direito de ocupar, com dignidade, os espaços da linguagem, do conhecimento e da vida.

Convido você, leitora e leitor, a adentrar estas páginas com curiosidade crítica e afeto intelectual. Este livro é um retrato de um tempo, mas também é uma janela aberta para as possibilidades que ainda podemos construir. Que ele seja mais um fio entre tantos outros que costuram a luta por uma educação pública, plural e emancipada.

Boa leitura!

Denise Silva Paes Landim

Salvador/BA, 2025

PREFÁCIO

SOBRE AS COISAS QUE NÃO MUDAM, MAS MUDAM!



Transformações - Imagem gerada por IA - Freepik site de imagens livres¹

1

https://br.freepik.com/imagem-ia-gratis/adulto-de-tiro-longo-na-natureza-com-formas-geometricas-3d_59583722.htm#fromView=search&page=2&position=45&uuid=57476b9d-3844-487b-8712-df9d94add802&query=transforma%C3%A7%C3%B5es

Prezada leitora,

Tenho a prazerosa missão de prefaciar e apresentar este livro a você, que inicia, imagino, mais uma jornada de leitura sobre educação, educação linguística, letramentos e formação docente, junto à Denise Landim (amiga querida de muitos anos). Já vou lhe dar um *spoiler, sorry!*: As últimas palavras da obra são “com gratidão, coragem e poesia”. Assim, por mera curiosidade, ao terminar de ler esta obra e iniciar a minha escrita para o prefácio, abri um aplicativo de inteligência artificial (tenho feito muito isso ultimamente, para entender como a IA funciona e como nossos educandos a utilizam), o NotebookLM (que aprendi a usar em um dos excelentes workshops da Helena Mendonça), e solicitei um prefácio “lindo, corajoso e poético” sobre este texto. Confesso que o texto até me pareceu interessante e totalmente de acordo com o livro, inclusive com as citações numeradas, como há de ser. Porém, não vi nada de lindo, corajoso e poético. Desisti da IA e preferi fazer o meu texto, com meus dedos atentos ao teclado e minha mente em rede. Esse breve exercício com a IA me mostrou o que muitos já vêm discutindo: é possível muita coisa com a IA e isso é muito bom, mas uma ação não é possível, a meu ver: a humanidade, ainda que complexa e apesar de nos colocar tempos desafiadores, ainda é capaz de sentir, de se emocionar com o outro humano, de amar. E o ato de amar, para Freire em sua obra e para Landim nesta pesquisa, é o próprio ato de educar: “Ao longo dessas páginas, eu quis escutar. Quis compreender as tessituras entre os letramentos escolares e os sociais. Hoje, eu sei: escutar é uma forma de amar. E amar, como dizia Freire (2009a), é condição para ensinar. Os estudantes da EJA, com suas histórias marcadas por silenciamentos, mas também por coragem, me ensinaram a importância do reconhecimento como práxis. Ensinar inglês nesse contexto é muito mais do que ensinar uma língua: é abrir mundos. É propor encontros. É restituir o direito à palavra, em qualquer idioma” (Landim, nesta obra, Posfácio).

Assim é que este livro, nascido de uma dissertação de mestrado, defendida há uma década do PPGELLI da USP e “sob a orientação atenta e generosa da Profa. Dra. Walkyria Monte Mór”, “não parte de uma nostalgia, mas de uma aposta: a de que os questionamentos que moveram esta investigação ainda dialogam com os desafios enfrentados por educadoras e educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em especial aqueles comprometidos com práticas críticas e transformadoras no ensino de língua inglesa.” Pois é, Denise e cara leitora, separei este trecho do livro para compartilhar com vocês meus sentimentos paradoxais: por um lado, que bom que você teve a coragem de publicar, após uma década, sua pesquisa sobre o contexto da EJA na cidade de São Paulo; por outro, que pena concordar com você sobre a realidade escolar e sua imutabilidade: depois de dez anos muito pouco mudou e muito pouco se fez pela educação de jovens e adultos no estado de SP (mas, leitora, leia o capítulo 3 do livro e discorde de mim!). Costumo dizer que ainda temos muito trabalho pela frente: enfrentamentos políticos, o desenvolvimento da criticidade e dos letramentos críticos, a valorização do docente e, sem menor valor, o reconhecimento da área de educação linguística (em todas as línguas, linguagens e translanguagens) enquanto área fundamental para a sociedade. Talvez por isso seja tão importante enxergarmos a transitoriedade da vida, da academia e da educação como algo bom: as coisas não mudam, mas mudam! E, emprestando o diálogo entre Walkyria Monte Mor e Paulo Freire (sim, diálogo real, de sala de aula, Paulo, professor, Walkyria, aluna), embora as coisas não mudem no ritmo e dimensão que gostaríamos, isso não pode ser um motivo para não fazermos nada. Esta obra mostra justamente isso, uma vez que, por meio das pequenas mudanças, estamos fazendo algo pela educação (linguística) no Brasil. Cara leitora, deleite-se com esta obra!

Daniel Ferraz

11 de julho de 2025

INTRODUÇÃO

Expondo em ordem cronológica, a inquietação inicial que impulsiona a pesquisa advém da minha história pessoal.² Explico-me: tendo completado minha formação educacional inteiramente em instituições públicas, o tema desta pesquisa me interessa pessoalmente, já que vivenciei, de dentro de uma escola pública, as mudanças tecnológicas, sociais e educacionais que dão base às investigações propostas aqui.

Quando ainda era estudante do Ensino Fundamental, na cidade de São Paulo, em meados dos anos 1990, já percebia o discurso recorrente, materializado em piadas infantis entre meus colegas de classe, de que é impossível aprender inglês na escola pública. Ao mesmo tempo, o PC (*personal computer*) se popularizava no Brasil e com ele, a Internet. Alguns de meus colegas de escola e de bairro, inclusive, mencionavam ter acabado de ganhar um PC. Àquela época, além de estudar inglês na escola regular, eu gostava de ouvir músicas em inglês no rádio. Mais tarde, por volta dos 15 anos de idade, comecei a estudar inglês em uma escola de idiomas próxima à minha casa. As aprendizagens de língua empreendidas tanto na escola regular quanto na de idiomas eram diferentes das letras de música no rádio FM, uma importante motivação para prática de aprendizado da língua. Sem as facilidades da internet, eu comprava, em bancas de jornal, revistas especializadas contendo letras e traduções das músicas das minhas bandas favoritas. Levava essas revistas para a escola e costumava tirar dúvidas com colegas que estudavam inglês – também em escolas de idiomas – há mais tempo do que eu. As bandas de rock, as revistas e o interesse por

2

Neste e em outros trechos do texto, utiliza-se a primeira pessoa. São relatos pessoais pertinentes às argumentações e à abordagem da linha de pesquisa empregada nas investigações.

língua inglesa acabavam por se configurar um mundo compartilhado por nós, adolescentes.

É merecedora de reflexão a suposta construção de identidade mediada por artefatos tecnológicos e símbolos culturais como o rádio e a música em inglês, partindo-se do pressuposto de que essa é de fato uma construção identitária. Trata-se, falando mais profundamente, de uma construção ideológica, deliberadamente produzida, que tem se difundido desde o surgimento da imprensa como um todo, se pensarmos em comunicação e linguagem mediadas por tecnologias de forma mais ampla. Ao considerarmos o rádio e o efeito de outras mídias, como a televisão, podemos identificar que, em meados do século XX, o rádio e a televisão foram grandes aliados de uma unificação nacional na sociedade ocidental. A respeito dessa unificação, Costa (2002) nos lembra sobre o efeito da propaganda nazista, mediada pelo rádio, como forma de buscar o apoio da população ao nazismo.³ Indo mais adiante nesse pensamento, Costa (2002) pontua que a história do desenvolvimento industrial e do capitalismo na Europa atribuiu ao setor de comunicação e transportes um status elevado e grande força estratégica justamente por esse poder na economia e na ideologia. É por isso que o fato de eu ter tido contato com músicas em inglês em estações de rádio brasileiras desde minha infância e ter me interessado por esse tipo de música, ou troca simbólica, pode não ter sido algo tão ingênuo assim, pelo menos não por parte daqueles que se beneficiam desse tipo de reforço ideológico. São inúmeras as escolas de idiomas que usam em suas propagandas imagens de celebridades do cinema, por exemplo Vejo-os como parte de uma máquina de recursos e de bens simbólicos que se mantém desse ideal que é acessar uma língua estrangeira e fazer parte de um grupo privilegiado, conforme critica Kumaravadivelu (2011) ao afirmar que há grandes interesses

3

A respeito da Segunda Guerra Mundial, as tecnologias serviram ao propósito de unificação não apenas ao nazismo. Muitos confrontos contaram com a presença de cineastas contratados para registrar imagens que foram veiculadas e utilizadas como propaganda.



comerciais na indústria do ensino de inglês na fase de globalização que vivenciamos atualmente. Não é por acaso que Jameson (1998, p. 55 *apud* Kumaravadivelu, 2011, p. 131) entende a globalização como um conceito comunicacional, “que alternativamente mascara e transmite significados culturais e econômicos”. Para Kumaravadivelu (2011), a comunicação via internet se tornou o motor principal da globalização em sua fase atual, orientando demandas da economia e das identidades culturais e linguísticas. Sem ela, o crescimento econômico e a mudança cultural não teriam ocorrido de forma tão vertiginosamente rápida e surpreendente. Se a internet é o motor da globalização, o inglês é apontado como sua língua e se posiciona no centro dos estudos de linguística aplicada contemporânea, fato questionado por Kumaravadivelu (2011, p. 131).

A crítica de Kumaravadivelu (2011) sobre o ideário da globalização e da língua inglesa pode ser mais bem compreendida se considerarmos que a globalização não é um fenômeno recente e é visto de maneiras diferentes por pessoas diferentes em épocas e contextos diferentes (Kumaravadivelu, 2011). Alguns estudiosos apontam que ela esteve presente em toda a história humana, porém há linhas de pensamento que apontam para três ondas principais de globalização, associadas a três fases do colonialismo/imperialismo da Idade Moderna. A primeira onda de globalização foi centrada nas explorações comerciais lideradas por Espanha e Portugal; a segunda onda é marcada pela industrialização liderada pela Grã-Bretanha; a terceira advém do momento pós-Segunda Guerra Mundial, do qual os Estados Unidos foram e são notáveis líderes.

Na atual fase da globalização, há mudanças de paradigmas no que diz respeito à diminuição de distâncias de espaço, tempo e fronteiras. Sendo entendido como um fenômeno comunicacional cuja língua principal é a língua inglesa, a globalização é um importante aporte para a reflexão que se estabelece aqui, uma vez que seus princípios e efeitos se relacionam a questões sócio-históricas,

ideológicas e identitárias que muito contribuem para a compreensão do contexto desta pesquisa.

Para Kalantzis e Cope (2012), os seres humanos são criaturas globais por excelência, já que temos pistas de que somos os primeiros seres a ocupar potencialmente todas as partes do mundo. Segundo os autores, a globalização pode ser compreendida tendo como base a construção de sentidos realizada pelos seres humanos e remonta a três períodos da história. O primeiro período decorre do fenômeno nomeado por Kalantzis e Cope (2012) de “primeiras línguas”, que podem ser observadas em comunidades e tribos de tradição oral, porém também caracterizadas pela multimodalidade: sinestesia, de gestos, cores e sons, por exemplo, são recursos de significação nessas linguagens. O segundo período de globalização é marcado pelo surgimento da escrita e a consequente tentativa de uniformização e unificação baseadas no Estado-nação. A escrita surge como uma tentativa de acúmulo de conhecimentos derivados do assentamento territorial com base na agricultura, como a necessidade de se registrar inventários, por exemplo. O terceiro período de globalização ocorre no final do século XX e no começo do século XXI, advindo das transformações nos processos de construção de significados derivados das novas mídias e sua garantia de diversidade. Com um declínio do privilégio da escrita alfabética, retorna-se à diversidade e à multimodalidade.

Retomando a reflexão sobre minha história, hoje, formada em Letras Português/Inglês e atuando como professora de língua inglesa há mais de 20 anos, percebo a importância das práticas sociais para a aprendizagem de uma língua estrangeira, mais especificamente a língua inglesa. Embora sejam fortes os ditames da globalização e do mercado linguístico (Bourdieu, 1996), uma vez que é inegável perceber a língua inglesa como um bem desejável, capaz de promover status entre seus falantes, entende-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira propicia, ao mesmo tempo, a oportunidade de conhecer a língua do *outro* – pertencente a um mundo de



significados e valores diferentes daqueles que um falante reconhece como seus – e de ressignificar *a si próprio*, os significados e valores de sua comunidade sociolinguística, bem como uma reflexão crítica de seu posicionamento na sociedade. Sobre isso, Rajagopalan (2003) vai além, ressaltando o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades, de redefinição cultural. Mais que um instrumento de comunicação, as línguas são expressão de identidade de quem se apropria delas. É por isso que, segundo Rajagopalan (2003, p. 69), quando uma pessoa aprende uma língua estrangeira, ela se redefine como outra pessoa.

No caso específico da língua inglesa no esteio da globalização, a oferta de materiais e as interações mediados pela língua inglesa traduzem-se em espaços de aprendizagem de língua, incluindo o acesso a variadas práticas de leitura de textos chamados “autênticos”⁴, para além das músicas estrangeiras e revistas que eu consumia na época de minha adolescência. Nos tempos atuais, as oportunidades de utilização da língua inglesa têm se multiplicado exponencialmente com o advento das tecnologias e mídias digitais, como no acesso a jornais, revistas, blogs, fóruns, *podcasts* etc. Essa maior disponibilidade de acesso a textos e práticas sociais que envolvem a língua inglesa resulta não apenas em transformações nas relações sociais, mas também em novas relações com a construção do conhecimento e, logo, com os agentes dessa construção. De uma maior oferta de textos e oportunidades de utilização da língua na vida prática de uma parcela significativa da população é que deriva o conceito de letramento social que se discute aqui.

Nos diversos estágios cumpridos na licenciatura e em especial na pesquisa de campo de minha iniciação científica, também da

4

Refiro-me aos textos em contraposição àqueles elaborados especificamente para fins didáticos, muitos deles artificialmente graduados. Essa graduação pressupõe níveis de dificuldade na língua e gera textos “não autênticos”, como aqueles construídos apenas com verbos no passado, por exemplo.

área de novos letramentos, realizada em 2008, presenciei manifestações dessas novas relações, tão diferentes dos meus paradigmas de cultura escolar. De fato, novas noções de autoridade, formas de avaliação e práticas de linguagem são abordados nas salas de aula.

O que me inquieta, a ponto de propor a pesquisa em questão, é o efeito dessas mudanças diante do que aparentemente não mudou: o discurso da impossibilidade de aprender inglês nas escolas públicas brasileiras, pauta que permanece nas discussões em diversas esferas da sociedade, dentro e fora da academia.⁵

Quando pensamos na modalidade Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, a questão se direciona para um caminho ainda mais complicado e delicado no que diz respeito às possibilidades e impossibilidades de sucesso no ensino e aprendizagem de língua inglesa tendo em vista as premências da contemporaneidade. Embora se reconheça que a língua inglesa tenha alcançado a cotidianidade de uma parcela cada vez maior da população mundial, o perfil do alunado de EJA está inserido em um histórico de marginalização social e econômica, o que envolve também a negação aos recursos simbólicos produzidos também nesta língua. Ocultando essas relações de inclusão e exclusão, podemos citar o fator etário, geralmente visto como um impeditivo para a aprendizagem de língua estrangeira. Outro elemento frequentemente citado nesse sentido é o discurso de que aprender língua estrangeira é tarefa para quem tem tempo e dinheiro, o que o aluno de EJA aparentemente não tem.

5 Um frutífero estudo, organizado por Lima (2011), reúne pesquisadores que analisam a narrativa de aprendizagem de um professor de inglês, ex-aluno de escolas públicas, que não aprendeu inglês em sua formação na Educação Básica. Cf. LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. Outro trabalho que se debruça sobre a questão foi produzido por Uechi (2006), ao investigar, em cinco escolas de Ensino Fundamental e Médio (duas públicas e três particulares), as demandas e o tratamento "diferenciado" dispensado à disciplina de língua inglesa, advindo da interpretação de que essa é uma disciplina-problema. Cf. UECHI, S. A. **Inglês: disciplina-problema nos níveis fundamental e médio?** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.



Refutando tal discurso, temos a crítica de Bourdieu (1998), segundo o qual o tempo e o dinheiro “investidos” na aprendizagem e no uso da língua, assim como outros símbolos que conferem status entre as pessoas, equivalem a capitais de distinção entre grupos sociais. Isto é, o uso da língua revela e acentua diferenças sociais. Assim, ter acesso ou não a um determinado uso de língua, seja ele em língua materna ou em língua estrangeira, revela diferenças sociais instauradas por relações de poder.

A respeito dessas inquietações, propomo-nos a realizar uma investigação interpretativa acerca das relações sociais, pedagógicas e escolares representados em duas comunidades. A questão da interpretação das representações se aproxima das propostas dos novos letramentos e multiletramentos, uma vez que tais estudos dão conta das novas concepções e práticas de linguagem e leitura, relações de ensino e aprendizagem e práticas pedagógicas em um mundo que muda constantemente e se torna cada vez mais digital e globalizado. De acordo com Monte Mór e Menezes de Souza (2006) nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM-LE), publicação oficial do Ministério da Educação (MEC) que introduziu as noções de novos letramentos para o ensino de língua estrangeira no Brasil, as propostas pedagógicas dos novos letramentos reforçam que a prática de letramento, sendo uma prática social, interage com novos insumos, o que pode gerar transformações de forma crítica e eficaz.

Os autores acrescentam ainda que, tendo em vista que o conhecimento é social e culturalmente contextualizado, os novos conhecimentos se inter-relacionam com os conhecimentos já existentes, resultando em uma transformação de ambos, “novos” e “velhos”, que leva à criação de algo novo. Da mesma forma, como consequência das transformações geradas pelas inter-relações de “novos” e “velhos” conhecimentos, o próprio contexto da prática social se transforma. Refletindo e interpretando criticamente esse processo, percebe-se que ele é uma constante. Isso nos permite

afirmar que linguagem, cultura e conhecimento são conjuntos abertos a recontextualizações e transformações constantes (Menezes de Souza; Monte Mór, 2006).

Com tais concepções adjacentes às propostas de novos letramentos e multiletramentos, a pesquisa pressupõe que linguagem, cultura e conhecimento, longe de serem dados fechados e estanques, demandam, em seus múltiplos sentidos, nossa interpretação. Tal pressuposto é notado nos estudos hermenêuticos como os de Ricoeur (1977), que discute a linguagem como um instrumento cultural de apreensão da realidade, reforçando que a expressividade do mundo surge na linguagem através do símbolo como múltiplo sentido, e que, portanto, deve ser interpretado. Deriva também dos estudos hermenêuticos a concepção de que tudo o que se interpreta, se interpreta de um lugar. Trata-se da consideração de que as interpretações não são apenas buscas por uma essência da verdade única e que deveria ser encontrada nas entrelinhas dos textos, como de fato pensaram os hermenêuticos tradicionais praticantes da exegese bíblica. Interpreta-se de um lugar com os recursos simbólicos e culturais disponíveis em dado momento histórico. Desse modo, as interpretações são significações compartilhadas e baseadas em culturas, comunidades e grupos que possuem práticas sociais e linguísticas em comum (Thompson, 1998). Daí a importância de se posicionar nesse ato de interpretação, pois nenhuma interpretação é neutra, asserção que também se aplica a um texto acadêmico como este, cuja recomendação de escritura convencional preza pela neutralidade. Porém, nas premissas da hermenêutica crítica, essa dada neutralidade não existiria nas ciências.

Quanto a essa neutralidade, Boaventura de Souza Santos (1988) nos informa que as ciências naturais são, elas mesmas, definidas e administradas por pessoas em seus determinados contextos. De acordo com o autor, esse paradigma de neutralidade nas ciências naturais passou a ser revisto diante de variados fatores, a começar



pelos postulados da teoria da relatividade de Albert Einstein, segundo a qual a definição de simultaneidade de eventos ocorridos em longas distâncias só pode ser dada por aquele que os observa. Outro fator a ser considerado é o fenômeno da industrialização das ciências naturais, ocorrido no século XX, que evidenciou o comprometimento dessas com centros de poder político e econômico. Ainda segundo Boaventura de Sousa Santos (1988), a dicotomia entre ciências humanas, avaliadas como subjetivas, e as ciências naturais, ditas objetivas, é uma questão a ser superada para uma prática pós-moderna nas ciências.

Levando em conta essas asserções, realizamos uma pesquisa qualitativa-interpretativa, seguindo as noções anteriormente discutidas sobre interpretação e recorrendo a procedimentos associados à etnografia. A escolha dessa metodologia justifica-se por promover a busca de significados de ações ocorridas em uma comunidade escolar determinada, o que explica sua maior recorrência em pesquisas voltadas para a educação. Geertz (1973) esclarece que “a descrição etnográfica é microscópica”; sendo assim, fundamentamos a pesquisa na investigação e na interpretação crítica de duas comunidades específicas, nas quais ocorre a interação entre a pesquisadora e os colaboradores em trabalho de campo para a geração de dados pedagógicos e sociais relativos a esses universos, sem a finalidade de estabelecer parâmetros generalizadores para todo o contexto educacional.

Nessa abordagem, observa-se participativamente as comunidades investigadas, lançando-se mão de instrumentos de registro de dados, como anotações no diário de campo, questionários e gravações de entrevistas semiestruturadas. A interpretação dos dados constitui-se uma tentativa de entendimento da lógica que rege as práticas pedagógicas de determinada comunidade escolar, observando-lhe os valores, hábitos, comportamentos e ações dos sujeitos nela envolvidos (Duboc, 2007).

Para triangulação dos dados, a geração destes teve por instrumentos, além da observação participativa de aulas e do ambiente escolar com anotações em diário de campo, a aplicação de questionários escritos e a realização de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos colaboradores. Dessa maneira, com os dados gerados e o apoio teórico, procedemos a uma interpretação crítica sob o ponto de vista dos estudos de novos letramentos e multiletramentos.

OS OBJETIVOS DO ESTUDO

Tendo em vista que alunos da modalidade EJA em geral têm em sua trajetória de vida um amplo repertório de aprendizagens ocorridas fora do contexto escolar, o estudo teve por objetivo compreender, sob a perspectiva das teorias dos novos letramentos e multiletramentos, as práticas de aprendizagem de língua inglesa manifestadas em contextos que independem da escolarização em relação às práticas escolares a que os alunos estão se habituando. Em uma sociedade cada vez mais digital, globalizada e em constantes transformações sociais, econômicas e tecnológicas, as oportunidades de aprendizagem, independentemente de qual seja o conteúdo, surgem praticamente a todo momento, em qualquer lugar, por parte de qualquer pessoa (Kalantzis; Cope, 2009b).

A pesquisa buscou investigar as relações entre práticas sociais e de aprendizagem empreendidas por alunos de EJA e suas implicações para a aprendizagem escolar, especialmente no que se refere às práticas de linguagem mediadas pelo uso de novas tecnologias. Ela aconteceu no contexto de duas comunidades escolares de ensino público na modalidade EJA. A interpretação das conceituações realizadas pelos colaboradores sobre suas práticas de linguagem e de aprendizagem dentro e fora do contexto escolar orientou

as análises que nos permitiram pensar tais contextos sob o ponto de vista dos estudos de novos letramentos e multiletramentos.

A investigação ocorreu em um grupo específico de alunos de duas comunidades escolares da rede pública e buscou responder às seguintes perguntas:

1. Os conhecimentos construídos em práticas escolares se relacionam com os conhecimentos construídos ao longo da trajetória dos estudantes? Em caso positivo, como essa relação é visualizada nas aulas? Em caso negativo, que leitura é possível fazer dessa desconexão?
2. Que entendimento têm professoras e estudantes de EJA sobre a relação entre as práticas de letramento escolar e as práticas de letramento social?

COMUNIDADES INVESTIGADAS

A coleta de dados ocorreu em duas escolas da rede pública municipal da cidade de São Paulo entre setembro e dezembro de 2012. As duas escolas se localizam em bairros periféricos da cidade, uma na Zona Leste e a outra na Zona Sul. Os nomes dessas escolas foram substituídos por nomes fictícios a fim de preservar-lhes as identidades. Com o mesmo objetivo, os nomes das professoras e dos alunos colaboradores também foram substituídos, bem como os de outras pessoas mencionadas em suas falas. Letras seguidas de números foram utilizadas para caracterizar os alunos em substituição a seus nomes. Bairros, lugares, empresas e demais menções que pudessem, de alguma forma, identificar os participantes também foram substituídos por letras, como A., ou B., nas transcrições de entrevistas e questionários.



A seguir, o resumo das comunidades que compuseram esta pesquisa:

Tabela 1 – Aulas observadas

	Escola	Turma	Código da turma	Período	Professora	Alunos participantes
3ª e 4ª Etapa (Ensino Fundamental II)	Centro Educacional Transdisciplinar	3º Módulo A	A	Manhã	Vívian	10
	Centro Educacional Transdisciplinar	3º Módulo D	B	Manhã	Vívian	9
	Escola Municipal Paulo Freire	3ª Etapa A	C	Noite	Milena	26
	Escola Municipal Paulo Freire	3ª Etapa B	D	Noite	Milena	8
	Escola Municipal Paulo Freire	4ª Etapa A	E	Noite	Milena	13
	Escola Municipal Paulo Freire	4ª Etapa B	F	Noite	Milena	11
Total						77

Fonte: elaborado pela autora.

VÍVIAN, PROFESSORA DE LINGUAGENS E CÓDIGOS NO CENTRO EDUCACIONAL TRANSDISCIPLINAR

A escolha de Vívian como uma das participantes desta pesquisa foi orientada por sua frequência nos encontros de formação continuada oferecidos pela Prefeitura Municipal de São Paulo em 2010 na área de novos letramentos e multiletramentos em língua



estrangeira, do qual resultou o Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Língua Estrangeira – Inglês, publicado no mesmo ano (São Paulo, 2010). Em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME), solicitei a indicação de uma professora que pudesse colaborar em minha pesquisa e obtive a nomeação de Vívian por lecionar em uma escola relativamente próxima à minha residência. Tendo recebido as devidas orientações da SME sobre os procedimentos necessários para a efetivação da pesquisa, como a apresentação do projeto e as autorizações da coleta de depoimentos, contatei a escola onde Vívian trabalhava e me certifiquei de que poderia conversar com a coordenação para pedir autorização para as observações. Fui prontamente recebida pela coordenadora Débora⁶, que, embora estivesse bastante atarefada quando visitei a escola pela primeira vez, apresentou-me a rotina e os horários do estabelecimento para que eu fizesse boas escolhas na observação das aulas. Além disso, a coordenadora autorizou a saída da professora Vívian de sala de aula por alguns minutos para conversar comigo, pois, na ocasião, ela estava lecionando. Vívian também foi bastante receptiva, sugerindo turmas cujos horários eram adequados à minha disponibilidade.

Bacharel e licenciada em Letras Português-Inglês por uma universidade particular da cidade de São Paulo, Vívian possuía, à época da geração de dados, dezessete anos de experiência como professora de língua inglesa em escolas particulares e públicas, dos quais 10 tinham sido dedicados ao trabalho em escolas da prefeitura de São Paulo. Sua atuação na Educação de Jovens e Adultos teve início no mesmo ano em que ingressou na rede de ensino da prefeitura da cidade, em 2001. A professora integrava o Centro Transdisciplinar desde o ano de 2009, tendo sido aprovada, no ano anterior, em um processo seletivo especialmente designado para a

contratação de professores efetivos da rede municipal para docência nos centros especializados em Educação de Jovens e Adultos. Extremamente concorrido, o processo é composto por prova escrita focada em conhecimentos sobre a modalidade EJA e suas especificidades, entrevista com o diretor regional, apresentação de um projeto e/ou proposta de trabalho que ilustre o trabalho do docente, além da exigência de pelo menos dois anos de docência em Educação de Jovens e Adultos.

CENTRO EDUCACIONAL TRANSDISCIPLINAR⁷

A primeira escola observada foi um centro educacional criado por meio do Decreto 43.052 de 4 de março de 2003, Portaria 3.006 de 18 de maio de 2004, destinado exclusivamente à oferta de EJA. Resultou de um processo avaliativo pelo qual passaram os antigos Centros Municipais de Ensino Supletivo (CEMES), surgidos em 1993, que verificou resultados e demandas específicas dessa modalidade de ensino em 2001. O objetivo desses centros é oferecer, em bairros com maior demanda dessa modalidade de ensino, baseando-se em formas adequadas de ensinar e aprender para este público, Educação Básica e Educação Profissional (Lei 11.741 de 2008) em um espaço onde se articulam convívio, cultura, lazer e discussões sobre o mundo do trabalho. Promove também um espaço coletivo e permanente de formação dos educadores que neles atuam.

7 Os nomes das duas escolas, das professoras e de todos os profissionais colaboradores nesta pesquisa foram substituídos para preservar-lhes a identidade. Os bairros em que se localizam as escolas também não serão mencionados, embora sejam uma importante fonte de informação a respeito do contexto.

A escola possuía currículo integrado⁸, carga horária flexibilizada⁹ e horários de aula diferenciados¹⁰ em relação às demais escolas regulares. Tais estruturas tinha por objetivo melhor atender às demandas do aluno de EJA, que em geral concilia os estudos a compromissos diversos, como afazeres domésticos, cuidado com a família e longa jornada de trabalho. Um exemplo do benefício dessas estruturas diferenciadas aos alunos em oposição à oferta de ensino de EJA em escolas regulares pode ser observado nos alunos que trabalham no turno da noite, pois é sabido que essa modalidade de ensino em geral se concentra no período noturno nas escolas regulares.

Atualmente, existem 15 centros¹¹ desse tipo em São Paulo e cada escola conta com seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP).

A escola ficava num bairro de periferia na Zona Leste de São Paulo e contava com uma equipe de 24 educadores. Um dado importante sobre esse bairro, presente no PPP, era que 97% de sua população trabalhava em outros bairros, caracterizando-o como um bairro- dormitório. Uma contradição era que este bairro foi palco, em

8 Diferentemente da maioria das escolas regulares, o currículo não era organizado por disciplinas, mas por áreas de conhecimento mais abrangentes: Ciências Humanas, Ciências Exatas, Linguagens e Códigos – cujas aulas foram observadas –, Ensino Profissionalizante (informática). Os professores atuavam articuladamente e participavam de reuniões semanais de preparo e organização de conteúdos e materiais pedagógicos. Avaliações, oficiais ou não, também eram planejadas nessas reuniões, nas quais havia a oportunidade de revisão por parte de professores de outras áreas, por exemplo. Sobre isso, Pennycook (2006, p. 72) afirma que “as disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimento aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento”.

9 Composta por uma porcentagem de aulas presenciais articulada a atividades a serem cumpridas pelos alunos fora da sala de aula.

10 A escola funcionava em quatro turnos de 2h15 cada: das 7h15 às 9h30, das 9h45 às 12h, das 17h45 às 20h e das 20h15 às 22h30.

11 Informação extraída do site da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-eja/publicacoes-eja/ciejas-na-cidade-de-sao-paulo/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

1926, da construção de uma ferrovia, porém suas principais atividades eram o comércio e serviços. O bairro ficava próximo a uma rodovia, ao Aeroporto Internacional de Cumbica, cidade de Guarulhos, e ao campus de uma universidade estadual.

A escola funcionava em um prédio onde já esteve um CEMES. Aparentava ser uma grande casa, adaptada para o recebimento dos alunos. O portão de entrada do prédio era desenhado com grafite colorido com o nome da escola. A parede lateral também era desenhada com grafite, que remetia a um espaço educacional, pois apresentava a figura estilizada de um formando, com beca, capelo e braços erguidos comemorando à frente de uma rua com carros e ônibus coletivos trafegando. A secretaria da escola podia ser vista da calçada, onde ficavam, próximas ao balcão, as pessoas que aguardavam por atendimento. Na minha primeira visita à escola, em setembro de 2012, chovia muito e havia duas pessoas na fila, perguntando pelos procedimentos de matrícula. Praticamente, todas as vezes em que estive na secretaria presenciei pessoas procurando por vagas, deixando seus nomes em listas de espera.

A escola contava com 10 salas de aula significativamente pequenas, distribuídas em quatro andares, sendo um deles no subsolo, abaixo do nível da rua. O subsolo, cujo acesso se dava por elevador ou por uma larga rampa que começa na calçada da rua, era reservado para as aulas de Ensino Fundamental I e tinha quatro salas, dois banheiros, bebedouros, e um pequeno pátio onde se distribuía o lanche (em geral, leite achocolatado e biscoitos doces ou salgados, no horário da manhã) aos alunos. No andar térreo ficava a secretaria, a sala dos professores, conectada a uma cozinha reservada aos funcionários da escola, a sala da coordenação e banheiros. No primeiro andar, onde se podia chegar através de escada ou elevador, ficavam as salas de aula do Ensino Fundamental II. Lá havia cerca de cinco salas separadas por um grande corredor, onde havia banheiros e bebedouros também. No corredor havia um



mural com fotos e colagens de trabalhos temáticos realizados pelos alunos. Nos três meses de observação, ficaram expostos trabalhos com fotografias e frases sobre animais e, sob a orientação da professora colaboradora, uma exposição de trabalhos de Linguagens e Códigos cujo tema era Paul Cézanne, com uma cesta de frutas pintadas com lápis de cor e tintas em sala de aula. O segundo andar, que também podia ser acessado por elevador ou escada, abrigava a sala de informática, equipada com aproximadamente 16 computadores, e o espaço de convivência e leitura. Esse espaço se organizava em basicamente duas partes: a parede do lado direito tinha uma estante de livros, com mesas redondas com cadeiras próximas, e, do lado esquerdo, havia cadeiras enfileiradas formando uma plateia. Neste espaço, ficaram expostos os trabalhos manuais celebrando o Dia das Crianças e onde, nesse mesmo dia, os alunos foram convidados a participar de brincadeiras de roda com cantigas e a manipular os brinquedos produzidos pelos colegas e que estavam em exposição. No mesmo andar ficavam guardados, atrás de um portão, alguns instrumentos da escola, como bateria e teclado. É importante destacar o uso desses elevadores pelos alunos cadeirantes e idosos atendidos pela escola, bem como aqueles que possuíam algum tipo de necessidade especial.

Cada sala de aula contava com no máximo 20 carteiras, organizadas em fileiras, limpas e aparentemente novas e bem conservadas. Em algumas salas do Ensino Fundamental II havia duas lousas, uma à frente das carteiras e outra na lateral. Essa lousa da lateral era, em geral, utilizada pela professora para anotar avisos e lembretes, como tarefas para casa e materiais a serem trazidos nas próximas aulas. Nas paredes das salas de aula havia a exposição de trabalhos de alunos. Na sala do 3º Módulo¹² sempre me chamavam a atenção duas exposições, uma orientada pelos professores de

12

Equivalente ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental em 2025.



Linguagens e Códigos e outra pela equipe de Ciências Humanas. A primeira trazia o tema mãos: em folhas sulfite, as mãos dos estudantes estavam delineadas com canetas coloridas, junto com dizeres aparentemente criados por eles, porém coletados, com palavras e letras recortadas, de revistas; os dizeres tinham relação com mãos e revelavam a vida dos alunos, tais como “Mãos de trabalhador”, “Mãos de costureira”, “Segura na mão de Deus, pois ela te sustentará”, “Casa totalmente limpa por mãos vitoriosas”, “Mão que acaricia os meus filhos”. A segunda exposição estava posicionada no fundo da sala, e tinha como tema a globalização. Dispostas em papel pardo, embalagens de produtos diversos remontavam ao mapa-múndi. Chamou a atenção o fato de não haver produtos do continente africano no trabalho.

De acordo com o PPP do centro educacional participante, a EJA destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na Educação Básica na idade apropriada. Não se trata de preenchimento de lacunas e conteúdos, ou de assumir um papel compensatório de perdas ou ausências. Contempla a pluralidade, diversidade de regiões e diferentes extratos sociais e a rica cultura baseada na oralidade, porém articula-os aos desafios e as transformações sociais decorrentes da globalização.

MILENA, PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE

A escolha de Milena, professora participante desta pesquisa, obedeceu à regra do “quase acaso”: diante de minha previsão de possíveis dificuldades de negociação com a SME para obter indicações de docentes para participar da pesquisa, considerei ser




melhor antecipar entre meus contatos algum professor que se interessasse em colaborar. Como fruto de um trabalho que acabara de realizar, no ano de 2012, quando integrei o Projeto *Teaching English to Young Learners*, tive significativo contato com alguns docentes da rede pública do município de São Paulo. Nesse projeto, ministrei oficinas práticas de formação para professores de Inglês que haviam acabado de ingressar na modalidade Ensino Fundamental I, implementada naquele mesmo ano de 2012. Entretanto, não obtive colaborações para a pesquisa dentre esses professores, pois muitos deles haviam optado por lecionar apenas no Ensino Fundamental I à época.

Apesar de nunca efetivamente ter conversado com Milena até a ocasião, nós fomos colegas de bacharelado e licenciatura em Letras Português-Inglês na Universidade de São Paulo.¹³ Durante as semanas em que aguardava a resposta da SME para a minha solicitação de um professor participante da pesquisa, encontrei Milena por acaso num seminário direcionado à discussão de práticas de ensino de língua inglesa, onde nos reconhecemos e conversamos sobre nossa situação profissional. Naquele momento, percebi na incrível coincidência em Milena mencionar estar gostando muito das aulas de EJA na prefeitura de São Paulo um convite para participar da pesquisa, ao qual ela aceitou de pronto. Qual não foi a minha surpresa, pois poucos dias depois do convite que fiz a Milena, a SME indicou-me Vívian. Porém, ao perceber que já havia feito o convite à professora Milena e que ela se manifestara de forma muito acolhedora e positiva, vi uma oportunidade de ampliar minha perspectiva e fazer uma dupla observação.

13

A formação de turma no curso de Letras não ocorreu no meu caso, o que Paulo Ghiraldelli (2003) justifica como a estratégia da departamentalização dos cursos de licenciatura para que estudantes se formem por cumprimento de créditos, não por formação em turmas. Ghiraldelli (2003) também explica que essa foi uma investida, mantida até os dias de hoje, dos militares contra uma possível articulação dos estudantes dos cursos de licenciatura, futuros professores, contra as imposições ditatoriais do governo.



À época da coleta dos dados, Milena cursava, em uma instituição particular, a sua segunda pós-graduação, voltada para práticas de ensino de inglês subsidiadas pelas novas tecnologias. Em sua primeira pós-graduação, ocorrida em 2011, também em uma instituição privada, estudou formação docente para o Ensino Superior, por ter como objetivo lecionar nessa modalidade no futuro. Além de ter atuado em escolas de idiomas e em escolas regulares da rede particular, Milena contava com três anos de experiência como professora de língua inglesa, o que incluía aulas na EJA, na rede municipal de ensino de São Paulo.

ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE¹⁴

A Escola Municipal Paulo Freire ofertava Ensino Fundamental I e II aos seus mais de 900 alunos matriculados e contava com 84 educadores. A modalidade EJA era oferecida a mais de 200 (duzentos) alunos no período noturno e contava com 70 vagas para o EF I – trinta e cinco para a 1ª Etapa, trinta e cinco para a 2ª Etapa – e 180 vagas para o EF II – quarenta e cinco para a 3ª Etapa, onde as observações se concentraram, e 135 para a 4ª Etapa. Em 2012, a escola possuía duas turmas de 3ª Etapa e duas de 4ª Etapa, cujas aulas foram observadas.

Localizada num distrito da Zona Sul da cidade de São Paulo, fica em um bairro planejado e construído, na metade do século XX, por uma empresa ligada à construção de estradas, com o intuito de atender à demanda de moradia dos trabalhadores funcionários

14

Os nomes das duas escolas, das professoras e de todos os profissionais colaboradores nesta pesquisa foram substituídos para preservar-lhes a identidade. Os bairros em que se localizam as escolas também não serão mencionados, embora sejam uma importante fonte de informação a respeito do contexto.



da empresa.¹⁵ O bairro onde a escola se localiza se posiciona em uma área de mananciais, próxima a duas represas e ao autódromo da cidade, que recebe corridas de carros. Vale ressaltar que a proximidade entre a escola e o autódromo, que atrai espectadores de diversos países, por vezes era valorizada pela professora Milena por proporcionar uma possibilidade de comunicação com falantes estrangeiros.

Fundada em 2002 com o intuito de amenizar os problemas de superlotação das escolas da região, a escola atendia a populações moradoras de bairros mais periféricos do entorno, descendentes diretos e indiretos de famílias oriundas da região Norte, Nordeste e de Minas Gerais, que migraram para São Paulo entre 1970 e 1990 em busca de melhores oportunidades de emprego na indústria, de acordo com o PPP. Entretanto, ainda segundo o documento, as mudanças estruturais da cidade de São Paulo, que de potência industrial passou a concentrar o setor de prestação de serviços, deixaram vulneráveis esses habitantes, que passaram a ocupar de forma irregular as reservas de áreas públicas e mananciais. O PPP apontava um grande número de alunos residentes em moradias irregulares. Menciona-se, inclusive, uma pesquisa em que se verificou alto índice de vivência de violência no dia a dia dos alunos atendidos, correspondendo entre 10 e 15% dos alunos. O PPP abordava a questão da violência como uma constante no cotidiano escolar. Entretanto, acredito que esse fator tenha sido observado entre os alunos do ensino regular, já que entre a modalidade EJA não notei qualquer indício de conflitos. Pelo contrário, Milena me apontou alguns alunos, mais jovens que os demais participantes desta pesquisa, que foram convidados a frequentar a modalidade EJA devido a problemas de indisciplina quando pertenciam ao ensino regular, o que, na perspectiva da professora, foi

15

Fonte: Wikipedia.

um ganho, pois os alunos passaram a se comportar mais afetivamente – e adequadamente, na perspectiva da professora – com os colegas e professores.¹⁶

A escola possuía 15 salas de aula grandes, equipadas com aproximadamente 40 carteiras cada. Em seus três andares, havia brinquedoteca, elevador, sala de informática, quadra e sala de leitura. No andar térreo ficavam o pátio e refeitório, onde era servido o jantar aos alunos de EJA. Próximo ao portão para alunos, havia um *banner* onde se anunciavam as aulas de EJA, com os dizeres “Pare, pense e decida, a Escola Municipal Paulo Freire vai melhorar sua vida. Faça já sua matrícula para EJA 2013 – Fone xxxx-xxxx”. Passado o portão de ferro, a parede da direita exibia um mural de fotos de um evento dos alunos da EJA. Dentre essas fotos, reconhecia-se diversos alunos que foram colaboradores nesta pesquisa. A professora Milena também estava em algumas fotos, abraçada aos alunos. Neste pátio havia banheiros e bebedouros. Do lado esquerdo do pátio, passando-se por uma grade divisória, tinha-se acesso à sala dos professores e da coordenação. De frente para a sala dos professores havia o acesso à secretaria e à sala de reuniões, ao lado da cozinha e dos banheiros para os funcionários da escola. Para receber atendimento da secretaria, devia-se passar pelo portão de entrada da rua e dar a volta por fora da escola: havia uma espécie de janela de onde podia-se ver os secretários. Do lado direito do pátio

16

O processo de juvenilização da EJA, isto é, a migração de alunos adolescentes em idade apropriada ao Ensino Fundamental regular para a modalidade EJA tem aumentado significativamente nos últimos anos, o que tem gerado debates, segundo relatório de pesquisa da ONG Ação Educativa, encomendada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com o estudo, o processo iniciou-se a partir da redução da idade mínima de 18 para 15 anos como critério para matrícula e exames de certificação na EJA e sinaliza um retrocesso de conquistas nessa modalidade, uma vez que traz de volta a visão equivocada de que o propósito da EJA é proporcionar o “aligeiramento” da formação escolar, especialmente entre as populações mais vulneráveis socialmente. Além disso, pode ser entendido como uma diminuição da responsabilidade do poder público de oferecer a esses adolescentes um ensino regular de qualidade. Cf. CATELLI JR, R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: insumos, processos e resultados. São Paulo: Ação Educativa, 2014.



havia escadas que davam acesso às salas de aula do primeiro andar. Neste andar havia oito salas de aula, banheiros e bebedouros e era onde todas as turmas da professora Milena tinham aula. No segundo andar havia mais salas de aula, porém elas não eram todas utilizadas no horário noturno. Neste andar ficava o laboratório de informática. Todas as portas das salas de aula eram sinalizadas com os nomes das turmas que as dividiam, nos períodos da manhã, da tarde e da noite. A porta da sala de informática continha avisos, junto à imagem de uma garota sorridente, para que os alunos não usassem o celular e não consumissem alimentos na sala. A sala continha cerca de 25 computadores, porém três desligados.

As salas de aula da Escola Municipal Paulo Freire eram relativamente grandes, comportavam cerca de 40 alunos. Suas carteiras, geralmente organizadas em fileiras,¹⁷ continham rabiscos a lápis, caneta e corretivo líquido, provavelmente produzidos pelos próprios alunos. Havia duas lousas nas salas, uma de frente para as carteiras e uma lateral. Essa lousa lateral em geral era preenchida pelos próprios alunos, provavelmente dos outros períodos, com nomes, apelidos, desenhos e trechos de letras de música, algumas delas em inglês. Alguns dizeres: "Ricardo + Vanessa¹⁸ S2", "Karen S2" de onde se puxava uma flecha com a sentença, em letra pertencente a outra pessoa, "Nega do suvaco cabeludo", "Não é só usar preto, é usar o cérebro", "Funk funk funk", "*Bring me the horizon*". Em algumas salas, sobre essa lousa lateral havia também a exposição de trabalhos dos alunos dos outros períodos. Algumas salas também contavam com *banners* contendo a tabuada, o alfabeto e o silabário, com imagens ilustrando cada letra, seguida por uma tabela de sílabas correspondentes à letra.

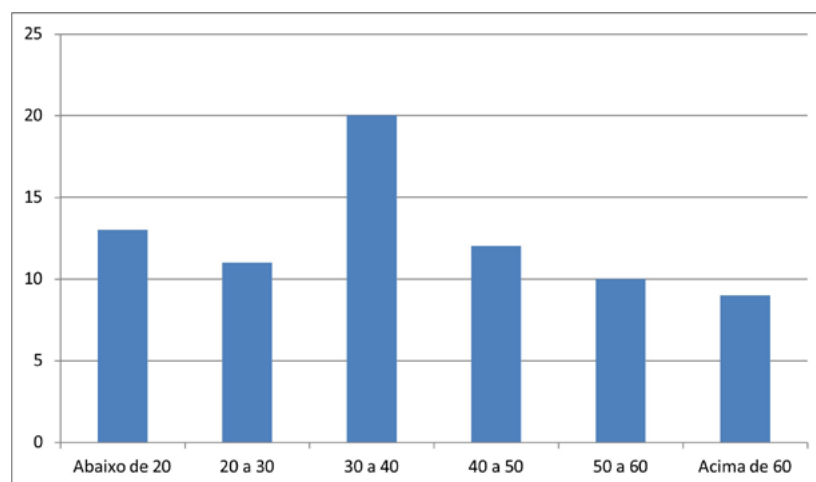
17 A professora Milena modificou essa organização, em uma das aulas, para a leitura conjunta de um texto em pequenos grupos. Assim, foram formados grupos de cerca de cinco alunos, o que exigiu que as carteiras fossem agrupadas para facilitar a discussão entre os grupos.

18 Nomes substituídos.

PERFIL DOS ALUNOS PARTICIPANTES

A seguir, explicitamos dados relevantes a respeito dos estudantes que colaboraram para a pesquisa. Os dados representados nos gráficos e tabelas que se seguem foram obtidos a partir de questionários respondidos pelos estudantes.

Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos participantes:
Centro Educacional Transdisciplinar e Escola Municipal Paulo Freire



Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 2 – Alunos participantes por sexo¹⁹: Centro Educacional Transdisciplinar

Sexo	Frequência	Porcentagem
Feminino	11	57,89%
Masculino	8	41,1%
Total	19	100%

Fonte: elaborada pela autora.

19

Note que à época da pesquisa, eu não compreendia a distinção entre sexo e gênero. Mantenho aqui os dados com a nomenclatura original.

Tabela 3 – Alunos participantes por sexo: Escola Municipal Paulo Freire

Sexo	Frequência	Porcentagem
Feminino	31	53,45%
Masculino	27	46,55%
Total	58	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 4 – Área de atuação profissional dos alunos participantes

Área de Atuação Profissional	Frequência	Porcentagem
Ajudante de Cozinha	1	1,3%
Ajudante Geral	1	1,3%
Aposentado	2	2,6%
Atendente	4	5,19%
Autônomo	1	1,3%
Auxiliar de Sala	1	1,3%
Auxiliar de Serviço Geral	1	1,3%
Cabeleireiro	2	2,6%
Consultor de Vendas de Produtos Cosméticos	1	1,3%
Costureiro	2	2,6%
Cozinheiro	1	1,3%
Dona de casa	8	10,4%
Eletricista	1	1,3%
Entregador	1	1,3%
Estudante	6	7,8%
Faxineiro	1	1,3%
Garçom	3	3,9%
Gerente de Vendas	1	1,3%
Maître	1	1,3%
Manutenção e Instalação de Acessórios Automotivos	1	1,3%
Mecânico	1	1,3%



Metalúrgico	1	1,3%
Monitor de Turismo	1	1,3%
Pedreiro	1	1,3%
Pintor	2	2,6%
Promotor	1	1,3%
Recepcionista	1	1,3%
Repositor	1	1,3%
Taxista	1	1,3%
Técnico Operacional	1	1,3%
Trabalhador doméstico, babá, diarista	9	11,69%
Vendedor	1	1,3%
Vigilante	1	1,3%
Não respondeu	14	18,18%
Total	77	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 5 – Razões para o estudo na EJA entre os alunos do Centro Educacional Transdisciplinar, alunos participantes

Por que você estuda na EJA?	
Motivo	Frequência
Exigência do mercado de trabalho	6
Falta de tempo	5
Dificuldades financeiras	3
Dificuldades familiares	1
Não precisou estudar antes	1
Outros:	
Porque trabalho à tarde.	
Não havia escola.	
Reciclagem.	
Falta de interesse.	

Fonte: elaborado pela autora.



Tabela 6 – Razões para o estudo na EJA entre os alunos da Escola Municipal Paulo Freire, alunos participantes

Por que você estuda na EJA?	
Motivo	Frequência
Exigência do mercado de trabalho	33
Falta de tempo	18
Dificuldades financeiras	3
Dificuldades familiares	9
Não precisou estudar antes	1

Outros:

- Falta de oportunidade.
- Porque minha mãe me colocou na 1ª série com 11 anos. Fiquei sozinha e procurei ocupar meu tempo na escola.
- Meus pais não tinham condição.
- Quero realizar um sonho de ser professora.
- Vontade de aprender.
- Para me desenvolver melhor no mercado de trabalho. Para ter mais oportunidade no mercado de trabalho.
- Eu estava doente.
- Aprender um pouco mais e obter o meu diploma.
- Porque sem um estudo a gente não consegue o bom emprego na vida.
- Para poder aprender mais.
- Comecei a trabalhar e parei de estudar. Resolvi voltar agora.
- Cursos. Se eu não mudasse, eu ia reprovar. Não quis estudar antes e quero um futuro.

Fonte: elaborada pela autora.

NOMENCLATURAS E CÓDIGOS

As professoras colaboradoras e as escolas investigadas tiveram suas identidades preservadas por meio do uso de nomes

fictícios. Também para que se mantivesse o sigilo quanto a suas identidades, os alunos entrevistados tiveram seus nomes substituídos por letras aleatórias, como A., J., B., C. etc.

Nas transcrições de trechos de aulas e de respostas aos questionários, os nomes dos alunos participantes foram substituídos pela letra correspondente à turma a que pertencem. Conforme a Tabela 1, apresentada anteriormente, cada turma observada foi codificada com uma letra diferente. Assim, a turma da 3ª Etapa A, da professora Vívian foi nomeada "A". Comentários dos estudantes foram identificados pela letra correspondente à turma seguida de números para marcar a ordem de aparição das falas ou de acordo com a organização dos questionários por turma, como A1, A2, A3, B1, B2 etc. Isso significa que não há correspondência entre as identificações dos questionários e dos trechos de aulas reproduzidos aqui.

Em trechos onde há referências a pessoas ou locais que não fizeram parte direta da pesquisa, utilizamos XXX para manter o sigilo.

Em suma, nas transcrições de entrevistas e de questionários, constantes da pesquisa, encontramos as seguintes nomenclaturas:

Centro Educacional Transdisciplinar = nome fictício para escola participante.

Escola Municipal Paulo Freire = nome fictício para escola participante.

P = Pesquisadora.

V = Vívian, nome fictício para a professora colaboradora do Centro Educacional Transdisciplinar.

M = Milena, nome fictício para a professora colaboradora da Escola Municipal Paulo Freire.

A., J., B., C. etc = aluno entrevistado, identificado de acordo com uma letra aleatória.

A1, A2, B1, B2 = aluno participante em sala de aula ou em resposta aos questionários, de acordo com a turma a que pertence.

(?) = Pequeno trecho em que não se compreende o que foi dito, por causa do ruído ou da fala de outros participantes.

() = Comentário da pesquisadora a fim de esclarecer e facilitar a compreensão do trecho.

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa se apresenta neste livro em três capítulos, além deste capítulo introdutório, do prefácio e da apresentação. No Capítulo 1, traço perspectivas teóricas que fundamentam a pesquisa, focalizando nos estudos de letramentos, novos letramentos e multi-letramentos. Abordo, ainda, neste capítulo, temas relacionados aos nossos estudos, como a globalização e as perspectivas históricas, políticas e pedagógicas em EJA.

No Capítulo 2, apresento e analiso dados que apontaram a distância entre o letramento escolar e o letramento social dos alunos, trazendo e discutindo situações de aprendizagem em que o diálogo entre ambos os tipos de conhecimentos ocorre de forma problemática.

No Capítulo 3, trazemos para discussão dados que revelaram uma relação frutífera, mas conflituosa, entre os letramentos escolares e os letramentos sociais do alunado.

Evidente que nosso intuito nesta pesquisa não é avaliar, de forma alguma, o trabalho das professoras colaboradoras, ou suas

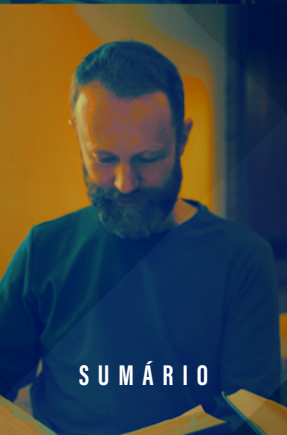
escolhas, materiais e abordagens. Antes disso, julgamos que um dos papéis da pesquisa etnográfica em educação e letramento seja o de compreender o máximo possível a respeito das relações pedagógicas, observadas ao longo do trabalho (Heath; Street, 2008).

Para além das considerações finais originalmente desenvolvidas no estudo, finalizo o livro com um posfácio celebratório e reflexivo, passados 10 anos da publicação da dissertação.



1

BASES TEÓRICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS NA EJA POR MEIO DOS NOVOS LETRAMENTOS



Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha.

Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é coautor. Porque cada um lê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

(Boff, 1997, p. 9-10)

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, abordaremos um breve histórico das teorias que deram origem aos estudos de letramentos, fazendo um levantamento do que se produziu a esse respeito no Brasil e no mundo. Em seguida, trataremos das implicações da globalização para o ensino de língua inglesa na contemporaneidade. Finalizamos o capítulo traçando um recorte sobre as visões históricas, políticas e pedagógicas articuladas nos estudos em EJA.

As palavras de Leonardo Boff, teólogo expoente da Teoria da Libertação, trazem à baila diversas questões norteadoras a esta pesquisa, que se propõe a investigar os desafios de se aprender e ensinar inglês como língua estrangeira²⁰ na EJA, com o olhar dos estudos de novos letramentos e multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2000, 2008; Kalantzis; Cope, 2012, 2013; Gee, 2004, 2013; Lemke, 2010, entre outros).

De minha perspectiva, Boff nos dá pistas sobre o processo interpretativo, que ocorre continuamente em nossas práticas sociais. A todo momento em que nos deparamos com qualquer conteúdo simbólico, podemos nos engajar em um processo interpretativo. É importante ressaltar que a interpretação descrita por Boff dialoga com a hermenêutica, como nos estudos de Ricoeur (1977), ramo da filosofia que teoriza a interpretação e que se baseia no pressuposto de que quem interpreta, interpreta a partir dos recursos simbólicos que possui, construídos em compartilhamento com uma ou mais comunidades linguísticas em que atua em práticas sociais. Assim, um texto tem sentido em relação a outros textos, cuja interpretação

20

A nomenclatura adotada reflete minha visão, enquanto escrevia este capítulo em meados de 2013, sobre a língua inglesa distinta de língua materna ou de segunda língua. Esta última refere-se ao uso de língua inglesa por falantes não nativos que vivem em países anglófonos. Cabe mencionar que em 2025, os estudos sobre o Inglês como Língua Franca (ILF) reconhecem o uso do inglês como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, sem necessariamente tomar como referência os padrões linguísticos (e culturais) dos países onde o inglês é língua nativa.



é uma construção de sentidos, um efeito da cultura. Essa perspectiva da hermenêutica aqui descrita se diferencia da hermenêutica tradicional, em que se interpretavam textos da Bíblia buscando compreender-lhes o sentido, pressupondo que o sentido estivesse escondido dentro do texto e precisava ser desvelado, em um processo conhecido como exegese (Ricoeur, 1977). Para os hermeneutas tradicionais, o sentido continha-se no próprio texto, não fora dele, em relação a outros textos e práticas.

O termo lugar, enunciado por Boff, nos proporciona múltiplos sentidos, todos de extrema importância. Tradicionalmente, tem-se a visão de que o local é um espaço físico, territorial. Com base neste conceito, desenvolveu-se o sentido de nação, que fez muito pelo avanço capitalista-industrial a partir do século XIX, definindo fronteiras e justificativas para o progresso de comunicações, transportes e, em consequência disso, o desenvolvimento de tecnologia. A base filosófica predominante nesse período é o Iluminismo, que prescreve um ser humano científico, racional e lógico, que trabalha sob a visão de membro individual de um corpo coletivo, a nação e as instituições que a constituem. A busca por um pensamento racional e científico, cujo expoente é o desenvolvimento científico a partir do século XIX, em que surgem nomes como Charles Darwin, acolhe também o conceito de escola como conhecemos hoje: instância por excelência da produção e da transmissão de conhecimento.

O ENSINO DE INGLÊS E OS ESTUDOS DE NOVOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

Surgidos ao final do século XX, os novos estudos de letramentos (*new literacies studies*) e multiletramentos (*multiliteracies*)

derivam de uma busca de respostas às crescentes demandas da sociedade contemporânea, especialmente centralizadas nas transformações socioculturais provocadas pelo advento das novas tecnologias de comunicação e informação, sobretudo a Internet, e pelos efeitos da globalização.

Tanto os novos estudos de letramentos quanto os de multiletramentos têm por base os estudos de letramento (*literacy studies*) desenvolvidos a partir da década de 1970 por especialistas em várias áreas de conhecimento.

Acerca desses estudos, Lankshear e Knobel (2006) expõem que até a década de 1970 os estudos sobre leitura e alfabetização se concentravam basicamente na decodificação mecânica de textos, tendo como ponto de partida teorias advindas da psicolinguística. Luke e Freebody (1997b) também reforçam que, em tais abordagens para a aprendizagem de leitura e escrita, o ato de ler é um processo natural de construção de significado realizado individualmente pelo leitor, que opera processos psicológicos apreendidos desde a infância e os aplica para compreender o texto. Pesquisadores do início do século XX apoiaram a afirmação do psicólogo behaviorista Thorndike (1917 *apud* Castell; Luke; MacLennan, 1989) de que a leitura é um processo de estímulo textual e resposta do leitor. Assim, os conceitos de linguagem como estímulo e resposta foram importados da psicologia para a educação, conforme apontam Castell, Luke, e MacLennan (1989).

Ainda de acordo com Castell, Luke e MacLennan (1989), tais conceitos embasaram abordagens tecnocráticas no decorrer do século XX, especialmente em países como os Estados Unidos e o Canadá, em que era notável a defesa da focalização de objetivos estritamente instrumentistas que se propõem a alcançar um aumento da eficiência institucional com a qual esses objetivos podem ser alcançados. Uma das consequências disso foi o aumento da pesquisa e do desenvolvimento restritos a sistemas de instrução padronizados e



instrumentos de avaliação. Tais práticas educacionais, especialmente influenciadas pela crença em padrões de avaliação, e estipulação científica de objetivos educacionais ao modo de Tyler (1949 *apud* Castell; Luke; MacLennan, 1989), resultaram em definições pouco acauteladas de letramento. Com ênfase em objetivos imediatos e mensuráveis, houve uma tendência a se considerarem resultados predeterminados a curto prazo, tais como comportamentos, notas e habilidades, como sendo conceitos adequados a orientar as pesquisas em educação. Nesse contexto, construiu-se uma visão de letramento como sendo um conjunto de sub-habilidades precisamente especificáveis e mensuráveis. Daí que, segundo os autores, tais exigências de controle educacional por meio de testes acabaram por aferir uma “crise de leitura” sem que se considerassem a aquisição e o uso de leitura que uma visão contextualizada poderia promover, isto é, levando-se em conta o letramento e seus aspectos históricos, sociais, linguísticos. Assim, os autores questionam a deficiência de informações sobre como se definir letramento, apontando falhas em diversas pesquisas desenvolvidas em se demarcar o problema em si. Portanto, os autores advogam, em fins dos anos 1980, uma agenda de pesquisas sobre letramento no contexto em que este se situa.

Até então, o termo *literacy*, relativamente recente, conforme Barton (1994), restringia-se ao contexto de ensino não formal de leitura e escrita para adultos não alfabetizados. Para Lankshear e Knobel (2006), o emprego do termo *literacy* somente no contexto de alfabetização de adultos sinaliza que até aquele momento a concepção de letramento se restringia a uma exceção à regra de um universo letrado, isto é, letramento descrevia uma situação de “segunda chance” num universo em que a educação formal cumpria o papel da alfabetização na quase totalidade de casos.

Barton (1994) descreve que o conceito de letramento passou a ganhar especial atenção por parte do conhecimento acadêmico quando esse se voltou para questões que articulam novas perspectivas sobre leitura e escrita.

Mais do que isso, a partir da década de 1980, como consequência desse crescente interesse acadêmico pelo conceito de letramento, estabelece-se uma nova área de conhecimento, *literacy studies* (Barton, 1994). Diversas são as abordagens para tais estudos, com colaborações de estudiosos de diversas disciplinas, teorias e métodos, mas o denominador comum identificado por Barton (1994) é a perspectiva de letramento situado em seu contexto social, o que também se identifica em Luke e Freebody (1997a) e Gee (2004, 2013), segundo os quais a abordagem dos estudos do letramento, mais do que as capacidades individuais abordadas em estudos tradicionais de psicologia, leva em conta que o letramento é um fenômeno social, de pessoas que não atuam sozinhas, mas na sociedade.

Três estudos destacados por Barton (1994) são os desenvolvidos por Sylvia Scribner e Michael Cole (1981); Brian Street (1984) e Shirley Brice Heath (1983).

O trabalho de Sylvia Scribner e Michael Cole tem o mérito de distanciar-se de visões tradicionais de leitura e escrita como sinônimas a tecnologias mecânicas para aproximar-se de uma abordagem de letramento como um conjunto de práticas socialmente organizadas que recorrem ao conhecimento de um sistema simbólico aplicando-o a propósitos específicos em contextos específicos de uso.

Brian Street parte de metodologias de descrição etnográfica em uma atividade antropológica para advogar uma abordagem de letramento *ideológica*, isto é, pressupondo que o conceito de letramento varia de acordo com a situação e depende da ideologia. Tal abordagem contrasta com o que o autor chama de abordagem *autônoma*, que afirma que a definição de letramento independe do contexto social. Na visão de Kleiman (1998), embora o letramento autônomo equivalha ao letramento acadêmico e tenha na escola seu principal agente, o fenômeno do letramento socialmente contextualizado pode ser examinado na escola, levando-se em conta “aspectos ideológicos, socialmente determinados, do fenômeno,

especialmente, quando contrastamos aspectos da cultura letrada com aspectos da cultura escolar” (Kleiman, 1998, p. 100).

Shirley Heath, em seu trabalho seminal *Ways with Words*, também derivado de métodos etnográficos tal qual o de Brian Street, contribui para os estudos de letramento com seu contraste entre as funções (o que o letramento pode fazer com as pessoas) e os usos de letramento (o que as pessoas fazem com o letramento). Outra colaboração de Heath é o foco nos eventos de letramento, isto é, em situações reais de leitura e escrita na rotina das pessoas. Além disso, sua contribuição é notada no alerta para o estabelecimento de relações entre os eventos de letramento na escola e os ocorridos em casa e na comunidade.

Com esses e outros trabalhos, nota-se o conceito de letramento situado no contexto sociocultural em que ele ocorre. É por meio desses trabalhos que os estudos de letramento passam a ser desenvolvidos também no Brasil, conforme esclarecido por Soares (2005) e Rojo (2011). Soares (2005) afirma que o termo letramento é empregado pela primeira vez em 1986, traduzido do termo do inglês *literacy*. Convencionou-se, então, o termo letramento para difundir essas novas concepções acerca dos processos de aprendizagem que consideram aspectos sociais.

O termo letramento passa a ser utilizado no meio acadêmico brasileiro em oposição aos conceitos de alfabetização e de alfabetismo, ou seja, como uma forma de diferenciar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos que enfatizam apenas as capacidades individuais dos estudantes em decodificar textos. Rojo (2011) enfatiza ainda a distinção entre alfabetização e alfabetismo, esclarecendo que, enquanto alfabetizar é a ação de ensinar a ler e a escrever levando o aprendiz a conhecer a mecânica da escrita e da leitura, a se tornar alfabetizado, o alfabetismo é um conceito complexo que envolve a leitura de forma a compreender o texto, acionando seus conhecimentos de mundo para relacioná-lo com os



temas deste, intertextualizando, prevendo, hipotetizando, inferindo, comparando informações, generalizando etc. Ambos os conceitos têm na instituição escolar e, conseqüentemente, nas práticas de leitura valorizadas pela escola o seu principal agente. Já o letramento procura considerar os usos e práticas sociais que envolvem a escrita, escolares ou não, valorizadas ou não, locais ou globais, abordando contextos sociais variados em uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (Rojo, 2011, p. 98).

Lankshear e Knobel (2011) elucidam que as razões para essa abordagem voltada para o social residem, dentre outros fatores: 1) no trabalho de Paulo Freire e no movimento de educação radical; 2) na descoberta de uma crise de analfabetismo no começo da década de 1970 nos Estados Unidos; 3) nas relações entre letramento, crescimento econômico e bem-estar social; 4) nas relações entre letramento, *accountability*, eficiência e qualidade; 5) no desenvolvimento e popularização da teoria sociocultural.

Para Lankshear e Knobel (2006), a compreensão de letramento a partir de uma perspectiva sociocultural significa que escrita e leitura só podem ser entendidas nos contextos de práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas nos quais elas se inserem. Segundo os autores:

Todos os textos que lemos e escrevemos são elementos integradores de práticas vividas, discutidas, baseadas em valores e crenças, nas quais as pessoas se engajam sob condições específicas, em tempos específicos, e em lugares específicos (Lankshear; Knobel, 2006, p. 2, tradução nossa).

Além disso, os autores sublinham a relação dialética entre o contexto do qual emerge a língua e a língua, inscritos em um processo constante de construção e reconstrução mútuas de significados, conforme se observa no trecho a seguir:

Não há prática sem significado, assim como não há significado sem prática. Dentro dos contextos de prática humana, a língua (palavras, letramento, textos) dá significado aos contextos e, dialeticamente, os contextos dão significado à língua. Assim, não há leitura ou escrita em algum sentido de cada termo que exista fora de práticas sociais (Lankshear; Knobel, 2006, p. 2, tradução nossa).

A noção de que o letramento se baseia em textos inscritos em práticas sociais e culturais leva à percepção de que, se existe uma variedade de práticas sociais, também existe uma variedade de letramentos, no plural. Gee (2004) aponta que, ao se considerar os letramentos no plural, depreende-se que não há uma forma generalizada de leitura e escrita, mas textos específicos produzidos e interpretados de modos específicos, determinados pelos valores e práticas dos diferentes grupos sociais e culturais.

Para realçar a produção de textos e significados articulada a um contexto social, histórico e econômico específico, Lankshear e Knobel (2006) reforçam as conotações sociais embutidas no termo *illiteracy*, ou, em português, “analfabetismo”. Os autores apontam que, nesse sentido, Paulo Freire, educador pernambucano que, ao alfabetizar trabalhadores rurais no Brasil na década de 1960, colaborou para mudanças nas concepções de leitura, escrita e alfabetização, e chamou a atenção de estudiosos de diversos países para o fato de que o analfabetismo, até dado momento praticamente inexistente em países anglo-saxões, é uma constante que resulta de injustiças sociais em países como os do então chamado “terceiro mundo”, além de alertar para a necessidade de uma educação voltada para a libertação de situações opressoras por meio da palavra.

Barton (1994) também elucida que o trabalho de Freire está situado em um contexto diferente do dos demais estudiosos e isso colabora para uma abordagem diferente de letramento que rompe com perspectivas neutras a respeito da alfabetização. Segundo Barton (1994), Freire explicita o fato de que a alfabetização se situa

em um contexto social, em que especificamente se examina não ser coincidência que adultos que não saibam ler e escrever sejam também os mais pobres, os menos empoderados, os mais oprimidos. O analfabetismo é resultado de situações de desigualdade e injustiça, o que se configura como o ponto de partida para o trabalho desenvolvido por Freire, com abordagem crítica. Como um potencial elemento de transformação do contexto em que se insere, o trabalho de Freire tem como passo inicial analisar e compreender a posição social que o sujeito aprendiz ocupa.

LETRAMENTO CRÍTICO

O trabalho de Freire nos anos 1970 tem efeito sobre os acadêmicos de diversos países, influenciando-os no desenvolvimento de estudos de letramento crítico, conforme elucidam Cervetti, Pardales e Damico (2001), ao examinarem e diferenciarem a leitura crítica do letramento crítico, duas abordagens geralmente confundidas. De acordo com os autores, nos conceitos de leitura crítica, a interpretação de um texto depende da descoberta da intenção de seu autor. A hipótese filosófica, portanto, é a visão liberal-humanista de que cada pessoa, com sua capacidade racional, codifica as próprias ideias e pensamentos em textos interpretados por seus leitores e que refletem uma realidade conhecida, distinta entre fatos e inferências e entre verdade e retórica. Dito de outro modo, o pensamento é traduzido em linguagem que se desdobra em dois princípios: existe a linguagem descritiva e objetiva da verdade e a linguagem descritiva do mundo que visa persuadir e provocar experiências estéticas. Pensar criticamente, nesse caso, é pensar racionalmente: deliberadamente, ordenadamente, intencionalmente, criticamente. Daí compreende-se a ideia de que há interpretações corretas e interpretações incorretas dos textos, que podem estar infiltrados pela intenção do autor,



que pode e deve servir como base para a compreensão (Cervetti; Pardales; Damico, 2001). Entre o fim da década de 1940 e o começo da década de 1970 foram publicadas muitas pesquisas educacionais sobre leitura crítica, que tiveram o seu ápice nas décadas de 1950 e 1960. Os autores atribuem tal fato à chamada “ameaça comunista” do pós-guerra aliada ao avanço tecnológico e à difusão da comunicação de massas predominantes no período, resultando em novas perspectivas pedagógicas que se prestavam a preparar os estudantes para viver em um mundo mais complexo.

O letramento crítico, diferentemente da leitura crítica, conforme esclarecem Cervetti, Pardales e Damico (2001), baseia-se no processo de construção do texto, não na sua interpretação. Atribui-se o significado ao texto, ao invés de extrair-lhe os sentidos, o que ocorre dentro de seu contexto social, histórico e de relações de poder. Em um nível avançado, ler, dentro dos pressupostos do letramento crítico, é um ato de conhecimento do mundo (e da palavra), assim como um meio de transformá-lo.

A história filosófica do letramento crítico é complexa, derivando em parte da teoria de crítica social, do trabalho de Paulo Freire e do pós-estruturalismo (Cervetti; Pardales; Damico, 2001). O alinhamento à teoria de crítica social é percebido especialmente na tentativa de formação de um mundo mais justo que subjaz a crítica aos problemas sociais e políticos, como a opressão e a exploração, e, como consequência, uma postulação de alternativas. Acredita-se, nessa perspectiva, que a linguagem é tanto o instrumento de crítica quanto o de transformação da desigualdade. Citando Morgan (1997 *apud* Cervetti; Pardales; Damico, 2001), em sala de aula, questiona-se quem constrói os textos cujas representações são dominantes em uma determinada cultura em um determinado momento; como os leitores se tornam aliados das ideologias persuasivas contidas nos textos; de quem são os interesses servidos por tais representações e leituras e quando as leituras têm efeitos injustos; e, por fim, como tais efeitos podem ser construídos de outra maneira.



Ainda de acordo com esses autores, em Paulo Freire, que compartilha as visões das teorias da crítica social, há uma transposição das preocupações filosóficas de tal corrente teórica para a área da educação. Freire entende a linguagem e o letramento como mecanismos fundamentais para a justiça social, a transformação econômica e a luta por emancipação, dentro do contexto de questionamentos críticos do mundo. Assim, o objetivo pedagógico defendido por Freire é o desenvolvimento da consciência crítica, capacidade de ler textos e o mundo e, a partir da crítica dos textos, tornar-se um ser atuante contra situações opressivas, reconhecendo-se e dispondo-se a refazer as próprias identidades e realidades sociopolíticas.

Os autores afirmam que é do pós-estruturalismo que, mais recentemente, o letramento crítico herda a concepção de que textos só possuem significados quando relacionados a outros significados e práticas em contextos sociopolíticos específicos. Dessa forma, produzem-se textos a serem interpretados por indivíduos sob sistemas discursivos que regem o conhecimento em uma ambientação particular. O julgamento quanto à veracidade dos enunciados ocorre em relação a esses sistemas, construídos por instituições e comunidades. A perspectiva pós-estruturalista mina qualquer pressuposto de neutralidade ou verdade na aferição do valor das interpretações, uma vez que se percebe a língua como relações desiguais de poder, que se materializa em textos sempre ideológicos, nunca factuais (Cervetti; Pardales; Damico, 2001).

De acordo com Luke e Freebody (1997a), o letramento crítico não pressupõe uma abordagem única de trabalho, por ser marcado por uma coalizão de interesses educacionais comprometidos a engajar as possibilidades da linguagem para a mudança social, a diversidade cultural, a igualdade econômica e a emancipação política.

Embora se reconheça o aspecto da individualidade nas práticas de letramento, como a construção de agência, a cognição e as características comportamentais, tais práticas não podem ser



compreendidas sem os significados da atividade social, que opera centralmente nas instituições, no governo, na mídia, entre outros. Portanto, se o letramento é construído socialmente, ele é situado institucionalmente. O contexto institucional é informado por contratos sociais e projetos históricos para modelar, construir e disciplinar sujeitos e populações.

A questão da criticidade se acentua à medida que se percebe uma desconexão entre os currículos tradicionais e progressivos e os problemas e necessidades educacionais de grupos significativos de estudantes, particularmente aqueles em grupos historicamente vulneráveis inseridos em comunidades de baixo poder socioeconômico, minorias culturais etc.

Luke e Freebody (1997a) revelam ainda que as questões de letramento envolvem poder político e cultural, acesso à riqueza, configurações de gênero, etnia, classe e cidadania, representados nos textos. Essa visão sociocultural de letramento permite que o consideremos um encorajamento ao desenvolvimento de posições alternativas de leituras e práticas de questionamento e crítica dos textos e formações sociais e conjeturas culturais.

Considerando os efeitos do mundo globalizado dos dias atuais, como os conflitos que podem ocorrer com a aproximação de populações e culturas diferentes entre si, Menezes de Souza (2011) atribui uma nova função para o letramento crítico, qual seja, o preparo dos aprendizes para lidar com os mais variados tipos de diferença. De acordo com o pesquisador, para cumprir com essa nova função, o letramento crítico precisa ser redefinido, acrescentando-se às suas práticas a genealogia, isto é, a compreensão da própria leitura inserida em seu contexto de produção. Nesse sentido, o autor realça o processo de recepção dos textos como uma ação de construção sócio-histórica e coletiva de sentidos, processo que ocorre em conformidade com as comunidades nas quais o leitor se insere. De acordo com ele, o letramento crítico envolve o processo, já

sugerido por Freire (2013), de “ouvir-se escutando o outro” (Menezes de Souza, 2011). Contrariando a expectativa de convergência harmônica entre o eu e o outro no processo de interação e construção de significados, Menezes de Souza (2011) propõe que o letramento crítico, redefinido, promova o ensino e a aprendizagem acerca da compreensão de si próprio em coletividade, escutando a si próprio em relação ao outro, porém sem a tentativa de apagar ou silenciar as diferenças, como se depreende do trecho a seguir:

O que resulta desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança de nosso “eu”; a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro, e nos levará a procurar outras formas de interação e convivência pacífica com as diferenças que não resultem nem no confronto direto e nem na busca de uma harmoniosa eliminação das diferenças (Menezes de Souza, 2011, p. 6).

DE LETRAMENTO (*LITERACY STUDIES*) A NOVOS LETRAMENTOS (*NEW LITERACY/LITERACIES STUDIES*)

Com o advento e popularização das novas tecnologias digitais nos anos 1990, urge a compreensão do fenômeno dos letramentos ocorridos sob uma perspectiva que vá além do suporte impresso, dando origem aos novos letramentos (*new literacies*). A inclusão de “novos” diante do termo letramentos é esclarecida por Lankshear e Knobel (2011) como uma forma de revisitar os estudos de letramento da década de 1970, bem como um modo de ressaltar mudanças na sociedade atual. Há duas mudanças importantes nesse sentido e que se distinguem de duas formas.



Embora muitos conceitos sejam emprestados dos *literacy studies*, como o da linguagem escrita como uma tecnologia para a produção de significados situados nas práticas sociais, culturais, históricas e institucionais em que ocorrem, atribuindo às tecnologias digitais o mesmo papel da linguagem e da tecnologia da escrita, Gee (2004) realça os novos estudos de letramento (*new literacy studies*) como uma forma diferente de compreender o fenômeno do letramento, uma vez que estes propõem o estudo acerca de novos tipos de letramento, em especial os letramentos digitais e as práticas de letramento inseridas na cultura popular.

Lankshear e Knobel (2011), entretanto, parecem não distinguir as duas abordagens como áreas de estudos distintas, mas as entendem como sendo complementares e atuantes em aspectos diferentes da mesma questão. Os autores esclarecem que, por um lado, os novos letramentos compreendem práticas sociais já existentes e, por outro, novos letramentos correspondem de fato a letramentos e práticas sociais nunca antes vividos e estudados oficialmente, como resultado de novos suportes materiais (Kress, 2003), isto é, novas tecnologias de informação e comunicação. Assim, Lankshear e Knobel (2006) colaboram para os estudos de novos letramentos coletando, de um lado, exemplos práticos de novos letramentos, isto é, práticas e eventos de letramento inéditos, possibilitados por novas tecnologias digitais, como a elaboração de *fan fiction*, utilização de sites para a participação em comunidades organizadas por afinidades e práticas sociais que envolvem *smartphones*. Por outro lado, os autores também coletam abordagens para pesquisa e estudos socioculturais de novos letramentos.

A importância desses estudos é realçada por Gee (2004) ao sublinhar que as ferramentas digitais têm promovido equilíbrio entre a produção e o consumo de mídias. Isto é, conforme as ferramentas se sofisticam, os conteúdos digitais são produzidos, cada vez mais, por pessoas comuns, não especialistas ou empresas, o que tem um impacto significativo na transformação das relações

com o conhecimento e na participação das pessoas em sua produção, com maior nível de engajamento. Além disso, as ferramentas digitais têm modificado a natureza dos grupos, das formações sociais e de poder, o que resulta em maior facilidade de mobilidade e ações rápidas.

Lemke (2010) aponta para a possibilidade, ofertada pelas tecnologias digitais, de espaço para hibridismos de culturas não hegemônicas, além da mudança de paradigmas de aprendizagem curriculares tradicionais para paradigmas mais interativos e colaborativos. Para o autor,

a nova ordem cultural mundial não será menos diversa do que a atual, mas sua base expandirá através da geografia e da herança familiar para incorporar interesses compartilhados e a participação em comunidades centradas em atividades (Lemke, 2010, p. 468).

MULTILETRAMENTOS

Em 1994, inicia-se o *New London Group*, grupo formado por 10 pesquisadores reunidos com a finalidade de debater o propósito da educação no contexto da multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística no mundo globalizado. Embora advindos de contextos e formações profissionais e acadêmicas diferentes, os pesquisadores do *New London Group* compartilham a defesa da necessidade de se compreender os resultados sociais do letramento. Defendem também que se repensem as premissas que subjazem as práticas pedagógicas que darão condições aos alunos a alcançarem suas aspirações em um mundo de constantes mudanças.

Convém ainda esclarecer que, mais recentemente, pesquisadores, especialmente representados por Cope e Kalantzis (2003),



empregam o termo *multiliteracies*, ou multiletramentos, para designar os estudos de letramentos que se expandem na negociação de múltiplos discursos, intermediados pelos aspectos da diversidade cultural e linguística em sociedades globalizadas, bem como pela multiplicidade de variedades formais de textos disponibilizadas pelas novas tecnologias de informática e comunicação.

Conforme Kalantzis e Cope (2012), o termo multiletramentos, do original em inglês *multiliteracies*, refere-se a dois aspectos principais da produção de significados: diversidade social e multimodalidade.

De acordo com Cope e Kalantzis (2003), uma pedagogia de multiletramentos focaliza-se na noção de modos de representação e comunicação. Kalantzis e Cope (2013) nos informam que dois aspectos principais de representação e comunicação que originam a ideia de multiplicidade inscrita no termo multiletramentos são: 1) a variabilidade de convenções de significados em diferentes situações culturais, sociais ou em domínios específicos; e 2) a multimodalidade. No que diz respeito à variabilidade de convenções de significado, os autores relembram o valor social da linguagem já enfatizado por Gee (1996 *apud* Cope; Kalantzis, 2003). Nesse posicionamento social, há abertura para a dinamicidade de processos de representação e comunicação de modo a possibilitar transformações sociais, ao invés de limitar-se a transmitir/reproduzir. Nessa perspectiva, cada ato de construção de significados opera na reorganização de artefatos representacionais disponíveis, conforme pontuam Kalantzis e Cope (2013). Como consequência do caráter transformador/transgressor presente na construção de significados, os autores enfatizam que a pedagogia de letramentos tem sido historicamente marcada por tentativas de torná-lo um instrumento de design social que garante a estabilidade e a uniformidade (Kress, 2003).

Tal visão sobre o caráter reprodutivo da escolarização como forma de contenção das transformações sociais também é compartilhada e denunciada por Bourdieu (2011). De acordo com Bourdieu



(2011), o sistema educacional converte hierarquias sociais em hierarquias escolares, logo, cumpre uma função de legitimação necessária à manutenção da “ordem social” por substituir o uso da força para que tal ordem se constitua. Para facilitar a compreensão acerca da correlação entre o sistema social e o sistema econômico, reproduzidos pelo sistema escolar, Bourdieu (2011) nomeia-os de mercado, sendo o capital a sua moeda de troca. Para o autor, existem variados tipos de mercado, como o linguístico, o simbólico e o escolar, enquanto há, também, variados tipos de capital além do propriamente econômico, tais como o capital cultural e o capital social. Nesses termos, a escola é uma instância de transmissão de capital cultural, porém, sem a posse do capital econômico, os indivíduos não obtêm chances significativas de sucesso no mercado. Pelo contrário, aqueles com as maiores chances de detenção do capital cultural são os que já possuem o capital econômico (Bourdieu, 2011, p. 334).

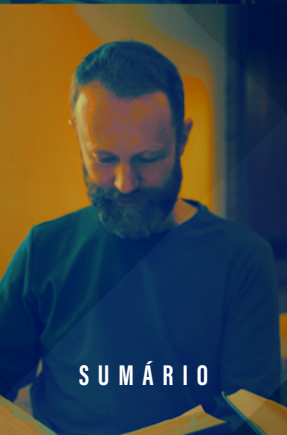
Para que se rompa com a função reprodutora da escola e se alcance maiores oportunidades de transformação social, Cope e Kalantzis (2003) acreditam que a pedagogia dos letramentos seja mais abrangente e adequada do que um estudo de língua de forma isolada. Esses modos variam de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Conforme elucidam os autores, a pedagogia de multiletramentos leva em consideração as contínuas mudanças sociais resultantes da dinamicidade dos recursos representacionais, constantemente modificados de acordo com os interesses e necessidades de seus usuários. Nas sociedades em permanente transformação, o emprego dos multiletramentos pode capacitar os alunos ao acesso à linguagem, sempre em mudança, do trabalho, do poder e da comunidade, apoiando o engajamento crítico para que eles planejem seus futuros sociais. Sob o ponto de vista da pedagogia dos multiletramentos, o papel da escola como acesso e instrumento de futuros sociais se constrói tendo uma metalinguagem da pedagogia sob o conceito de design,



termo com o qual Cope e Kalantzis (2003) designam o constante processo de estruturação e reestruturação de currículos e práticas escolares que refletem e resultam em diferentes formas de aprendizado, de acordo com as necessidades específicas dos aprendizes. Conforme os autores, os praticantes de multiletramentos, em suas inteligências criativas, estão aptos a redesenhar continuamente suas atividades no ato de praticá-las. Como consequência disso, a prática de multiletramentos permite uma constante investigação da variedade dos processos de construção de sentido, acolhendo diferentes culturas, subculturas e identidades daqueles que participam de tal processo. Esse processo requer engajamento e participação ativa dos usuários da língua como construtores de significados e conhecimentos, não apenas reprodutores/transmissores. É por isso que Cope e Kalantzis acreditam que a pedagogia dos multiletramentos favorece o desenvolvimento de agência entre seus aprendizes.

O processo de construção de identidades é ainda mais significativo quando se considera o inglês, ao mesmo tempo uma *linguamundi*, globalizada, como uma língua que se fragmenta em “várias línguas inglesas” conforme as peculiaridades e origens de seus usuários (Rajagopalan, 2003), cujo número de “não nativos” já ultrapassou o de nativos ao redor do mundo.

Em sua análise sobre os estudos de letramentos no Brasil, Monte Mór (2015) visualiza três gerações. Na primeira, inaugurada nos anos 1960 por Freire, houve a crítica ao método fônico que predominava na alfabetização, trazendo o caráter social e político do uso da linguagem. Na segunda, surgida a partir do final dos anos 1980 e início dos anos 1990, os estudos sobre letramento de autores como Street revitalizaram as discussões freireanas iniciadas nos anos 1960. A crítica de Street ao modelo autônomo de letramento ressoou no Brasil, pois alinhava-se às preocupações sociais de Freire, promovendo uma renovação do debate sobre alfabetização, ampliando-o para além do código linguístico. Essa nova geração de



estudos influenciou o ensino de português e línguas estrangeiras, além de ser impulsionada pela adesão do Brasil ao PISA²¹ em 2000, que evidenciou a necessidade de ampliar habilidades interpretativas. No final dos anos 1990 e início dos 2000, as teorias de multiletramentos e novos letramentos reforçaram essa discussão, trazendo reflexões sobre globalização, tecnologia digital e transdisciplinaridade no ensino, consolidando uma terceira geração de debates sobre letramento no Brasil.

Atualmente, uma ampla rede de pesquisa voltada para os estudos de letramento entre professores e pesquisadores brasileiros, o Projeto Nacional de Letramentos (PNL)²², sediado na Universidade de São Paulo, fundado em 2009 pelos professores Walkyria Monte Mór e Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, e coordenado desde 2021 pelos professores Daniel de Mello Ferraz e Ana Paula Duboc, encontra-se em desenvolvimento em diversas universidades brasileiras e internacionais para promover debates e compartilhar os trabalhos dos professores e pesquisadores em seus locais de atuação. O PNL está atualmente em seu terceiro ciclo, intitulado “Projeto Nacional de Letramentos: Educação Linguística, Formação Docente, Políticas e Decolonialidade” (2021-2025), envolvendo mais de 45 universidades no Brasil e 15 no exterior. A rede conta com cerca de 350 pesquisadores distribuídos por todas as regiões do país. Durante este ciclo, foram promovidos eventos acadêmicos nos anos de 2021, 2022, 2023 e 2024.

21 O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de Programme for International Student Assessment, organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é uma avaliação internacional aplicada a cada três anos que mede o desempenho de estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências. A avaliação foca em competências para a resolução de problemas do mundo real e fornece subsídios para a formulação de políticas educacionais com base em evidências comparáveis internacionalmente. Mais informações em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em 23 mai 2025.

22 Para mais informações, sugiro consultar <https://letramentos.fflch.usp.br/>. Acesso em 12 fev. 2025.

INGLÊS E GLOBALIZAÇÃO

Compreender o papel dos letramentos, considerando o ensino e a aprendizagem de língua inglesa de forma situada no contexto sociocultural, histórico e econômico em que eles ocorrem requer a ampliação de nossa perspectiva para o fenômeno da globalização.

O fenômeno da globalização é entendido e definido de maneiras diferentes conforme mudam as perspectivas daqueles que se propõem a fazê-lo. De modo geral, recorrem as visões de que a globalização é um fenômeno com origens há pelo menos 60 mil anos, provável data das primeiras migrações de humanos que deixaram o continente africano, como ressaltam Suarez-Orosco e Sattin (2007) e Kalantzis e Cope (2012).

Entretanto, convém esclarecer que tratamos aqui do movimento econômico e político iniciado e expandido nos últimos anos do século XX. Tal movimento, segundo explicita Castells (2011), é resultante da reestruturação das empresas e dos mercados financeiros em consequência da crise econômica da década de 1970 e teve sua expansão relacionada às tecnologias da informação e comunicação. A economia global não teria sido possível, em grande parte, sem a atuação de políticas de desregulamentação, privatização e liberalização de comércio e investimentos por parte de governos, que permitiram a interação entre mercados e instituições financeiras. Com base no aumento da produtividade e da lucratividade, as empresas procuraram novos mercados, o que gerou a internacionalização da produção, contando com não apenas consumidores, mas também mão de obra internacional (Castells, 2011).

Castells (2011) aponta que dessa nova forma de produção e consumo resultou uma transformação do emprego e do trabalho, com considerável aumento de exigência quanto aos níveis educacionais e às habilidades dos trabalhadores, o que, por um lado, acabou

por supervalorizar algumas carreiras, enquanto, por outro, tornou outras menos valorizadas.

Ainda segundo os estudos de Castells (2011), a mudança mais aparente em decorrência da globalização é a transformação da comunicação por meio das tecnologias digitais, cujo maior expoente é a rede mundial de computadores, a Internet. Embora a internet seja uma tecnologia mais antiga, utilizada pela primeira vez em 1969, sua popularização ocorreu na década de 1990 devido a uma série de razões, como as mudanças regulatórias, o que incluiu sua privatização; a maior largura de banda das telecomunicações; a difusão dos computadores pessoais; o acesso e a comunicação do conteúdo, via *World Wide Web*; as necessidades das empresas e o desejo do público de criar suas próprias redes de comunicação.

Nesse contexto, a língua inglesa ganha status de língua franca²³, sendo um facilitador em transações financeiras, nas comunicações entre internautas de diferentes localizações e na produção e propagação de conhecimentos científicos. A definição de globalização destacada por Brydon (2010) e que merece atenção por sua preocupação com o papel da educação foi retirada de um relatório produzido para a UNESCO em 2009 sobre o ensino superior, e acentua o papel do conhecimento de língua inglesa. De acordo com o relatório, a globalização é:

a realidade construída por uma economia mundial cada vez mais integrada, novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), a emergência de uma rede de conhecimento internacional, o papel da língua inglesa, e outras forças além do controle das instituições acadêmicas (Altbach; Reisber; Rumbley, 2009, p. ii *apud* Brydon, 2010, p. 17, tradução nossa).

23

Aqui me refiro ao conceito prevalente de língua franca como um meio de comunicação entre falantes que não compartilham a mesma língua materna. Geralmente, é um idioma adotado por razões práticas e políticas, como comércio, diplomacia e ciência. Exemplos notáveis além do inglês são o francês e o latim. O Inglês como Língua Franca (ILF), ou English as a Lingua Franca (ELF), como mencionado anteriormente, se diferencia desse conceito por seu viés crítico e potencial emancipatório.

São grandes as controvérsias no que diz respeito aos posicionamentos diante do fenômeno, como a polarização entre incluídos e excluídos da globalização, a acentuação das desigualdades entre países desenvolvidos e em desenvolvimento e o enfraquecimento da agência da mão de obra, conforme explicitadas por Bauman (1999).

Corroborando tais ponderações, Brydon (2010) sublinha que o contexto da globalização pode trazer desvantagens para os países do sul globalizado e do sul interno dos países em desenvolvimento, utilizando-se da metáfora geográfica para designar a condição de subalternidade e marginalidade do sistema mundial. A autora resalta que o ensino de inglês no contexto descrito requer pelo menos duas considerações que merecem atenção especial: o reconhecimento de seu valor de uso nas condições atuais, por um lado; e a criticidade dos pressupostos e valores acrescentados à língua e à aceitação de sua hegemonia global, por outro (Brydon, 2010, p. 18).

Na esfera educacional, a globalização impulsionada pelas tecnologias digitais tem como efeito uma maior disponibilização de comunicação para pessoas diferentes, com a possibilidade de contato e conhecimento de diferentes acepções de experiências, nacionalidades, língua, raça, religião e valores, conforme enfatizam Suarez-Orozco e Sattin (2007). Para os autores, o elemento central da globalização é trazer à baila o desafio da diferença e da complexidade para a vida das pessoas, o que atribui à educação um papel fundamental na formação de indivíduos que consigam administrar as diferenças. Assim, a complexidade inerente à globalização urge um novo paradigma para o ensino e a aprendizagem, deixando a reprodução mecânica de conteúdos para privilegiar a flexibilidade e a agilidade. Portanto, a educação para a globalização deve fomentar habilidades cognitivas e interpessoais exigidas para a busca de resolução de problemas, a partir de múltiplos pontos de vista, demandando que os indivíduos sejam flexíveis cognitivamente, culturalmente sofisticados e capazes de trabalhar colaborativamente em grupos heterogêneos. Diante do cenário descrito, o papel da

educação é o de promover e estimular habilidades cognitivas, sensibilidades interpessoais, e sofisticação cultural entre crianças e jovens cujas vidas sejam engajadas em contextos locais ainda que repletas de realidades transnacionais, ajudando-as a serem bem-sucedidas na complexidade e na diversidade que definem a era global (Suarez-Orozco; Qin-Hilliard, 2004; Suarez-Orozco; Sattin, 2007).

PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Nesta seção, traçaremos um recorte do histórico da Educação de Jovens e Adultos, articulando-o às principais concepções pedagógicas e de linguagem que orientam as pesquisas e as práticas nessa modalidade.

A literatura a respeito do tema nos informa uma grande recorrência do debate sobre as políticas públicas e o direito à educação de populações empobrecidas e as implicações da alfabetização, enquanto existe uma menor produção de pesquisas voltadas para o segmento investigado neste trabalho, os anos finais da EJA, isto é, as 3ª e 4ª Etapas, equivalentes ao Ensino Fundamental II da escolarização regular. Trata-se de estudantes já alfabetizados²⁴ que estão se familiarizando com as disciplinas ensinadas de forma mais específica, como é o caso da língua inglesa.²⁵

24 Refiro-me à expectativa de alfabetização nas 1ª e 2ª Etapas da EJA, embora tenha observado, entre as comunidades investigadas, que o domínio da tecnologia da escrita ainda não estava completo para todos os estudantes, como nos sugere a fala de uma aluna da 3ª Etapa, ocorrida durante uma aula: "D: Sabe o que acontece? É que... Eu num sei. Eu, assim, que nem... Pra mim, eu acho que eu tenho que primeiro começar a ensinar as letras, qual que é as letras. Ainda não me ensinou qual que é as letras. Primeiro tinha que ter ensinado as letras. Mas assim, eu nunca fui na escola".

25 A ênfase na alfabetização em língua materna é notada não apenas nas pesquisas, mas também surge nas entrelinhas das comunidades investigadas.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o histórico da educação de adolescentes e adultos é iniciado já no período do Brasil Colônia, marcado pela atuação dos jesuítas nesse campo e seu caráter missionário e evangelizador. Tais religiosos também ensinavam normas de comportamento e conhecimentos dos ofícios necessários para o funcionamento da colônia, em especial aos indígenas e, mais tarde, aos escravizados africanos. Posteriormente, os jesuítas se encarregaram dos ensinamentos de humanidades aos colonizadores e aos seus filhos.

A garantia legal de escolarização básica para todos é inaugurada, de acordo com os autores citados, sob forte influência europeia, por meio da Constituição de 1824. As garantias legais, conforme Ghiraldelli (2003), preveem um sistema nacional de educação: escolas primárias, ginásios e universidades. Ainda assim, manteve-se o descompasso entre necessidades e objetivos propostos, dada a insuficiência de professores, de escolas e de uma organização mínima para a educação nacional. Voltando a Haddad e de Di Pierro (2000), o sistema de educação desse período não passou de uma formalidade legal,

[...] porque, em primeiro lugar, só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia ministrar educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente *delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente*. O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109, grifos nossos).



A Constituição de 1891, formulada durante a Primeira República, acentuou a concepção de federalismo em que a responsabilidade pela Educação Básica foi descentralizada nas províncias e municípios. À União ficou a responsabilidade pelo ensino secundário e superior, mais uma vez demonstrando a prioridade em formar uma elite do que em atender às camadas populares em sua formação básica. Isso porque restringia a oferta de ensino básico como responsabilidade das províncias, que não tinham sustentabilidade financeira para fazê-lo – e, também, por essas serem controladas, por sua vez, por oligarquias regionais (Haddad; Di Pierro, 2000).

A partir de 1940 é que a educação de adultos passa a ser uma preocupação distinta para fundamentar o pensamento pedagógico e políticas educacionais necessários como um segmento específico (Haddad; Di Pierro, 2000; Fávero, 2009). Fávero (2009) pontua que o censo de 1940 indica altos índices de analfabetismo, cerca de 55% da população brasileira com idade superior a 18 anos. As comparações entre os índices educacionais do Brasil em relação à América Latina começam a apontar para a necessidade de pensar a educação como uma preocupação primeira. Tal preocupação também deriva, segundo Haddad e Di Pierro (2000), dos processos de mudança provocados pelo início da industrialização e da aceleração da urbanização brasileiras. Fávero (2009) acrescenta, ainda, às razões para uma tomada de posição do Estado, o movimento de redemocratização do Brasil após a ditadura de 1937-1945 e as iniciativas da recém-criada Unesco, em 1945, que sucedeu a Segunda Guerra Mundial. Os relatórios da Unesco alertavam para as desigualdades e para o papel da educação, em especial a educação de adultos, “no processo de desenvolvimento de nações categorizadas como ‘atrasadas’” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111). Como se pode observar na literatura da área, notadamente o estudo de Ventura (2013), a Unesco vê na Educação de Jovens e Adultos um

referencial estratégico de desenvolvimento em diversos países a partir de então, sendo as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), ocorridas a cada década, sua principal ferramenta nesse sentido (Ireland; Spezia, 2014).

Entre 1940 e 1950, as taxas de analfabetismo se reduzem, porém os níveis de escolarização da população permanecem abaixo da média em comparação com os países vizinhos na América Latina.

O período de 1959 a 1964 é considerado por Haddad e Di Pierro (2000) como o período de luzes para a educação de adultos. O Congresso Nacional de Educação de Adultos de 1958 repercutiu uma nova visão da pedagogia para adultos, que se distanciava do pensamento pedagógico voltado para crianças e que por vezes estigmatizava o adulto analfabeto como um ser imaturo e ignorante. Segundo Fávero (2009), Paulo Freire, um dos relatores do estado de Pernambuco para a confecção do relatório nacional do Congresso, reflete sobre a educação de adultos e as populações marginalizadas, propondo o enfrentamento dos problemas sociais, tornando-o o ponto de partida para o processo educativo. Fávero (2009) também menciona o papel da Igreja Católica em tal período, atuando em defesa do equilibrado desenvolvimento das variadas regiões brasileiras, em especial o Nordeste.

O período de luzes é apagado com as intervenções dos governos militares, a partir de 1964, com um “espírito modernizador” e repressor dos movimentos de contestação (Sartori, 2011) e da educação popular (Ghiraldelli, 2003). Nesse sentido, Sartori (2011) salienta que o analfabetismo é tratado como um problema a ser enfrentado por conta das exigências da industrialização e de sua consequente demanda por uma mão de obra mais qualificada. Daí é que surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), iniciado em 1968 e extinto em 1980, com o propósito de promover alfabetização universal aos brasileiros, deslocando o teor político da EJA.



Ghiraldelli (2003), afirma, a esse respeito, que, para se fazer passar por eficaz, os idealizadores do MOBRAL chegaram mesmo a dizer que poderiam utilizar-se do “método Paulo Freire desideologizado”, o que parece absurdo, dado que o método Paulo Freire autêntico não poderia conviver com uma educação que não estivesse ligada à ideia de tomada de consciência política a partir da constatação e denúncia do modelo econômico concentrador de renda que, de fato, atingiu duramente justo a clientela do MOBRAL (Ghiraldelli, 2003, p. 130). Em avaliação sobre o MOBRAL, Paiva (1982 *apud* Fávero, 2009) relata que em seus 10 anos de atuação, reduziu não mais do que 7% da taxa de analfabetismo, levando-a à conclusão de que “o problema não é o analfabetismo e alfabetizar não é a solução”. Fávero (2009) ressalta que o problema do analfabetismo tem raízes profundas na sociedade injusta e desigual e questiona que ensino, hoje universalizado no Brasil, é oferecido às camadas pobres da população. Além disso, acentua a articulação entre o período da alfabetização e as outras etapas, configurando a Educação Básica de forma completa. Entendemos que esta pesquisa possa, portanto, contribuir nesse sentido.

Retomando esse breve histórico, Moura (2007) afirma que é em meados da década de 1980 que os conceitos de letramento passam a se articular à alfabetização na Educação de Adultos, por influência dos trabalhos de Mary Kato, Leda Tfouni e, mais tarde, Angela Kleiman e Magda Soares. Essas autoras, pertencentes à segunda geração dos estudos de letramentos realizados no Brasil, conforme já descrito por Monte Mór (2015), introduzem, no Brasil, os movimentos de estudos de letramento de Brian Street (1984), realizado nos Estados Unidos a partir de seu contato com Freire, trazendo à tona o elemento ideológico, social e de relações de poder imbricados nos atos de escrita e de fala e que posiciona os sujeitos na dinâmica social (Moura, 2007).

Resultante do processo de redemocratização do país no período posterior aos governos militares, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, nos parece refletir esse novo parâmetro educacional, garantindo um avanço histórico para a EJA ao incorporá-la à Educação Básica. Com isso, a EJA deixa de ser entendida como educação supletiva, desconexa do ensino regular (Sartori, 2011). Para este autor, atualmente, a concepção proposta para a EJA é a busca por metodologias que não venham novamente a repetir o processo de fracasso escolar, muito menos formas ali-geiradas de reprodução e adequação de conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental ou Médio, com os sujeitos, nas suas respectivas idades/séries correspondentes.

O Parecer CNE/CEB 11/2000 (Brasil, 2000) ressignifica a concepção de EJA tomando os conceitos de educação ao longo da vida para embasar a educação para além do processo de certifi-cação, valorizado pelos exames supletivos de outrora. Essa “nova con-cepção”²⁶ oportuniza condições para que o indivíduo se torne capaz de continuar aprendendo independentemente da conclusão de uma determinada etapa de ensino (Sartori, 2011, p. 68).

Partindo da concepção de educação ao longo da vida, o Parecer CNE/CEB 11/2000²⁷, sob a relatoria de Cury, apresenta (*apud* Sartori, 2011, p. 69-76) três funções para a EJA:

- 26 Utilizo aspas pois, de acordo com Ventura (2013, p. 8), o conceito de educação ao longo da vida não é novo, mas recupera o sentido de educação permanente, já presente no Relatório *Aprender a Ser* (Relatório Faure), de 1972, desenvolvido pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela Unesco.
- 27 Em 2021, o Ministério da Educação (MEC) revisou e republicou o documento, apresentando a Resolução nº 1/2021 (Brasil, 2021), que estabeleceu novas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Essa atualização integrou a EJA à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). No entanto, conforme a análise de Ventura e Silva (2024), essa adaptação vai de encontro aos princípios estabelecidos no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000), uma vez que a cons-trução de uma Base Nacional Comum Curricular implica na padronização do conhecimento por meio de uma gestão centralizada. Dessa forma, segundo as autoras o documento desconsidera as particularidades dos estudantes e dos contextos em que estão inseridos, suprimindo suas diferenças e ignorando as experiências de classe dos jovens e adultos trabalhadores.



- a. **Função reparadora:** busca reparar o direito negado a tais sujeitos, reconhecendo-lhes a compensação ao conhecimento de que foram privados, o que os excluiu de determinadas comunidades simbólicas. Reconhece que o acesso ao conhecimento sempre teve papel significativo na estratificação social, o que se acentua na medida em que novas exigências intelectuais adentram a vida cotidiana.
- b. **Função equalizadora:** visa dar cobertura a trabalhadores e a outros segmentos sociais desfavorecidos, cuja permanência no sistema escolar foi interrompida pela evasão ou pela repetência, como donas de casa, população carcerária, migrantes, dentre outros, de modo a garantir uma distribuição e alocação dos bens sociais para obter mais igualdade na rede de conflitos da sociedade.
- c. **Função qualificadora:** reconhecida como a função permanente da EJA, baseia-se no caráter incompleto do ser humano, que se atualiza dentro e fora dos quadros escolares, de forma ampla. Indica que em todas as idades e em todas as épocas da vida, como se acentua pelo emprego do termo "jovens e adultos", é possível se formar, desenvolver e construir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendem os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito. (Brasil, 2000, p. 10-11 *apud* Sartori, 2011, p. 74-75).

O estabelecimento da função qualificadora cumpre a superação da visão de que a EJA tem por objetivo suplementar ou recuperar um tempo perdido da vida dos educandos, que não aprendem apenas em um período da vida que se concentra na infância e na adolescência, mas durante toda a vida, conforme os preceitos



defendidos pelo conceito de educação ao longo da vida, internacionalmente difundido como *life long learning*. É importante realçar, entretanto, que a ciência carrega discursos que reforçam visões de interesses a determinados grupos, com a vantagem da neutralidade e do status de verdade. Com a premissa do *life long learning*, por um lado, ganha-se liberdade na EJA para que se trabalhe com princípios de autonomia e agência. Por outro, mascara-se o fato de que o adulto que não estudou enquanto era criança e adolescente foi excluído de diversas oportunidades e de recursos simbólicos e econômicos disponíveis a quem domina o capital cultural ofertado pela escolarização. Nessa perspectiva, o *life long learning* pode suavizar uma situação de exclusão vivida pelo aluno de EJA, independentemente dos motivos e contingências que o situam nesta modalidade de ensino.

Em uma outra linha interpretativa, o *life long learning* nos parece interconectado ao capitalismo veloz e global, que requer não apenas mão de obra, mas consumidores qualificados: pessoas flexíveis que estejam de prontidão para o consumo rápido e a agilidade nas relações, sejam elas situadas na comunidade em que vivem ou em seu trabalho, família e amigos, o que requer a abertura e a flexibilidade para aprender coisas novas e as leva a consumir não apenas produtos novos, mas a consumir formatações de estilos e modos de ser no mundo novos. Conforme a crítica de Ventura (2013) à adoção desse conceito, que se acentuou no decorrer das últimas décadas nas pesquisas educacionais em EJA no Brasil e no mundo,²⁸ conformando-se às orientações da Unesco, a proposta de educação ao longo da vida não tem como horizonte um rompimento com a lógica social capitalista. Antes disso,

28

Cf. ARAÚJO, G. C. C. Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (EALV): intersecções com a Educação de Jovens e Adultos. **Quaestio**: revista de estudos em educação, Sorocaba, v. 25, p. 1-20, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2023v25id5184>.

[...] funciona simultaneamente como um dos mecanismos de resposta aos desafios econômicos contemporâneos, como um dos principais instrumentos de moderação dos efeitos mais extremos da mundialização e como artefato de hegemonia (Ventura, 2013, p. 13).

Ciente das críticas e dos perigos em relação à concepção de educação ao longo da vida, Faria (2014) pondera que uma abordagem mais profícua, em vez de adotar o lado da crítica negativa que suprime suas possibilidades, é explorar e debater seus diferentes propósitos e contextos de aplicação. Embora o conceito respeite a individualidade das trajetórias dos sujeitos, é preciso atentar para os projetos de sociedade que ela pode favorecer, que são vários (Faria, 2014, p. 33). Portanto, a pesquisadora concorda com a posição de Lima (2007), citado a seguir:

Procuro, assim, compreender as mutações que vêm ocorrendo neste campo, as ambiguidades e as contradições resultantes de distintas perspectivas políticas e sociais que em torno do conceito polissêmico de educação ao longo da vida têm sido construídas, chamando a atenção para o seu potencial democrático, mas também para as derivas economicistas e tecnocráticas já amplamente subordinadas à empregabilidade e à performatividade competitiva (Lima, 2007, p. 86 *apud* Faria, 2014, p. 33).

Dentro do lócus desta pesquisa, as teorias de letramentos (novos letramentos, multiletramentos, letramento crítico), não poderíamos deixar de acentuar o olhar crítico sobre os discursos e as práticas pedagógicas, entendendo-os imbricados em um contexto permeado por relações desiguais de poder. Ainda que não estejamos cientes, estamos posicionados por essas falas, assumindo-as em nossas práticas, conforme defende Freire (1982) com o termo práxis, que traduz a relação entre a ação e o pensamento. É por isso que, com Janks *et al.* (2014), inspirada em Freire, fazem-se necessárias críticas diante de qualquer análise sobre as visões e práticas

pedagógicas que abordamos, todas derivadas da questão “aos interesses de quem tal posição serve?”:

Quem se beneficia e quem se prejudica com tal posição? Quem ela inclui? Quem é excluído por ela? Como tal situação, a pessoa, ou a ação se construiu? Há outras maneiras de se interpretar o ocorrido? Quais são as possíveis consequências sociais dessa visão de mundo? (Janks *et al.*, 2014, p. 1, tradução nossa).

Tendo essas considerações em mente, no próximo capítulo abordaremos as relações entre os diferentes letramentos em jogo na pesquisa de campo.



2

**DISTANCIAMENTOS ENTRE
O LETRAMENTO SOCIAL
E O LETRAMENTO ESCOLAR
NA LÍNGUA ESTRANGEIRA**

INTRODUÇÃO

Dentre os variados desafios implicados em ensinar e aprender inglês no programa EJA está o alinhamento entre aprendizagens e conhecimentos desenvolvidos pelos educandos ao longo da vida, os letramentos sociais, e as aprendizagens e conhecimentos escolares, os letramentos escolares. Por entendermos a centralidade desse alinhamento para o desenvolvimento de um trabalho significativo para os alunos da modalidade EJA é que dedicamos este capítulo à discussão de algumas de suas facetas, conforme observadas em meu trabalho de campo.

INTERSECÇÕES ENTRE LETRAMENTOS ESCOLARES E SOCIAIS

Ao discutir as implicações do letramento social para a aprendizagem de leitura e escrita, Soares (2003) advoga a favor da oferta de atividades de letramento, isto é, de práticas sociais de leitura e de escrita no ensino dessas habilidades na escola, ponderando que, de alguma maneira, a escola tende a autonomizar as atividades de leitura e de escrita em relação a suas circunstâncias e seus usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e práticas de letramento.

A autora ainda expõe a hipótese de que letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, componham os mesmos processos sociais mais amplos,

[...] o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extraescolar (Soares, 2003, p. 14).

Por acreditarmos que a ressignificação do letramento social beneficia o desenvolvimento do letramento escolar, neste capítulo, discutiremos situações de aprendizagem, observadas nas duas comunidades escolares observadas, em que se acentuaram os efeitos dessas duas esferas do letramento.

Ao defender a importância dos conhecimentos extraescolares no contexto das tecnologias digitais do início do século XXI, notadamente aqueles desenvolvidos em comunidades de afinidade *online* e por meio de jogos de videogame, Magnani (2011) ressalva que a instituição escolar não é capaz de incorporar os conhecimentos e as práticas do contexto extraescolar de forma plena e inequívoca. Isso ocorre porque a todo trabalho de sala de aula precedem-se recortes, reduções e traduções. Assim, quando se deslocam esses conteúdos de um contexto a outro, do extraescolar para o escolar,

[...] o objeto se transforma, o enunciado já é outro, as razões e as motivações de cada agente também mudam, regidas pela dinâmica da sala de aula, dos pressupostos pedagógicos e das relações sociais e de poder que previamente existem nesse segundo espaço (Magnani, 2011, p. 10).

Considerando o desafio em torno do deslocamento entre os diferentes contextos de aprendizagem e letramento, Kalantzis e Cope (2005) sugerem que, em vez de tratar as duas formas de aprendizagem como dicotomias, sejam abordadas como elementos que podem e dever ser sobrepostos. Desse modo, quando combinadas de forma eficiente, a aprendizagem formal e a aprendizagem informal podem colaborar para a constituição de aprendizagens poderosas para as necessidades do mundo contemporâneo, levando-se em conta a questão das diferenças, evidenciada nos aspectos políticos, econômicos e culturais da globalização e da comunicação via tecnologias digitais.

Kalantzis e Cope (2005) salientam que apenas reconhecer diferenças não implica em aprendizagem, alertando para o risco de

uma “abordagem de museu” frente às diferenças, ou seja, buscar reconhecê-las para depois paternizá-las.

Aprender é mais do que isso, é não ficar onde já se está. É uma jornada para longe da zona de conforto, longe das limitações da experiência de mundo. Não é apenas reconhecer identidades e pertencimentos, mas é também um processo de viajar para longe do familiar, da experiência mundana. É uma viagem de transformação pessoal e cultural, conforme apontam Kalantzis e Cope (2005).

No intento de auxiliar na tarefa de alinhar conhecimentos de mundo e escolares para maior significado das aprendizagens nas escolas, os autores propõem duas condições para sua ocorrência. A primeira delas é o pertencimento, isto é, o engajamento das identidades, interesses e experiências dos aprendizes na ação educativa. Justamente por envolver subjetividades e identidades construídas ao longo da vida é que é importante considerar a diferença na questão do pertencimento. A segunda condição é a transformação, uma vez que, de acordo com os autores, a aprendizagem efetiva leva o aprendiz a uma jornada por terrenos desconhecidos. Entretanto, para a aprendizagem se realizar, essa jornada depende de uma certa consonância com uma zona de conforto e segurança, já defendida por Vygotsky (1978 *apud* Kalantzis; Cope, 2005), em uma justa medida entre o novo e o repertório do aluno (Kalantzis; Cope, 2005, p. 51).

Observa-se, assim, a consideração desse alinhamento não como uma tarefa de silenciamento de um tipo de conhecimento para o privilégio do outro, mas de um constante e frutífero diálogo que resulta em maior significado do trabalho em sala de aula. Quando o tratamento do conteúdo desenvolvido em sala de aula favorece as associações entre o “mundo fora da sala de aula”, a aprendizagem é, além de significativa, transformadora e proporciona ao educando sair de seu lugar familiar para dialogar com outros mundos, conforme a ênfase recolhida das Expectativas de Aprendizagem para EJA (São Paulo, 2007b):

Sem desconsiderar as necessidades imediatas dos educandos – ao contrário, tomando-as como ponto de partida –, a ação educativa deve promover a superação desta situação e avançar na percepção de formas mais elaboradas do conhecimento (São Paulo, 2007b).

A ênfase na necessidade do diálogo entre os conhecimentos formais, próprios da escola, incorporados pelos docentes, e os conhecimentos informais dos alunos, construídos em eventos e práticas de letramento social, é central ao trabalho de Paulo Freire (1982, 1997) e se sintetiza na afirmação a seguir:

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando, mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. **No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui.** Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola (Freire, 1997, p. 31, grifos do original, negritos nossos).

Com esse diálogo, necessário à prática educativa, Freire (1982, 1997) acentua que os estudantes se beneficiam com oportunidades de conhecer outras posições e outras possibilidades de atuar no mundo, outros “lãs”.

Conforme pontua Freire (2013), a sabedoria popular, construída na cotidianidade e na experiência dos indivíduos, guarda uma relação dialética com os saberes científicos, ambos construídos por indivíduos situados na realidade socio-histórica, o que contraria o recorrente entendimento de que a ciência existe independentemente das pessoas. Para Freire, o que diferencia esses dois tipos de



conhecimento é a “curiosidade epistemológica” (Freire, 2013, p. 178), isto é, uma curiosidade programada para observar e conhecer um determinado objeto de forma distanciada da experiência cotidiana. Sem esse tratamento epistemológico, de consciência e controle sobre o ato de conhecer um determinado objeto da realidade cotidiana, o conhecimento permanece na esfera do “senso comum”, operado de forma ingênua (Freire, 2013).

Dentro da perspectiva dos estudos de letramento, em específico a vertente do letramento crítico, não há distinção entre saberes superiores ou inferiores por si só. Antes disso, todo conhecimento é em si um elemento complexo e sofisticado. O que ocorre para que se cumpram distinções entre os conhecimentos é um processo de valorização dentro de práticas socialmente construídas de atribuição de sentidos, em que se refletem relações de poder, conforme explicita Jordão (2013, p. 80). Nesse sentido, o conhecimento é um “saber construído socialmente e sempre ideológico, incompleto, deslizante, múltiplo e relativo; é saber sempre passível de contestação, questionamento e transformação” (Jordão, 2013, p. 81).

LEVANTAMENTO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM NA EJA

Para iniciar a discussão, façamos uma breve contextualização a respeito dos objetivos e expectativas educativas da modalidade EJA. Para tal, explicitamos alguns trechos de documentos orientadores²⁹, quais sejam, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013); as Orientações Didáticas: Alfabetização e Letramento – EJA e MOVA (São Paulo, 2007a), as Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para

29

Reforço que tais documentos eram os que estavam em vigência à época da pesquisa.

Educação de Jovens e Adultos (São Paulo, 2007b) e o Caderno de orientações didáticas para EJA: Língua Estrangeira – Inglês (etapas complementar e final) (São Paulo, 2010).

De acordo com esses documentos, os objetivos gerais da EJA, seguindo a sua organização em etapas, são os seguintes:

Quadro 1 – Objetivos gerais da EJA em cada Etapa

I: Etapa Alfabetização	Espera-se que, ao final desta etapa, o educando disponha de conhecimentos formais e práticos, em especial no que concerne à leitura e escrita e ao cálculo matemático, que lhe proporcionem suficiente domínio de tarefas imediatas pela escrita das esferas relativas à administração da vida cotidiana, do trabalho e do estudo, bem como do âmbito da sociabilidade imediata, tais como as relações que se estabelecem em posto de saúde, igreja, delegacia, comércio, escola etc.
II: Etapa Básica	Esta etapa deve ser considerada como continuação do processo iniciado na fase de alfabetização, em que os saberes relativos à cultura escrita, à matemática, às formas de sociabilidade e de conhecimento formal podem ampliar a autonomia da pessoa e a compreensão crítica do mundo moderno.
III: Etapa Complementar	A etapa complementar representa um momento da ação educativa em que se torna possível ao educando, em função dos conhecimentos adquiridos e das vivências realizadas nas etapas anteriores, ampliar habilidades, conhecimentos e valores que permitem um processo mais amplo de participação na vida social.
IV: Etapa Final	Nesta etapa, torna-se possível o desenvolvimento de formas de conhecimento que permitem ao educando jovem e adulto participar e intervir mais agudamente na vida social, conhecimentos que transcendem a dimensão do cotidiano imediato, ainda que se relacionem com ele de múltiplas maneiras.

Fonte: São Paulo, 2007a.

Quanto à língua estrangeira, cujas aulas são ofertadas a partir da Etapa Complementar, dispõem-se as seguintes expectativas de aprendizagem, segundo o Caderno de orientações didáticas para EJA Língua Estrangeira – Inglês (etapas complementar e final) (São Paulo, 2010).

Quadro 2 – Expectativas de Aprendizagem de Língua Estrangeira na EJA

<p>Etapas Complementar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vivenciar a experiência com uma língua estrangeira (a relação identidade-alteridade). ▪ Refletir sobre os outros <i>loci</i> sociais na sua sociedade e como seria falar de, falar com ou ouvir a partir desses outros <i>loci</i> (noção de cidadania como pertencimento crítico a grupos diversos numa coletividade heterogênea). ▪ Identificar e buscar o sentido de termos e expressões oriundas de outras línguas presentes no uso cotidiano no Brasil. ▪ Avaliar a presença de elementos de outras línguas na cultura brasileira e na língua portuguesa no Brasil. ▪ Interagir com comunicação básica (textos escritos, diálogos, relatos) de outra língua, em situações de cotidiano, reconhecendo seus sentidos e usos (graus de formalidade; diversidade de gêneros, influências contextuais). ▪ Conhecer o funcionamento da comunicação (oral, escrita) da língua estudada, o que inclui: funções comunicativas, estruturas gramaticais, itens lexicais, e adequação comunicativa ao contexto, leitura e construção de sentidos mediante os contextos. ▪ Dispor de um vocabulário básico da língua falada.
<p>Etapas Final</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vivenciar a experiência com uma língua estrangeira (a relação identidade-alteridade). ▪ Refletir sobre os outros <i>loci</i> sociais na sua sociedade e como seria falar de, falar com ou ouvir a partir desses outros <i>loci</i> (noção de cidadania como pertencimento crítico a grupos diversos numa coletividade heterogênea). ▪ Reconhecer a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual (de formas de comunicação, de culturas e identidades, linguagens, gêneros e modalidades). ▪ Identificar e buscar o sentido de termos e expressões oriundas de outras línguas presentes no uso cotidiano no Brasil. ▪ Avaliar a presença de elementos de outras línguas na cultura brasileira e na língua portuguesa no Brasil. ▪ Construir conhecimento de forma condizente com as necessidades da sociedade (ampliando o foco para a criação com sensibilidade para fatores contextuais, em contraponto à reprodução, tradicionalmente acentuada). ▪ Interagir com comunicação básica (textos escritos, diálogos, relatos) de outra língua, em situações de cotidiano, reconhecendo seus sentidos e usos (graus de formalidade; diversidade de gêneros, influências contextuais). ▪ Conhecer o funcionamento da comunicação (oral, escrita) da língua estudada, o que inclui: funções comunicativas, estruturas gramaticais, itens lexicais, e adequação comunicativa ao contexto, leitura e construção de sentidos mediante os contextos.

- Dispor de um vocabulário básico da língua falada.
- Reconhecer, por comparação, diferenças e semelhanças entre o português e a língua estudada (espanhol; inglês), de modo a contribuir na aquisição de outras línguas.
- Compreender as razões do prestígio das línguas hegemônicas (em especial do inglês) e os efeitos que este prestígio tem na cultura brasileira.

Fonte: São Paulo, 2010.

Observa-se que o título do documento contém o termo didática, que guarda muita recorrência de técnicas e estratégias de ensino que visam a aprendizagem dos alunos. Como se percebe nas diretrizes, não há indícios de quais estratégias devem ser empregadas, mas firma-se a consideração dos princípios pedagógicos que as orientam. Dessa maneira, as diretrizes evocam princípios filosóficos importantes acerca da língua, notadamente o entendimento de que essa se situa em um contexto, cujos significados implicam relações sociais, históricas, culturais e de poder, que subsidiam a ação pedagógica que se propõe a preparar o aluno para a vida em uma determinada sociedade. É o que se depreende da seleção da relação de alteridade e identidade proporcionada pela língua estrangeira e da busca por se atentar às posições sociais. Postula-se também a compreensão de língua como um fenômeno de múltiplas faces em operação, tais quais as funções comunicativas, as estruturas gramaticais, a adequação a um contexto, o léxico, a construção de sentidos em um texto articulada ao contexto, por exemplo. Dessa forma, depreende-se que aprender uma língua é aprender a usá-la nesses múltiplos aspectos, o que sugere que as atividades pedagógicas, técnicas e abordagens devem contemplar a variedade de aspectos que compõem a língua.

A partir dessas considerações, o documento propõe que o ensino concilie educação e formação dos alunos por meio da aprendizagem crítica e relevante da língua estrangeira, situando-a em um contexto, conforme os pressupostos dos estudos dos novos letramentos (Monte Mór, 2013; Menezes de Souza, 2011; Jordão, 2013; Gee, 2004; Kalantzis; Cope, 2005, 2012; Lankshear; Knobel, 2006, 2011, entre outros).

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E LÍNGUAS NA EXPLORAÇÃO DE TEMAS ORIENTADORES: INTERDISCIPLINARIDADE, TRANSVERSALIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Segundo os pressupostos em Brasil (2013), a organização curricular na Educação Básica acolhe abordagens disciplinares, isto é, baseadas em recortes do conhecimento em áreas específicas. Entretanto, a disciplinaridade pode sofrer variadas intervenções epistemológicas, pedagógicas e didático-metodológicas, a saber, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade, e requerem atenção por parte da instituição escolar, uma vez que tais intervenções são reveladoras das concepções teóricas que orientam as ações educativas dos professores e o trabalho dos estudantes (Brasil, 2013, p. 27).³⁰ Ressalta-se, nas referidas diretrizes, que tais conceitos são frequentemente confundidos e praticados de forma equivocada nas escolas brasileiras.

Assim, interessa-nos aqui a interdisciplinaridade e a transversalidade, por figurarem como princípios mais facilmente perceptíveis nas comunidades investigadas. De acordo com Brasil (2013), a

30 Conforme Landim e Ono (2013), a distinção de Fiorin (2008) é muito útil para a compreensão acerca de três conceitos recorrentes no fazer científico da pós-modernidade: a multi ou pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. À luz da etimologia, compreende-se que os prefixos *multi-* e *pluri-* indicam abundância qualitativa ou quantitativa. Desse modo, o fazer científico norteado por multi ou pluridisciplinaridade pressupõe que várias disciplinas analisem um dado objeto, sem que haja ligação necessária entre elas. Essa tarefa ocorre paralelamente, o que resultará, ao final, em uma soma de visões sobre o objeto. Já *inter-* significa "dentro", "entre", o que nos leva ao entendimento de que a interdisciplinaridade pressupõe uma convergência, que permite transferir conceitos de uma disciplina para outra. Por fim, o prefixo *trans-* remete a travessia, deslocamento. Segundo o autor, o fenômeno da transdisciplinaridade ocorre "quando as fronteiras das disciplinas se tornam móveis e fluídas num permeável processo de fusão. [...] Da mesma forma, a transdisciplinaridade é domínio da audácia, que leva a examinar todo o conhecimento" (Fiorin, 2008, p. 38). A distinção entre os conceitos também pode ser encontrada em Brasil (2013).

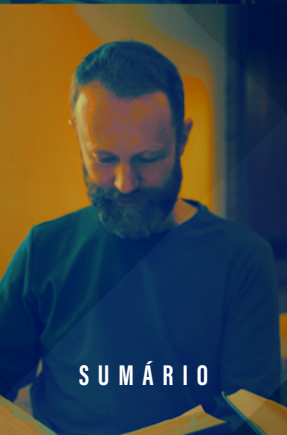
interdisciplinaridade é uma abordagem epistemológica que postula a integração das diferentes disciplinas em um trabalho cooperativo, de abertura para o diálogo entre diferentes sujeitos, saberes, ciências e temas. O diálogo e a integração entre disciplinas ocorrem por meio da transversalidade, organização didático-pedagógica em torno de eixos e projetos temáticos.

Ambos os conceitos de interdisciplinaridade e de transversalidade negam o conceito de conhecimento que assume a realidade como algo estanque, “estável, pronto e acabado” (Brasil, 2013, p. 29). Pelo contrário, o conhecimento construído na pós-modernidade não reconhece fronteiras, mas é flexível, situado (Kalantzis; Cope, 2012) e se faz na própria ação educativa, o que também leva seus praticantes a lidarem com seus inerentes conflitos.

Um terceiro conceito que merece nossa atenção neste momento é a transdisciplinaridade, frequentemente citada nas diretrizes consultadas, porém não observado nas comunidades investigadas. A transdisciplinaridade pressupõe um trabalho que supera o princípio de disciplinaridade, carregando a noção de trânsito entre as disciplinas, cujos métodos, conteúdos e objetos são ressignificados. A definição de transdisciplinaridade é tratada, de acordo com São Paulo (2007b) como:

a construção de um novo objeto, com metodologia peculiar, a partir da integração de diferentes disciplinas, que se descaracterizam como tais, perdem seus pontos de vista particulares e sua autonomia para constituir um novo campo de conhecimento (Kuenzer, 2000, p. 86 *apud* São Paulo, 2007b, p. 32).

A recorrência à transdisciplinaridade nas aulas de EJA se justifica, de acordo com as Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a EJA (São Paulo, 2007b), pelo entendimento de que essa é a perspectiva mais apropriada para alcançar as demandas da educação face ao enfrentamento da realidade. A EJA,



assim como qualquer modalidade de educação voltada para o bem público, é uma ação política que permite aos educandos construir conhecimentos que os auxiliarão na compreensão das bases do processo produtivo, permitindo-lhes a participação e a intervenção na vida social. Isto é, as ações educativas têm por objetivo apreender o avanço do saber científico, que determina novas tecnologias, além de promover a crítica social (São Paulo, 2007b, p. 32).

A proposta de ensino integrado entre disciplinas está no centro de propostas educacionais mais recentes, preocupadas com o papel formador da instituição escolar frente às mudanças na organização da sociedade contemporânea (Kalantzis; Cope, 2005). Organizando-se em eixos temáticos e mobilizações integradas entre as diversas áreas do conhecimento, a proposta contrapõe-se à organização linear e fragmentada dos conteúdos de cada disciplina, prática comum em perspectivas tradicionais de ensino. Por conta disso, tal proposta é apontada como um facilitador para os estudantes e pode trazer maiores benefícios para o público de EJA, portador de ricos saberes desenvolvidos ao longo de suas experiências de vida extraescolares e que devem ser valorizados pela educação escolar, conhecimentos a partir dos quais se pressupõe um trabalho de maior significância para seus participantes. Mais especificamente, tratamos dos conhecimentos e práticas de letramento em língua materna como grandes aliados para a aprendizagem da língua estrangeira, que deixa de ser um conteúdo distanciadamente novo para se tornar um meio de enriquecimento das aprendizagens sobre o mundo e sobre a sua própria língua.

Em ambas as comunidades investigadas, a ação educativa orientada é organizada sob eixos temáticos, conforme sugerem os documentos que regem as expectativas de aprendizagem da modalidade EJA no Brasil e na cidade de São Paulo: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013); Orientações Didáticas: Alfabetização e Letramento – EJA e MOVA (São Paulo, 2007a), Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem

para Educação de Jovens e Adultos (São Paulo, 2007b) e Caderno de orientações didáticas para EJA Língua Estrangeira – Inglês (etapas complementar e final) (São Paulo, 2010).

Entretanto, o desenvolvimento de eixos e projetos temáticos nem sempre envolveu ações pedagógicas integradas entre as disciplinas, como veremos no decorrer desta discussão. Elaboramos o quadro a seguir para cada tema explorado ao longo das observações em cada uma das instituições escolares.

Quadro 3 – Temas orientadores observados no Centro Educacional Transdisciplinar

Tema ³¹	Etapa/Duração	Conteúdos e Atividades
Saúde e corpo humano	3ª Etapa/ 1 semestre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura, discussão e representação visual de pirâmides alimentares: Inglês.³² ▪ Leitura e discussão de tabela de informações nutricionais. ▪ Paul Cézanne, natureza morta e pintura de cesta de frutas. ▪ Vocabulário relacionado a frutas. ▪ Vocabulário relacionado a alimentos saudáveis (<i>healthy food</i>) e não saudáveis (<i>junk food</i>). ▪ Leitura do texto "O corpo fala quando a boca cala". ▪ Canções <i>What a wonderful world</i> e <i>You are my sunshine</i>.
Um olhar para dentro de mim	3ª Etapa/ 1 semestre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e discussão de texto sobre a infância ▪ Produção e exposição de brinquedos com materiais reciclados ▪ Vocabulário sobre brinquedos ▪ Leitura da fábula "O Alce e os Lobos" ▪ Apresentação do Verbo <i>To Be</i> (Vide Anexo 7) ▪ Perguntar e responder sobre local onde mora

Fonte: elaborado pela autora.

31 Os temas se entrecruzaram ao longo semestre.

32 Como a escola organiza as disciplinas em áreas de conhecimento mais abrangentes do que a Língua Inglesa em si, elenquei todas as atividades e conteúdos observados nas aulas de Linguagens e Códigos e grifei aqueles que mais se relacionaram com o tópico desta pesquisa.

Quadro 4 – Temas orientadores observados na Escola Municipal Paulo Freire

Tema ³³	Etapas/Duração	Conteúdos e Atividades
Energia	3ª e 4ª Etapa/ 1 mês	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão³⁴ das perguntas: <i>Where can we find energy? What do we do without energy? What do we use it for? Can you live without energy? What's the main kind of energy in Brazil? What are other kinds of energy?</i> ▪ Vocabulário relacionado aos tipos de energia. ▪ Elaboração de um portfolio digital com imagens para representar os tipos de energia.
Corpo humano	3ª Etapa/ 2 semanas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenhar e relacionar vocabulário sobre as partes do rosto e do corpo.
Moradia	4ª Etapa/ 2 semanas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e desenho de uma planta de casa. ▪ Vocabulário sobre os cômodos de uma casa. ▪ Comentar (em português) sobre seu cômodo favorito. ▪ Levantamento de itens que pertencem a um cômodo. ▪ Usar o dicionário.
Datas comemorativas	3ª e 4ª Etapa/ 1 a 2 aulas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura, em grupos, de texto informativo (em português) sobre o <i>Halloween</i>. ▪ Discussão acerca das principais informações do texto. ▪ Canção <i>Strange Fruit</i>, com atividades de vocabulário e de compreensão oral, para discutir o Dia da Consciência Negra.

Fonte: elaborado pela autora.

As concepções de conhecimento, educação e linguagem estão altamente relacionadas, constituindo um diálogo de construção e reconstrução mútuas. Nos termos de Reagan (2009, p. 53, tradução nossa, grifo do original),

33 Cada tema foi desenvolvido em aulas específicas, sem entrecruzamento.

34 Discussão realizada em português entre os estudantes e a professora, que elencava na lousa as respostas em inglês.

seja reconhecida como tal ou não, a linguagem tem efetivamente permanecido como o elemento central que não apenas torna a educação possível, mas que desempenha um papel-chave na construção de conhecimento tanto por parte do aluno quanto por parte do professor. Pressupostos e crenças sobre a linguagem, assim como atitudes em face dela, operam como formas importantes de dar o tom e de estabelecer os parâmetros da experiência educacional, e podem, nos contextos escolares, servir tanto a propósitos positivos como negativos.

DOS EIXOS TEMÁTICOS À NOÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA COMO UM SISTEMA DE VOCÁBULOS

Das situações de aprendizagem observadas durante o trabalho de campo, cinco se destacaram por características relacionadas ao tratamento do léxico em língua estrangeira presente nas aulas de EJA. Organizamos as referências a essas situações por meio de títulos, elencados a seguir, para, depois, tecer comentários a respeito de cada uma delas.

Grande parte das práticas observadas nas aulas de língua inglesa centralizaram-se no aspecto lexical, daí a nossa seleção neste capítulo. Tratou-se de trabalhos com temas explorados, por meio de discussões orais em língua materna, que ofertaram, em dado momento, vocábulos de língua inglesa.

Veremos que a opção por enfatizar o léxico de língua inglesa na modalidade EJA descaracteriza a multiplicidade da língua. Essa descaracterização se acentua quando se trata da modalidade EJA, devido ao seu inerente aspecto político diante da realidade social de populações que não tiveram acesso ou não puderam concluir as

etapas de escolarização na idade dita adequada, o que suscita uma gama de preocupações, tais como o direito ao acesso a aprendizagem de uma língua estrangeira para o exercício da cidadania, a oferta de língua estrangeira como oportunidade para o desenvolvimento da criticidade e a perspectiva de mobilidade social.

As observações feitas são aqui analisadas sob os seguintes subtítulos:

1. a conscientização sobre a energia, da professora Milena;
2. desenvolvimento de vocabulário sobre partes do rosto e do corpo, conforme observado nas aulas de Milena;
3. trabalho com os cômodos de uma casa, nas aulas de Milena;
4. trabalho com questões relacionadas à infância dos estudantes, proposta pela professora Vívian;
5. trabalho sobre alimentação, por Vívian.

A CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A ENERGIA, DA PROFESSORA MILENA

A primeira situação elencada, conduzida por Milena, figurou como uma parcela de um projeto desenvolvido por toda a escola. De acordo com Milena e a coordenação da escola, o projeto foi uma parceria com uma companhia de energia elétrica que abastecia a região onde a escola se localizava, com a meta de alcançar 1.600 escolas nos municípios abastecidos entre 2010 e 2014. Ainda de acordo com Milena e a coordenação da escola, o projeto propunha conscientizar a comunidade escolar para a necessidade de desenvolvimento de ações de sustentabilidade em relação ao consumo de energia elétrica. Dessa forma, diante da proposta, a escola adotou o projeto, embora a adesão a ele não fosse obrigatória por parte



dos educadores. Mesmo assim, todos os educadores desta escola aderiram e estavam, à época em que minhas observações iniciaram, atuando nesse sentido. Segundo informações disponibilizadas pela empresa fornecedora de energia elétrica, o projeto sugeria a colaboração no sentido de proporcionar o conhecimento de si, do outro e do ambiente; estudar os impactos ambientais da produção de energia; e os recursos naturais, como água, ar e energia.

A opção de Milena para adequar-se às propostas do projeto foi conduzir discussões orais em língua materna, norteadas por questões, registradas por escrito na lousa, em inglês. Dessa maneira, após o registro das questões na lousa, Milena explicava ou traduzia seu significado e, em seguida, estimulava que os alunos as respondessem, o que acontecia em português. Além das perguntas norteadoras em inglês, os estudantes foram solicitados a registrar, em seus cadernos, vocábulos relacionados às formas de obtenção de energia disponíveis no Brasil. Cumpre informar que, embora elaboradas na língua inglesa, as perguntas norteadoras das discussões não foram objeto de estudos ou sistematizações nas aulas observadas, mas apenas disparavam as indagações sobre as quais os alunos se engajaram a debater. Dessa maneira, a intersecção entre o projeto da escola, ou seja, o tema macro em desenvolvimento em todas as disciplinas, e as competências micro, específicas à aula de inglês, foi observada no enfoque dado ao vocabulário.

A fim de ilustrar e discutir a respeito do tratamento do tema “Energia”, voltado para os vocábulos, reproduzimos a seguir um trecho das anotações de campo da pesquisadora, realizadas *in loco*, durante observação de uma aula da professora Milena:

TRECHO 1

Milena introduz o assunto de energia perguntando o que os estudantes estão estudando em Ciências. Os alunos respondem que estão estudando sobre energia. A professora então escreve na lousa: *Where can we find energy?*, com a tradução em português.



A partir disso, os alunos fazem colaborações em português, que são reformuladas pela professora em inglês. Ela anota os exemplos dos alunos na lousa, com a tradução. Além disso, Milena mescla português com inglês em sua fala, com produções como: nosso *body*; a *light* que está funcionando, o *fan* que está desligado. Outros exemplos de expressões que a professora utiliza em inglês: *At home*, *DVD*, *microwave*, *computer*, *radio*...

C1: E o ferro de passar roupa? [E fala para a colega]
Hoje passei muita roupa.

M escreve na lousa *iron*. Pergunta: "E onde vocês trabalham, tem energia? Quem trabalha em indústria?"

C2 fala que em seu trabalho tem um gerador, usado quando a energia acaba.

M então, pede que os alunos não copiem as perguntas e respostas da lousa, apenas prestem atenção. Diz que depois terão tempo. Escreve na lousa: *What do we do without energy?*.

M: Dá pra *watch TV*, ouvir o *radio*? E à noite? O que fazer? *Sleep*? Não tem a *soap opera*.

C3: É que estamos muito acostumados.

M escreve mais uma pergunta na lousa: *What do we use it for?*, com a tradução em português. Conforme alunos respondem em português, M. anota em inglês na lousa: *To light our houses*. *To cook and heat food*. *To iron clothes*.

M enfatiza a pronúncia de *iron*. Explica que *iron* pode ser tanto o "ferro" quanto "passar roupas". Um aluno pergunta pela palavra *grill* e M. explica que *grill* é grelhar.

Alunos pedem para copiar. M. autoriza a cópia e mostra na lousa que onde ela marcar X, os alunos devem pular uma linha no caderno.

M explica que na próxima aula a turma irá ao laboratório de informática fazer pesquisa de vocabulário em conjunto com as aulas de geografia. Um aluno diz: "Aí, sim!"

M sugere escrever no caderno como se fala/se pronuncia as palavras entre barras, para não confundir com a grafia correta.

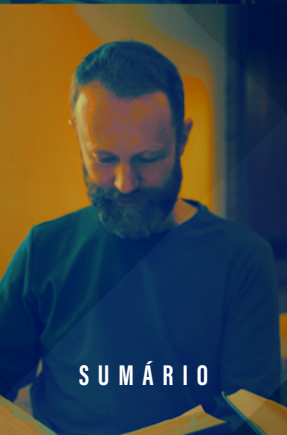
(Anotações do diário de campo, aula na 3ª Etapa A sobre tipos de energia, em 9 out. 2012).

Em primeiro lugar, frisamos que o escopo de abordagens e atividades selecionadas para o trabalho desenvolvido ao longo do projeto da escola acerca da energia nas aulas de inglês foi composto por dois momentos: o primeiro tratou-se da discussão de expressões e vocábulos em torno de fontes de formas de energia e levou cerca de duas a três aulas para ser desenvolvido; o segundo, uma seleção de imagens, disponibilizadas pelo mecanismo de buscas online Google, para a produção de um portfólio de fontes de energia, junto à disciplina de Geografia.

Embora diferentes entre si, ambas as atividades enfocam o sistema lexical da língua, tratamento cujos conceitos e implicações serão discutidos nesta seção.

Na primeira parte da sequência didática observada, dedicada à discussão das questões norteadoras em língua materna subsidiada pelas traduções da professora, os papéis empreendidos pela professora e pelos estudantes se assemelhavam aos de um jogo, como em um pingue-pongue em que os alunos demandavam respostas às suas dúvidas sobre a tradução de palavras em inglês. Nesse jogo, cabia aos alunos o papel de dar suas opiniões em português, perguntar pela tradução em inglês de palavras que lhe interessassem para, em seguida, anotar esse novos vocábulos e expressões em seus cadernos. Assim, parece muito comum o entendimento de que a ligação entre o inglês e os temas da escola ocorre pelo vocabulário.

Ressalvamos que a atividade em questão foi propensa a um grande envolvimento por parte dos estudantes, dialogando com



os conhecimentos de sua realidade. Isso é notável quando consideramos que, embora a quantidade de alunos fosse grande, muitos realmente estavam dispostos a opinar e fizeram questão de que suas posições fossem ouvidas pela professora e pelos colegas. De um lado, a grande conversa coletiva revela que o ambiente é provido de conforto e espaço para que os alunos se sintam à vontade para o diálogo bilateral com a professora. De outro, a aula é toda permeada por conversas e tomadas de posição que talvez colaborem para o desenvolvimento de posturas diante dos problemas enfrentados no dia a dia. É notável a relevância dos problemas do micro para o macro. Reconhece-se que a organização da atividade em torno de uma proposta de reflexão sobre as formas e fontes de energia gerou interesse dos alunos em articular seus conhecimentos prévios, desenvolvidos em suas práticas de letramento social, em meio a suas rotinas, suas atividades de trabalho e suas experiências de vida, às palavras e expressões em um outro idioma. Estimulados a buscar conhecer vocábulos que nomeiam elementos de sua rotina traduzidos no novo idioma, os estudantes diziam palavras e expressões em português, reformuladas pela professora para o inglês, como se destaca a seguir, em trecho da aula da 3ª Etapa A:

**C1: E o ferro de passar roupa? [E fala para a colega]
Hoje passei muita roupa.**

O que nos chama a atenção no trecho exposto é a concentração da ação educativa, em si própria um recorte que deriva de escolhas, estabelecendo a ênfase em atividades voltadas para o léxico no estudo da língua estrangeira, com a tradução de vocábulos por parte da professora. Com duas atividades voltadas para o léxico, tal organização pedagógica evidencia o tratamento da língua, em ambos os momentos da sequência didática, quais sejam: 1) a discussão sobre fontes e formas de obtenção de energia; e 2) a busca de imagens na internet para compor o portfólio de Geografia, como um conjunto de vocábulos e expressões que pode ser traduzido



e deslocado de um contexto para outro sem quaisquer reflexões ou ponderações quanto a aspectos importantes do contexto e da noção de texto dos quais as palavras são elementos constitutivos. De acordo com Reagan (2009) e Gee (2004), as palavras em si não possuem definições generalizáveis, como as apresentadas em dicionários, aplicáveis a qualquer contexto, mas funcionam e se modificam de acordo com eles. Para Gee (2004), conhecer o significado geral de palavras é praticamente inútil se não se souber o emprego delas em contextos. É devido a tal desconsideração às diferenças entre os usos e as traduções de palavras em contextos variados que se pode desenvolver a compreensão de que há equivalências exatas entre os vocábulos, o que pode levar à noção de que os vocábulos e as expressões existem por si só, precedendo seu uso por parte de falantes diferentes em contextos e textos distintos. Tal tratamento distancia-se, por exemplo, da compreensão da linguagem como um fenômeno dotado de variantes, nos modos particulares dos indivíduos em seus falares, como o enfatiza a abordagem da sociolinguística³⁵:

A tentativa de compreender o fenômeno linguístico em toda a sua complexidade levou os estudiosos da área da linguagem a reconhecer que, embora possamos nos referir a *uma* língua, como o *português*, por exemplo, estabelecendo uma diferença com outra, vamos supor o *inglês*, não é possível ignorar o fato de que cada uma dessas línguas, no seu interior, se divide em modos particulares de falar, relacionados aos diferentes grupos sociais, regionais e aos usos que se faz dela (Faria; Paula, 2009, p. 12, grifos no original).

Sem diferenciações ou mesmo breves ponderações sobre os contextos de uso dos vocábulos nas diferentes línguas ou mesmo sem outras atividades em que tais diferenciações pudessem ser

35

Conforme elucidam Faria e Paula (2009, p. 13), "sociolinguística é a parte da ciência da linguagem que se dedica a estudar as relações entre língua e sociedade, mais precisamente a variação no interior das comunidades de fala".



evidenciadas, mantém-se a tradicional concepção de linguagem como um sistema abstrato, antecedendo os usuários, e do modelo autônomo de letramento, isto é, destacado de implicações sociais e ideológicas presentes nos textos e nas práticas e eventos de letramento, segundo Street (1983 *apud* Barton, 1994). Ainda de acordo com o autor, o modelo autônomo de letramento é também ideológico, dotado de uma tentativa de mascarar pressupostos ideológicos e culturais para que sejam entendidos como neutros e universais. No contexto da Educação de Jovens e Adultos em específico, em que se trabalha com camadas socialmente desprivilegiadas, o modelo autônomo de letramento pode ainda levar ao não questionamento a respeito das condições sob as quais esses estudantes encontram-se em uma determinada posição social.

Outra questão, também importante de se frisar, é a temida equivalência de termos entre o português e o inglês que os alunos propõem e até mesmo Milena reforça ao utilizar frases mescladas, como se observa a seguir³⁶:

M: Dá pra *watch TV*, ouvir o *radio*? E à noite? O que fazer? *Sleep*? Não tem a *soap opera*.

A equivalência entre os termos pode fazer soar aos alunos uma ideal e asséptica tradução entre termos, que parecem flutuar no espaço abstrato do certo e do errado, não aceitando as peculiaridades construídas no ato mesmo de usar as línguas, em seus contextos. Da mesma forma, esse tipo de abordagem não aceita a

36

Evidente que há debates, entre estudiosos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, em que se concorda que o aprendiz não apenas pode como deve apropriar-se da língua estrangeira de forma emancipadora (Rajagopalan, 2003), desvinculando-se de modelos e referências como os falantes nativos, por exemplo (Kumaravadivelu, 2012). Assim, esse usuário pode falar da maneira como quiser se expressar na língua estrangeira, porque, sem as opressões por obedecer a modelos, a língua passa a pertencer a quem quiser aprendê-la e, a partir do momento em que diferentes pessoas passam a aprendê-lo, mais uma vez, elas imprimem, se apropriam dessas regras, criando regras próprias, híbridas, construídas da junção entre línguas, inclusive.

multiplicidade de traduções entre as variadas línguas, que se norteiam pelas implicações contextuais de seu emprego.

Nesse sentido, perde-se de vista o fato de que o deslocamento entre os termos de uma língua vertidos para uma outra são ações posicionadas da professora, um ato de construção de sentidos em que se interpreta um dado objeto. Em outros termos, ao se tratar as línguas como equivalências absolutas e gerais, apaga-se delas o contexto, a vida, a situação, o momento e até mesmo o seu usuário, que, ao traduzir os termos, efetua um ato de interpretação (Ricoeur, 1977) de ambas as línguas. Suas interpretações, sendo ações, têm como pano de fundo a complexidade de implicações do contexto, relações de poder e de conhecimento, em que vive.

Contrapondo-se à ação da professora, nota-se que não é ofertada aos alunos a oportunidade de realizar ou de refletir a respeito das traduções ou das relações contextuais, sócio-históricas e de poder subjacentes a elas. Silenciados, os alunos observam a atuação da professora, que demonstra seus conhecimentos como uma especialista no tema (Reagan, 2009).

Feita a discussão acerca do primeiro ciclo de atividades sobre formas e fontes de obtenção de energia, tratemos da segunda atividade, dedicada ao desenvolvimento do projeto de conscientização sobre o uso de energia. A atividade consistiu, conforme já mencionado, de uma ida ao laboratório de informática com o objetivo de selecionar imagens no mecanismo de buscas online Google Imagens para construir um portfólio em conjunto com a disciplina de Geografia e levou uma aula para ser concluída. Os alunos foram informados sobre essa atividade algumas aulas antes. Foi possível perceber reações diferenciadas ao anúncio, muitas delas positivas.

Nessa atividade, a professora listou na lousa as seguintes fontes de energia, nomeadas em inglês:



Types of energy:

- *Wave power*
- *Wind power*
- *Biofuel*
- *Biomass*
- *Geothermal*
- *Tidal power*
- *Fossil fuels*
- *Solar energy*

A seguir, instruiu os alunos a dirigirem-se para o laboratório de informática, levando seus cadernos, para procurar tais expressões no mecanismo Google Imagens, que busca imagens de páginas da internet a partir de palavras-chave. Sem poder contar com a tradução das palavras e expressões para o português, que a professora propositalmente não ofereceu, nem deixou que as buscassem no dicionário, o grande desafio dessa atividade para os estudantes era entender o significado das expressões verbais tendo como recurso os significados das imagens. Isso exigia a observação das variadas imagens fornecidas pelo mecanismo, procurando filtrar e descartar aquelas que não condiziam com o contexto energia. Os alunos deveriam criar um documento Word, copiar as imagens da internet e colá-las neste arquivo. Ao final da aula, os alunos teriam que salvar o arquivo intitulando-o com o seu próprio nome, sua etapa e a disciplina, "Inglês".

Chegando ao laboratório, notou-se que os computadores já haviam sido preparados para receber os alunos, pois já estavam com a página do mecanismo Google Imagens aberta. Ainda assim,



alguns alunos pediram ajuda para a professora, para o Professor Orientador de Informática Educativa (doravante POIE) e para mim, alegando nunca terem utilizado o mecanismo de buscas de imagens. Entretanto, fui informada pelo POIE e por Milena de que o uso do mecanismo de buscas Google, que procura conteúdos verbais na *web* a partir de palavras-chave, é frequente e faz parte dos conhecimentos básicos desenvolvidos nas aulas de informática, disciplina específica que compõe o currículo de EJA³⁷ e do ensino regular do Ensino Fundamental nas escolas da prefeitura de São Paulo à época da pesquisa.³⁸

A atividade em questão tem o benefício de valorizar a linguagem visual como um elemento de construção de sentidos, com o mesmo status da linguagem verbal, frequentemente priorizada na escolarização tradicional, conforme afirmação de Kalantzis e Cope (2005). Ainda de acordo com os autores, a preocupação com a multimodalidade, isto é, o emprego e a leitura de recursos semióticos de variados meios, reflete a complexidade e a riqueza das novas mídias, vindo ao encontro das mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas, em decorrência da expansão das tecnologias digitais de comunicação e informação. Em estudo sobre o letramento visual, notadamente a utilização de filmes para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, Ferraz (2012) compila as principais teorias da relação entre a imagem e a representação da realidade, enfatizando, em consonância com Gromich (*apud* Ferraz, 2012), que

37 À época das observações, nas aulas de Língua Portuguesa os alunos de EJA também desenvolviam atividades que frequentemente envolviam o uso do laboratório de informática. Como meta inicial, todos os alunos deveriam cadastrar uma conta de e-mail para acessar instruções, tarefas e leituras enviadas pela professora. Movida pelo interesse nas variadas construções de conhecimento dentro e fora da escola, observei uma aula de Língua Portuguesa em uma das turmas colaboradoras. A atividade constituiu-se da leitura de diversos textos informativos a respeito do resultado das eleições municipais ocorridas naquela época.

38 No Centro Transdisciplinar, onde a professora Vivian leciona, essas mesmas aulas compõem a disciplina intitulada Ensino Profissionalizante e tem por objetivo o ensino das ferramentas básicas de informática, como elaboração de documentos de texto e de tabelas, de acordo com os professores que lecionavam a disciplina à época das observações.



a imagem é mais do que a mera representação da realidade, ela é um sistema simbólico que é apreendido conforme a experiência e o saber de quem a vê. Aliando tal perspectiva às dos estudos de letramento, a compreensão e a interpretação de imagens, da mesma forma como ocorre com o sistema simbólico verbal, implicam um determinado contexto histórico, social e cultural. Ainda nesse sentido, Sartre (1996) aponta para os estudos de imagens dentro de uma perspectiva fenomenológica, isto é, em uma relação entre o ser e o contexto em que esse se insere, donde se entende que a imagem seja um ato no mundo.

Por tais questões acima apontadas, Milena, ao explorar as imagens como forma de compreender os vocábulos sugeridos para a pesquisa, colabora para a mobilização de conhecimentos inseridos nos letramentos sociais dos alunos, uma vez que imagens são compreendidas em contexto, o que se expande para além da situação de sala de aula. Ainda assim, a variedade de práticas pedagógicas ofertada pelo uso de imagens é reduzida à apreensão de palavras e expressões, configurando a coesão entre os conteúdos do projeto geral e os da disciplina de Inglês via léxico, reforçado como o principal elemento linguístico desenvolvido em ambas as atividades.

O DESENVOLVIMENTO DE VOCABULÁRIO SOBRE PARTES DO ROSTO E DO CORPO, CONFORME OBSERVADO NAS AULAS DE MILENA

Para fins de contextualização, ressaltamos que se trata de uma parte de uma aula que compõe uma sequência didática cujo propósito era ensinar vocabulário sobre as partes do corpo e do rosto. As atividades realizadas nessa sequência ocorreram em três aulas e envolveram o desenho, na lousa, do corpo e do rosto de uma figura simulando um personagem; a exposição de vocábulos sobre o corpo e o rosto; a repetição, em coro, dos vocábulos



aprendidos; o registro, nos cadernos, dos desenhos e do léxico para os nomes das partes do corpo e do rosto; e, na aula final, uma pequena avaliação escrita³⁹. Apontando para partes da ilustração do personagem na lousa, a professora indicava ou perguntava à turma os nomes das partes do corpo em inglês. Muitos desses vocábulos eram desconhecidos pela turma, o que resultou, de modo geral, em uma aula expositiva.

TRECHO 2

M: O que mais nós temos? Nós temos o cotovelo. Alguém sabe como se diz cotovelo em inglês?

D2: Kind. M: Hum? D2: Kind.

M: No... É uma palavra que eu gosto, parece uma batata na boca. Fala assim, oh, *elbow*.

D2: *Elbow*.

M: Elbow.

D2: *Elbow*.

Milena: Nada a ver com o português, né...

D2: *Elbow... elbow... elbow... elbow... elbow. Elbow* Ramalho. [pronunciado ramálhou]

(Transcrição de trecho de aula na 3ª Etapa B, partes do corpo, em 13 nov. 2012).

No excerto anterior, Milena está ensinando vocabulário relacionado às partes do corpo e pergunta se a turma sabe como dizer "cotovelo" em inglês. Ao receber como resposta uma tentativa de versão equivocada, a professora confirma que o vocábulo equivalente em inglês não se parece com o do português.

39

A avaliação assemelhou-se à atividade realizada em aula. Ante a ilustração de uma figura humana contendo flechas e lacunas, onde se deviam associar as imagens aos vocábulos.



Desse trecho, depreendem-se duas questões que demandam reflexões de nossa parte. A primeira delas surge da percepção de que, ao perguntar à turma se alguém sabe como se diz uma determinada palavra em inglês, a professora procura conhecer o que os alunos sabem e, com isso, construir conhecimentos novos baseados naqueles que já lhes são familiares. A estratégia da professora pode certamente figurar como uma sinalização de que um aluno de fato tem a possibilidade de conhecer a palavra e colaborar para uma construção coletiva de repertório linguístico. Porém, seguindo o modelo tradicional de aulas em que o professor elabora perguntas para as quais o aluno tenta acertar ou mesmo “adivinhar” a resposta correta (Barton, 1994), como é observável na fala do aluno D2, essa tentativa reforça, por outro lado, o tradicional papel da escola como uma instituição detentora de conhecimentos, que se põe a “testar” os alunos e posicioná-los na carência desses. O diálogo entre os conhecimentos do aluno e os da professora é distanciado, dificultando o percurso entre o “aqui” do aluno e o “lá” da professora, conforme os termos de Freire (1997).

A segunda questão que se coloca para reflexão é a da associação entre a língua materna, isto é, a língua familiar aos alunos, e a língua estrangeira, a língua que se estuda durante essas aulas, incentivando-se o estabelecimento de uma relação entre vocábulos em inglês e vocábulos em português. Tal percepção advém do comentário da professora de que a palavra *elbow* não se parece com a palavra cotovelo.

Nesse caso, entendemos que o conhecimento de língua materna não é o recurso mais apropriado para a aprendizagem. A insistência em seu emprego possui o efeito de distanciar ainda mais os alunos de seu objeto de estudo, incentivando-os a buscar semelhanças onde elas não existem. Ao dizer que a palavra *elbow* não se parece com português, entendemos que Milena pode ter encaminhado os alunos a uma expectativa de que as palavras em inglês devam se parecer com as do português, o que não se



constata. Pode-se, de uma outra perspectiva, menos problemática, compreender que essa afirmação é uma apreciação das diferenças entre as duas línguas. Parece-nos necessário, nesse caso, apontar para as diferenças entre as duas línguas, conforme pontuam Cope e Kalantzis (2005), ressaltando-as não como uma fonte de conflitos e frustrações, tais como quebras de expectativas, mas como modos de enriquecer e ampliar perspectivas. As diferenças constituem o mundo e exigem determinadas posturas entre os estudantes.

Justamente, no ensino de língua estrangeira, atentar para a diferença, esteja ela localizada em um vocábulo ou em uma visão de mundo nele contida, delineia-se como um de seus objetivos, já explicitados no Caderno de orientações didáticas para EJA: Língua Estrangeira – Inglês (São Paulo, 2010), ou seja, o de vivenciar a experiência identidade-alteridade.

Quanto a isso, Menezes de Souza (2011) pontua que por meio do letramento crítico é possível preparar os estudantes para confrontarem-se com diferenças de todo tipo, configurando-se um objetivo pedagógico do mundo contemporâneo, tendo em vista os efeitos da globalização e de sua consequente circulação de diferentes pessoas, ideias e perspectivas pelo mundo. Para o autor, que realiza uma releitura do trabalho de Freire para propor uma redefinição do letramento crítico, o conceito de criticidade se relaciona ao conceito freireano de *conscientização*, que postula “a compreensão do mundo histórico-social sobre que se está intervindo ou se pretende intervir politicamente” (Freire, 2005, p. 242 *apud* Menezes de Souza, 2011, p. 1). O procedimento para a compreensão do mundo histórico-social é, junto com Freire (2005), “ouvir-se ouvindo”; isto é, compreender um texto e suas leituras é uma ação que promove ao leitor uma responsabilidade ativa, de criação e invenção do texto, seguindo o contexto sócio-histórico em que ele se insere. Em outras palavras, “ouvir-se ouvindo” significa buscar na realidade sócio-histórica as razões para as suas próprias compreensões sobre ela.



Voltando ao trecho selecionado, chama-nos a atenção, por parte do aluno, a repetição do vocábulo, de forma aparentemente desconectada de um contexto. Ele parece estar experimentando os sons desse vocábulo, repetindo-o reiteradamente e provocando um efeito cômico, que se confirma, ao final da intervenção, com sua associação ao sobrenome da cantora Elba Ramalho. É nesse ponto que se percebe uma aparente associação entre vocábulos das duas línguas orientada não pelo contexto, mas pelo aspecto fonético isolado.

Parece-nos válido pensar que nesse momento o aluno produz um efeito cômico advindo do distanciamento entre o conteúdo estudado e os conteúdos já conhecidos, uma vez que a única ligação palpável entre eles é a semelhança fonética. Com isso, ele deixou de construir sentidos mediante o contexto, conforme o apontamento das “Expectativas de Aprendizagem de Língua Estrangeira para a EJA” (São Paulo, 2010), ou pelo menos, deixou de conhecer epistemologicamente (Freire, 2005) o seu objeto de estudo. Apesar disso, sua intervenção nos parece interessante por revelar um certo posicionamento diante da distância entre a abordagem com que é tratada a língua estrangeira e seus conhecimentos de mundo: retoma, a partir da brincadeira e do riso, a familiaridade que parecia não estar vindo em uma palavra isolada de um contexto. Assim, remete a uma palavra que representa algo sobre a sua realidade, isto é, o nome de uma cantora que ele conhece.

O TRABALHO COM OS CÔMODOS DE UMA CASA, NAS AULAS DE MILENA

O trecho foi extraído da sequência de três aulas que tinha por finalidade ensinar vocabulário relacionado aos cômodos de uma casa ou apartamento. Para tal, as atividades foram: desenhar a planta de uma casa imaginária; ensinar, de forma expositiva, vocábulos que nomeiam os cômodos da casa; comentar sobre seus cômodos

favoritos; registrar o desenho da planta da casa e dos novos vocábulos no caderno; listar itens, em português, que se encontram em cada cômodo; consultar o dicionário para obter a tradução dos nomes dos itens em inglês; fazer uma pequena avaliação em que se devia nomear os cômodos no desenho da planta de uma casa.

TRECHO 3

M: Se fosse num apartamento, isso aqui seria uma *balcony*. **O que parece *balcony*?**

B: Balconista.

F1: Balsa.

M: É, lembram que a gente falou sobre os falsos cognatos, sobre palavra que parece mas não é. É, dessa turminha danada. *Balcony* parece balcão, balconista, mas na verdade é sacada. Mas como é uma casa térrea, a gente deixa assim, nem tem *balcony*. *In English*, a gente tem um termo pra quando o quintal fica na frente da casa e um termo pra quando o quintal fica no fundo. Alguém tem ideia de como é que se fala “atrás” em inglês?

[Silêncio]

M: E frente? Parece com português.

F1: Frent?

M: Não tão parecido. É front.

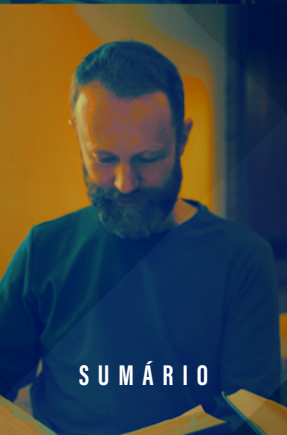
F1: *French*?

M: *Front*.

F1: Ah, *front*.

M: Então eu tenho *front yard*, que é na frente e *backyard*. *Back* é atrás, tá? *Backyard* é o quintal que fica atrás da casa...

M: [Termina o desenho dos quintais] Quem aqui tem *garden* em casa?



F1: Gato?

M: *Garden.*

F2: Jardim.

Segue uma ligeira discussão sobre o que é um jardim, o tamanho, vasos de plantas e temperos.

M: *What about...* Alguém aqui tem *corridor* em casa?

F3: Corredor? Ixi, é o que mais tem lá em casa é corredor. A senhora é minha vizinha, né. Qualquer dia, vai lá em casa tomar um café.

M: *Yes! We are neighbors.* [Escreve a palavra *neighbors* na lousa] [Retoma as outras palavras, *backyard, front yard, garden*]

M: Aí eu perguntei do *corridor*... A maioria das casas têm, mesmo as pequeninhas, normalmente têm *corridor*. Ah.... *Living room*... todo mundo aqui tem *living room* em casa? Vocês passam muito tempo na *living room* da casa de vocês?

F4: O que é isso?

M: Sala de estar. Vocês passam muito tempo na *living room* da casa de vocês?

F5: Não.

M: Onde você fica mais tempo na sua *house*?

F6: No meu quarto.

M: *In your bedroom?*

F7: Eu fico muito na cozinha... abrindo a geladeira, essas coisas [risos]

M: Quem mais fica bastante tempo na *living room*, na sala de estar?

F8: Por causa da TV.

M: Por causa da TV.

F9: Eu passo mais tempo na laje.

M: Onde?

F9: Na laje. [risos]

(Transcrição de aula na 4ª Etapa A, cômodos da casa, em 8 nov. 2012).

No trecho observado, os alunos usam o inglês apenas ao praticar exercícios de pronúncia. Enquanto os estudantes comentam em português sobre os vocábulos, a professora os transfere para o inglês, como destacamos em dois momentos representados a seguir:

M: ONDE VOCÊ FICA MAIS TEMPO NA SUA *HOUSE*?

F6: No meu quarto.

M: *In your bedroom?*

Vemos, conforme já mencionado anteriormente, a mesclagem de inglês com português na intervenção da professora, o que nos remete à questão da suposta equivalência entre os vocábulos das duas línguas e as implicações que esse conceito envolve.

Enquanto a aluna responde à pergunta da professora em português, a professora parafraseia sua sentença em uma pergunta em inglês. Não se vê a aluna empregar inglês, nem mesmo as palavras que haviam acabado de ser apresentadas pela professora. O mesmo ocorre no próximo trecho:

M: *What about...* Alguém aqui tem *corridor* em casa?

F3: CORREDOR? IXI, É O QUE MAIS TEM LÁ EM CASA É CORREDOR. A SENHORA É MINHA VIZINHA, NÉ. QUALQUER DIA, VAI LÁ EM CASA TOMAR UM CAFÉ.

M: *Yes! We are neighbors.* [Escreve a palavra *neighbors* na lousa]



Nesse segundo excerto, a professora também mescla português e inglês para perguntar se alguém tem corredor em casa, ao que ela obtém de uma aluna a informação de que em sua casa há muitos corredores, seguindo-se o comentário de que elas são vizinhas. Nota-se, com isso, o incentivo aos alunos para que comentem sobre os itens de vocabulário de inglês em sua língua materna, uma possível tentativa de personalização de tais conteúdos lexicais de acordo com a realidade dos alunos. Mesmo assim, essa conversa sobre a realidade dos alunos nos pareceu um trabalho ingênuo, que não ressaltou as aprendizagens ou reflexões a respeito dessa realidade. Fala-se sobre as preferências quanto aos cômodos da casa, aparentemente, para que haja uma memorização do léxico exposto. Ainda que o objetivo dessa rodada de perguntas da professora tenha sido puramente o de fazer com que os alunos se lembrassem dos vocábulos, não houve uma abordagem que estimulasse que os alunos empregassem o inglês, envolvendo-se de maneira mais engajada ao que aprendiam. O trabalho restringiu-se a expor aos alunos a um conjunto de palavras dentro de uma aproximação semântica, a casa, mas não notamos uma mobilização frente ao emprego do inglês, fosse ele em uma leitura, uma fala, um jogo, dentre outros. O uso do inglês por parte dos estudantes ocorreu por meio da repetição dos vocábulos e na observação da professora, como um modelo, utilizando esses vocábulos em sentenças que parafraseavam o que os alunos haviam dito em português.

Com tais apreensões, conclui-se que, ainda que estivessem sendo estimulados a comentar sobre um assunto tão familiar, houve distanciamento entre o ensino e a aprendizagem desse conteúdo, por não permitir que os alunos pudessem se engajar de maneira ativa com o inglês, deixando-os a apenas observar a professora, uma especialista (Reagan, 2009) fazendo-o.

Esse questionamento encontra uma evidência mais concreta no trecho a seguir. Nele, a professora e a turma são surpreendidas

por um aluno que, diante da pergunta da professora, conta à turma que a parte favorita de sua casa é a laje:

F9: EU PASSO MAIS TEMPO NA LAJE.

M: ONDE?

F9: Na laje. [risos]

Como a turma ri e a professora não esboça uma resposta, fosse ela similar à intervenção anterior, com uma paráfrase em inglês, ou algo nesse sentido, depreende-se que esse tipo de intervenção por parte do estudante F9 é um desvio do previsto. Por consequência, o que chamamos aqui de desvio desafia a noção de que a utilização do léxico como um sistema fechado, disposto de equivalências entre línguas, é passível de contextualização às identidades dos estudantes, como parece ter sido o objetivo nesse trecho. O paradoxo reside, aparentemente, na expectativa de que comentar a rotina ou a preferência por um cômodo da casa deva coincidir com o emprego apenas das opções lexicais ofertadas, e não fora delas.

Com efeito, toda prática pedagógica, tenha ela esse propósito explícito ou não, tem por finalidade formar um indivíduo para uma determinada sociedade (Cope; Kalantzis, 2005). Portanto, tratar a expressão/construção de identidades como uma escolha dentro de ofertas lexicais limitadas nos informa a respeito das práticas de letramento escolar como instrumentos formatadores de um certo tipo de sujeito para um certo tipo de sociedade.

Questionamo-nos qual ou como seria esse sujeito que é levado a expressar-se e a agir ou com os recursos de que já dispõe, sem a possibilidade da construção do novo e permanecendo em sua posição social, ou com recursos limitados às escolhas de outrem, sem que essa seja uma escolha informada. Em ambos os casos, poucas são as chances de que esse sujeito acredite ser capaz de agir favoravelmente para mudanças de suas condições.

Por estarmos tratando das aprendizagens e letramentos de indivíduos frequentadores da modalidade EJA, cuja trajetória distanciada da escolarização ao mesmo tempo retoma e antecipa o menor acesso a oportunidades de desenvolvimento de capital cultural transformado em capital social e econômico, tal questão é acentuada e ganha a coloração política inerente ao trabalho no programa EJA.

Retomando a principal função do programa EJA, nos termos de Paiva (2005), qual seja, a função qualificadora, estabelecida por meio do Parecer CEB/CNE 11/2000 (Brasil, 2000), ou seja, de aprender a aprender de modo a desenvolver mais autonomia em suas atividades, a escola tem responsabilidade na contribuição para a (trans)formação de indivíduos aptos a modificar o curso de suas trajetórias, a despeito de injustiças e/ou adversidades decorridas. Atuando favoravelmente nesse sentido ou não, a escola, e as práticas por ela promovidas, corrobora seu papel como uma instituição que retoma e reforça questões – e desigualdades – presentes na sociedade (Bourdieu, 2011).

O TRABALHO COM QUESTÕES RELACIONADAS À INFÂNCIA DOS ESTUDANTES, PROPOSTA PELA PROFESSORA VÍVIAN

Iniciamos essa reflexão partindo da avaliação de Vívian a respeito do trabalho com o léxico, o que se obteve com base em minha questão acerca do trabalho com textos em inglês durante as aulas:

V: Eu amo esse trabalho [com textos]. Eu acho assim, **o texto é o que está na vida**. Aquele vocabuláriozinho, decorar uma lista de nomes de partes do corpo, decorar uma lista de cores, uma lista, ele é necessário também? É! Só que o que acontece? **Quando o aluno recebe essa lista ele acha mais fácil.**

(Vívian, trecho de entrevista, grifos nossos).

No excerto, a professora contrasta o letramento social com o letramento escolar, expondo, por um lado, o seu entendimento de que as práticas de letramento social envolvem a lida com os textos, enquanto, por outro, o letramento escolar abrange práticas sistemáticas tais como o estudo de listas de vocabulário. Isso significa dizer que os textos são a materialidade do letramento nas atividades cotidianas (Janks, 2014), ou, como nas palavras da professora, o texto é que está na vida. Já o trabalho isolado de conteúdos como as listas de vocabulário são uma parte necessária para a aprendizagem nos moldes da instituição escolar.

De acordo com Soares (2003), a chamada *pedagogização da leitura e da escrita* – dos eventos e das práticas de letramento – é inerente à escolarização de conhecimentos e práticas e resulta da transposição didática dessas práticas e desses saberes.

Nesse sentido, associamos o referido trecho de entrevista com a seleção de excerto das anotações no diário de campo da pesquisadora referentes à observação de uma aula. O registro foi produzido *in loco* e contou com acréscimos realizados posteriormente à aula.

TRECHO 4

Aula dedicada à comemoração do Dia das Crianças na escola toda, com uma exposição de brinquedos e brincadeiras de crianças no salão principal.

Nas aulas anteriores, Vívian já havia solicitado que os estudantes trouxessem um brinquedo para participar da exposição do Dia das Crianças. A maioria dos alunos já havia trazido suas colaborações ao longo da semana, mas alguns trouxeram no dia da exposição.

Na aula desse dia, a professora recolhe e elogia os trabalhos.

Em seguida, escreve na lousa: *CHILDHOOD, CAR, KIDS, KITE, DOLL, BALL, TOYS, DOLL'S HOUSE* (às 7:34).

V: “Pessoal, deem uma olhada nessas palavras em inglês. O que é *KIDS*?”



A1: *KIDS* é criança.

A2: *TOY* é brinquedo, referente ao filme.

A3: By *CAR*.

V: Até já estudamos essa palavrinha. Como é que você vai para a escola?

A3: By *CAR*.

A1: Já vi essa palavra em brinquedo de criança. [*Sobre a palavra CHILDHOOD*]

V desenha *KITE, DOLL, KIDS, BALL, TOP* na lousa.

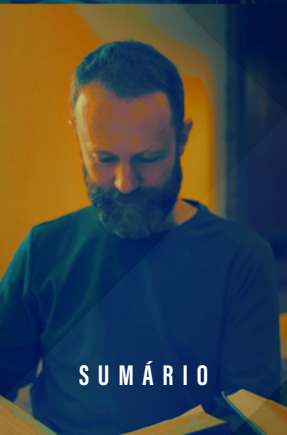
A4: Pode copiar? (às 7:41)

V diz que alunos podem copiar.

Às 7:47 subimos para o 3º andar da escola, para participar da exposição de brinquedos. Lá, há alunos de todas as turmas participando e interagindo com os trabalhos, como os vai-e-vem, bambolês, dominós, feitos pelos próprios alunos, com materiais reciclados.

Às 8:20 Vívian e outras professoras chamam os alunos para fazer uma roda. Tocam a música "Peixe Vivo", interpretada pelo grupo Palavra Cantada.

Ao final da dança, os alunos retornam à sala de aula. Vívian pede aos alunos que se sentem em círculo e pergunta aos alunos sua opinião sobre a atividade. A1 diz que nós não temos tempo de brincar, por isso gostou muito. A5 diz que fazia bambolê de jucá. A6 diz que fazia bonecas de sabugo de milho e de caroço de manga. A7 diz que tinha uma boneca de jornal, deu banho nela e chorou ao ver que tinha estragado. A2: "E mesmo assim a gente era feliz porque era unido, não brigava". A3: As crianças hoje em dia são estouradas. A2. diz que em sua casa eram 12 irmãos. A5 diz que seu filho tem 40 anos e ainda lhe pede a benção. Vivian compara diferentes momentos da educação, enfatizando que antes havia mais rigidez. A5 diz que hoje em dia as crianças brincam com computadores,



“as criança parece uns besta”. A4: Tem que trabalhar mais porque o custo de vida aumentou muito.

Vívian finaliza pedindo para que os alunos tragam um objeto que remeta à infância. A atividade será demonstrar e comentar (*show and tell?*). Vívian pede aos alunos que anotem as palavras da lousa. Às 9:25 “Vamos tentar falar *My favorite toy was*”. Fica para *homework*.

Distribui as folhas de *homework*.

(Anotações do diário de campo, aula na 3ª Etapa A, Dia das Crianças, em 10 out. 2012).

Similarmente à seção “A conscientização sobre a energia, da professora Milena”, discutida anteriormente, o excerto selecionado representa um recorte de uma aula de inglês da professora Vívian que se coaduna, via sistema lexical, com um projeto maior desenvolvido pela escola. De acordo com material produzido nas reuniões pedagógicas semanais dos docentes, o projeto, comemorativo do dia da criança, que ocorria na semana em que a aula foi observada, visava, por um lado, valorizar as identidades dos alunos com leituras e narrativas sobre suas memórias de infância e, por outro, conscientizá-los sobre a questão da sustentabilidade por meio da reciclagem de materiais já descartados.

Dentro da sequência da aula de Códigos e Linguagens, de acordo com o planejamento semanal disponibilizado pela professora, houve a discussão sobre sustentabilidade; a seleção de materiais reciclados; o planejamento e a confecção de um brinquedo, a exposição de um trabalho próprio; a apreciação de uma exposição de trabalhos dos colegas, a participação em brincadeiras coletivas, em uma ciranda e em cantigas de roda; narrativas de memórias de infância; leitura de um texto sobre a infância; e, por fim, na área de inglês em específico, uma lista de nomes de brinquedos nesse idioma. Para ensinar alguns desses vocábulos, Vívian fez desenhos na lousa.



Apreendemos que às aulas de Linguagens e Códigos subjaz uma multiplicidade de linguagens e práticas de letramentos sociais e escolares às quais os alunos e professora estiveram engajados. Na área específica do inglês, a multiplicidade não se observa tão marcadamente, embora a estratégia de associar algumas palavras em inglês aos desenhos, provavelmente como forma de facilitar a associação entre o significante e o significado, revele uma preocupação com o emprego de multimodalidade sob os moldes do letramento escolar, conforme já discutido anteriormente.

Nessa aula, diferentemente da aula a respeito das fontes e usos de energia, da qual falamos previamente, a professora é quem decide quais palavras serão colocadas aos estudantes, que deverão associá-las a um significado, ou tradução. O que chamamos de jogo de pingue-pongue ocorre entre a professora e os alunos de forma inversa ao que vimos na aula da professora Milena. Neste caso, os alunos devem mobilizar suas estratégias e seus conhecimentos de mundo e do idioma estrangeiro para atender às expectativas da escolarização e para engajarem-se à prática de letramento escolar.

Entretanto, atentamos para o fato de que, apesar de o uso de língua estrangeira proposto em sala aula restringir-se a uma prática de letramento escolar, isto é, ao estudo e à discussão de uma lista de palavras, aparentemente isolada dos demais aspectos da língua, com exceção das ilustrações para algumas delas, os alunos explicitam suas estratégias de aprendizagem recorrendo ao letramento social de que dispõem, como é notável nos trechos em destaque:

A2: *TOY* é brinquedo, **referente ao filme.**

A3: **By** *CAR*.

A aluna A2 evidencia que seu conhecimento da palavra *toy* advém da situação a um contexto, muito provavelmente o longa metragem norte-americano *Toy Story: um mundo de aventuras* (1995), mais conhecido no Brasil pelo título em inglês.



Já a aluna A3, ao invés de traduzir a palavra *car*, utiliza-a antecedida pela preposição *by*, empregando a locução adverbial de modo e demonstrando o trajeto de sua construção de sentidos por meio do conhecimento dessa estrutura quando se fala sobre meios de transporte. Denota-se, deste uso, uma situação de aprendizagem escolar à qual a aluna pode ter se engajado. A professora, inclusive, menciona, diante da fala da aluna, que o tema de meios de transporte já havia sido estudado anteriormente:

V: ATÉ JÁ ESTUDAMOS ESSA PALAVRINHA. COMO É QUE VOCÊ VAI PARA A ESCOLA?

A3: BY CAR.

Enquanto a professora chama de “palavrinha” a locução adverbial, acentuando o enfoque aos itens lexicais nas aulas de inglês, a apreensão da aluna contraria tal enfoque, clamando por um contexto, isto é, uma prática de letramento escolar em que se estudou o tema meios de transporte, o que desfaz o isolamento lexical e ultrapassa o momento em que a aula ocorre.

Isso também parece ocorrer quando a aluna A1 diz já ter visto a palavra *childhood* em um brinquedo para crianças. Atentamos, novamente, para o fato de que o letramento escolar, tradicionalmente caracterizado pela linearidade, no qual cabe perfeitamente a insistência em ensinar palavras descontextualizadas, é confrontado pelo letramento social do aluno, cujo cotidiano tem recebido cada vez mais inserções de língua inglesa, como podemos notar. Ressaltamos que a avaliação sobre as inserções da língua inglesa no cotidiano dos brasileiros e outros povos não falantes de inglês como primeira língua e as implicações dessas inserções figura como uma das expectativas de aprendizagem de língua estrangeira na modalidade EJA (São Paulo, 2007b), que se coaduna aos estudos dos novos letramentos.



Entretanto, essas inserções parecem apenas constar como uma forma de entender as palavras que a professora selecionou, sem que houvesse uma reflexão sobre o porquê de a aluna já conhecer algumas palavras, o que se configura como um exercício de letramento crítico. Conforme a defesa de Menezes de Souza (2011), é parte do exercício crítico o “ouvir- se ouvindo”, ou seja, ter em conta as relações entre as interpretações do aprendiz e o contexto social de que ele faz parte.

Mais uma vez, portanto, notamos que o conhecimento e o letramento social do aluno não são acionados de forma a se articularem ao letramento escolar aqui, mas serve como referência para atender ao propósito de responder às expectativas da escola, representada na prática da professora, testando os conhecimentos dos alunos (Barton, 1994).

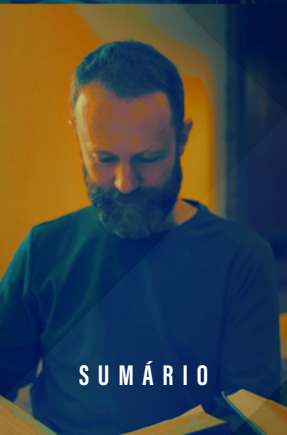
Nesse trecho observamos, ainda, a limitação da atividade de língua inglesa ao léxico, o que se torna mais evidente se lembramos da variedade de práticas envolvendo o tema do dia das crianças. Parece-nos que aos alunos não é dado o direito de uma imersão mais aprofundada, nem mesmo com atividades que realcem outros aspectos da língua.

O TRABALHO COM OS ALIMENTOS, POR VÍVIAN

O excerto a seguir foi extraído do diário de campo produzido *in loco* e *a posteriori* e faz parte de uma aula⁴⁰ em que dois temas foram abordados: um olhar para dentro de mim e saúde e corpo humano. Nessa aula, os alunos leram e discutiram uma fábula, estudaram as regras do verbo *to be*, estudaram nomes de frutas e planejaram-se para trazer frutas para uma atividade de pintura.

40

Outro trecho dessa mesma aula, em que se desenvolve uma exposição gramatical do verbo *to be*, também será discutido neste capítulo.



TRECHO 5

Nos minutos finais da aula, a professora retoma o vocabulário sobre frutas, já discutido no começo da aula. Ela pede para que os alunos consultem as páginas 427-428 do livro didático. Lê as frases da página, que acompanham ilustrações das frutas:

V: *This is an apple*, isto é uma maçã. Quem vai trazer *apple*?

A1: Eu.

V: A A1 vai trazer. *That is a watermelon*, aquilo é uma melancia. Quem é que vai trazer *watermelon*?

A2: A A3, mas ela foi embora.

A4: Quem vai trazer a fruta que tem sete letras e termina com onze? Vívian e alguns alunos comentam, tentando adivinhar qual é a fruta. A4: O abacaxi.

Vívian demonstra estar impressionada com a esperteza da charada. Ela explica sobre os números romanos e elogia a aluna.

A5: *Congratulations!*

(Anotações do diário de campo, Aula na 3ª Etapa A, alimentos e frutas, em 5 nov. 2012).

Apesar de ter envolvido uma série de atividades variadas para outras áreas de conhecimento, como Língua Portuguesa e Artes, a sequência não revela multiplicidade de atividades e abordagens com o inglês, limitada ao trabalho com o léxico.

Apoiada pelo material didático, a atividade de inglês disponibiliza ilustrações de frutas e sentenças indicativas, como *This is an apple*, mas, como não ocorreu um trabalho ou mesmo discussão específicos relacionados às imagens ou sentenças, o que por si configuraria, em certa medida, uma abordagem mais diversificada, entendemos que elas servem de instrumento ao objetivo de ensinar o léxico.

A LÍNGUA ESTRANGEIRA PERTENCE A ALGUÉM? A QUEM?

Segundo os dados observados, o enfoque nos conhecimentos advindos do letramento escolar nas situações de aprendizagem descritas desdobra-se em um distanciamento entre os estudantes e o seu objeto de estudo, dificultando-lhes, ao mesmo tempo, o uso de seus conhecimentos prévios, construídos em práticas de letramento social, e a tentativa de empregar ferramentas e estratégias do letramento escolar, conforme discutiremos nesta seção.

Veremos, a seguir, uma seleção de trechos de uma aula dedicada ao ensino das regras estruturantes do uso e da concepção subjacente ao verbo *to be*, em que se trabalhava com a leitura e a interpretação da versão em português para a fábula “O alce e os lobos”, do escritor francês Jean de La Fontaine.

O texto, assim como as questões para o trabalho de interpretação, estava reproduzido no material didático, cuja proposta se seguia com algumas adaptações. Foram dispensadas pelo menos três aulas para o mencionado trabalho.⁴¹ Durante uma parte da correção de questões de interpretação sobre a versão em português para a fábula, a professora conduz uma breve discussão que direciona os estudantes a questionarem-se sobre as diferenças entre ser e de estar diante do mundo e, em especial, diante das adversidades da vida. Dessa breve discussão, a professora parte para a abordagem das flexões do verbo *to be*, traduzido para o português como “ser” ou

41 Menciono terem sido pelo menos três aulas dispensadas à leitura e interpretação da fábula porque as datas das minhas observações não coincidiram com a totalidade das aulas da professora Vívian com a referida turma. As aulas dedicadas a essa atividade excederam o que foi previsto inicialmente porque, apesar da insistência da professora em que os estudantes realizassem os exercícios propostos pelo material didático em casa, para discussão e correção em aula, grande parte da turma não apresentava essas tarefas já feitas. Diante disso, Vívian reservou alguns minutos de cada aula para que os alunos realizassem as tarefas, oferecendo-lhes ajuda para tirar dúvidas.



“estar.” A conexão entre o conteúdo reflexivo da fábula em português e o conteúdo gramatical flexões do verbo *to be* é realçada por parte da professora por meio da diferença lexical que existe entre as duas línguas. Ao reiterar que em português existem dois significantes distintos para os significados “ser” e “estar”, a professora chama a atenção para as diferenças linguísticas, que podem modelar percepções de mundo, como expresso na ideia de ser e de estar. Isso é feito através do questionamento aos alunos sobre ser e estar serem coisas diferentes, ao que eles respondem que existem diferenças.

Apesar de estarem se dedicando há pelo menos três aulas à leitura do texto, foram dedicados apenas cerca de 15 minutos à explanação da professora sobre o conteúdo específico de inglês, as regras gramaticais do verbo *to be*. Nesse curto período de tempo, a professora solicita que os alunos acompanhem a explicação por meio de tabelas com as formas afirmativa, interrogativa e negativa do verbo *to be*, reproduzidas no material didático. A aula é expositiva, dedicada à observação das regras acerca das formas do verbo *to be* afirmativo, negativo e interrogativo para todos os pronomes sujeito, embora a professora busque a todo o momento a participação dos alunos, por meio de perguntas, como se observa no trecho destacado a seguir:

TRECHO 6

V: Numa frase em inglês você tem que ver pelo contexto para saber se está dizendo ser ou estar. Só um exemplozinho, para vocês lembrarem. Se eu falo *I am a teacher* (escreve na lousa). Esse *am* é do verbo ser, do verbo *to be* em inglês. E se eu falar *I am here* (escreve na lousa), por exemplo, são diferentes, não é? Vamos ver qual seria a tradução? Se eu falo *I am a teacher*, vocês sabem que *teacher* é professora. Então seria que eu [pausado]...

A1: Eu amo.

A2: Eu sou.

Vários alunos: Eu sou professora.



V: Eu sou uma professora. Legal. Joia!

[...]

V: Agora, olha só. Se eu falar *I am here*. *Here*, pessoal, quer dizer aqui. Qual será que vai ser a tradução dessa frase? *I sou eu*. Eu sou aqui ou eu estou aqui?

A3: Eu estou aqui.

A4: Eu estou aqui.

V: Olha! É a mesma palavra, professora!

A5: Eu estou aqui.

V: Olha, aqui esse *am* é sou, não é? Eu sou uma professora. E o *am* nessa frase é eu estou aqui. Olha que interessante.

A1: É a mesma coisa.

V: O verbo *ser*, o verbo *to be* em inglês... a palavra *am* é do verbo *to be*, ela pode ser *ser* ou *estar*. Então, a gente tem que ver o contexto, o restante da frase para entender se é eu sou ou eu es-

A6: -tou.

V: E eles são iguais?

A7: Eu vou anotar isso no meu caderno.

(Transcrição de trecho de aula, 3ª Etapa A, verbo *to be*, em 5 nov. 2012).

Nele, a professora propõe como início de sua explicação a tradução do verbo em português. Notamos que a proposta é empregar os recursos já disponíveis para os alunos, isto é, seu conhecimento de língua materna. Entretanto, quando passa da palavra para as sentenças em que os alunos deveriam observar que só existe um único significante para pelo menos dois significados diferentes, o conhecimento de língua materna não é o bastante para auxiliá-los, como observamos na tentativa de A1 na tradução de *I am* como



Eu amo. Embora a tradução da aluna esteja equivocada, entende-se que o erro tem referência na língua materna pela semelhança formal entre os verbos *am*, do inglês, e *amo*, do português. Outro ponto em que podemos ver que o conhecimento de língua materna não é utilizado como forma de auxiliar na construção de conhecimentos sobre a língua estrangeira surge quando a professora antecipa a tradução dos termos *teacher* e *here*, que são necessários para que os alunos compreendam as sentenças:

TRECHO 6

V: Se eu falo *I am a teacher*, **vocês sabem que *teacher* é professora.** Então seria que eu [pausado]...

A1: Eu amo.

A2: Eu sou.

Vários alunos: Eu sou professora.

V: **Eu sou uma professora.** Legal. Joia! [...]

V: Agora, olha só. Se eu falar *I am here*. **Here, pessoal, quer dizer aqui.** Qual será que vai ser a tradução dessa frase? / sou eu. Eu sou aqui ou eu estou aqui?

A3: Eu estou aqui.

A1: Eu estou aqui.

V: Olha! É a mesma palavra, professora!

(Trecho da aula com a 3ª Etapa A, foco no verbo *to be*, em 5 nov. 2012).

Após dois alunos traduzirem a frase corretamente, Vívian antecipa a conclusão da turma toda e anuncia que são duas frases cujo significado é diferente, mas que empregam o mesmo significante, o verbo *am*. Como se pode verificar no vocativo empregado em sua antecipação, ela chega a simular a fala de um possível aluno que se dirige a ela própria. Nessa fala, não se chama a atenção dos

alunos para a relação contexto-sentido das palavras, restando apenas o emprego da palavra por meio da própria palavra cuja significação reside com a professora.

V: OLHA! É A MESMA PALAVRA, PROFESSORA!

Embora Vívian já houvesse avisado desde o início dessa sequência que os verbos *ser* e *estar* são traduzidos como um só em inglês, conexão pela qual ela encerra a reflexão sobre as mudanças e as essências representadas na atividade anterior, trata-se de uma oportunidade para observação e dedução, presentes nas práticas de letramento escolar, que muito beneficiaria os alunos em suas estratégias de reconhecimento e aprendizagem de língua estrangeira no ensino formal. Ainda assim, a professora antecipa-se aos alunos e deixa escapar tal oportunidade de prática. A intervenção espontânea com a qual a aluna A1 traduz, no excerto, *I am* como *Eu amo* denota que a conclusão de que *am* significa “ser” ou “estar” não parecia tão clara para todos os estudantes.

Importante ressaltar que as duas frases empregadas para demonstrar as peculiaridades do verbo *to be* são selecionadas pela professora e destacadas de uma situação e/ou contexto que poderiam facilitar a compreensão dos alunos, mas acabam por distanciá-los de tal conteúdo. Isso é especialmente observável na primeira frase utilizada, *I am a teacher*, por dizer respeito à realidade da professora e não à dos alunos. O isolamento de aspectos linguísticos específicos para servir ao objetivo de demonstrar regras gramaticais, fonéticas ou lexicais, é uma estratégia bastante recorrente em ensino de língua estrangeira, conforme Ellis (2010). Embora compreenda que essa estratégia auxilie estudantes no desenvolvimento de uma metalinguagem facilitadora do entendimento sobre as regras e o uso delas em outras situações, o autor alerta para a limitação das práticas de ensino a ela, uma vez que ela é incompatível com princípios educacionais contemporâneos (Ellis, 2010, p. 169), que visam uma oferta de múltiplas



abordagens e atividades que reflitam a multiplicidade da linguagem. Notamos essa preocupação com a variedade de abordagens e práticas pedagógicas, por parte da professora, no trecho a seguir, coletado de entrevista:

Mas e a gramática? Ela é necessária? Sim, também. **Tudo é necessário.** O tradicional, o atual, o renovado, o construtivismo. **Tudo é necessário. A gente tem que ter um pouquinho de tudo.** É necessário ele escutar uma música, ele ver um filme, vivenciar um pouquinho essas situações e trabalhar com a gramática, sim. Por quê? A gramática também é uma **questão de organização.** Autonomia tanto no vocabulário quanto na gramática porque a gramática auxilia a gente a compreender melhor os termos, até a usar, saber como usar, dar uma **base para o uso.**

(Vívian, trecho de entrevista, grifos nossos).

Conforme as próprias asserções da professora, o uso de frases isoladas não é um problema na sala de aula se fizer parte de uma multiplicidade de abordagens e práticas de ensino, que correspondam à heterogeneidade constitutiva das línguas, tais quais seus usuários e seus contextos. Não advogamos aqui pela total erradicação desse tipo de exercício cujo propósito é aumentar a consciência sobre as regras da língua, mas apontamos para o maior significado dessa prática quando suplementada de outras atividades de aprendizagem que estejam de acordo com uma leitura mais ampla, da palavra para o mundo e vice-versa (Freire, 1982, 1997). Essa leitura de mundo ocorre via textos, ainda que graduados, produzidos para fins didáticos, pois é nos textos, orais ou escritos, que se materializa a linguagem.

Restringir-se a frases isoladas, que dão pouco sentido às práticas de letramentos dos alunos, sustenta uma prática que acaba por distanciar os educandos do acesso e da apropriação da linguagem como pertencente também a eles. Conforme a crítica de Reagan (2009), o isolamento de palavras e frases do contexto e dos falantes



é uma prática oriunda de uma visão de linguagem predominantemente positivista, fundada na concepção de que existe uma realidade externa passível de entendimento e estudo científico empírico e que influenciou os estudos linguísticos por muito tempo. O problema com a visão positivista para o ensino de línguas, conforme pontua Reagan (2009), é que ela as reifica, considerando-as como sistemas objetivos, não históricos, não sociais, não variáveis.

Em última instância, a reificação da língua resulta em um conflito de poder, ou seja, sobre quem tem o poder de determinar-lhe os padrões de correção e a quem ela pertence. No ensino e aprendizagem de língua em específico, a reificação deixa subentendida a ideia de que a língua pertence tão somente à professora, isto é, à especialista a quem compete a tarefa de “transmitir”, distribuir conhecimentos aos estudantes (Craig, 1995 *apud* Reagan, 2009), prática essa também denunciada por Freire (1982) por meio do conceito de “educação bancária”. O conceito de educação bancária remete ao pressuposto de educação que trata os educandos como vazios depositários dos educadores, que, por sua vez, na falta de expressividade dos educandos, vão fazendo suas “doações” de expressões para que os alunos sigam “capitalizando-as” (Freire, 1982). Esse tipo de prática acaba por impedir que o educando exercite sua expressividade, o que implica na ruptura do direito de perceber um sentido mais profundo na linguagem e, logo, da realidade que essa representa. Como consequência, pouco pode perceber-se na posição de interferir na realidade de forma transformadora (Freire, 1982).

Vejamos o trecho a seguir, em que a professora mantém a estratégia de perguntas e respostas aos alunos para que esses entendam as regras gramaticais para a forma negativa do verbo *to be*.

TRECHO 7

V: Agora, olha lá no terceiro quadro, lá de baixo. Está escrito forma [pausando] **nega...**



Alunos: **...tiva!**

V: O que aconteceu? O que apareceu de diferente?
Vamos ver quem tira dez.

A1: Onde, professora?

V: Olha a A1 querendo tirar dez [risos]. Lá embaixo.

A1: Forma negativa, né?

V: Isso! Compara esse terceiro com o primeiro.

[Vários alunos falam ao mesmo tempo]

A2: Tem mais letras, né.

V: Isso! Tem uma palavrinha a mais.

A3: Tem o *not*.

V: Qual a palavrinha... o *not*.

A4: Isso.

V: E essa palavra o *not* aparece para todas as pessoas?
Para eu, para você, para eles, para nós? Todas as pessoas?

A5: **Quase todas.**

V: **Então, olha se aparece em todas ou não.**

A6: Não.

[Alunos falam ao mesmo tempo]

A1: De cima a baixo.

V: Olha, aparece de cima a baixo. Para todas as pessoas.
O que será que é *not*?

A3: Notebook? [pronunciado nótibuk]

(Transcrição de trecho de aula, 3ª Etapa A, verbo *to be*, em 5 nov. 2012).



Em sua abordagem, a professora cita uma prática típica do letramento escolar: uma situação de prova. Com isso, chama a atenção dos alunos para tentarem acertar as suas perguntas, imaginando-se em uma situação de avaliação. Diante das perguntas, alguns alunos, como A5, parecem tentar adivinhar as respostas corretas esperadas pela professora. As respostas incorretas, como a de A5, são descartadas pela professora, até que outro aluno dê a resposta esperada, como a resposta de A1. A confirmação da resposta por parte da professora é imediatamente seguida por outra pergunta ("Olha, aparece de cima a baixo. Para todas as pessoas. O que será que é *not*?"). A interação coincide com o modelo sugerido em pesquisas mencionadas por Barton (1994), no qual se reitera que, embora a escolarização privilegie o texto escrito, muitas das atividades de sala de aula se centralizam na oralidade, isto é, trata-se de falas em torno de textos escritos (*talking around texts*). Uma boa ilustração desse padrão, segundo Barton (1994), é a chamada regra dos dois terços, que presume que alguém fale durante dois terços do tempo dedicado à aula, sendo esse alguém o professor e sua fala se concentre basicamente em dar explicações e fazer perguntas.

No trecho em discussão, há pouco tempo para que os estudantes respondam ou mesmo reflitam sobre as perguntas, o que em geral levava a professora a dar as respostas para a turma, revelando-se uma prática de educação bancária (Freire, 1982), ou seja, o depósito de expressões dos educadores aos educandos.

Como anteriormente já vinha acontecendo, a aluna A3 arrisca uma resposta incorreta, porém relevadora das possibilidades (*affordances*), ou dos recursos de que dispõe para construir sentidos. O erro na resposta, entretanto, não foi explorado ou mesmo considerado como subsídio para a garantia de maior sentido para a regra gramatical estudada.

O equívoco da aluna surge a partir de sua tentativa de compreensão acerca da pergunta da professora, notadamente uma

pergunta que remete a uma abstração da linguagem ao demandar o significado de uma palavra sem o seu contexto. Sobre abstrações da linguagem, Gee (2013) critica a ênfase no pensamento abstrato nas práticas de letramento escolar, embora esse seja considerado uma sofisticação atribuída à escolarização, em detrimento de um ensino mais contextualizado e significativo nas escolas nos tempos atuais. Em seu argumento, Gee (2013) defende ser equivocada a visão de que a abstração exista por si só. De acordo com o autor, a contextualização é o princípio do pensamento abstrato, uma vez que esse não deixa de ter uma porção contextual em sua formação. Essas chamadas abstrações são produzidas em contextos específicos em que suas regras e postulações são colocados em prática, como se observou na fala de Vívian, no trecho 6, ao colocar os vocábulos junto de suas traduções para os alunos:

V: *HERE*, PESSOAL, QUER DIZER AQUI. QUAL SERÁ QUE VAI SER A TRADUÇÃO DESSA FRASE? / SOU EU. EU SOU AQUI OU EU ESTOU AQUI?

Curioso notar que ao traduzir os termos isoladamente, Vívian institui a regra para a correta tradução do verbo *to be*, que ela está explicitando. Com essa estratégia, a tradução do verbo é feita corretamente pelos alunos, porém, sua compreensão sobre o funcionamento do verbo *to be* só nos parece adequada ao caso específico levantado pela professora, e não a outras situações. É por isso que os estudantes teriam maiores benefícios se pudessem, a partir da compreensão do funcionamento do verbo dentro de um determinado contexto, aplicar o que compreenderam a contextos outros, conforme propõem Kalantzis e Cope (2003, 2012, 2013) em sua proposta de pedagogia dos letramentos para o design de significados, ou, em uma versão mais recente de tal proposta, dentro dos processos de conhecimento. Refiro-me, quando menciono a importância de aplicação de uma aprendizagem a outros contextos, à quarta etapa desse processo, mostrado a seguir, de acordo com os autores:

1. prática situada / experimentação (do conhecido, do novo)
2. instrução explícita / conceituação (nomeando, com teoria)
3. enquadramento crítico / análise (funcional, crítica)
4. prática transformada / aplicação (apropriada, criativa).

Retomando nossa análise do trecho 7, a aluna busca em seu repertório linguístico e em sua experiência algo com semelhança fonética e formal, também dissociado do contexto da aula. A aluna o faz com base no fato de que o significante *notebook* guarda semelhanças com *not* por causa da pronúncia de muitos falantes de português brasileiro, que imprimem a entonação de sua língua materna às palavras estrangeiras. O que também nos chama a atenção é o fato de que essa palavra ter ocorrido à estudante é um indicativo de que uma importante ligação entre a língua inglesa e o cotidiano de brasileiros e falantes de diversas línguas ocorre por meio do léxico atribuído a equipamentos e recursos tecnológicos, notadamente os da área de informática, produzidos em países de língua inglesa, sobretudo os Estados Unidos.

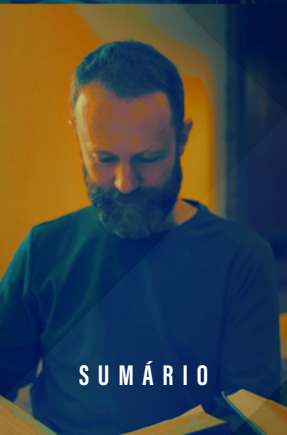
Para ilustrar a problemática do tratamento dado ao ensino da regra gramatical situada apenas nos letramentos escolares, portanto, descolada dos letramentos sociais dos alunos, reproduzimos a seguir o apelo de uma aluna durante essa aula:

TRECHO 8

V: Aí depois, a gente está vendo na interrogativa, lá no quadrinho lá da frente, que elas trocam de lugar, não é? Olha! Em vez de *I am* ficou *Am I*? Elas inverteram, olha. Em vez de *I am* ficou *Am I*. Todas são invertidas quando a gente quer perguntar alguma coisa. Eles invertem.

A1: Meu Deus do céu! Ai, professora...

V: Mas calma, A1.



A1: Ai, meu Deus.

V: A A1 ficou desesperada.

[risos]

V: É só perceber. O que está acontecendo aí? **Olha uma pergunta de prova.** Vamos ver se vocês pegam. Vai lá! O que está acontecendo na interrogativa? De *I am* virou *Am I*. O que aconteceu?

A1: [?]

V: Mas o que aconteceu?

A1: Ele inverteu.

V: Ah! Olha lá! Já tirou dez na prova. [risos] Estão vendo? Ela já observou a diferença. Essas coisas é que são importantes.

(Transcrição de trecho de aula, 3ª Etapa A, verbo *to be*, em 5 nov. 2012).

Aparentemente, no trecho indicado, diante da considerável quantidade de informações e estratégias de aprendizagem diferentes daquelas vivenciadas em seu cotidiano, a aluna A1 comunica à professora e aos colegas a sua frustração. Ainda assim, a professora se sustenta em uma prática de letramento escolar para auxiliar a aluna, pedindo-lhe que se atente para a sua pergunta como se essa fosse uma pergunta de prova, um teste. Como recompensa pelo acerto na resposta, a professora simula ter dado a pontuação máxima dessa prova, o que nos leva a entender que é dada maior importância ao modelo autônomo de letramento, que se articula independentemente das práticas de letramento social.

Vimos, nos trechos reproduzidos neste capítulo, as dificuldades para a oferta, nas comunidades observadas, de conteúdos mobilizados de modo significativo e integrado às experiências dos alunos, considerando-lhes os letramentos sociais em que se baseiam suas

identidades. As práticas pedagógicas parecem se alinhar com uma visão autônoma de letramento, sob as quais o letramento escolar se desvincula das práticas sociais, presidido, basicamente, por lógicas próprias à escolarização, como as menções às situações de avaliação. Conforme já salientado anteriormente, o letramento autônomo não deixa de ser, também, ideológico, por posicionar os sujeitos em uma dinâmica social que se reflete no mundo fora do âmbito escolar. Em tais práticas, observa-se que os alunos pouco ou nunca precisam articular conhecimentos já construídos com aqueles mediados pela escola. Uma consequência desse distanciamento se visualiza nas dificuldades expressas pela aluna A1 no trecho 8. Vívian, no momento mesmo em que procura acalmar a aluna quando ela reclama por não compreender o conteúdo exposto, usa outro instrumento das práticas de letramento escolar, as provas, inviabilizando, dessa forma, uma relação mais significativa entre A1 e o potencial conhecimento.



3

**APROXIMAÇÕES ENTRE
O LETRAMENTO SOCIAL
E O LETRAMENTO ESCOLAR**

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, abordaremos as principais linhas teóricas que sustentam a visão de que os letramentos de mundo colaboram para o letramento escolar. Na sequência, descreveremos situações, coletadas a partir de nossas observações nas comunidades escolares investigadas, em que predominaram as aproximações entre o letramento de mundo e o letramento escolar, para, finalmente, refletirmos sobre as implicações dessas aproximações para a formação desses indivíduos, à luz dos novos letramentos e das Orientações Curriculares para EJA.

TEXTOS E CONTEXTOS: LETRAMENTOS SOCIAIS E A CULTURA DE MASSAS

Discorrendo sobre a importância desfrutada pela cultura e seu papel constitutivo em todos os aspectos da vida em sociedade a partir de meados do século XX, Hall (1997a, 1997b) destaca as mudanças e deslocamentos na cultura e pela cultura. Ou seja, de acordo com o autor, o cotidiano de uma parcela significativa da população se modifica em razão de demandas socioeconômicas advindas do declínio da indústria no século XX. Por outro lado, as próprias práticas e cotidianidades locais passam por mudanças advindas do sistema midiático que se quer global. Esse sistema traz para a rotina das pessoas mensagens e discursos que podem influenciar no sentido de mudanças de compreensão de mundo e construção de significados, inscritos na cultura. A partir da mundialização desse sistema midiático, evidencia-se o caráter híbrido da cultura, que passa a articular as localidades e as ditas globalidades – essas últimas também se tratam de localidades, porém ganham o status de globalidade como consequência de relações de poder que, inclusive, se atualizam por meio de sua difusão midiática



A partir da década de 1960, surgem estudos como os do autor canadense Marshall McLuhan (2005), dedicados aos efeitos das tecnologias da comunicação e informação na construção de uma cultura global. É desse autor o termo “aldeia global”, que designa a conexão entre as tecnologias, em específico a televisão e a representação de localidades ao redor do mundo, aproximando e estimulando as pessoas a construir uma cultura em comum, uma cultura global.

Em função desse aspecto, Hall (1997b) acredita serem raros os locais que não estão submetidos às forças culturais da mídia de massas, que provocam deslocamentos. Nesse sentido, o autor nos leva à seguinte reflexão:

Pensemos na variedade de significados e mensagens sociais que permeiam os nossos universos mentais; tornou-se bastante acessível obter-se informação acerca de – nossas imagens de – outros povos, outros mundos, outros modos de vida, diferentes dos nossos; a transformação do universo visual do meio urbano – tanto da cidade pós-colonial (Kingston, Bombaim, Kuala Lumpur) quanto da metrópole do ocidente – através da imagem veiculada pela mídia; o bombardeio dos aspectos mais rotineiros de nosso cotidiano por meio de mensagens, ordens, convites e seduções; a extensão das capacidades humanas, especialmente nas regiões desenvolvidas ou mais “ricas” do mundo, e as coisas práticas – comprar, olhar, gastar, poupar, escolher, socializar – realizadas à distância, “virtualmente”, através das novas tecnologias culturais do estilo de vida *soft*. A expressão “centralidade da cultura” indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo (Hall, 1997b, p. 5, grifos no original).

Uma vez que cultura está inscrita e opera no interior do “jogo de poder”, a educação é também uma instância da cultura, na medida em que se refere aos processos por meio dos quais a sociedade incute normas, padrões e valores, ou seja, a cultura, para que as gerações futuras ajam de acordo com os valores e normas

compartilhadas pela geração de seus pais e pelo sistema de valores predominante (Hall, 1997b, p. 19).

É fato que o capitalismo industrial do século XX tende a suprimir subjetividades, embora por sua própria lógica, os produtos da indústria cultural estejam disponíveis visando a atender às demandas de um público que cumpre jornadas de trabalho longas e dispõe de poucas opções de lazer. Daí provavelmente deriva a popularidade da televisão (Castells, 2011).

Somando-se a isso, na segunda metade do século XX a configuração de uma sociedade em rede (Castells, 2011), marcada pela convergência de várias transformações sociais, tecnológicas, econômicas e culturais importantes se ocorreu dando origem a uma nova forma de sociedade. Isto é, configura-se uma nova forma de ser no mundo.

Isso posto, o tema é oportuno a este trabalho por contribuir para a reflexão sobre a relação entre as práticas de letramento ocorridas fora do âmbito escolar, dentre eles, os artefatos da mídia e da multimídia, e os saberes valorizados e legitimados pela instituição escolar. Segundo Rocha e Maciel (2013), tal relação passa a ser questionada no âmbito educacional, centralizada na discussão a respeito de que tipo de conhecimento deveria ser valorizado nas práticas de escolarização. Entretanto, a partir dos anos 1960, o questionamento assume outro foco. A questão passa a ser “o conhecimento de quem vale mais”. Com essa questão em voga, abre-se espaço para a apreensão das relações entre as políticas educacionais, o papel das tecnologias, a participação democrática, as disputas por poder, as noções de inclusão e exclusão, dentre outros (Rocha; Maciel, 2013), discussões tão caras ao contexto em que nossa pesquisa ocorre, a EJA.

Abordando a educação entre os setores populares, Setton (2004) aponta a premência de pesquisas que auxiliem na compreensão da complexidade do fenômeno da cultura de massa para a



educação, como um bloco de cultura híbrido, marcado, ao mesmo tempo, pelas influências da cultura escolar e da cultura midiática. Segundo a pesquisadora (Setton, 2004, 2005), existe ainda muito preconceito, dentro e fora dos setores acadêmicos, a respeito da cultura midiática, reduzindo-a ao superficial e ao grotesco. Em seu argumento para desconstruí-lo, Setton (2005) pondera que o preconceito deriva de um elitismo herdeiro do modelo de educação iluminista que continua a nos formar, educação essa que assume uma função civilizatória engendrada por privilégios. A cultura escolar foi e ainda é uma marca de distinção social (Bourdieu, 2011).

A respeito da cultura iluminista que priorizou saberes escolares e científicos em detrimento de saberes populares, Canagarajah (2005) elucida que se trata de um desdobramento do projeto de modernidade, que posicionou a Europa, entre os séculos XVI e XIX, e os conhecimentos ali desenvolvidos, como referências para o mundo ocidental. A modernidade, como critica Dussel (2012), respaldou-se em relações de colonialismo de terras e povos da América, culminando no apagamento e/ou marginalização de conhecimentos e culturas nessas regiões. Conforme a elucidação de Monte Mór (2013), o pensamento de colonialidade continua a orientar as práticas pedagógicas dos professores brasileiros, o que reacende o debate, iniciado nos anos 1960 com Paulo Freire, a respeito do desenvolvimento da criticidade e da agência como um dos objetivos do ensino de línguas (Monte Mór, 2013).

Ao discutir o letramento midiático (*media literacy*), Luke (1997) atribui ao posicionamento teórico pós-moderno a dissolução de noções eurocêntricas que distinguem alta cultura de baixa cultura, características de estudos sobre a cultura popular e a indústria cultural, empreendidos a partir dos anos 1930, como os de Max Horkheimer e Theodor Adorno, teóricos da Escola de Frankfurt. Assim, afirma a autora, os artefatos da cultura de massas e as práticas cotidianas de muita gente passam a ser levados a sério dentro da esfera acadêmica (Luke, 1997, p. 23).

Para Luke (1997), o objetivo central do letramento midiático é tornar alunos audiência crítica e seletiva. Crítica das mensagens da TV, suas convenções, seus gêneros, características técnicas, demografia da audiência, e de seus próprios hábitos em face da TV (Luke, 1997).

Conforme já mencionado no Capítulo 1 deste trabalho, com Menezes de Souza (2011), a postura de criticidade em relação aos textos, midiáticos ou não, ganha um elemento importante que é genealogia, uma compreensão da própria leitura situada em seu contexto de produção. Dito de outra forma, a centralidade da prática de letramento crítico deixa de estar na produção do texto para valorizar-lhe a recepção, constituída sócio-historicamente e coletivamente, na comunidade a que se pertence e por meio das histórias que precederam a construção de significados (Menezes de Souza, 2011).

Nesse aspecto, Giroux e Simon (1989) também são enfáticos ao asseverarem, sobre os bens simbólicos produzidos na cultura popular como tema de estudo e aplicação de pedagogia crítica:

[...] o estudo da cultura popular oferece a possibilidade de compreender como uma política de prazer serve para lidar com os alunos de uma maneira que molde, e às vezes garanta, as relações frequentemente contraditórias que eles têm com a educação e com a política da vida cotidiana (Giroux; Simon, 1989, p. 214).

Uma vez que as mídias – digitais e analógicas – cumprem um papel importante para a formação e a informação de uma rede cultural de disputas pelo poder, questões de representação e identificação, subjetividades e uma determinada sociedade que se deseja fomentar, esse tema dialoga não apenas com o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e crítico voltado para o contexto pesquisado, isto é, o universo da Educação de Jovens e Adultos. Reconhece-se, neste estudo, o seu esforço por oferecer uma prática educativa de qualidade e significativa às necessidades dos estudantes na sociedade que, ao mesmo tempo, compõem e são compostos. Antes disso, verifica-se a premência desse tema para os

estudantes de uma forma geral. O acesso a informações, dispostas nos meios não escolares, como a mídia e a internet, ocorre de uma forma nunca antes percebida.

DO REPERTÓRIO POPULAR PARA A SALA DE AULA: A MÚSICA COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM EM CONTEXTO

Elencamos, dentre os artefatos tecnológicos que adentraram o cotidiano dos estudantes e que se envolvem nas práticas sociais e de letramento, a audiência às estações de rádio e sua programação de músicas estrangeiras.

A associação entre música estrangeira e aprendizagem de língua inglesa é recorrente e sugere estudos a partir das mais variadas áreas do conhecimento, como em linguística aplicada, ensino de línguas, geopolítica, dentre outras. Abordando o tema a partir da perspectiva geopolítica, Giblin (2005) afirma que o *rock'n roll*, surgido nos anos 1950 nos Estados Unidos da mistura entre a *country music*, o *blues* e o *jazz*, é um dos principais propulsores da cultura *pop* no pós-guerra. Além dos artistas do rock, conforme esse autor, a construção de ícones do cinema hollywoodiano, como James Dean, reforçou, ao redor do mundo, a imagem dos Estados Unidos como um país onde se garantem ideais de liberdade e expressão.

Enquanto a Europa vivia o processo de reconstrução após as guerras, tal período de busca por novas identidades e experiências foi preenchido com a oferta daquela música de ruptura, jovem, rebelde, dançante e divertida, o *rock*. O autor afirma que o *rock* é originariamente violento, traduzido em letras críticas e irônicas, advindas principalmente dos artistas negros do *blues* e do *jazz* que o originaram.

Dos anos 1970 em diante, o *rock* passa de grito de contestação a um produto para consumo divertido, com exceção da rebeldia do movimento *punk*, surgido na Inglaterra em fins dos anos 1970.

Sobre a associação entre a cultura *pop* sob a vertente do *rock* e o desejo de seus apreciadores de entender suas letras, majoritariamente produzidas em inglês, Giblin (2005) conclui:

Quem hoje não conhece ao menos um refrão de uma das canções dos Beatles? Ao apresentar uma alternativa ao estilo de vida proposto depois da Segunda Guerra Mundial, o *rock'n roll* seduziu grande parte da juventude e contribuiu para impor o inglês como modo de comunicação internacional (Giblin, 2005, p. 132).

A aprendizagem de língua inglesa tem, portanto, uma inegável relação de efeito da divulgação maciça de canções produzidas no contexto sócio-histórico em que se insere a cultura de massas, divulgadas por dispositivos tecnológicos e culturais como o rádio, a televisão, o cinema e, mais recentemente, a internet. Entendemos que tais dispositivos que permitem o compartilhamento, cada vez mais expandido, de símbolos e discursos, estejam inseridos no letramento de mundo dos estudantes, o que merece especial atenção por parte de pesquisadores e educadores.

Vemos na abordagem com canções uma possibilidade pedagógica muito significativa por se tratar de textos autênticos e, como tais, ofertarem um trabalho situado e relacionado ao cotidiano dos estudantes. A discussão de Fernandes (2008), a respeito do uso de canções no ensino de línguas, maternas ou estrangeiras, acentua a possibilidade de aprendizagem a respeito da cultura e do contexto sócio-histórico que abrangem a produção musical em estudo, além do trabalho com os chamados temas transversais, ultrapassando, dessa forma, as limitações gramaticais e lexicais comumente priorizadas no ensino de línguas. Com canções, além da garantia dos elementos linguísticos articulados em textos completos, como a oralidade, as rimas, o léxico, os tempos verbais, dentre outros, é possível discutir o contexto que envolve a produção e a recepção da canção.

Conforme já mencionado na Introdução a esta pesquisa, meu interesse por músicas estrangeiras, durante a minha formação

no ensino básico, me impulsionou a estudar inglês para compreender as letras das canções de que eu gostava. Em diversas ocasiões, eu pedia ajuda a colegas, que também estudavam inglês, para entender certos trechos.

A fala da professora Vívian, abaixo, sintetiza as concepções até agora abordadas, revelando que, entre muitos alunos, canções e outros textos da cultura midiática não são valorizados como objetos de aprendizagem. Antes, são tratados como atividades de lazer e entretenimento:

V: Nós, na sociedade temos o Inglês, por exemplo, nos filmes, nas músicas, em quase tudo. A dominação do Inglês, ela é muito forte, né. E é uma língua fácil, entre aspas, se comparar com outras, né, Japonês, né, que é bem mais distante da nossa língua. Mas mesmo assim, o pessoal não percebe o quanto consegue aprender. O jovem hoje em dia, não só hoje em dia porque na época da minha mãe também, tem muitos jovens que começam a gostar de uma banda Inglesa ou de um grupo ou de um cantor Inglês, eles começam a aproximar mais de Inglês.

P: Comigo foi assim [risos].

V: Minha mãe também. Ela começou a gostar de Beatles, ela traduzia todas as músicas dos Beatles, ela traduzia sozinha. Ia traduzindo mais ou menos assim, né, não tinha Internet. Hoje em dia a gente, com a rapidez que a Internet está, você pega a tradução na hora. Você não tem mais nem tanto trabalho. Talvez a gente possa até refletir sobre isso. Não tem mais tanto trabalho para ir atrás.

(Vívian, trecho de entrevista).

Coincidentemente, na mesma semana, as duas professoras propuseram atividades com música, embora tenham seguido diferentes abordagens e objetivos. As canções foram alguns dos poucos textos autênticos utilizados durante o período de observações de aula.⁴²

42

Além desse, a professora Vívian utilizou uma tabela nutricional em uma atividade sobre alimentos e suas propriedades nutritivas.

Entendo por texto autêntico aquele que está na vida cotidiana, diferente do texto graduado, simplificado para fins didáticos. Tratamos primeiramente a atividade proposta por Milena e, em seguida, a atividade de Vívian.

CONSCIÊNCIA NEGRA, INGLÊS E MÚSICA

Além de utilizar uma canção, entendemos que a atividade traça relações com a realidade dos estudantes e com seu letramento de mundo por explorar o tema do racismo, por ocasião da comemoração do Dia da Consciência Negra, ocorrido dois dias antes da aula em questão.

A canção selecionada é *"Strange Fruit"*, composta por Abel Meeropol e interpretada por Billie Holiday em 1939 e detentora de forte teor de protesto, pois descreve o linchamento de um negro pendurado a uma árvore, o "fruto estranho" que intitula a canção. A canção se baseia em um poema de Meeropol, escrito em 1937 e inspirado na emblemática fotografia de Lawrence Beitler, de 1930, em que se veem os corpos de dois jovens negros linchados e pendurados a uma árvore, acusados de terem matado um homem branco e estuprado sua companheira⁴³. Frisamos que a história subjacente à canção é contada aos alunos durante a aula, depois de realizada a atividade. Um aluno, inclusive, diz querer conhecer outras canções de Billie Holiday e o faria utilizando a internet.

A aula é iniciada com a justificativa da professora, conforme se compreende do trecho a seguir:

TRECHO 9

M: O que é importante a gente pensar nesse dia?

43

Fonte: <http://www.theguardian.com/music/2011/feb/16/protest-songs-billie-holiday-strange-fruit>. Acesso em: 19 out. 2014.



C1: É o aniversário de...

M: *Happy Birtyhday*. Parabéns [...]. Pergunto para vocês pra gente pensar no dia da Consciência Negra e por quê ele existe. E a gente pensar aqui no nosso Brasil. No Brasil, existe preconceito, existe preconceito, existe racismo?

(Alunos falam ao mesmo tempo): Existe. Sim.

M: Muito, pouco ou mais ou menos?

Alunos: Muito.

M: Tá. E nos Estados Unidos? Vocês acham que tem racismo ou não? Alunos: Tem.

M: Muito, pouco ou mais ou menos?

Alunos: Muito.

M: Muito? Se bobear, mais do que o Brasil até. Mas uma coisa que é complicado aqui, que é diferente de lá é que as pessoas, não só em relação ao racismo, ao preconceito de cor, mas as pessoas, em geral, no Brasil são mais discretas em relação aos preconceitos. Elas abafam, elas escondem os preconceitos. De repente, estou conversando com um amigo meu e "Ah, não, eu não tenho preconceito, mas..." Aí, a pessoa começa a falar e eu percebo quais são os mas. [...] Brasileiro é assim. Não estou falando que vocês são assim, estou falando mais em geral. Nos Estados Unidos, eles escancaram muito mais o que eles são, em relação a preconceito racial. Se acha que determinada etnia é inferior, eles deixam isso claro. Não sei o que é pior, uma pessoa que é preconceituosa e esconde, você não sabe quem é essa pessoa de verdade, ou uma pessoa que fala "porque eu acho que negro é isso mesmo." Os dois são terríveis, na minha opinião.

(Transcrição de trecho de aula, 3ª Etapa A, canção *Strange Fruit*, em 22 nov. 2012).

Na sequência, toca-se a canção pela primeira vez com o objetivo, de acordo com a professora, de apenas ouvi-la para notar a melodia e o que essa poderia significar. Em seguida, a professora

pergunta quais palavras vieram à mente ao ouvir aquela canção. Os alunos respondem com palavras como: sentimentos, tristeza, emoção e velório.

Com essas palavras compartilhadas pelos alunos, a professora passa a uma etapa de trabalho com a linguagem verbal da canção, explicitando que a melodia possui uma estreita relação com a letra da música, que é também triste e fúnebre. Dando sequência ao trabalho com linguagem verbal, Milena apresenta, na lousa, o seguinte conjunto de palavras, que os estudantes deveriam buscar reconhecer no momento em que ouvissem a canção:

THREE	FRUIT	EYES
GHETTO	SWEET	TREES
SALT	BLACK	RAIN
BITTER	BLOOD	SUN
SMELL	SOUTH	

Antes de tocar a canção pela segunda vez, faz-se uma leitura em coro da lista de palavras, garantindo-se a compreensão dos significados com a tradução das palavras, em alguns casos, e, em outros, com frases em língua portuguesa contendo a palavra em inglês, como em "Café sem açúcar é *bitter*" e em "Santa Catarina e Paraná ficam no *south* do Brasil". Sem que tivessem sido solicitados, muitos alunos repetem as palavras, alguns repetem apenas as palavras em inglês, outros repetem a palavra em inglês e em português também. A professora aponta para as relações entre algumas dessas palavras, como *sweet* e *bitter*, palavras de carga semântica opostas.

Em uma das turmas, o 3º B, logo após essa leitura das expressões, ocorre uma tentativa de relacionar as palavras articulando-as a uma narrativa antecipadora da letra da música da qual tais vocábulos foram extraídos. É o que se observa no trecho abaixo, de uma aluna:

TRECHO 10

M: Tem uma morte aqui, mas não é uma morte qualquer. A gente tem doce... Tenho, o que é *rain* mesmo? Chuva, tenho *sun* que é sol, tenho as *trees* que são as árvores. O que essas coisas têm em comum?

D1: É porque quando matou, aí estava sol, aí choveu.

(Transcrição de trecho de aula, 3ª Etapa B, canção *Strange Fruit*, em 22 nov. 2012).

Nesse momento, os alunos são informados de que a próxima etapa da atividade será ouvir e completar a letra da canção em inglês. A seguir, eles recebem a letra da canção e são avisados de que a canção será pausada a cada estrofe, para facilitar. A professora explicita o que é estrofe e o que é verso e deixa claro que os alunos terão a oportunidade de ouvir a canção mais vezes, se necessário, não havendo motivo para preocupação caso não entendessem algum trecho. “O importante é o exercício”, afirma Milena na ocasião.

Além disso, a professora convida os alunos a elaborarem uma narrativa a partir das palavras ofertadas, junto com seus significados. A estratégia de situar as palavras em uma narrativa favorece a aprendizagem, em especial em estudantes de EJA, uma vez que as narrativas constituem o principal estruturador da comunicação humana, conforme Bruner (2003). De acordo com o autor, a narrativa permite a participação em uma cultura e a transformação de experiências individuais em experiências coletivas, isto é, a construção de um fundo comum. Além disso, o uso de narrativas reforça o caráter relacional e contextual das aprendizagens.

Como se pode depreender a partir da descrição realizada até esse ponto, grande parte dessa atividade é dedicada ao trabalho linguístico de compreensão auditiva, apoiado em elementos narrativos, contextuais, melódicos e lexicais. Com essa variedade de elementos garantida pela abrangência do trabalho pedagógico, a atividade

teve uma significativa proximidade do letramento social dos alunos, motivando-os a buscarem em seu repertório elementos que foram essenciais para sua participação e construção de conhecimentos.

Além disso, cumpriu-se efetivamente o objetivo, postulado no Caderno de Orientações Didáticas para EJA Língua Estrangeira – Inglês (São Paulo, 2010), de levar os alunos à compreensão de língua como um fenômeno de múltiplas faces em operação, como as funções comunicativas, as estruturas gramaticais, o léxico, a construção de sentidos em um texto articulada ao contexto.

A atenção ao tema do racismo, partindo de uma data comemorativa presente no cotidiano,⁴⁴ é também compreendida como uma medida pedagógica que esteve sensível ao letramento de mundo dos alunos, sem deixar de articular tal cotidianidade ao conhecimento e contexto histórico e a um posicionamento crítico. Dito de outra maneira, a indagação sobre o que se comemora no Dia da Consciência Negra, um fato que poderia ter passado irrefletido para uma parcela significativa da população, tal qual ocorre em relação a outros feriados, é a concretização de uma ação pedagógica que respeita a cotidianidade, mas deseja construir um posicionamento crítico, embasado em um conhecimento mais sistematizado e menos ingênuo sobre o mundo, conforme as lições de Paulo Freire.

Sabemos que a população negra é historicamente e economicamente marginalizada (Faria; Paula, 2009) e, não por coincidência, tende a apresentar índices mais altos de analfabetismo no Brasil⁴⁵, se comparada à população de brancos. Daí, a importância da discussão a respeito do racismo e das condições das populações negras, no Brasil e no mundo, entre os alunos de EJA. Reflexo dessa

44 O feriado municipal do Dia da Consciência Negra, dia 20 de novembro.

45 Conforme aponta, por exemplo, o documento de preparação para a mais recente CONFITEA, a VI Conferência Nacional de Educação de Adultos, com dados de 2006: 14% entre a população negra e 6,5 % entre a população branca, o que equivale a mais do que o dobro. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf. Acesso em: 5 jul. 2014.



relevância é o fato de que, ao longo da aula, diversos alunos tenham relatado episódios em que foram vítimas ou presenciaram racismo. Por outro lado, ao mesmo tempo em que a atividade promoveu o reconhecimento de si, por se tratarem de grupos com uma média de 20 a 50% de estudantes negros⁴⁶, a atividade propiciou aos estudantes a reflexão sobre outras posições sociais, se considerarmos os alunos não negros e o fato de que todos foram convidados a pensarem-se no lugar de outrem, por se tratar de um texto que remete a práticas ocorridas nos Estados Unidos do início do século XX, e não em sua realidade imediata. Nesse sentido, a proposta cumpre com o objetivo, conforme descrito pelo Caderno de Orientações Didáticas para EJA Língua Estrangeira - Inglês (São Paulo, 2010), de refletir sobre outros *loci* sociais.

Em grande parte da aula, é priorizado o trabalho com elementos linguísticos. Tal trabalho inicia-se com o vocabulário e segue com o convite ao reconhecimento dessas novas palavras na letra da música. Há uma prática de compreensão oral da canção, ou pelo menos, das palavras apontadas.

A discussão sobre o tema da canção ocorre em língua materna e configura-se como uma oportunidade para que os alunos comparassem, a partir de seu letramento de mundo, isto é, a partir dos discursos, leituras e símbolos inscritos em suas práticas sociais, o racismo no Brasil e nos Estados Unidos. Com essa proposta, os alunos são convidados a mobilizar aprendizagens e informações obtidas a partir de suas vivências, isto é, a discussão se baseou exclusivamente no letramento de mundo dos estudantes, notando-se que ela não envolveu o acesso a textos escolares (escritos ou não), informativos a respeito da questão em debate.

Os alunos concordam com a afirmação de Milena a respeito da incidência maior de racismo nos Estados Unidos, onde se acredita



haver maior deflagração de preconceitos. Entre os estudantes também se concorda sobre a crença de que no Brasil o preconceito em geral ocorre de forma oculta. Além da vivência direta de situações em que o racismo é visível, entre os próprios estudantes ou seus familiares, amigos e conhecidos, pensamos terem sido recursos de referência, em especial quando consideramos o que se afirmou sobre os Estados Unidos, os dispositivos tecnológicos que possibilitam a expansão de textos de forma rápida e intensiva. Artefatos da cultura midiática, como filmes, canções, notícias de jornal e de telejornal, entre outros, podem ter sido a referência para realizar a proposta.

Finalizamos essa discussão com a fala da professora ao explicitar seus objetivos com essa atividade, em trecho de entrevista:

P: Como você viu a experiência da música "*Strange Fruit*"? Como você preparou, como você percebeu a devolutiva, qual era o seu objetivo?

M: Eu queria passar alguma música para eles. P: Por quê?

M: Porque é diferente. Na última aula com a 3ª etapa, em uma atividade de *feedback* final, teve uma senhora que pediu mais aulas com música. Eu queria trabalhar com música com eles, mas eu fico muito insegura porque eles são muito inseguros. Eu tenho medo de eles travarem, de eles ficarem com medo. Mas pensei, "vamos tentar, fazer uma coisa diferente". Tinha que ser alguma música lenta e que tivesse alguma relevância. Eu comentei com o pessoal, nossa equipe é muito boa, que eu adoraria passar essa música. Alguém falou "o dia da consciência negra está aí, você podia passar". Passei para 7º e 8º ano e EJA. Expliquei o que a gente ia fazer, mostrei as palavras.

P: Eles gostaram. Teve aluno que falou que ia procurar a letra da música na internet.

M: Eu gostei. A questão do *listening* foi difícil mesmo pra eles, de entender as palavras, claro, cada acerto foi valorizado. Expliquei, isso aqui não é prova, é a primeira vez que

vocês fazem esse tipo de atividade. Então, eu não espero, como eu falo às vezes, não quero que ninguém saia falando fluente, nativo. É vocês saberem que existe, que faz parte do mundo de vocês e, claro, aprender o que puder ser absorvido. Maravilha. E foi a ideia da música também.

(Milena, trecho de entrevista).

WHAT A WONDERFUL WORLD

Durante o período observado, Vívian utilizou duas canções do repertório popular em língua inglesa: *"What a wonderful world"* (1967), de Bob Thiele e George Weiss, popular pela interpretação de Louis Armstrong, e *"You are my sunshine"* (1939), escrita por Jimmie Davis e Charles Mitchell e gravada pela primeira vez em 1939.

Discutiremos, primeiramente, a atividade com a canção *"What a wonderful world"* e, na sequência, abordaremos a atividade com *"You are my sunshine"*.

A justificativa da atividade com *"What a wonderful world"*, similarmente à de Milena, discutida anteriormente, centrou-se em um tema que se desenvolvia em outras atividades pedagógicas de todo o corpo docente. O tema, neste caso, era "Saúde e corpo humano", desdobrado sob os aspectos de alimentação e de recursos naturais, como se esclarece abaixo:

TRECHO 11

V: Vamos dar uma olhadinha na letra, porque a letra vai falar sobre um assunto muito importante que a gente vem falando muito, de alimentação e de natureza. O que vocês estão vendo no fundo da imagem [referindo-se à reprodução da letra da música no material didático, contendo uma imagem do planeta Terra]?

B1: O planeta.

V: O planeta Terra. Então, nesta música, vocês vão ouvir sobre o planeta Terra. Nesta música, vocês vão ouvir sobre o tema gerador desse ano, as relações humanas.

(Transcrição de trecho de aula, 3ª Etapa D, canção *What a wonderful world*, em 13 nov. 2012).

A canção "*What a wonderful world*", de 1967, surge em um momento de acentuada luta do Movimento dos Direitos Civis dos Negros, nos Estados Unidos, que mobilizou o país. De acordo com artigo da rede BBC⁴⁷, o tom otimista e pacífico da canção encobre uma mensagem política, uma tentativa de apaziguar negros e brancos que protagonizavam tumultos violentos em mais de cem cidades dos Estados Unidos. Embora a canção contenha fortes motivações contextuais e políticas, Vívian não as explora na atividade, tratando apenas a mensagem de otimismo que se nota em sua superfície.

Na atividade, Vívian traz à sala de aula um violão. Ela explica que se trata de uma atividade com uma famosa música interpretada por Louis Armstrong, reproduzida no material didático e adaptada pela professora como um exercício de completar lacunas com palavras pré-selecionadas. Inicia com a justificativa, como já esclarecido acima, e com a observação da imagem apresentada no material. Em seguida, distribui a atividade de completar lacunas entre os alunos e ensina a pronúncia de cada palavra, ou grupo de palavras em cada verso, e pede para que os alunos as repitam. Ela discute o significado de alguns vocábulos e expressões mais longas, como vemos abaixo:

TRECHO 12

V: *I see, see* é do verbo ver. Eu vejo. O que eu vejo? *I see trees*. O que será que são *trees*? Na natureza, algumas são bem grandonas, às vezes são bem pequeninhas.

B1: Árvores.

V: As árvores, *trees*. E de que cor elas se vestem?

B2: Verde.

V: *Green*, verde. Olha que legal. Tem até o *Greenpeace*, que é uma entidade muito famosa, o *Greenpeace*. É a paz verde. *Green*, verde. *Green* é uma cor, um adjetivo. Uma qualidade, uma característica dessa árvore.

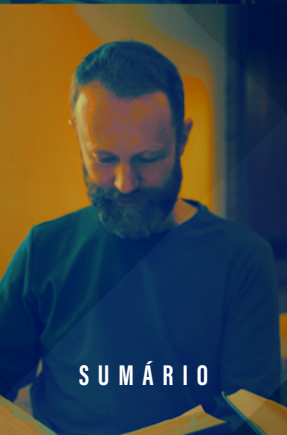
(Transcrição de trecho de aula, 3ª Etapa D, canção *What a wonderful world*, em 13 nov. 2012).

Após a discussão de cada estrofe, a professora retoma a tradução dos trechos para o português. Em seguida, ela toca a canção no violão e pede para que os alunos que quiserem a acompanhem. Sem parar de tocar, ela antecipa alguns trechos que virão e aponta em qual verso (ou linha) da canção ela está, para ajudar a turma. Os alunos respondem positivamente e, em geral, cantam junto.

Os dados da aula seguinte, obtidos pela descrição da professora, em vista da impossibilidade de eu estar presente, informam que os alunos foram levados ao laboratório de informática para assistirem na internet, pelo YouTube, a um vídeo da canção. Conforme esclarece Vívian na ocasião, o vídeo havia sido produzido por um internauta, e continha a letra da canção, acompanhada de imagens que visavam a ajudar na compreensão de seu sentido. De acordo com Vívian, nesse dia, os alunos saíram-se muito bem na tarefa de cantar a música, deixando de lado algumas inquietudes, que discutiremos no decorrer deste capítulo.

A atividade proposta por Vívian teve por objetivo relacionar o tema dos alimentos e da natureza a um texto autêntico e significativamente conhecido por uma parcela dos alunos. Um objetivo secundário, porém não menos importante, foi encorajar os alunos a cantarem a canção.

Embora não trate de aspectos situacionais da canção, como se sugere pelo fato de supostamente conter uma mensagem política



produzida em um dado contexto sócio-histórico nos Estados Unidos dos anos 1960, a utilização da canção como recurso pedagógico relacionou o tema estudado junto a essa e outras disciplinas escolares, a alimentação e a natureza. Com esse texto, os alunos puderam conhecer e reconhecer vocábulos e expressões em uso, abrangendo a oralidade de que músicas são construídas, em especial seus aspectos fonéticos e lexicais.

Como o material didático onde a letra da música está reproduzida não contém tradução ou glossário, nem foram fornecidos como complemento à atividade, a professora tratou de explicitar os significados da letra da canção por meio de um diálogo e de questões que buscaram acentuar os conhecimentos dos alunos. Notou-se que em alguns momentos a professora opta por não traduzir alguns termos, mas compartilha exemplos e definições de cada palavra em língua materna, o que auxilia os alunos em sua construção de sentidos a partir de suas compreensões e vivências de mundo, isto é, o repertório metalinguístico adquirido não apenas na instituição escolar, mas, principalmente, fora dela. Tratou-se, portanto, de reconhecer e valorizar o que os estudantes trazem de suas vidas para a escola.

A contemplação da multimodalidade para auxiliar a compreensão do texto, conforme se observa no uso de um instrumento musical e no uso do vídeo postado por um internauta no *YouTube*, ampliou as possibilidades de construção de sentidos desse texto.

Durante a atividade, a professora estimula os alunos a cantarem a canção, o que implica em um reposicionamento. Alguns alunos, antes mesmo de tentarem, comentaram ser difícil cantar e aprender inglês. Uma aluna diz não ser possível aprender inglês na escola, com práticas de letramento escolar, mas apenas “na convivência”, ou, como aqui realçamos, nas práticas de letramento de mundo. O comentário da aluna está reproduzido a seguir:

TRECHO 13

B1: Desse jeito, a gente não aprende, não. A gente aprende com convivência, falando.

V: Também. Se aprende de várias formas.

B2: O que a gente aprende aqui, só aqui, a gente vai pra casa e aí, só semana que vem. A gente esquece tudo.

V: Pode pegar na internet essa música. *"What a wonderful world"*.

[vários alunos falam ao mesmo tempo]

B2: A maioria das pessoas não sabe nem Português direito.

V: Será que o Inglês não ajuda a falar melhor o Português também? [vários alunos falam ao mesmo tempo]

B3: Sempre tem música em Inglês na rádio.

(Transcrição de trecho de aula, 3ª Etapa D, canção *What a wonderful world*, em 13 nov. 2012).

Ressalto a distinção entre as variadas formas de aprender, tão evidentes entre alunos de EJA. A aluna B1 critica as práticas de aprendizagem via letramento escolar, que se restringe ao espaço e ao tempo da escola, pouco se relacionando com as práticas cotidianas, já que só ocorrem "uma vez por semana". A professora, entretanto, ressalta uma prática de letramento de mundo para que essa aprendizagem esteja mais próxima da cotidianidade, facilitando a aprendizagem: ler a letra da canção em um *website* da internet. Junto com a defesa feita pela professora está a fala de B3, que lembra ao grupo outra prática de letramento de mundo: as estações de rádio brasileiras veiculam músicas em inglês, sendo possível, portanto, praticar o idioma cotidianamente, ouvindo canções.

Percebo duas reflexões a partir desse trecho.

Em primeiro lugar, é ainda forte a percepção, entre os alunos, de que o letramento de mundo e o letramento escolar não podem se articular.

Ao mesmo tempo, B1 valoriza o letramento de mundo, via aprendizagens informais por convivência com pessoas que falem o inglês. Dentre as situações que forneceriam as condições para tal, a fim de se compreender a qual convivência B1 se refere, está a experiência de viver em um país de língua inglesa. Observamos nela um efeito do mito do falante nativo (Kumaravadivelu, 2012; Rajagopalan, 2003), legitimando apenas os conhecimentos e experiências de aprendizagem centralizados nos países de língua inglesa e, conseqüentemente, marginalizando os eventos de aprendizagem e letramento ocorridos em outras circunstâncias. Na esteira do mito do falante nativo ainda há o forte apelo mercadológico em torno dos intercâmbios, como se sugere pela afirmação de que não há outras maneiras de se aprender.

Por outro lado, B1 pode ainda estar se referindo à convivência com outros falantes de inglês em comunidades de aprendizagem, onde cabe a própria escola, desde que ela tivesse outra dinâmica.

Diante de tais revelações a respeito do desafio quanto às limitações e resistências demonstradas por parte de alguns alunos, percebemos que essas ocorreram em decorrência do estímulo a deixar a posição de recepção⁴⁸ da língua para a adoção de uma postura de ação, de não apenas escutar, mas de efetivamente tentar (ainda que erroneamente) cantar a canção. A mudança de atitude e posicionamento implica em uma superação de medos e preconceitos advindos da suposta ideia de incapacidade que se instala nesses aprendizes em relações de poder que envolvem o domínio não apenas de línguas estrangeiras, mas também de variedades prestigiadas

48

Embora se entenda que a recepção de bens simbólicos não seja um ato estritamente passivo, pois demanda a interpretação desses signos, em si, uma ação inscrita em um contexto que é referido no ato mesmo de construir significados, conforme elucidação de Ricoeur (1977).

da língua materna falada e escrita, representadas pela instituição escolar, segundo o esclarecimento de Faria e Paula (2009) e como se pode depreender a partir da fala da aluna B2:

B2: A MAIORIA DAS PESSOAS NÃO SABE NEM PORTUGUÊS DIREITO.

A resistência dos estudantes para cantarem a canção e as fala de B1 e B2 podem ser entendidas pelo viés das relações de poder que subjazem o ensino de língua estrangeira, conforme pontuam os estudos de linguística crítica, que se apoia nas teorias pós-coloniais, pós-estruturalistas e pós-modernas. Para Rajagopalan (2003) e Kumaravadivelu (2012), estudiosos de linguística crítica, a história do ensino de língua inglesa como língua estrangeira ao redor do mundo se centralizou no *mito do falante nativo* e em seu aliado, o *mito da competência de falante nativo*, referindo-se aos falantes nascidos em países anglófonos. Segundo Kumaravadivelu (2012), o falante nativo, no decorrer das práticas de ensino de inglês como língua estrangeira em países pós-coloniais, tem sido recorrentemente reverenciado como o modelo de correção e adequação expressiva, o que ocasiona a busca idealizada, por parte dos falantes não nativos, de aproximarem suas competências comunicativas às dos falantes não nativos. Como consequência, a expressão e os conhecimentos dos falantes não nativos são deslegitimados e desvalorizados. O autor assevera que o mito do falante nativo sustenta uma dependência epistêmica entre professores e alunos de inglês como língua estrangeira, resultando na marginalização de falantes não-nativos e, consequentemente, acentuando relações neocoloniais (Kumaravadivelu, 2012, p. 5). Segundo Rajagopalan (2003), esse processo também tem como produto a diminuição da autoestima de aprendizes, que acreditam que a língua estrangeira e sua respectiva cultura são superiores às suas (Rajagopalan, 2003, p. 68).

Ressalto, na fala da aluna B2, sobre os alunos não falarem português direito uma compreensão, herdada, de que é necessário

primeiro dominar a norma culta da língua materna para, só então, aprender uma língua estrangeira. Reflete a ideia de “Estado-nação”, defesa da língua materna como um dos símbolos de estado-nação, de patriotismo.

No contexto de EJA, é sabido que a marginalização ocorre primordialmente em relação à cultura escolar como um todo, porém se acentua na aula de inglês, como pudemos observar nos trechos anteriormente citados. Embora muitos alunos reproduzam o discurso de empregabilidade ampliada com o domínio da língua estrangeira, que se sustenta em ideologias neoliberais, há sinalizações de que não pensam ser algo que lhes é devido. Por isso, a resistência em cantar a canção, ou em dizer que jamais aprenderão a língua. Ora, pensamos aqui, junto com Rajagopalan (2003), que aprender é esse de que os alunos falam. Se aprender for sinônimo de falar como um nativo, de fato, o *mito do falante nativo* segue seu caminho desencorajando a apropriação da língua inglesa.

O A-HA MOMENT DO ALUNO J.

Embora a professora não tenha apontado para posicionamentos críticos durante a atividade, entendemos ser importante ressaltar a criticidade em razão da colaboração do aluno J., entrevistado logo após a atividade com a canção. Em entrevista semiestruturada, em que eu buscava recolher informações sobre o perfil desse aluno, sua trajetória e suas acepções sobre as aprendizagens que vinha desenvolvendo, o aluno comenta ter reconhecido na letra da música um ensinamento de vida muito útil. Chamaremos esse momento de aprendizagem, proporcionado acidentalmente pela atividade com a canção, de *A-ha moment*, como em Morgan (2010), para descrever um tipo de epifania, deliberadamente colocada ou não, em que algo – um texto, uma fotografia, uma discussão em sala de aula, por exemplo – esclarece e reaviva algo que nos pareceu vago ou menos relevante no passado.



Para entendermos como ocorre essa interpretação do estudante, que aproxima a prática pedagógica ao seu letramento de mundo, buscamos apoio em Morgan (2010), que defende o ensino crítico de língua inglesa como língua estrangeira, em abordagem crítica de ensino e aprendizagem de língua voltada para o desenvolvimento de independência epistêmica e de agência entre professores e estudantes contemplando teorias do conhecimento construtivistas, ecológicas e pós-estruturalistas. Com essas teorias contempladas nas práticas pedagógicas, Morgan (2010) afirma ser possível construir as condições e possibilidades para que ocorra a consciência e a agência, que estão no centro de uma abordagem crítica de ensino e aprendizagem de línguas. É nesse sentido que Morgan (2010) enfatiza não ser possível que professores desenvolvam a agência e capacidade transformadora entre os alunos, da forma como ocorre, por exemplo, no aprendizado de gramática. É daí que se acentua que o que se pode fazer, nesse sentido, é criar as condições sob as quais estudantes comecem a tomar a iniciativa crítica em relação ao seu aprendizado e ao seu contexto (Clark, 2003 p. 175 *apud* Morgan, 2010, p. 44).

Um ponto chave sobre quais seriam essas condições é a compreensão de que a consciência crítica e a agência são fenômenos emergentes, isto é, elas advêm da situação pedagógica em que estão inseridas. Consequentemente, é importante consolidar práticas pedagógicas centradas em teorias do conhecimento e aprendizagem como o construtivismo, a ecologia de saberes e o pós-estruturalismo. Assim, entende-se a linguagem e a aprendizagem como práticas sociais, interativas e que ocorrem situadas em um contexto sócio-histórico construído dialogicamente.

Retomando o trecho mencionado, contextualizo que na referida entrevista eu havia perguntado a J. quais eram os seus objetivos em relação aos estudos. Com isso, J. começou uma reflexão sobre os esforços necessários para terminar o Ensino Fundamental e seu desejo de fazer um curso superior. É nesse ponto de sua reflexão que se dá o comentário transcrito a seguir:

Colocar as coisas nos mínimos detalhes, tranquilo, só com esforço próprio... Tem um pedacinho da letra da música que ela fala assim, quando eu pensar comigo mesmo [trecho "*And I think to myself, what a wonderful world*", da canção "*What a wonderful world*" interpretada por Louis Armstrong, que a prof. Vivian apresentara na aula daquele dia]. Agora eu só penso comigo mesmo. Eu estou conversando com você aqui mas eu nem com a minha família eu converso.

(J. em entrevista concedida em 13 nov. 2012).

Vemos que J. atribui um significado pessoal para a letra da música trabalhada por sua professora na aula de que ele tinha acabado de participar. Na aula, a professora trouxe a letra de "*What a wonderful world*", junto de sua tradução. Embora não parecesse ser o objetivo específico da professora de J. provocar consciência crítica e agência sobre esforços individuais ao trabalhar com essa música, J. interpretou o conteúdo linguístico nessa atividade de acordo com uma reflexão sobre suas atitudes individuais. Para J., "*think to myself*" significa pensar consigo mesmo no sentido de pensar por si próprio em oposição a esperar pelo pensamento dos outros. Ao pensar por si próprio, J. tem a expectativa de buscar e alcançar seus objetivos sozinho, sem contar com o apoio nem mesmo de sua família, como revela no final do trecho. Com essa interpretação, no momento da entrevista, J. pôde relacionar a expressão apresentada em sala de aula com ideias que ele supostamente já tinha construído sobre seus esforços individuais. É nesse sentido que vemos que um momento consciência crítica e agência, um "*Ah-há moment*", não como algo deliberadamente previsível ou alcançável tal qual uma meta/um papel do professor que empodera seus alunos para a promoção de justiça social. Contudo, esse momento emerge da situação, que é possível a partir da construção de condições para isso, como vemos no momento em que o aluno se apropria do conteúdo linguístico para nomear sua situação de vida e suas ideias sobre ela com relação aos estudos. As condições podem ter sido, além do conteúdo escolhido

pela professora, a discussão ocorrida no final da aula, a minha pergunta sobre seus objetivos, o que, juntos, acabou por esclarecer algo para J. Por um lado, a interpretação de J. sugere um momento de agência, por pensar-se responsável pelas próprias ações no jogo de poder. Por outro, vemos em sua fala um traço de reprodução de uma lógica meritocrática, que apaga as desigualdades do jogo social ao centralizar exclusivamente no indivíduo, não no sistema, os louros e os fracassos de sua atuação.

YOU ARE MY SUNSHINE: FAMILIARIDADE E CONFIANÇA

A atividade com a canção "*You are my Sunshine*", a princípio, ocorreria somente entre os estudantes do 1º módulo, com quem Vívian estava trabalhando à época das observações. Entretanto, durante a atividade com *What a wonderful world*, diante da dificuldade de alguns alunos em cantar a canção, ocorre o comentário da professora de que essa seria uma canção cuja letra é mais simples, o que poderia facilitar uma possível atividade. A professora explica que essa foi a canção escolhida para uma apresentação dos estudantes do 1º módulo no dia da entrega do material didático naquele ano. De acordo com Vívian, como aqueles estudantes, que estão na escola há menos tempo, se saíram muito bem na atividade, a turma em questão conseguiria se sair melhor ainda, já que estavam no 3º módulo.

Assim, nos minutos finais de uma aula mais dedicada aos estudos de língua portuguesa, Vivian traz propõe a atividade com a canção. Ela tece comentários sobre a popularidade e a variedade de versões conhecidas da canção. Explica que a canção é de domínio público, como as cantigas de roda. Os alunos recebem a letra da música, com lacunas a serem completadas. Há seis opções de palavras, fora de ordem, que completarão a música:

MY ME ARE LOVE GRAY NEVER

A seguir, Vívian comenta cada palavra e discute seu significado, como ocorre no trecho abaixo:

TRECHO 14

V: E a última palavrinha? *Never...*

Alunos: *Never*

V: Tem até uma música do... *It's now or never*. De quem é?

B1: Do Elvis.

B2: Elvis Presley. V: Elvis...

Als: Presley.

V: Ele pegava o microfone assim [imitando o cantor]. [risos]

V: *It's now or never* é agora ou nunca. *It's now or never*.

(Transcrição de trecho de aula, 3ª Etapa D, canção *What a wonderful world*, em 4 dez. 2012).

Tendo repassado as palavras e garantido a compreensão de seus significados, Vívian pede aos alunos que as repitam para verificar a pronúncia. Em seguida, ela faz uma breve tradução da letra da música, lembrando a performance dos alunos do 1º módulo. Na sequência, Vívian canta a canção, repetindo-a por quatro vezes, variando o ritmo, enquanto os alunos completam as lacunas da letra. Nesse momento, é possível notar que alguns alunos cantarolam alguns trechos da canção junto com a professora.

Durante a correção, os alunos respondem com notável confiança. Inclusive, Vívian volta a cantar os trechos que contém lacunas, deixando que os alunos completem, praticamente em coro e no ritmo da canção, as palavras que faltavam. Ao final da correção, um aluno diz ter acertado todas as palavras.

Vemos que a principal motivação para essa atividade é oportunizar o aumento de confiança dos estudantes em relação à

aprendizagem da língua, mostrando-lhes que eles são capazes de realizar a tarefa proposta. De acordo com Brown (2010), facilitar o desenvolvimento da autoestima dos aprendizes, as inserções de *confidence boosters* (injetores de confiança), como lembrou Milena, figura nos princípios que norteiam as práticas contemporâneas de ensino de língua estrangeira. Para o autor (Brown, 2010), o sucesso obtido pelos aprendizes em uma tarefa é parcialmente influenciado por sua crença de que são capazes de realizá-la.

Ainda que o objetivo de aumentar a confiança dos alunos em relação ao uso da língua, trazendo para a sala de aula um texto inserido nos letramentos sociais dos estudantes, qual seja, a prática da apreciação de uma canção do repertório popular, observa-se, mais uma vez, a ênfase no léxico, conforme pontuamos no Capítulo 2. Trata-se de uma prática que revela uma visão tradicional de ensino de línguas, deslocada do contexto e focalizada no sistema, abordado fragmentariamente em expressões e vocábulos que, conseqüentemente, perdem o sentido. É um efeito da tradicional e tecnicista visão de língua pela língua, que apaga das práticas das salas de aula seu elemento contextual e problematizador.

A CULTURA MIDIÁTICA EM *SHE-RA* E *HE-MAN*

Em trecho já explorado no Capítulo 2, em que Vívian explica aos estudantes sobre as formas do verbo *to be*, Vívian articula elementos advindos de letramentos sociais para auxiliar o desenvolvimento do letramento escolar. Refere-se a dois desenhos animados da televisão, aparentemente populares, para aproximar os alunos do conteúdo estudado, como se observa no trecho a seguir:

TRECHO 15

A1: Eu vou anotar isso no meu caderno.

V: Isso! Vocês têm no livro, também. Lá na parte de inglês. Vocês têm no livrinho. Dá uma olhadinha. Aproveita. Lá



na página 400... 400, é. Só que deixa marcadinha a 34 e 35 para não mexer nela. Mas dá uma espiada na página 400. Quatro zero zero... *Four hundred*. Em inglês, se fala *four hundred* [enquanto alguns alunos repetem a expressão *four hundred*]... Olha só que interessante [circula pela sala verificando se os alunos encontraram a página]. É o verbo *to be*. Lembra dele, que nós aprendemos? A gente usa muito [o verbo *to be* para], perguntar quem é você, quem sou eu, quem somos nós, o que fazemos, o que somos, onde estamos. *Where are you from*, lembra? De onde você é. A forma afirmativa seria eu sou, você é, ele é... Está vendo aí no primeiro quadrinho? Fala comigo uma vez, eu sou, *I am*.

[Depois de localizado o quadro, Vívian lê cada pronome e verbo da tabela, em português e em inglês. Ela solicita que os alunos repitam.]

V: Agora, *she* é ela. Lembram da *She-Ra* [cantando], do *He-Man* [cantando]? Vocês assistiram o desenho da *She-Ra* e do *He-Man*?

[Alguns alunos comentam que não]

A2: Já.

V: É meio antigo, mas alguns já viram a reprise. Então, *she* é ela e *he* é ele. *He is...* ele é, ou ele está. E *she* é ela, *she is*, ela é ou ela está.

(Transcrição de trecho de aula, 3ª Etapa A, verbo *to be*, em 13 nov. 2012).

Tendo se certificado de que os alunos acompanhavam as instruções com a página correta aberta, inclusive utilizando a oportunidade, tal qual sempre fazia nas aulas como um todo⁴⁹, para dar uma instrução sobre o número da página inglês, Vívian segue para a

49

Em diversas oportunidades a professora utilizava o inglês em suas falas, mesmo em aulas não dedicadas especificamente ao inglês. Uma forte recorrência dessas inserções ocorria em seus elogios ao desempenho dos alunos (*Congratulations! Very good! Excellent!*), sendo que alguns alunos também empregavam esses elogios entre si, durante as aulas.

leitura da tabela do verbo *to be* em sua forma afirmativa, auxiliando os alunos na tradução de todos os pronomes-sujeito. Nota-se, aqui, uma tentativa de lembrar os alunos acerca de um vocábulo com o qual eles podem estar familiarizados por causa de personagens dos desenhos animados norte-americanos *She-Ra: The Princess Power* (*She-Ra: A Princesa do Poder*) e *He-Man and the Masters of the Universe* (*He-Man e os Mestres do Universo*)⁵⁰, produzidos nos anos 1980 e exibidos no Brasil por uma grande emissora de TV até meados da década de 1990.

A referência da professora aos desenhos animados, parte da cultura midiática, se aproxima muito das práticas de letramentos que entendemos serem importantes no engajamento dos educandos com a língua estrangeira, embora Luke (1997) aponte que *She-Ra*, *He-Man* e outros desenhos animados surgem no contexto do estímulo ao consumo por parte das crianças, com a venda de brinquedos de seus personagens.

Ainda assim, a referência leva em conta as práticas de letramento social a que os alunos têm acesso. No caso em questão, a professora aponta para um elemento do letramento social, o título de um programa de televisão para explicitar um conceito do letramento escolar, qual seja, os pronomes *he* e *she*. Notamos, junto com os trabalhos de Lange (2010) e Prado (2011), nos quais as pesquisadoras desenvolveram sequências didáticas de inglês para alunos de duas turmas de EJA em Porto Alegre, que o desenvolvimento de uma metalinguagem que facilite a aprendizagem de línguas se fortalece quando, contrariando a típica abstração do letramento escolar, parte de um elemento contextual e, portanto, dotado de significado (Prado, 2011, p. 130).

50

Embora a exibição do desenho tenha se encerrado na TV aberta do Brasil, o personagem *He-Man* permanece nas práticas de letramento na era digital por meio da *fan page* brasileira Conselhos do He-Man, destinada a aconselhar internautas, em especial os adolescentes, em seus dramas cotidianos.

RECONHECENDO E DISCUTINDO ESTRANGEIRISMOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Embora durante as aulas não tenham ocorrido reflexões ou discussões formais sobre emprego de palavras da língua inglesa no cotidiano dos brasileiros, o que inclusive figura como um dos objetivos do ensino de língua estrangeira na EJA, conforme acentuado pelo Caderno de Orientações Didáticas para EJA Língua Estrangeira – Inglês (São Paulo, 2010), considerei importante trazer o tema para este capítulo por ter registrado, nas diversas aulas observadas, expressões e vocábulos em inglês empregados pelos estudantes ou pelas professoras, compreendidos pelos alunos.

A primeira percepção é a de que tais registros dialogam com a hipótese por mim elaborada, antes do início desta pesquisa: se o repertório de aprendizagens, construído tacitamente ao longo da vida, é importante para as aulas na EJA, e, se o inglês está, de diversas maneiras, adentrando a cotidianidade de uma parcela cada vez mais significativa de brasileiros, são também valorizados os conhecimentos de língua inglesa desses estudantes durante as aulas. Entretanto, no avançar da pesquisa, notei que tal hipótese contraria um suposto consenso, recolhido dos depoimentos das duas professoras colaboradoras, e que está presente entre outros professores, de que os alunos de EJA não conhecem, não possuem repertório de inglês. É o que se depreende dos trechos de entrevistas às duas professoras, reproduzidos a seguir:

V: Quando eu vim trabalhar aqui, eu lembro que eu estranhei demais porque para eles as aulas eram de Português e as próprias professoras só davam aula praticamente de Português. **Inglês era no geral, assim, uma cultura da escola.** A necessidade da alfabetização era tão grande, mesmo a quinta série, que **priorizava-se a língua materna.** Então sabe o que se ensinava de Inglês por ano, o ano todo quando eu entrei aqui? Números, cores, dependendo do módulo, profissões... Era **lista de palavras.** Está



entendendo? Eu lembro que ficava o bimestre inteirinho, a única coisa que era trabalhada era partes do corpo, mas sem ligação com nada.

P: Sem ter uma coisa que se prolongasse.

V: Sem ter uma referência também de onde a gente pode encontrar isso na **vida prática real, de onde eu posso usar isso**. Então **não tinha nenhuma conexão com a realidade**. Eu lembro que eu fui trazendo algumas ideias. O pessoal era muito, muito fechado, minhas colegas que ainda estão aqui trabalhando comigo hoje em dia, aí depois de mim entraram dois professores que tinham uma visão mais aberta. E aí, algumas das nossas amigas que já estavam aqui também ampliaram a visão delas. Começaram a falar, “É verdade, a gente pode dar...” “**Ah, mas eles não vão saber!**” Tipo, **eles não sabem nem ler e escrever em Português direito**. Olha só, os professores. Isso é fala de professor. Que estão aqui ainda. Não estou criticando, estou falando que é uma visão.

P: Uma visão que está difundida, né.

V: Que está difundida e foi difundida em tantos anos de escola que a gente vê aqui. Então, por exemplo, eles não sabem nem ler e escrever. **A gente dá o basiquinho, só uma visão. What’s your name, números e cores, isso já está ótimo para eles**.

(Vívian, trecho de entrevista).

M: Bom, é o seguinte, eu **não tenho grandes pretensões com inglês na EJA**. Não que eles não sejam capazes, mas eles vêm, por mais que eles tenham escolaridade, eles têm uma certa **defasagem**. Eu sempre faço planejamento pensando na minha sala, e naturalmente esse planejamento vai mudando ao longo do ano, porque eu vou vendo até onde eu consigo ir, **qual é o limite dos meus alunos**, o que dá para fazer o que não dá. Às vezes, eles me surpreendem, o que é muito bom, aí eu vou adiante. Eu aproveito tudo o que eu recebo deles, todo o retorno que eles me dão. Então para mim **EJA é sempre lucro**, porque normalmente eles estão muito dispostos a

aprender. Por mais que normalmente eles tenham receio, eles sabem que eles precisam aprender, eles escolheram estar aqui. Na maioria, esse é o caso, eles escolheram estar aqui. Do mesmo modo que o inglês, eu procuro dar uma base, e procuro mostrar para eles como o inglês é importante no mundo, e como muitas vezes faz parte da vida deles e eles não sabem.

(Milena, trecho de entrevista).

Confrontado aos exemplos de conhecimentos de inglês, expostos nas aulas observadas, o suposto desconhecimento dos alunos, apontado pelas professoras, não se refere a um desconhecimento *per se*, mas advém de uma cobrança tal por um conhecimento sistemático, desenvolvido justamente por meio da escolarização, que acaba por obscurecer os conhecimentos próprios dos alunos, ingênuos ou não, ideologicamente marcados ou não, desconsiderando-os. Efetivamente, os exemplos de estrangeirismos trazidos pelos alunos não conduzem a reflexões, nem são ponto de partida para outros trabalhos durante as aulas.

Pontuo que a sistematização, que inclusive passa pela tomada de consciência a respeito do fenômeno em que palavras do inglês – e de línguas estrangeiras, de modo geral – passam a figurar no léxico de outras línguas, não é um elemento pronto, dado, que está no mundo, mas a ela subjaz uma prática pedagógica, dentro da escola e que corresponde a seu importante papel de propor reflexões sobre a própria língua e sobre a língua de outros contextos, comunidades, posições sociais e culturas (São Paulo, 2010). Essa reflexão, inclusive, ocorre por meio do desenvolvimento de uma metalinguagem, pertencente à escola, dentro de seus processos.

Listo-os e discuto-os nesse capítulo articulando-os a uma proposta de trabalho pedagógico que empregue esses saberes como ponto de partida para o desenvolvimento de novos saberes, situados e críticos.



- a. **Cupcakes:** No 3º A, da professora Vívian, durante a revisão sobre alimentos (*nutritious and junk food*) a aluna V. lembra que em festas são servidos *cupcakes*. Pequeno bolo, preparado para servir uma única pessoa, que se popularizou nos Estados Unidos.⁵¹ O nome é uma referência à xícara, medida e recipiente empregado na preparação da receita. Nos anos 2000 essa receita passou a figurar na culinária e em algumas festas brasileiras, como festas de aniversário, especialmente as infantis.
- b. **Notebook:** A pesquisa demonstrou que alguns alunos, nas duas escolas colaboradoras, compraram o equipamento por causa da escola, para realizarem pesquisas em casa. Além disso, durante aula já mencionada neste trabalho, questionada por Vívian sobre o significado da palavra “*not*”, uma aluna responde que “*not*” significa “*notebook*”.
- c. **Energy drink:** Durante apresentação de vocabulário de Milena, um aluno repete a palavra *drink* e acrescenta *energy drink*. Relativo à publicidade e, portanto, ao consumo, o conhecimento do termo *energy drink*, por parte do aluno, nos leva a refletir sobre a invasão de produtos importados nas práticas sociais do Brasil.
- d. **Seven up:** Enquanto Milena trabalha com a canção “*Strange Fruit*”, um aluno lhe pergunta por que as palavras *seven up* são escritas separadamente, mas pronunciadas como se fossem apenas uma.
- e. **Big:** Na explicação sobre adjetivos opostos, Vívian cita uma rede brasileira de supermercados com esse nome, que esteve presente na região onde a escola se localiza até 2005,⁵² quando foi comprada por uma multinacional do ramo.

51

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Cupcake>. Acesso em: 19 out. 2014.

52

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u97083.shtml>. Acesso em: 30 jun. 2025.



- f. **Greenpeace:** Quando Vívian explica cores, menciona a organização não governamental, fundada em 1972, por ter em seu nome a cor verde, para se referir à natureza.
- g. **News:** Ao explicar aos alunos a palavra *newspaper*, Milena cita dois canais de televisão brasileiros, disponíveis em planos por assinatura, perguntando aos alunos do que esses canais tratam. Os alunos respondem que eles apresentam notícias.
- h. **Frost free:** Em aula sobre as fontes de energia, Milena lista, junto com os estudantes, aparelhos domésticos que funcionam à base de energia elétrica. Durante a discussão, um aluno menciona as geladeiras *frost free*, cujo descongelamento é automático.
- i. **Kiss:** Durante aula de Milena sobre as partes do corpo e do rosto, dentre eles, boca (*mouth*), logo após um estudante perguntar à professora como se dizia “beijo” em inglês, uma estudante comenta que existe uma marca de chocolate chamada *kiss*.
- j. **Toy:** Na aula comemorativa do Dia das Crianças, Vívian pergunta aos alunos o que quer dizer *Toy*. Uma aluna responde que “*Toy* é brinquedo, referente ao filme”.
- k. **Childhood:** Na mesma aula mencionada acima, uma aluna diz já ter visto a palavra *childhood* em brinquedos para crianças.

O levantamento acima nos informa que o repertório linguístico em inglês referido espontaneamente durante as aulas foi construído nos letramentos sociais dos estudantes, inseridos em um contexto de consumo que carece de uma abordagem crítica quanto ao status do inglês como uma *commodity*. Uma variedade de vocábulos da língua inglesa adentra o cotidiano brasileiro e, sem dúvidas, em outros países, via relações de consumo. Basicamente, todas as palavras se referem a práticas de consumo, de geladeiras

a chocolates, passando por nomes de bebidas, empresas e organizações internacionais.

A ilustração mais acentuada e, portanto, que pode servir ao propósito de sintetizar tal tendência, está colocada quanto ao contexto do vocábulo *kiss*. A professora estava ensinando, conforme discutido no Capítulo 2, um conjunto de palavras e expressões para nomear partes do corpo, aparentemente sem contexto. Um aluno passa a modificar essa abstração de forma relacional, associando a palavra *mouth*, que a professora acabara de ensinar, à palavra beijo e pede a tradução dessa palavra. A professora fornece a palavra, *kiss*, e, imediatamente, uma aluna o associa a uma marca de chocolates. Portanto, a aluna conhecia o vocábulo enquanto uma marca de chocolates, mas ainda não conhecia seu significado em outros contextos. Essa é uma percepção que nos demanda atenção, já que revela a necessidade de um papel importante das aulas de língua inglesa, especialmente em tempos de globalização, que é conhecer e posicionar-se criticamente ante as relações de poder figuradas nos usos e nas interações entre as línguas.

Como se pode depreender do comentário de Vívian, reproduzido abaixo, estar incluído em contexto que levanta uma variedade de palavras e expressões do inglês sem, no entanto, conhecê-las ou mesmo refletir sobre suas implicações é uma realidade não apenas entre os alunos de EJA, mas entre muitos alunos:

V: Exato! Eu dei um ditado. Eu falei *hot dog* no ditado...
"Professora, *hot dog* não é Inglês!"

P: [risos]

V: Juro! Oitava série no Estado. Outros, até não quiseram falar, né, são menos bocudinhos, fizeram assim (expressão de dúvida) e não sabiam escrever *hot dog*. Eu dei ditado, fiz uma lista de todas as palavrinhas usadas no Brasil, sabe, e a gente trabalhou bastante esse ano na oitava série, porque é uma oitava série bem fraquinha... E o pior é que eu falei, isso daí a gente nunca trabalha na escola,



mas tem que trabalhar sempre. Começar do que a gente usa, porque aí vai fazer um gancho maior, né. Dar texto, ué, como é que a gente consegue entender um texto que a gente nunca viu lá milhares de palavras? Através dos cognatos e através dessas palavrinhas conhecidas nossas. Não é assim? Você vê palavrinhas usadas no Brasil, você vai fazendo ganchos e às vezes você descobre outras, né, que a gente não sabe... E aí a criança começou a perceber, falar "Nossa, professora, é mesmo, né. Quando eu escrevo, vai, 'Eu comi um *hot dog* no *shopping* e comprei um – sei lá, uma *lingerie* – ah, *lingerie* é do Francês – uma *top*, uma *baby look*, um *short*, uma *jeans*, pronto. Você está falando e escrevendo Inglês e nem sabe.

(Vívian, trecho de entrevista).

Acentuamos até agora que a articulação entre os letramentos sociais e os letramentos escolares corresponde a visões e práticas pedagógicas que respeitam e valorizam os saberes populares, incluindo os saberes construídos via a mediação da cultura midiática, que costuma ter um forte apelo entre os meios menos escolarizados.

Entretanto, ressalta-se que os conhecimentos do letramento social trazem o contexto de consumo, geralmente associado ao inglês, o que exige abordagens críticas no ensino de línguas para que a sistematização dos conhecimentos no contexto escolar favoreça também o avançar das reflexões a respeito das relações de poder entre línguas e culturas, para que se garantam as condições a uma participação social mais democrática e autônoma (Maciel; Rocha, 2013; Monte Mór, 2013; Freire, 2009a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Todo ponto de vista é a vista
de um ponto (BOFF, 1997).*

No Capítulo 1 desta pesquisa, sob o título “Bases teóricas para o ensino de inglês na EJA por meio dos novos letramentos”, abordamos as principais questões sócio-históricas que justificam o surgimento dos estudos de letramentos (novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico) em meados da década de 1990. Dentre essas questões, destaquei os efeitos da globalização e das tecnologias digitais, que modificaram os parâmetros do jogo social, desde a comunicação, as relações socioeconômicas, passando, consequentemente, pelas formas de construção de sentidos. Confrontando os estudos tecnicistas de leitura e alfabetização, os estudos iniciais de letramento inspirados pelos trabalhos de Paulo Freire na década de 1970 sofreram uma revisão para abarcar as novas demandas. Se novas formas de se construir sentido passaram a operar, novas formas de se aprender língua e, portanto, novas formas de se ensinar língua foram contempladas. Essa relação pedagógica é agora problematizada em função das relações de poder, da situação sócio-histórica em que ocorre, de forma a dar novos sentidos para uma ação transformadora na sociedade, criando as condições para uma ação mais democrática de agenciamento e construção de futuros sociais, conforme defendem Cope e Kalantzis (2012). Ainda no esteio dos estudos de letramentos, Menezes de Souza (2011) atribui, dentre os propósitos de criticidade que eles abarcam, a função de aprendizagem sobre as diferenças a partir da busca pela compreensão genealógica da própria leitura de textos e de mundo.

Finalizei o Capítulo 1 recortando as principais visões pedagógicas, filosóficas e políticas no histórico da EJA no Brasil, pontuando



a sua relação com desigualdades estruturais do país. Compreendo que essa pesquisa dialoga com a falta de trabalhos em EJA que se estendam para além da etapa de alfabetização, por situar-se em suas etapas finais do que Ensino Fundamental, em que a disciplina de inglês surge como uma área de estudos específica. Colaborando para essa visão que vai além da alfabetização, concordo com Fávero (2009), na defesa de que a ação em EJA deva esforçar-se por uma visão mais abrangente da escolarização e dos conhecimentos. Abordei, ainda, os mais recentes avanços no que tange às funções da EJA, que são três, de acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora. Subjacente à última função, está o conceito de educação ao longo da vida (*life long learning*), isto é, a compreensão de uma educação que entenda que os sujeitos estão em formação por todos os períodos de suas vidas, expandindo-se o estudo e a construção de conhecimentos como processos que nunca terminam. O conceito tem sido criticado por pesquisadores, por considerarem-no uma resposta ingênua às demandas do capitalismo veloz e global, que necessita de trabalhadores e consumidores ágeis e aptos para mudanças sem questionarem as situações de desigualdade que tal sistema socioeconômico possa ocasionar. Enfatizei, portanto, a necessidade do letramento crítico para compreender as nossas visões e práticas pedagógicas, retomando um de seus principais precursores, Paulo Freire que, a meu ver não por acaso, realizou seu trabalho sob os efeitos de sua experiência na EJA.

No Capítulo 2, intitulado “Distanciamentos entre o letramento social”, abordei as diferenciações e intersecções entre o letramento escolar e o letramento social, discuti concepções de conhecimento, língua, educação e letramento trazidos pelas orientações didáticas oficiais da cidade de São Paulo (São Paulo, 2010) a respeito das expectativas de aprendizagem de inglês como língua estrangeira na EJA. Ante tal discussão, analisei momentos observados em que notei que o diálogo entre os dois tipos de letramento ocorre de forma



problemática. Destaco, aqui, a defesa de Freire (1982, 1997, 2005) ao diálogo entre os saberes de educadores e educandos, porém sem perder de vista a importância da sistematização do conhecimento de forma a alcançar uma visão menos ingênua do mundo.

Nos distanciamentos entre os letramentos sociais e escolares, notei traços do letramento autônomo, que trata as práticas escolares desvinculadas das práticas sociais. Aqui, notei entre as professoras, por meio de uma dinâmica de perguntas e respostas, já observada por Barton (1994) uma exigência de conhecimentos metalinguísticos específicos às práticas escolares que ainda não tinham sido construídos.

Em contraposição ao distanciamento entre os letramentos escolares e sociais tratados no capítulo acima mencionado, o Capítulo 3, "Aproximações entre o letramento social e o letramento escolar", tratou dos momentos mais frutíferos gerados nas observações. Por compreender que os letramentos sociais contemplados nas aulas muitas vezes se associaram à cultura midiática, busquei apontamentos sobre as relações entre tal cultura e as aprendizagens escolares. Saliento, entretanto, que os momentos frutíferos de articulação entre os letramentos sociais e os letramentos escolares também mereceram minha atenção, especialmente por evidenciarem, muitas vezes, como as relações de consumo podem se sobrepor às práticas de letramento crítico – o que torna ainda mais necessário promover ações que ofereçam os subsídios para uma participação mais democrática e transformadora dos estudantes na sociedade.

Recuperando a epígrafe utilizada no primeiro capítulo e nas considerações finais aqui apresentadas, em uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, enfatizei o caráter interpretativo e situado de toda enunciação. Busquei compreender, dentro das limitações do meu lócus, as relações pedagógicas em ação nas comunidades observadas, presenciando momentos frutíferos de aprendizagens compartilhadas pelos alunos e as professoras colaboradoras.

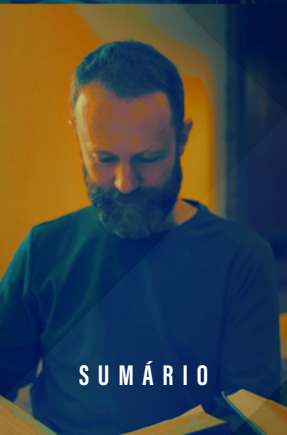


Respeitando os pressupostos teóricos mobilizados para a reflexão realizada ao longo do trabalho, não poderia deixar de mencionar o meu próprio processo de construção de sentidos e de conhecimentos: neste momento de finalização do texto, certifico-me de que não esteja imprimindo um tom conclusivo a essas considerações, mas, antes disso, um apontamento a respeito das questões orientadoras e que podem servir de insumos para novos diálogos e novas pesquisas.

Retomamos a primeira pergunta orientadora, apresentada na Introdução deste trabalho:

1. Os conhecimentos construídos em práticas escolares se relacionam com os conhecimentos construídos ao longo da trajetória dos estudantes? Em caso positivo, como essa relação é visualizada nas aulas? Em caso negativo, que leitura é possível fazer dessa desconexão?

A pergunta pressupõe a articulação entre o letramento escolar e o letramento social, tendo como objetivo reunir e interpretar dados que corroborassem ou refutassem tal relação e suas respectivas implicações. Os dados foram apresentados e discutidos ao longo dos capítulos 2 e 3, nos quais se observaram momentos que chamamos de distanciamento, no Capítulo 2, e distanciamentos, no Capítulo 3. Dentre os distanciamentos, notei a excessiva ênfase no tratamento lexical por parte de ambas as professoras colaboradoras como prática de letramento escolar. Notei que mesmo no trabalho com temas, que a princípio obedece à visão de conhecimento integrado entre as disciplinas escolares e a realidade dos estudantes, utilizando uma gama variada de linguagens e conhecimentos para compreender aspectos das trajetórias e do mundo que cerca os estudantes, o trabalho de língua inglesa se verifica como um estudo isolado de palavras. O trabalho lexical é acentuado em traduções, realizadas pelas professoras, de termos que soam como equivalências absolutas, desconectando-se do contexto e de suas implicações. Além disso, a metalinguagem, necessária aos estudos específicos



de gramática, é construída de forma expositiva e descontextualizada, com traduções de termos que só fazem sentido no âmbito das frases utilizadas como exemplo para a aplicação de regras. Os alunos por vezes estiveram limitados a testemunhar a professora, uma especialista, fazendo a aplicação das regras de forma isolada, com pouco tempo para deduzir ou refletir sobre tais regras de forma mais significativa, aliada à própria realidade.

Interpreto, com distanciamento, que algumas das práticas pedagógicas aqui selecionadas acabaram por enfatizar que somente as professoras, enquanto especialistas, é que detêm o conhecimento da língua, o que implica uma possibilidade reduzida de expressão e, consequentemente, de ação social e transformadora por parte dos alunos.

Já no Capítulo 3, gerei amostras de aproximação entre os letramentos escolar e o social, o que não foi sinônimo de práticas mais harmoniosas. Os dados revelaram a interferência da cultura midiática durante as aulas, sob a qual muitos conhecimentos importantes são desenvolvidos. Vi como amostras da cultura midiática a utilização de canções do repertório popular que foram trazidas para a sala de aula com objetivos diversos: discutir o tema do racismo, cantar uma canção que tratasse de um tema condizente com o projeto da escola, oportunizar momentos de autoconfiança em relação à língua estrangeira. Ainda assim, conflitos estiveram presentes, como a ausência do contexto em duas das canções trabalhadas e a ênfase, já mencionada no Capítulo 2, no léxico.

Ainda no Capítulo 3, tratei sobre o que chamei, com Morgan (2010), de um “*A- há moment*”, um momento de epifania trazido por um aluno entrevistado, a partir de uma canção trabalhada por sua professora. Nesse momento epifânico, entretanto, notei que o aluno repete um discurso meritocrático e reprodutivista, o que me faz repensar o papel do letramento crítico, especialmente entre os estudantes de EJA. Corroborando essa preocupação, trouxe amostras de

palavras e expressões recolhidas de falas espontâneas dos alunos durante as aulas, em seus processos de construção de sentidos, que sinalizam a presença da língua inglesa em relações de consumo sem um trabalho mais crítico e sistematizado quanto a esse tema.

Seguindo as considerações, reproduzimos a pergunta 2 orientadora desta pesquisa:

2. Que entendimento têm professoras e estudantes de EJA sobre a relação entre as práticas de letramento escolar e as práticas de letramento social?

No contexto observado, percebi uma relação conflituosa acerca da articulação entre os letramentos sociais e escolares, traduzida em discursos, reflexivos sobre as práticas pedagógicas, que não se materializam no dia a dia da sala de aula. Ilustrando tal conflito, extraímos de uma entrevista com Vívian a concepção de que “o texto é o que está na vida” enquanto os textos trabalhados em sala de aula foram tratados de forma escolarizada, focalizando o léxico. Com Milena, entendi uma preocupação em tratar de temas delicados como o racismo, com uma canção trabalhada sob aspectos enfatizadamente lexicais, também.

Em entrevista, ainda, a professora Milena destaca os elementos metodológicos, situados especificamente nas práticas escolares, como a de *listening* (compreensão oral) e as dificuldades de tal exercício, sem, no entanto, mencionar os conhecimentos de mundo dos alunos. Além disso, discussão gerada em torno do tema do racismo, embora tenha sido acolhedora, não visou à prática da expressividade dos alunos em inglês.

Com relação a Vívian especificamente, tenho a informação de que participou da formação continuada de professores oferecida pela SME em 2010, essa, por sua vez, orientada pelos insumos dos novos letramentos. Contudo, a professora não demonstrou ter articulado em sala de aula os conceitos dos letramentos, que valorizam a

contextualização e a localidade de conhecimentos adequada à realidade e às necessidades dos estudantes, trazendo, ao invés disso, sequências didáticas tematizadas, como o tema do Dia das Crianças, focalizadas em listas de vocabulário.

Esse conflito não passa despercebido pelos estudantes, que reproduzem angústias, como pudemos notar em falas que problematizavam as práticas escolares, desde a criação de um feito cômico a respeito da repetição de um vocábulo isolado até a resistência direta à disciplina de língua inglesa na escola, com a afirmação de que só se aprende inglês com a convivência.

Vejo, portanto, a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas levando em conta as alternativas subsidiadas pelos estudos de letramentos, extremamente úteis ao contexto de EJA, por respeitar as localidades das práticas sociais dos estudantes. Acentuo, além disso, a premência do letramento crítico para uma melhor oportunidade de reflexão sobre as posições sociais ocupadas pelos estudantes e como elas se relacionam com questões de desigualdade de poder na sociedade que se deseja construir, contribuindo, assim, para um importante passo para sua participação democrática e transformadora de futuros sociais.

POSFÁCIO

TECENDO REEXISTÊNCIAS – DEZ ANOS DEPOIS

Passaram-se 10 anos da defesa da dissertação que agora se materializa em livro.

Dez anos desde que escrevi, com olhos marejados de sonho, inquietação e cansaço, as últimas páginas desta pesquisa. Hoje, ao reler cada linha, me reencontro e me desconstruo. A jovem pesquisadora que ousou escutar a EJA com os ouvidos da alteridade permanece em mim. Mas, agora, ela caminha ao lado de outras vozes, outras epistemologias, outros horizontes de sentido. O tempo passou, mas a pergunta permanece: para que e para quem ensinamos inglês na EJA?

Neste ínterim, reaprendi com os corpos que dançam nas margens, mesmo recusando o silêncio, que toda prática pedagógica é um ato ético e político. Aprendi com Walsh (2013) que pensar educação em territórios marcados por desigualdade exige mais do que mudança de métodos: exige mudança de paradigma. É preciso deixar cair o véu da universalidade ocidental e nos abirmos ao que ela chama de “pensamento outro”: aquele que brota das ruas, das periferias, das ancestralidades silenciadas.

Com Lugones (2008), compreendi que a colonialidade não se dá apenas no que ensinamos, mas em como nos relacionamos: com os saberes, com os sujeitos, com o tempo da aprendizagem. A lógica colonial fragmenta, hierarquiza, domestica. A lógica decolonial, ao contrário, se faz em comunidade, em corpo, em afeto. Ensinar inglês na EJA é, pois, um convite a desobedecer. A desobedecer o inglês da norma, da fluência colonizada, da gramática hegemônica, do ensino limitado ao léxico. E a caminhar em direção a um inglês



que acolha e potencialize experiências plurais, vívidas e insurgentes. Abrir caminhos para a expressividade e as perspectivas de um diálogo com essas experiências outras de forma horizontalizada: eu ouço o outro, mas também quero narrar a mim mesmo para este outro. Ser o eu de um outro, como disse Freire (2013), é o que nos constitui como seres humanos.

É nesse espírito que revisito este trabalho. Se antes a análise era guiada majoritariamente pelas lentes dos novos letramentos, com ponderadas referências a pensadores decoloniais, como Dussel (2012), hoje entendo a decolonialidade, conforme proposta por Mignolo (2017), como chave de leitura e ação, ensinando-nos descentrar o pensamento e a valorizar os saberes localizados. A EJA é, talvez, o território mais fértil para essa virada epistemológica. Ali, entre os cadernos surrados, as mãos calejadas e os olhos de esperança, germinam possibilidades de futuro que não se ajustam às lógicas do capital nem aos tempos acelerados da produtividade. Ali, pulsa a vida em sua forma mais densa: cheia de pausas, de resistências, de reexistências.

Ao longo dessas páginas, eu quis escutar. Quis compreender as tessituras entre os letramentos escolares e os sociais. Hoje, eu sei: escutar é uma forma de amar. E amar, como dizia Freire (2009a), é condição para ensinar. Os estudantes da EJA, com suas histórias marcadas por silenciamentos, mas também por coragem, me ensinaram a importância do reconhecimento como práxis. Ensinar inglês nesse contexto é muito mais do que ensinar uma língua: é abrir mundos. É propor encontros. É restituir o direito à palavra, em qualquer idioma.

Este livro, que agora ganha novos leitores, também ganha novos sentidos. Que ele possa ser, como um ponto de bordado, parte de um tecido mais amplo de insurgência pedagógica. Que ele inspire educadoras e educadores a se moverem com ternura crítica, com escuta radical, com disposição para desaprender. Que ele convoque

novas investigações que não temam a emoção, a corporeidade, o território e o sonho.

Celebrar esses 10 anos é, portanto, recomeçar. Com outras lentes. Outros afetos. Outras epistemologias. Mas com o mesmo compromisso: lutar por uma educação que liberte, que cure, tal qual a defesa de hooks (1994), que afirme e que transforme.

Com gratidão, coragem e poesia,

Denise Silva Paes Landim

Salvador, 2025

REFERÊNCIAS

BAKER, C. D.; LUKE, A. (ed.). **Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991.

BAKHTIN, M. Discourse in the Novel. *In*: RICE; P. WAUGH, P. (ed.). **Modern Literary Theory: A Reader**. London: Edward Arnold, 1989. p. 256-264.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARTON, D. **Literacy**: An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford: Blackwell, 1994.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BIESTA, G. From Critique to Deconstruction: Derrida as a Critical Philosopher. *In*: PETERS, M.; BIESTA, G. **Derrida, Deconstruction and the Politics of Pedagogy**. New York: Peter Lang, 2009a. p. 31-49.

BIESTA, G. Education after Deconstruction: Between Event and Invention. *In*: PETERS, M.; BIESTA, G. **Derrida, Deconstruction and the Politics of Pedagogy**. New York: Peter Lang, 2009b. p. 95-112.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOFF, L. **A água e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOUCHARD, P. Human Capital and the Knowledge Economy. *In*: FENWICH, T.; NESBIT, T.; SPENCER, B. (ed.). **Contexts of Adult Education: Canadian Perspectives**. Toronto: Thompson Educational Publishing, 2006. p. 52-60.

BOURDIEU, P. Espaço social e espaço simbólico. *In*: BOURDIEU, P. **Razões práticas**. Campinas: Papyrus, 1996. p. 15-33.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1998.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRITTO, L. P. L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. *In*: BAGNO, M. *et al.* **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. Organização de Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh e Djane Antonucci Correa. São Paulo, SP: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2007.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/leidiretrizesbases>. Acesso em: 27 jul. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 10 maio 2000. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Nota técnica**: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <https://bit.ly/notatecnicaiep>. Acesso em: 1 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021**. Documento referencial para implementação das diretrizes operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5. ed. NY: Pearson Longman, 2010.

BRUNER, J. Two Modes of Thought. *In*: BRUNER, J. **Actual Minds, Possible Worlds**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1986. p. 11-43.

BRUNER, J. **Acts of Meaning**: Four Lectures on Mind and Culture. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1995.

BRUNER, J. A interpretação narrativa da realidade. *In*: BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 93-121.

BRUNER, J. **Making Stories**: Law, Literature, Life. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2003.

BRYDON, D. Critical Literacies for Globalizing Times. **Critical Literacy**: Theories and Practices, v. 4, n. 2, p. 16-28, 2010.

BUZATO, M. Letramentos em rede: textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 783-809, 2012.

CANAGARAJAH, S. Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In: CANAGARAJAH, S. (ed.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 3-24.

CASTELL, S.; LUKE, A.; MACLENNAN, D. On Defining Literacy. In: CASTEL, S.; LUKE, A.; EGAN, K. (ed.). **Literacy, Society, and Schooling**: A Reader. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1989. p. 3-14.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: a era da informação – economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2011. v. 1.

CATELLI JR., R.; GISI, B.; SERRAO, L. F. S. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 238, p. 721-744, 2013.

CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: insumos, processos e resultados. São Paulo: Ação Educativa, 2014.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge, 2003. COPE, B.; KALANTZIS, M. Learning Communities at Work. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **New Learning**: Elements of a Science of Education. Melbourne: Cambridge University Press, 2008. p. 257-281.

COSTA, M. C. C. **Arte**: resistências e rupturas. São Paulo: Moderna, 1998.

COSTA, M. C. C. **Ficção, comunicação e mídias**. São Paulo: Senac, 2002.

COSTA, M. C. C. **A apoteose da interação**. 2007. Disponível em: http://www.cibercultura.org.br/tikiwiki/tiki-read_article.php?articleId=19. Acesso em: 22 nov. 2012.

COSTA, M. C. C. No que você está pensando? Redes sociais e sociedade contemporânea. **Revista USP**, n. 92, p. 86-99, 2012.

CURY, L. Revisitando Morin: os novos desafios para os educadores. **Revista Comunicação & Educação**, ano XVII, n. 1, p. 39-48, 2012.

DANTAS, M. **A lógica do capital-informação**: a fragmentação dos monopólios e a monopolização dos fragmentos num mundo de comunicações globais. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

DELGADO, L. E.; ROLANDO, J. R. Local Histories and Global Designs: An Interview with Walter Mignolo. **Discourse**, v. 22, n. 3, p. 7-33, 2000.

DERRIDA, J. Genealogy and Social Criticism. *In*: SEIDMAN, S. (ed.). **The Postmodern Turn: New Perspectives on Social Theory**. New York: Cambridge University Press, 1995.

DERRIDA, J. O phármakon. *In*: DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 1997. p. 41-56.

DERRIDA, J. O jogo: do phármakon à letra e do cegamento ao suplemento. *In*: DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 1997. p. 151-204.

DERRIDA, J. Structure, Sign and Play in the Discourse of the Human Sciences. *In*: DERRIDA, J. **Writing and Difference**. United Kingdom: The Gresham Press, 1978. p. 278-294.

DI PIERRO, M. C. (coord.). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: Unesco, 2008.

DUBOC, A. P. M. **A questão da avaliação da aprendizagem de Língua Inglesa segundo as teorias de letramentos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de Inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, v. 1, n. 1, p. 19-32, 2011. Edição especial.

DUSSEL, E. Transmodernity and Interculturality: An Interpretation from the Perspective of Philosophy of Liberation. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, v. 1, n. 3, p. 28-59, 2012. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/6591j76r>. Acesso em: 30 jun. 2025.

ELLIS, R. Grammar Teaching – Practice or Consciousness Raising? *In*: RICHARDS, J.; RENANDYA, W. (ed.). **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. New York: Cambridge University Press, 2010. p. 167-174.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2008.

FARIA, V. E. P. A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FARIA, N. R. B.; PAULA, A. S. **Refletindo sobre falar e escrever em EJA**. Campinas: Ministério da Educação; Cefiel Unicamp, 2009.

FÁVERO, O. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. *In*: PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009. p. 41-62.

FERNANDES, J. C. A música desatando os nós no ensino de línguas. **Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada**, 11, 2008, São Paulo.

FERRAZ, D. M. **Letramento visual**: a leitura de imagens das aulas de inglês. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea**, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999. Publicado originalmente em 1979.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Publicado originalmente em 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. Publicado originalmente em 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Publicado originalmente em 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009a. Publicado originalmente em 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009b. Publicado originalmente em 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Publicado originalmente em 1995.

GEE, J. P. **Situated Language and Learning**: A Critique of Traditional Schooling. New York: Routledge, 2004.

GEE, J. P. Literacy and Interpretation. *In*: GEE, J. P. **Language and Learning in the Digital Age**. London: Routledge, 2011. p. 69-89.

GEE, J. P. **The Anti-Education Era**: Creating Smarter Students through Digital Learning. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

GEERTZ, C. Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture. *In*: GEERTZ, C. **The Interpretation of Culture**: Selected Essays. New York: Basic Books, 1973. p. 3-30.

GHIRALDELLI JR., P. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

GIBLIN, R. O inglês por meio da música. *In*: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, R. (org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 155-175.

GIROUX, H.; SIMON, R. (org.). **Popular Culture, Schooling and Everyday Life**. New York: Bergin & Garvey, 1989.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

HALL, S. The Question of Cultural Identity. *In*: HALL, S.; HELD, D.; MCGREW, T. **Modernity and Its Futures**. London, England: Polity Press; Open University Press, 1992.

HALL, S. The Centrality of Culture: Notes on the Cultural Revolutions of Our Time. *In*: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and Cultural Regulation**. London: The Open University; SAGE Publications, 1997a. p. 207-238.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Tradução e revisão Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997b.

HEATH, S. B. **Ways with Words**: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEATH, S. B.; STREET, B. **On Ethnography**: Approaches to Language and Literacy Research (An NCRL Volume). New York: The Teachers College Press, 2008. (Language and Literacy Series).

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

IDDINGS, A. **Forging Connections and Reconceptualizing Diversity in L2 Education**. Workshop proferido no Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo em 4 de fevereiro de 2013.

IRELAND, T. D.; SPEZIA, C. H. (org.). **A educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFITEA. Brasília: Unesco, 2014.

JANKS, H. *et al.* **Doing Critical Literacy**: Texts and Activities for Students and Teachers. New York: Routledge, 2014.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 69-89.

KALANTZIS, M.; COPE, B. (org.) **Learning by Design**. Melbourne: Common Ground Publishing, 2005.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies**: An International Journal, v. 4, p. 164-195, 2009a.

KALANTZIS, M.; COPE, B. (ed.). **Ubiquitous Learning**. Urbana-Champaign: University of Illinois Press, 2009b.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Multiliteracies in Education. *In*: CHAPPELLE, C. A. (ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Oxford, UK: Willey-Blackwell Publishing, 2013. p. 4043-4048.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. *In*: ROJO, R. **Alfabetização e Letramento**: perspectivas linguísticas. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 99-118.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G. Communication: Shaping the Domain of Meaning. *In*: KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. London, England: Routledge, 2011a. p. 35-60.

KRESS, G. Meaning as Resource: 'Naming' in a Multimodal Social-Semiotic Theory. *In*: KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. London, England: Routledge, 2011b. p. 61-78.

KRESS, G. Multimodal *Orchestrations and Ensembles* of Meaning. *In*: KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. London, UK: Routledge, 2011c. p. 79-100.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London, England: Routledge, 2006. Publicado originalmente em 1996.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 129-147.

KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language: The Case for an Epistemic Break. *In*: ALSAGOFF, S. L.; MCKAY, G. H.; RENANDYA, W. A. (ed.). **Principles and Practices for Teaching English as an International Language**. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

LANDIM, D. S. P. **O desenvolvimento de agência na formação docente em línguas**: desafios e possibilidades. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

LANDIM, D. S. P.; ONO, F. T. P. Tecnologias digitais, letramentos e a colaboração na formação de professores. **Revista X**, v. 2, p. 58-74, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/34789/22821>. Acesso em: 20 jan. 2025.

LANGE, C. P. **Formulação ensino-aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional na educação de jovens e adultos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies**: Everyday Practices and Classroom Learning. Glasgow: Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies**: Everyday Practices and Social Learning. Berkshire: Open University Press; Mc Graw-Hill Education, 2011.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LEANDER, K. M. **New Architectures for Learning that Travels Physical and Virtual Spaces**. Workshop proferido no Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo em 4 de fevereiro de 2013.

LEANDER, K. M., MCKIM, K. K. Tracing the Everyday 'Sittings' of Adolescents on the Internet: A Strategic Adaptation of Ethnography Across Online and Offline Spaces. **Education, Communication & Information**, v. 3, n. 2, p. 211-240, 2003.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

LEU, D. J.; KINZER, C. K.; COIRO, J. L.; CAMMACK, D.W. Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies. /n: RUDELL, R. B.; UNRAU, N. J. (ed.). **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark: International Reading Association, 2004. p. 1568-1611.

LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 73-101, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1625>. Acesso em: 16 abr. 2025.

LUKE, C. Media Literacy and Cultural Studies. *In*: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (ed.). **Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice**. Cresskill: Hampton Press, 1997. p. 19-49.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical Literacy and the Question of Normativity: An Introduction. *In*: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. **Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice**. Cresskill: Hampton Press, 1997a. p. 1-18.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the Social Practices of Reading. *In*: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (ed.). **Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice**. Cresskill: Hampton Press, 1997b. p. 185-225.

MACHADO, A. O efeito Zapping. *In*: MACHADO, A. **Máquina e imaginário**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 115-128.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Apresentação do livro *Língua Estrangeira e Formação cidadã: por entre discursos e práticas*. *In*: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. (org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**, v. 1. 1 ed. Campinas: Pontes, 2013. p. 09-12.

MAGNANI, L. H. Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. **Revista X**, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23248/16913>. Acesso em: 21 jan. 2025.

MARREIRO, S. C. R. **Investigando concepções de língua e cultura no ensino de inglês na escola pública segundo as teorias de letramentos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MATTOS, A. M. A. **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania**. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

McLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix 2005.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. São Paulo: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**: Línguas Estrangeiras, Linguagens, Códigos e Tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.

MIGNOLO, W. Cosmopolitanism and the De-Colonial Option. **Studies of Philosophy and Education**, v. 29, n. 2, p. 111-127, 2010.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

MOLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MONTE MÓR, W. Reading Dogville in Brazil: Image, Language and Critical Literacy. *In*: MENEZES DE SOUZA, L. M. T. (ed.). **Language, Cultural, Multimodality and Dialogic Emergence** (Special Edition). London: Multilingual Matters, 2006. p. 89-104.

MONTE MÓR, W. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. **Critical Literacies**. London, England, 2007a. Disponível em: www.criticalliteracy.org.uk. Acesso em: 3 jun. 2012.

MONTE MÓR, W. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 1, p. 31-44, 2007b.

MONTE MÓR, W. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. *In*: SILVA, K. A. (org.). **A educação de professores de línguas contemporâneas**. Campinas: Pontes, 2012a. p. 207-226.

MONTE MÓR, W. Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. *In*: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (org.). **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012b. p. 171-190.

MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. *In*: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. (ed.). **New Literacies, New Agencies?** A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School. New York: Peter Lang, 2013. p. 135-156.

MONTE MÓR, W. Learning by Design: Reconstructing Knowledge Processes in Teaching and Learning Practices. *In*: KALANTZIS, M.; COPE, B. (Eds.) **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2015, p. 186-209.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORGAN, B. Fostering conceptual roles for change: identity and agency in ESEA teacher preparation. **Kritika Kultura**, n. 15, p. 34–55, 2010. Disponível em: <https://archium.ateneo.edu/kk/vol1/iss15/3/>. Acesso em: 24 mai. 2025.

MOURA, T. M. M. Alfabetização e Letramento na formação de alfabetizadores de jovens e adultos. *In*: MOURA, T. M. M. (org.). **A formação de professores para EJA**: dilemas atuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alit, 2009.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-83.

PENNYCOOK, A. **Language as a Local Practice**. New York: Routledge, 2012.

PRADO, V. V. **Construindo um espaço de vivência e aprendizagem na aula de Inglês na EJA**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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

REAGAN, T. Objectification, Positivism and Language Studies: A Reconsideration. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 1, n. 1, p. 41-60, 2009.

RIBEIRO JR., J. **O que é positivismo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

RICOUER, P. Da linguagem, do símbolo e da interpretação. *In*: RICOUER, P. **Da interpretação**: ensaio sobre Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1977. p. 15-27.

RICOUER, P. O conflito das interpretações. *In*: RICOUER, P. **Da interpretação**: ensaio sobre Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1977a. p. 28-40.

RICOUER, P. Método hermenêutico e filosofia reflexiva. *In*: RICOUER, P. **Da interpretação**: ensaio sobre Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1977b. p. 41-55.

RICOUER, P. Introdução: existência e hermenêutica. *In*: RICOUER, P. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978a. p. 25-42.

RICOUER, P. Hermenêutica e estruturalismo. *In*: RICOUER, P. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978b. p. 43-80.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2011.

SANTIAGO, C. A. B. **Uma situação de aprendizagem de língua inglesa com alunos de EJA**: percepções sobre uma unidade didática e a aprendizagem. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1988.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos**, n. 78, p. 71-94, 2007.

SARTORI, A. Legislação, políticas públicas e concepções de Educação de Jovens e Adultos. *In*: LAFFIN, M. H. L. F. (org.). **Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade**. Florianópolis. UFSC. 2011. p. 33-54. SARTRE, J. **A Imaginação**. São Paulo: Ática, 1996.

SÃO PAULO. Prefeitura da Cidade de São Paulo. **Orientações Didáticas**: alfabetização e letramento – EJA e MOVA. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação; Diretoria de Orientação Técnica, 2007a.

SÃO PAULO. Prefeitura da Cidade de São Paulo. **Orientações Curriculares**: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação; Diretoria de Orientação Técnica, 2007b.

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. **Caderno de orientações didáticas para EJA**: Língua Estrangeira – Inglês (etapas complementar e final). São Paulo: Secretaria Municipal de Educação; Diretoria de Orientação Técnica, 2010.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The Psychology of Literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SETTON, M. G. J. A cultura popular no Brasil: a cultura de massa. **Revista USP**, n. 61, p. 58-77, 2004.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 77-105, 2005.

SOARES, M. Letramento e escolarização. /n: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, M. Letramento em ensaio – Letramento: como definir, como avaliar, como medir. /n: SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 13-38.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. Globalization: Culture and Education in the New Millennium. /n: SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. (ed.). **Globalization, Culture and Education in the New Millenium**. Berkeley: University of California Press, 2004. p. 1-37.

SUÁREZ-OROZCO, M. M.; SATTIN, C. Wanted: Global Citizens. **Educational Leadership**, v. 64, n. 7, p. 58-62, 2007.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital**: navegar é e não é preciso. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

UECHI, S. A. **Inglês**: disciplina-problema nos níveis fundamental e médio? 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

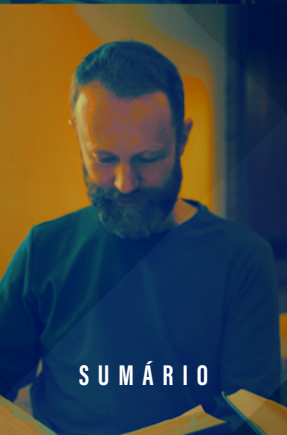
VELASCO, M. T. Q. V. Tecnologias digitais: para la educacion y la comunicaci3n. /n: CURY, Lucilene (org.). **Tecnologias digitais nas interfaces da comunica33o/educa33o**: desafios e perspectivas. Curitiba: CRV, 2012. p. 19-36.

VENTURA, J. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2013.

VENTURA, J. P.; SILVA, A. B. da. Políticas de currículo para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: sentidos e interesses em disputa na contemporaneidade. **Perspectiva**, v. 42, n. 2, p. 1-22, 2024.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.



Denise Silva Paes Landim

Docente da Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre e doutora pela Universidade de São Paulo (USP) na área de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Nesta mesma instituição concluiu estágio de pós-doutorado em 2025. Atua na formação de professores de línguas, com foco em letramentos críticos, linguística aplicada e decolonialidade. Pesquisadora e educadora comprometida com práticas pedagógicas transformadoras, tem ampla experiência em escolas públicas e projetos voltados a formação de professores. É autora do livro "O desenvolvimento de agência na formação docente em línguas: desafios e possibilidades", publicado em 2022 pela Pimenta Cultural.



QUAIS SENTIDOS SÃO POSSÍVEIS PARA O ENSINO DE INGLÊS QUANDO OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM CARREGAM CONSIGO NÃO APENAS HISTÓRIAS DE EXCLUSÃO, MAS TAMBÉM PROJETOS PARA FUTUROS TRANSFORMADOS?

Neste livro, Denise Silva Paes Landim investiga o encontro, muitas vezes tenso, mas também fértil, entre os letramentos escolares e os letramentos sociais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em aulas de língua inglesa. Com base em uma pesquisa etnográfica realizada em escolas públicas da cidade de São Paulo, a autora nos convida a refletir sobre o papel da língua inglesa como espaço de poder, pertencimento e transformação.

A partir das contribuições dos novos letramentos, do letramento crítico e das epistemologias decoloniais, este livro é um chamado à escuta das vozes que, historicamente marginalizadas, seguem produzindo saberes e estratégias de sobrevivência ampliadas radicalmente pela educação. Com sensibilidade e compromisso, Denise mostra que ensinar inglês na EJA é, acima de tudo, um ato político.



www.pimentacultural.com

Inglês na EJA

letramentos
da escola
para a vida