



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Kesley Vieira Ramos

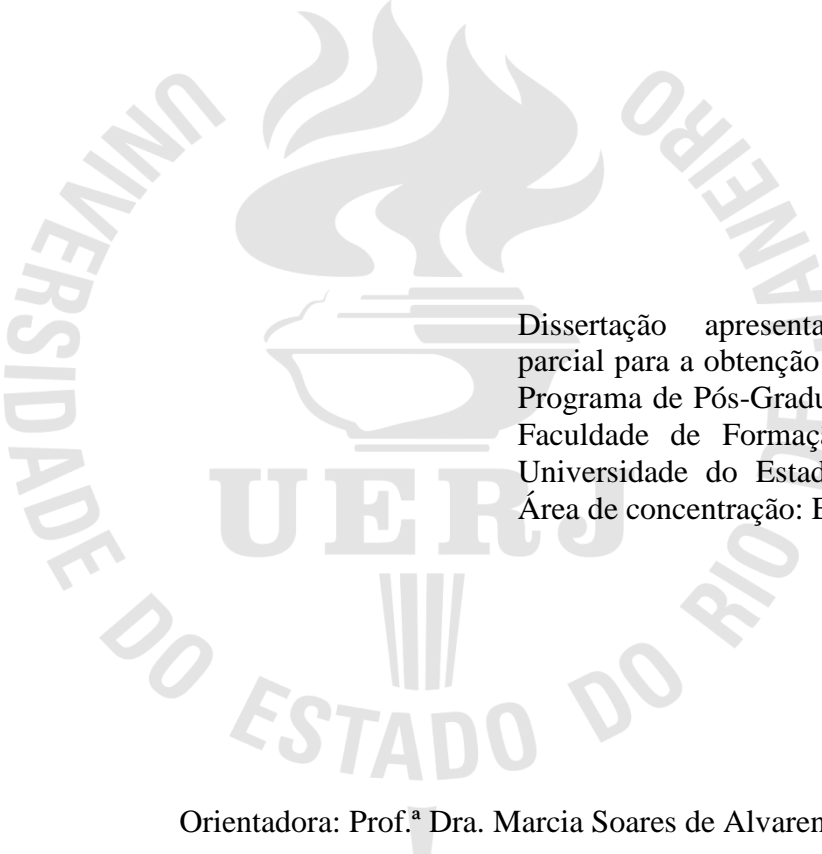
Desafios políticos ao currículo de inglês em uma perspectiva decolonial: um estudo no Pré-Vestibular Comunitário *Saber para Mudar* em 2014 e 2015

São Gonçalo

2018

Kesley Vieira Ramos

**Desafios políticos ao currículo de inglês em uma perspectiva decolonial: um estudo no
Pré-Vestibular Comunitário *Saber para Mudar* em 2014 e 2015**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Soares de Alvarenga

Coorientador: Prof. Dr. Renato Emerson Nascimento dos Santos

São Gonçalo

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

R175 Ramos, Kesley Vieira.
Desafios políticos ao currículo de inglês em uma perspectiva decolonial: um estudo no Pré-Vestibular Comunitário *Saber para Mudar* em 2014 e 2015 / Kesley Vieira Ramos. – 2018.
179f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Soares de Alvarenga.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação popular – Teses. 2. Língua inglesa – Teses. 3. Currículos – Teses. I. Alvarenga, Marcia Soares de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 37.014.1

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Kesley Vieira Ramos

**Desafios políticos ao currículo de inglês em uma perspectiva decolonial: um estudo no
Pré-Vestibular Comunitário *Saber para Mudar* em 2014 e 2015**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 07 de junho de 2018

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Marcia Soares de Alvarenga (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Renato Emerson Nascimento dos Santos (Coorientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

São Gonçalo

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, a razão de tudo. “Grande, Senhor, é a Tua fidelidade! Teus pensamentos e caminhos são maiores que os meus!”

Agradeço aos meus pais, Eliane e Arino, que com muito amor e dedicação desempenharam esse papel, sendo fundamentais para mais essa conquista;

Aos meus irmãos, Késia, Thiago e Jônatas, e aos meus cunhados, Eliseu, Karyna e Jéssica, pelo carinho e apoio em todos os momentos;

Ao meu primo Geovani, que se tornou um exemplo para mim por sua perseverança na jornada acadêmica. Enfim, a toda minha família, minha gratidão!

Agradeço aos meus orientadores, professora Marcia e professor Renato Emerson, por toda atenção, pela amizade e pelos ensinamentos fundamentais à concretização deste trabalho;

Aos amigos que fiz durante o curso e aos amigos do NEGRAN – em especial aos professores André Tinoco e Jorlandro Louzada. “O apoio de vocês foi imprescindível para este trabalho e para minha autoconfiança enquanto pesquisadora.”

A todos os professores do PPGEduc pela oportunidade da construção de entendimentos a cada encontro;

À professora Isabel por ter acreditado em mim quando, durante o período da Especialização, eu pensei em desistir;

A todos os funcionários da FFP/UERJ, os quais se mostraram tão solícitos em minha trajetória acadêmica;

Às amigas Claudia Vieira (por todo incentivo e por revisar com tanto carinho o texto de minha dissertação) e Silvia Cristina (por se dispor sempre a ouvir e a compartilhar “as filosofias” de uma jovem pesquisadora);

Aos professores de inglês do *Saber para Mudar*, meus amigos Leandro e Bárbara, e ao coordenador Andreilino Campos, pelo carinho demonstrado em suas ricas contribuições, essenciais à elaboração deste estudo;

Ao querido Gabriel Cícero, que se disponibilizou em participar das entrevistas exploratórias, e a todos os demais estudantes do *Saber para Mudar* que, assim como Leandro e Bárbara, foram meus *co-practitioners* nesta pesquisa.

É importante pensar porque o mundo é tão parecido, mas ao mesmo tempo é tão diferente. Investigar essa tensão entre homogeneidade e heterogeneidade é se envolver com a luta entre identidade e diferença, entre universal e particular.

Alice Lopes (2006)

RESUMO

RAMOS, Kesley Vieira. **Desafios políticos ao currículo de inglês em uma perspectiva decolonial**: um estudo no Pré-Vestibular Comunitário *Saber para Mudar* em 2014 e 2015. 2018. 179f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

A pesquisa discute as tensões políticas que permeiam o ensino de língua inglesa no Pré-Vestibular Comunitário *Saber para Mudar* e como essas tensões se desdobram a partir da perspectiva da colonialidade. Assim, a pesquisa debruça-se sobre a problemática da colonialidade global, proposta por teóricos como Mignolo (2001), Grosfoguel (2008) e Castro-Gómez (2007), e a maneira que ela tem sido refletida no currículo de inglês, entendendo o idioma, na perspectiva de Moita Lopes (2008), como “língua de fronteira”, pois, ao mesmo tempo em que permite o acesso a ideias e valores hegemônicos, possibilita a construção de contradiscursos. Dialogamos com autores como Foucault (2010), mediante a teoria do saber e poder, e Berenblum (2003), a respeito do confinamento linguístico como política de Estado para a construção das identidades nacionais. Para destacar a questão do currículo, a pesquisa apoia-se, principalmente, em Moreira e Silva (2002), Walsh (2013), Candau (2013), Macedo (2006) e Lopes (2006). Com base em autores como Moita Lopes (2008; 2003), Monte Mór (2012) e Jordão (2004; 2011), é discutido o ensino de língua inglesa e suas contradições. A pesquisa contará com uma breve análise dos movimentos sociais no contexto de projetos de educação popular, pois é dessa relação que emergiu o movimento dos Pré-Vestibulares Populares. Para tanto, iremos embasar-nos em autores como Sader (1988), Freire (1976; 1987), Arroyo (2012) e Santos (2006; 2008). No âmbito da pesquisa qualitativa, os recursos metodológicos utilizados são a entrevista semiestruturada, à luz da abordagem da Prática Exploratória, segundo autores como Miller (2012; 2008; 2004), Allwright e Hanks (2009) e Ewald (2015). A partir da análise das entrevistas, as seguintes constatações foram alcançadas: o inglês, no âmbito do *Saber para Mudar*, foi percebido como uma língua intimidadora, mesmo que presente no currículo brasileiro desde o segundo segmento do Ensino Fundamental – possível reflexo da ideologia colonialista de que apenas estudantes das classes média e/ou alta seriam capazes de dominar esse idioma; e a não explicitação de uma postura militante pode gerar, no âmbito do *Saber para Mudar*, a apatia e o caráter cético que apenas coadunam com o predomínio de práticas arcaicas e segregadoras.

Palavras-chave: Pré-Vestibular Popular. Currículo. Língua Inglesa. (De)Colonialidade.

Formação de Professores.

ABSTRACT

RAMOS, Kesley Vieira. **Political Challenges to the English Curriculum in a Decolonial Perspective: A Study in the Popular Pre-Vestibular *Saber para Mudar* in 2014 and 2015.** 2018. 179f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

The research discusses the political tensions that permeate English language teaching in the Popular Pre-Vestibular *Saber para Mudar* and how these tensions unfold from the perspective of coloniality. Thus, the research focuses on the problem of global coloniality, proposed by theoreticians such as Mignolo (2001), Grosfoguel (2008) and Castro-Gómez (2007), and how it has been reflected in the English curriculum, understanding the language, in the perspective of Moita Lopes (2008), as "frontier language", because, while allowing access to hegemonic ideas and values, it allows the construction of counter-discourses. We dialogue with authors like Foucault (2010), through the theory of knowledge and power, and Berenblum (2003), regarding linguistic confinement as a state policy for the construction of national identities. In order to highlight the issue of the curriculum, the research is based mainly on Moreira and Silva (2002), Walsh (2013), Candau (2013), Macedo (2006) and Lopes (2006). Based on authors such as Moita Lopes (2008; 2003), Monte Mór (2012) and Jordão (2004; 2011), it is discussed in the research the teaching of English and its contradictions. The research has a brief analysis of social movements in the context of popular education projects, because it is from this relationship that the movement of the Popular Pre-Vestibular emerged. To do so, we are based on authors such as Sader (1988), Freire (1976; 1987), Arroyo (2012) and Santos (2006; 2008). In the scope of qualitative research, the methodological resources used are the semi-structured interview, in the light of the Exploratory Practice approach, according to authors such as Miller (2012, 2008, 2004), Allwright and Hanks (2009) and Ewald (2015). From the analysis of interviews, it was possible to reach the following conclusions: the English language, at *Saber para Mudar*, was perceived as a intimidating language, even though it is present in the Brazilian curriculum since the second segment of Elementary School – a possible reflex of the colonialist ideology which says that only middle and/or high class students would be able to master this language; and the non-explicitness of a militant position can generate, in the *Saber para Mudar*, apathy and skepticism that only collaborate with the predominance of archaic and segregating practices.

Keywords: Popular Pre-Vestibular. Curriculum. English language. (De)Coloniality. Teacher Training.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	9
1	COLONIALIDADE DO PODER NO CURRÍCULO PARA O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	15
1.1	A colonialidade como padrão de poder e a dominação epistêmico-linguística	16
1.2	Influência das práticas de colonialidade nas políticas educacionais e linguísticas de Estado	23
1.3	Uma crítica ao ensino de línguas a partir da educação intercultural – currículo como discurso identitário	40
1.4	Língua inglesa como instrumento da (de)colonialidade e desafios ao seu ensino	52
2	FORMAÇÃO E EXPANSÃO SÓCIO-HISTÓRICA DOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES NO BRASIL	65
2.1	Pré-Vestibulares Populares como movimentos sociais de educação no Brasil: as tensões do currículo	66
2.2	Pré-Vestibulares Populares como projetos de Extensão Universitária: Contextualizando o <i>Saber para Mudar</i>	85
2.3	Dialogando sobre o Pré-Vestibular Comunitário <i>Saber para Mudar</i>	87
2.4	A inserção de uma jovem pesquisadora nas aulas de inglês do <i>Saber para Mudar</i>	90
3	PRÁTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO SABER PARA MUDAR	93
3.1	A pesquisa interpretativista e o estudo de caso	93
3.2	A construção do objeto da pesquisa à luz do diálogo com Bourdieu, Chamboredon e Passeron	95
3.3	Um encaminhamento para a pesquisa: Prática Exploratória	98
3.4	Entrevistas e Entrevistas Exploratórias: um movimento para a geração de dados	102
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	131

APÊNDICE A – Entrevistas Exploratórias	139
APÊNDICE B – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido: Entrevistas	176

INTRODUÇÃO

O direito de todos à educação é considerado princípio básico nas sociedades democráticas. No Brasil, a atual Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) ressaltam a promoção da inclusão educacional como elemento da nacionalidade, reconhecendo a Educação como direito de todos, independentemente de etnia, gênero, idade e condições econômicas, sociais, físicas e mentais. Entretanto, desafios políticos e sociais refletem-se, atualmente, na dinâmica de transição do Ensino Médio ao Ensino Superior. Esses desafios têm – ao longo da história da educação brasileira – limitado grande parcela da população quanto a suas possibilidades de aprimoramento educacional e de mobilidade socioeconômica por meio da formação universitária.

De acordo com Santos (2008), a fim de superar tais desafios, surgiram na década de 1970 iniciativas para a preparação de estudantes do “Segundo Grau de Ensino” – denominação do atual “Ensino Médio” nesse período. Contudo, foi a partir da década de 1990 que essas iniciativas se multiplicaram, configurando um movimento social, o qual foi absorvido por membros da comunidade universitária, que criaram cursos pré-vestibulares dentro das universidades. Um deles é o *Saber para Mudar*, o Pré-Vestibular Comunitário estabelecido na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado Rio de Janeiro (FFP/UERJ). O *Saber para Mudar* é entendido como alternativa concreta a alunos goçalenses que, ao longo do Ensino Fundamental e Médio, não tiveram oportunidade de desenvolver habilidades e competências nos padrões hoje exigidos para o ingresso no Ensino Superior.

Segundo Vasconcelos (2015), é importante considerar que, desde o início de sua evolução, os Pré-Vestibulares Populares (PVPs) passaram por transformações em seus currículos e em sua própria ideologia, em decorrência dos diferentes atores que emergiram ao longo de sua história e formação. Prova disso é a própria variação na escolha do termo para denominar os cursos pré-vestibulares – o que será discutido no segundo capítulo desta dissertação. Alguns optam pela denominação *Pré-Universitário*, por exemplo, enquanto outros se definem como *Pré-Vestibular Alternativo*, *Pré-Vestibular Comunitário*, *Pré-Vestibular Popular* ou *Social*.

Após ter sido aluna de Pré-Vestibular Social¹, iniciei minha trajetória acadêmica, ingressando no curso de Letras da FFP/UERJ, onde atuei durante dois anos (2012 – 2014) como bolsista de Iniciação à Docência (ID) na pesquisa *Produção de Sentidos na Educação de Jovens e Adultos* (EJA)². Com meu envolvimento na referida pesquisa, desenvolvi minhas monografias de graduação e especialização, a partir do tema “Ensino de Inglês na EJA”, tendo como lócus de pesquisa a escola pública da rede municipal de São Gonçalo, na qual são realizadas as atividades do projeto de ID que participei como bolsista.

No mesmo período em que estava concluindo minha especialização em Educação Básica – Ensino de Língua Inglesa, tive a oportunidade de participar como professora de língua inglesa³ das aulas do Pré-Vestibular Comunitário *Saber para Mudar*. Meu interesse nessa participação devia-se por compreender que o público atendido pelo *Saber para Mudar* também era composto de jovens e adultos de classes populares, e meu objetivo na pesquisa desenvolvida na especialização era entender como a aprendizagem de inglês pode contribuir na formação desses estudantes. Então, por meio dessa experiência, visei dar continuidade à pesquisa sobre ensino de inglês para estudantes de classes populares – entendendo que, ao falarmos em classes populares, estamos nos referindo às classes oprimidas⁴ (FREIRE, 1987), a um grupo que necessita ter restabelecida a igualdade de oportunidades face ao direito à Educação.

Prosseguindo nessa intenção, ingressei no programa de mestrado em Educação da FFP/UERJ no intuito de colaborar para a discussão sobre tensões políticas que permeiam o currículo de línguas, entendendo a aprendizagem da língua estrangeira como ferramenta de *empoderamento*.

No referido pré-vestibular, alunos bolsistas (licenciandos da FFP/UERJ) têm a oportunidade de vivenciar a prática docente – o que desenvolve e amplia as relações entre a universidade, seus corpos docente e discente e a própria comunidade gonçalense. Dois

¹ O Pré-Vestibular Social *Reação*, onde estudei no ano de 2009. As aulas do PVS *Reação* são ministradas no campus Valonguinho, da Universidade Federal Fluminense (UFF).

² Pesquisa coordenada pela Prof^a. Dra. Marcia Soares de Alvarenga – orientadora desta pesquisa – e financiada pelas agências de fomento Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Na pesquisa, são desenvolvidas atividades sobre políticas de linguagem e de sentidos sobre leitura e escrita com estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

³ Professora licenciada em Letras – Português/Inglês – FFP/UERJ no início de 2014 e especializada em Educação Básica – Ensino de Língua Inglesa – FFP/UERJ em 2015.

⁴ De acordo com Freire (1987), a situação das classes oprimidas não pode ser entendida isoladamente; deve ser considerada em relação dialética com as classes dominantes.

graduados do curso de Letras – Português/Inglês da FFP/UERJ, sob a coordenação da Professora Dr.^a Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra⁵, atuaram nos anos de 2014 e 2015 como professores de língua inglesa no *Saber para Mudar*. Uma era bolsista de ID no projeto *Aulas e Material de Leitura: Uma perspectiva da Formação Docente em Língua Inglesa*⁶, enquanto o outro era bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) no projeto *Sobre professor e pesquisador: o papel do afeto na mão dupla das narrativas de experiência docente*. Foi com esses graduados que ministrei aulas de inglês no curso em questão.

Por meio desse envolvimento, pude perceber, na prática, que cursos Pré-Vestibulares Populares são uma demanda legítima dos segmentos economicamente menos favorecidos da população, visto que esses cursos são complementação da formação dessas classes, na medida em que buscam facilitar o acesso de seus estudantes ao Ensino Superior. No que tange ao ensino da língua estrangeira para estudantes de classes populares nesse contexto, observa-se a necessidade de explicitar, primeiramente, a relevância da aprendizagem do inglês e o *status* que a referida língua apresenta na sociedade atual.

O processo de globalização está em toda parte afetando todas as esferas da vida e, como fruto do neoliberalismo, gera e sustenta desigualdades porque atinge a cada grupo social de um modo diferente (SANTOS, 2011). Nesse cenário de globalização, segundo Bastos, Gomes e Fernandes (2010, p. 133), “o desenvolvimento de ações educativas complementares é de fundamental importância [...], sobretudo em instituições como as universidades públicas, que historicamente têm sido elitizadas, especialmente, em bacharelados profissionais”.

Assim, considerando a aprendizagem do inglês como preponderante na democratização do acesso ao Ensino Superior (JORDÃO, 2016) e, sobretudo, no enfrentamento das situações de exclusão, existem sentidos políticos que permeiam o currículo de inglês e que precisam ser investigados. Constata-se uma lacuna quanto à discussão e a prováveis ações sobre o currículo de inglês para estudantes jovens e adultos de classes populares (REPOLÊS; ARAÚJO, 2008), tendo em vista a importância do idioma como “língua de fronteira” (MOITA LOPES, 2008), pois, ao mesmo tempo em que permite o acesso a ideias e valores hegemônicos, possibilita a construção de contradiscursos.

⁵ Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); docente da FFP/UERJ e membro da banca de qualificação e de defesa desta pesquisa.

⁶ Projeto de pesquisa de Iniciação Científica que, além da discussão de textos teóricos sobre a prática de ensino de língua inglesa, enfatiza a produção de materiais de leitura para o ensino de inglês no pré-vestibular comunitário da FFP/UERJ.

Entendemos que o ensino de inglês, ainda que em caráter instrumental – isto é, com o objetivo específico de traduzir e interpretar textos de maneira rápida – tem sido fundamental para a obtenção de privilégios no mundo acadêmico e no mercado de trabalho. Entretanto, ainda há necessidade de investigá-lo não apenas como um dispositivo que amplia as chances de ingresso no Ensino Superior, mas também, e principalmente, como *dispositivo de poder*.

Essa situação motivou-me a investigar, no contexto do Pré-Vestibular Popular (PVP) – um espaço permeado pela tensão entre o preparo para o Vestibular (e/ou o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem) e uma educação libertadora (FREIRE, 1987) –, a contradição do inglês: uma língua vista como porta de acesso para ascensão social e para culturas e territórios pouco conhecidos mundialmente⁷ e, ao mesmo tempo, como “instrumento de uma dominação cultural imperialista a ser evitada” a qualquer custo (JORDÃO e MARTINEZ, 2015, p. 68).

Portanto, a partir do exposto, vem à tona a questão: Quais possíveis desafios políticos permeiam o ensino de língua inglesa, no Pré-Vestibular Comunitário *Saber para Mudar*, sinalizando a manutenção de práticas coloniais e imperialistas em seu currículo?

Dessa maneira, o objetivo geral da pesquisa é investigar os possíveis desafios políticos que permearam o ensino de língua inglesa no Pré-Vestibular Comunitário *Saber para Mudar* em 2014 e 2015, e os seguintes objetivos específicos nos ajudam nessa investigação:

- a) Identificar as contribuições que a aprendizagem de inglês no *Saber para Mudar* pode proporcionar na formação de estudantes de classes populares
- b) Discutir as tensões que permeiam o ensino de língua inglesa no *Saber para Mudar*
- c) Investigar como as tensões que atravessam o ensino de inglês, em ambiente de Pré-Vestibular Popular, afetaram a construção do currículo e a prática dos professores de língua inglesa do *Saber para Mudar* em 2014 e 2015

A pesquisa encontra-se ancorada na importância do ensino de línguas na construção de identidades sociais (MOITA LOPES, 2003) – questão inerente à educação e, particularmente, à educação destinada às classes populares, visto que o trabalho com linguagem envolve centralmente a vida política e social. Sendo assim, temos como hipótese que o currículo de línguas – em particular, o de inglês –, por estar pautado em projetos políticos que visam homogeneizar as nações linguística e culturalmente, está permeado de relações de poder que

⁷ Como Belize, Butão, Gâmbia, Ruanda, Ilhas Salomão, Quênia, Uganda, Tanzânia e tantos outros (CRYSTAL, 2003).

tendem a marginalizar aqueles que não se encontram inseridos no padrão linguístico-cultural exigido. Assim, este trabalho está estruturado do seguinte modo:

Cada capítulo é dividido em quatro tópicos. No primeiro tópico do primeiro capítulo, dialogamos com Mignolo (2001), Grosfoguel (2008) e Castro-Gómez (2007) sobre a colonialidade global – do saber, do poder e do ser – e sua relação com a dominação epistêmico-linguística. O segundo tópico contempla, a partir da contribuição de Berenblum (2003), o confinamento linguístico que se desdobra como política de Estado e é refletido no currículo de línguas. Vemos como o currículo é imbuído de aspectos culturais e sociais, como os apontados por Moreira e Silva (2002). No terceiro tópico, discutimos, com base em Candau (2013), Walsh (2013), Macedo (2006) e Lopes (2006), a educação intercultural como leitura crítica do currículo e o papel deste como discurso identitário – o que ajuda na compreensão sobre como a colonialidade do poder (GROSFOGUEL, 2008) pode se refletir no currículo e, especificamente, no currículo para o ensino de língua estrangeira. No quarto tópico, traçamos um diálogo sobre língua inglesa como instrumento da colonialidade (Mignolo, 2001; Grosfoguel, 2008; Castro-Gómez, 2007) – e, ao mesmo tempo, da decolonialidade (Mignolo, 2001; Grosfoguel, 2008; Castro-Gómez, 2007) – bem como sobre os desafios ao seu ensino, fundamentados em autores como Moita Lopes (2008; 2003), Monte Mór (2012) e Jordão (2004; 2011). Na discussão estabelecida no primeiro capítulo, a fim de encontrarmos possíveis chaves para nossa questão de pesquisa, investigamos contribuições que a aprendizagem de inglês como língua estrangeira pode proporcionar na formação de estudantes de classes populares, contemplando uma ação emancipatória.

No segundo capítulo, dialogamos com os autores que analisam os movimentos sociais no contexto de projetos de educação popular, como Sader (1988), Freire (1976), Arroyo (2012) e Santos (2008) – este tratando dos PVPs, mais especificamente. Para este estudo, o contexto de PVP nos é interessante justamente por refletir a resistência encarnada da luta das classes populares (as quais, como explicitado no segundo capítulo, carregam as marcas da colonialidade) pelas mesmas chances dos estudantes de classe média e/ou alta.

No terceiro capítulo, analisamos como as tensões que atravessam o ensino de inglês, em ambiente de PVP, afetaram a construção do currículo e a prática dos professores de língua inglesa do *Saber para Mudar* em 2014 e 2015, mergulhando nos diálogos dos dois capítulos anteriores. O procedimento metodológico considerou a perspectiva de Bourdieu, Chamboredon e Passeron com relação à construção do objeto de pesquisa. A análise contemplou as narrativas construídas nas entrevistas semiestruturadas na perspectiva da

Prática Exploratória com base em autores como Miller (2012; 2008; 2004), Allwright e Hanks (2009) e Ewald (2015).

Conforme Bakhtin (1997), nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, o dado pesquisado está para além de um objeto, pois é um dado humano, um sujeito possuidor de voz, assim como o pesquisador. Por isso, o ser humano é um texto em potencial. Desse modo, temos as entrevistas semiestruturadas como recurso metodológico, buscando compreender ativa e responsivamente as questões que direcionam nossa pesquisa. Nesse mesmo sentido, nosso foco está, também, nas compreensões ativas e responsivas dos sujeitos coparticipantes da pesquisa, entendendo a entrevista como um momento de troca dialógica.

As entrevistas foram realizadas individualmente com a docente orientadora dos professores de inglês do *Saber para Mudar*, o Leandro Andrade e a Bárbara Assis, e com esses próprios professores, com os quais eu tive a oportunidade de atuar. Além disso, foi realizada uma entrevista com o estudante Gabriel Xavier da turma de 2015 do *Saber pra Mudar*. As perguntas para as entrevistas exploratórias foram organizadas da seguinte forma: a) inserção dos entrevistados no *Saber para Mudar*; b) encontros entre a professora orientadora e os professores licenciandos; C) a construção do currículo para as aulas de inglês do pré-vestibular; e d) a identificação do que os entrevistados consideram como principais desafios e expectativas nesse ensino no lócus em destaque (o *Saber para Mudar*). Mediante essa organização, foram destacadas algumas falas, as quais auxiliaram para os achados da pesquisa. A partir delas, as seguintes constatações foram alcançadas: o inglês no âmbito do *Saber para Mudar* foi percebido como uma língua intimidadora, mesmo que presente no currículo brasileiro do Ensino Médio e já no segundo segmento do Ensino Fundamental – possível reflexo da ideologia colonialista de que apenas estudantes das classes média e/ou alta seriam capazes de dominar esse idioma; e a não explicitação de uma postura reformadora pode gerar, no âmbito do *Saber para Mudar*, a apatia e o caráter cético que apenas coadunam com o predomínio de práticas arcaicas e segregadoras.

1 COLONIALIDADE DO PODER NO CURRÍCULO PARA O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

You taught me language; and my profit on't is, I
know how to curse.

*William Shakespeare*⁸

Ainda que não se tenha precisão do ano em que Shakespeare escreveu *The Tempest*, o exame da obra é vastamente discutido considerando-a como anunciadora de uma ideologia colonialista e pré-capitalista (LIMA, 1996). Na peça, o personagem Caliban é visto como um ser desprezível pelos navegantes europeus que sofrem um naufrágio e o encontram em uma ilha. Nessa perspectiva, esses navegantes retratam o colonizador europeu, que busca invadir culturalmente o colonizado (representado por Caliban). Entretanto, como Caliban expressa em sua fala, o benefício do colonizado é ter em sua resistência uma arma que o próprio inimigo lhe ensinou a manejar: a língua do colonizador.

Desde bem antes da Guerra Fria (1947-1991), o padrão colonial de poder na mundialização do capitalismo tem influenciado a sustentação de uma hierarquia linguística e epistêmica. Neste primeiro capítulo, no intuito de investigar contribuições que a aprendizagem de inglês como língua estrangeira pode proporcionar na formação de estudantes de classes populares, contemplando uma ação emancipatória, apoiamos nossa discussão em autores da teoria decolonial – como Mignolo (2001), Grosfoguel (2008) e Castro-Gómez (2007) – a partir do entendimento que trazem da Modernidade como um projeto inventado para ocultar a perpetuação de práticas imperialistas e coloniais. De acordo com esses autores, tais práticas visam à homogeneização das línguas e das culturas, gerando, em contrapartida, a inferiorização dos que não se encontram nos padrões postos como exigência para a sobrevivência nesse projeto. Com base em Berenblum (2003), aproximamo-nos da compreensão de como as políticas estatais estão, assim, a serviço do projeto da Modernidade e como se refletem, conseqüentemente, no currículo e no ensino de línguas – sendo a escola instituição disciplinadora (FOUCAULT, 1999) na busca por uma unificação cultural e linguística. Tendo como chave de leitura do currículo a teoria da educação intercultural,

⁸ SHAKESPEARE, W. *The Tempest*, 1.2.362–641. *The Eighteenth Century*, vol. 54, n.º. 3. University of Pennsylvania Press, 2013. Em português: “Você me ensinou a língua; e meu lucro nisso é que eu sei como amaldiçoar” – tradução minha.

seguimos pistas que nos levam a desvendar como tal ensino pode esconder práticas monoculturais, as quais corroboram a marginalização da identidade de determinados grupos.

Endossamos a discussão com a contribuição de Monte Mór (2012) e Moita Lopes (2008; 2003), aprofundando-nos no caso específico do ensino de língua inglesa, a partir do entendimento de que o inglês como língua global também pode estar a serviço dos interesses de poder que tentam anular a cultura e a língua de povos colonizados. Por meio desse debate, trazemos à tona o inglês como “língua de fronteira” (MOITA LOPES, 2008), que, por seu *status* de língua global, permite o acesso a ideias e valores hegemônicos e, ao mesmo tempo, a construção de contradiscursos. Ressaltamos, então, o papel central do ensino de inglês inserido no projeto da Modernidade, compreendendo-o – tal como Mignolo (2001) compreende a própria colonialidade – como ferramenta que pode corroborar a manutenção desse projeto, mas também pode ser consequente esperança em direção a um novo projeto, o da decolonialidade. Nesse sentido, adentramos em nossa investigação sobre a contribuição que a aprendizagem desse idioma pode proporcionar na formação de estudantes de classes populares, contemplando uma ação emancipatória e de empoderamento.

1.1 A colonialidade como padrão de poder e a dominação epistêmico-linguística

Os estudos decoloniais têm sido importantes perspectivas teóricas na atualidade. No tocante ao ensino de línguas e, de forma peculiar, ao ensino de língua inglesa, esses estudos trazem à tona alguns conceitos que nos ajudam a perceber o currículo de inglês inserido em um panorama colonialista. Esse panorama é legado de práticas imperiais que, para se perpetuarem ao longo da História, utilizam-se de uma dominação que vai além da territorial – uma dominação cultural, epistêmica e linguística. Nesse sentido, para início do diálogo, contamos com a colaboração de três autores decoloniais, Mignolo (2001), Grosfoguel (2008) e Castro-Gómez (2007).

Para Mignolo (2001), a referida dominação, que se mantém desde a época colonial, perpetuou-se por meio de uma série de padronizações linguísticas e culturais, definidas e legitimadas pelo conhecimento, em nome do projeto da Modernidade. É nessa perspectiva que o autor contribui para este estudo. Mignolo (2001) apresenta a Modernidade como a outra face da colonialidade – como um projeto inventado para que a perpetuação dessa dominação fosse possível. Nesse sentido, a colonialidade é, para o autor, “a cara oculta da modernidade”,

que surge e subsiste entre os séculos XVI e XXI. Segundo Mignolo (2001), a colonialidade subjaz a própria racionalidade instrumental, inerente à Modernidade que se dá a partir da narrativa de países europeus, os quais disputam nessa matriz colonial de poder. Temos, então, a sustentação para as bases da lógica do mundo capitalista.

A partir do momento de emergência e consolidação do circuito comercial do Atlântico, já não é possível conceber a Modernidade sem a colonialidade (MIGNOLO, 2005, p. 37). Mignolo (2005, p. 40) aponta que a partir da expulsão dos mouros e dos judeus, dos debates sobre o lugar dos ameríndios na economia da cristandade, a etno-racialidade transformou-se no material que propiciou a diferença colonial. Entretanto, foi a partir do “circuito comercial do Atlântico que a escravidão se tornou sinônimo de negritude”, por meio da exploração e do silenciamento dos escravos africanos.

Com relação à América, Mignolo (2005, p. 41) afirma e questiona:

A América é a diferença, mas ao mesmo tempo é a mesmidade. É outro hemisfério, mas é ocidental. É diferente da Europa (que por certo não é o Oriente), mas está ligada a ela. É diferente, no entanto, da África e da Ásia, continentes e culturas que não formam parte da definição de hemisfério ocidental. No entanto, quem define tal hemisfério? Para quem é importante e necessário definir um lugar de pertencimento e de diferença?

Mignolo (2005, p. 43) explica que tal definição estava ligada ao surgimento da consciência criolla, anglo-saxã ou hispânica, visto que essa raça definia um povo americano, mas que se considerava europeu e, em contrapartida, um povo americano que se considerava diferente dos ameríndios e da população afro-americana. Na verdade, Mignolo (2005, p. 44) define essa consciência como dupla consciência, que se caracterizava de modo geopolítico, mas não racial. Mignolo (2005) conclui que a dupla consciência foi o legado deixado pelo mundo moderno/colonial.

De acordo com Mignolo (2001), a partir do início do século XXI, o capitalismo se fortalece como a economia que interconecta o mundo. Entretanto, as práticas e teorias, emergentes do processo de produção capitalista, vêm influenciando não só econômica, mas também epistemologicamente. Na economia, o objetivo é a produção de recursos de forma descontrolada; na epistemologia, a estratégia é a obtenção total de controle, não se restringindo aos bens produzidos, mas se ampliando para a dominação de povos, utilizando como ferramentas a ciência, o conhecimento, a arte e o significado. Em ambos os meios que recebem a influência do capitalismo, percebe-se o interesse em tornar possível a perpetuação dessa dominação. Assim, Mignolo (2001, p. 49) explica que esse interesse apresenta quatro

formas de controle que imperam na modernidade: o controle da autoridade – expresso pela soberania que países do Primeiro Mundo atribuem a si em sua relação com países do Terceiro Mundo; o controle da economia – pela apropriação e exploração abusivas de recursos naturais e da força de trabalho humana e por meio da criação de instituições econômicas internacionais (como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional); e o controle do conhecimento – estabelecendo “uma ordem geopolítica do conhecimento, baseado em princípios epistêmicos e estéticos europeus”;⁹ o controle das subjetividades – influenciando as maneiras de ser e os modos de vida. O autor acrescenta que esses quatro modos de controle estão inter-relacionados, formando e mantendo a matriz colonial de poder.

As padronizações linguísticas e culturais, como ferramenta de dominação, desenvolvida no ocidente, alastraram-se para os países não europeus a partir do encontro colonial. Nesse sentido, como Mignolo (2001) afirma, a Modernidade é um projeto ocidental que oculta a colonialidade. E, por essa razão, torna-se ímproba a superação da colonialidade a partir de uma perspectiva moderna ocidental.

Mignolo (2001) explica que o capitalismo tem gerado diversidade de práticas e teorias políticas, umas favoráveis e outras contrárias à globalização neoliberal, isto é, ao próprio capitalismo global. Nas palavras de Mignolo (2001, p. 43), a lógica da colonialidade – que prometia, com o projeto de modernidade, trazer “salvação, novidade, progresso e desenvolvimento” para os povos julgados não civilizados –, por haver fracassado, deu margem a uma nova ordem mundial policêntrica. Já no século XVI, havia respostas decoloniais para as inclinações opressivas e imperialistas dos ideais europeus modernos.¹⁰ Assim, para Mignolo (2001, p. 44), a colonialidade é, ao mesmo tempo, a mais trágica e a mais esperançosa consequência desse projeto, visto que desencadeou a “marcha global em direção à decolonialidade”.

Segundo outro autor decolonial, Grosfoguel (2008), enquanto projeto epistemológico, o Pós-Modernismo, assim como o Modernismo, encontra-se aprisionado no interior do cânone ocidental, reproduzindo, dentro dos seus domínios de pensamento e prática, e por

⁹ Todos os textos citados em tradução para o português, mas cujos originais pesquisados não estavam em português, são de autoria e responsabilidade da autora desta dissertação.

¹⁰ Mignolo (2001) relata que, por volta de 1500, o mundo era policêntrico, e não capitalista. Coexistiam governos de várias civilizações e dinastias (algumas mais recentes e outras que haviam sido formadas por civilizações mais antigas), formadas por povos que eram considerados altamente desenvolvidos. O autor menciona, como exemplo, que a dinastia chinesa Ming, os reinos que formavam a África, os três sultanatos de raiz islâmica – Sultanato Otomano de Anatólia, Sultanato Safávida e Sultanato Mongol– e os Impérios da América do Sul, Inca, Maia e Asteca, coexistiram com o Sacro Império Romano Germânico (MIGNOLO, 2001, p. 40).

meio dos discursos hegemônicos, determinada forma de colonialidade do poder/conhecimento. Nessa compreensão, o autor, tal como Mignolo (2001), propõe uma perspectiva epistêmica decolonial, como o resultado de um diálogo crítico entre diversos projetos políticos, éticos e epistêmicos, apontados a um mundo pluriversal. Assim, a decolonização do conhecimento exigiria levar a sério as perspectivas dos que pensam com e a partir de corpos e lugares subalternizados, pois os sujeitos sociais sempre falam a partir de determinado lugar situado nas estruturas de poder.

Grosfoguel (2008, p. 123) enumera nove hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo, a saber:

1) uma específica formação de classes de âmbito global, em que diversas formas de trabalho [...] irão coexistir e ser organizadas pelo capital enquanto fonte de produção de mais-valias através da venda de mercadorias no mercado mundial com vista ao lucro; 2) uma divisão internacional do trabalho em centro e periferia, em que o capital organiza o trabalho na periferia de acordo com formas autoritárias e coercivas; 3) um sistema interestatal de organizações político-militares controladas por homens europeus e institucionalizadas em administrações coloniais; 4) uma hierarquia étnico-racial global que privilegia os povos europeus relativamente aos não europeus; 5) uma hierarquia global que privilegia os homens relativamente às mulheres e o patriarcado europeu relativamente a outros tipos de relação entre os sexos; 6) uma hierarquia sexual que privilegia os heterossexuais relativamente aos homossexuais e lésbicas [...]; 7) uma hierarquia espiritual que privilegia os cristãos relativamente às espiritualidades não cristãs/não europeias institucionalizadas na globalização da igreja cristã; 8) uma hierarquia epistêmica que privilegia a cosmologia e o conhecimento ocidentais relativamente ao conhecimento e às cosmologias não ocidentais, e institucionalizada no sistema universitário global; 9) uma hierarquia linguística entre as línguas europeias e não europeias que privilegia a comunicação e a produção de conhecimento e de teorias por parte das primeiras, e que subalterniza as últimas exclusivamente como produtoras de folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria.

Para este estudo, interessam-nos as seguintes hierarquias apontadas pelo autor: 8) “uma hierarquia epistêmica” e 9) “uma hierarquia linguística”.

Segundo Grosfoguel (2008, p. 123), uma hierarquia epistêmica “privilegia a cosmologia e o conhecimento ocidentais relativamente ao conhecimento e às cosmologias não ocidentais”, e é “institucionalizada no sistema universitário global”. Nesse sentido, na contramão dessa hierarquia, estaria a concepção de que não existe uma lógica única de conhecimento, mas, sim, diversas e heterogêneas lógicas que se enredam.

Grosfoguel (2011, p. 343) refere-se ao racismo epistêmico no sistema mundo. Na perspectiva do autor, “os racismos sociais, políticos e econômicos são muito mais visíveis e

reconhecidos, hoje em dia, do que o racismo epistemológico”¹¹. Entretanto, em se tratando dos tipos de inferiorização praticados contra os não-ocidentais, o modo de racismo mais antigo é o epistemológico.

Nessa prática de racismo, considera-se a tradição de pensamento ocidental como a única legítima com acesso à universalidade, à racionalidade e à verdade, mediante o discurso cientificista da objetividade e da neutralidade do conhecimento cartesiano, que segue até os dias atuais. Conforme o autor, uma tradição de pensamento consagrada no final do século XV, com a expansão colonial europeia.

Grosfoguel (2011) explica que os não-ocidentais, representados como inferiores, construíram sua própria política de identidade contra o racismo por eles enfrentado. Contudo, o autor alerta que essa política não deve ser pautada em considerar que os grupos étnico-raciais não ocidentais são superiores aos grupos dominantes ocidentais, pois, assim sendo, haveria uma inversão da prática racista, sem se resolver a questão fundamental do problema: a atribuição de inferioridade ou superioridade a um povo, baseada em aspectos biológicos e de cultura.

Em consonância com a hierarquia epistêmica, a hierarquia linguística “privilegia a comunicação e a produção de conhecimento e de teorias” nas línguas de determinados povos, enquanto subalterniza e restringe outros a “produtores de folclore ou cultura”, desacreditados como produtores de “conhecimento/teoria”. Constata-se, assim, que o conhecimento – e as próprias teorias do conhecimento –, bem como a língua tornam-se dispositivos de poder, passíveis de manter ou alterar hierarquias nas estruturas sociais. A língua, como instrumento de poder, situa-se nos casos de projetos mundiais de ciência.

A seleção de línguas consideradas “dignas” de serem aprendidas bem como as concepções e a sistematização que subjazem o ensino dessas línguas se constituem, então, desde a Colonização, um campo de disputa. E, como todo campo de disputa, são permeadas de relações de poder.

Foucault (2010) nos ajuda a compreender o conhecimento como campo produzido e organizado por relações de poder. Segundo o autor, “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 30). Dessa forma, Foucault (2010) destaca que o conhecimento tem uma história, a qual está vinculada a comportamentos, decisões e disputas.

¹¹ No original: Los racismos sociales, políticos y económicos son mucho más visibles y reconocidos hoy em día que el racismo epistemológico (Grosfoguel, 2001, p. 343).

De acordo com a perspectiva foucaultiana, tudo é política, mas toda política é, por sua vez, macropolítica e micropolítica. Toda sociedade e todo indivíduo estão atravessados por linhas de segmentaridade, que podem ser molares – referindo-se às macropolíticas – e moleculares – referindo-se às micropolíticas. Essas linhas, apesar de se distinguirem quanto a seus termos, relações, natureza e multiplicidade, não se constituem como dicotomias, mas como dualidades, visto que são inseparáveis e coexistem, passando uma pela outra. Apoiado nessa concepção, Castro-Gómez (2007) aponta a *teoria heterárquica do poder* de Foucault como resposta às teorias hierárquicas, a partir das quais – segundo o autor – tem-se pensado o tema da colonialidade, e faz distinção entre ambas.

As teorias hierárquicas podem ser definidas como aquelas relações mais globais de poder que sustentam as menos globais. Desse modo, o global teria prioridade analítica, e os elementos pertencentes aos regimes semiglobais ou locais seriam vistos como dependentes ou subordinados a uma lógica superior.

Na direção contrária, em uma teoria heterárquica, a vida social é vista como composta de diferentes cadeias de poder, como lógicas distintas interconectadas. Entre esses diferentes regimes de poder existem disfunções, incomensurabilidades e assimetrias, de modo que não se é possível falar de uma determinação por parte dos regimes mais globais. De fato, em uma teoria heterárquica do poder é necessário considerar, em primeiro lugar, as *práticas de subjetivação* (FOUCAULT, 1979).

Esse nível local, ou semiglobal, abarca não só as práticas que afetam a produção da subjetividade, as práticas autônomas em que os sujeitos produzem a si mesmos de forma diferencial – chamadas por Foucault (1990) de *tecnologias do eu* –, mas também práticas em que os sujeitos são produzidos desde instâncias exteriores de normalização (por exemplo, a prisão, o hospital, a fábrica e a escola). Em outras palavras, nesse nível local, configuram-se a percepção, os afetos e a corporalidade dos atores sociais que incorporam as segmentações globais (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

Assim, as heterarquias são estruturas complexas nas quais não existe um nível básico que governe sobre os demais. Todos os níveis exercem algum grau de influência mútua em diferentes aspectos particulares, atendendo a conjunturas históricas específicas. Isso significa que o grau de controle exercido pelo nível global sobre os níveis mais locais, embora seja hierárquico, nunca é absoluto e se mantém estável só por meio da violência (política, social, econômica e epistêmica).

Castro-Gómez (2007) sugere, portanto, que o sistema-mundo moderno/colonial não deve ser pensado como uma hierarquia, nem como uma rede de hierarquias, mas, sim, como

uma heterarquia. Isso quer dizer, por um lado, que a *colonialidade do poder* não é unívoca, e sim múltipla; por outro lado, que o tema da *decolonialidade* não pode seguir orientando-nos a uma reflexão exclusivamente macroestrutural, como se desse nível dependesse a decolonização de outros âmbitos da vida social. Por isso, segundo Castro-Gómez (2007), a melhor contribuição que deu Foucault à teoria decolonial pode ter sido mostrar que a decolonização não depende das revoluções molares – embora, não as exclua. Nessa mesma vertente, o indivíduo não deve ser visto como uma instância natural e preexistente, mas, sim, como produto de tecnologias de poder, as quais Foucault (1999) chama *disciplinas*.

A teoria foucaultiana faz menção, ainda, à biopolítica (FOUCAULT, 2008) – uma tecnologia de governo que tenta regular os processos vitais da população, como o nascimento, a fecundidade, a longevidade, a doença e a mortalidade, e visa otimizar as condições (sanitárias, econômicas, urbanas, de trabalho, de vida familiar, de segurança) que permitem que as pessoas tenham uma vida produtiva a serviço do capital. A biopolítica declara como inimigos da sociedade todos aqueles que não se ajustam às normas estabelecidas. Em outras palavras, a biopolítica é uma tecnologia de governo que “faz viver” aqueles que melhor se adaptam ao perfil de produção necessitado pelo Estado capitalista e “deixa morrer” os que não servem para fomentar o trabalho produtivo, o desenvolvimento econômico e a modernização. Nessa perspectiva, frente ao perigo iminente que representam esses inimigos, a sociedade deve “defender-se”. Segundo Foucault (2008), essa tecnologia desenrolou-se proporcionalmente à experiência colonial europeia e coaduna com o desenvolvimento de um discurso racista. Esse discurso hierárquico do poder, por sua vez, corresponde-se, claramente, com o discurso liberal, que se acha na origem mesma da economia política moderna.

Nesse esteio, a teoria foucaultiana distingue três níveis de generalidade no exercício do poder: um nível microfísico, no qual operariam as tecnologias disciplinárias e de produção de sujeitos, bem como as *tecnologias do eu* (FOUCAULT, 1990), que buscam uma produção autônoma da subjetividade; um nível mesofísico, no qual se inscreve a governamentalidade do Estado moderno e seu controle sobre as populações por meio da biopolítica; e um nível macrofísico, no qual se localizam os dispositivos supraestatais de segurança que favorecem a “livre concorrência”, entre os Estados hegemônicos, pelos recursos naturais e humanos do planeta (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Segundo essa teoria, o sistema interestatal, nos finais do século XVII, passa de uma tecnologia centrada na subordinação para uma centrada na competência – o que constituiu mudanças na microfísica e na mesofísica do poder. Assim, em cada um dos três níveis supracitados, a colonialidade do poder se manifesta de maneira diferente.

Castro-Gómez (2007) conclui que falar de colonialidade não é o mesmo que falar de colonialismo, mas é, primordialmente, referir-se tanto aos dispositivos de regulação e normalização que operam a nível governamental quanto às tecnologias de resistência e decolonização que operam a nível molecular.

Assim, os referidos autores nos levam a compreender que, mesmo após o período colonial, práticas e ideias imperialistas foram mantidas, ainda que não mais de forma explícita. Essas práticas e ideias estão presentes em todos os âmbitos da vida, abrangendo o poder, o saber e o ser – constituindo a chamada colonialidade global. Perpassando essas três esferas, a colonialidade global alcança o domínio epistêmico-linguístico e, conseqüentemente, chega até as políticas curriculares, que definem o que é valorizado e o que é marginalizado no tocante a conhecimentos e língua. Portanto, as políticas de currículo não são neutras. Elas são fruto de processos históricos que culminaram em políticas de Estado.

1.2 Influência das práticas de colonialidade nas políticas educacionais e linguísticas de Estado

Para compreendermos como os processos históricos de cunho imperialista e colonial, referidos anteriormente, acarretaram políticas educacionais estatais e, também, políticas linguísticas no âmbito nacional, trazemos à baila a contribuição de Berenblum (2003), a qual analisa os processos históricos de formação das línguas nacionais, considerando os movimentos de globalização da cultura. Nesse sentido, a autora entende as línguas como marcadores de poder que nos ajudam a avaliar conflitos, mudanças, manipulações e subjugação. Consoante a isso, ela aborda as propostas de educação nacional no Brasil no decorrer do Período Colonial e aponta que a identidade nacional faz parte de uma combinação de diversas identidades e culturas, pois as sociedades, tais como as línguas, são híbridas, vivas e fluidas.

Antes de avançarmos em nossa contextualização, ressaltamos que para o construto de identidade coletiva presente neste trabalho, embasamo-nos em Hall (2006). Segundo Hall (2006, p. 13), existe uma multiplicidade de identidades possíveis; assim, podemos nos identificar, ainda que temporariamente, com alguma das identidades que compõem essa multiplicidade. Baseada nessa concepção, Barros (2017, p. 190) aponta que “a identidade

unificada, completa, segura e coerente, que muitas vezes acreditamos possuir, é uma ilusão, uma fantasia”.

Na perspectiva de Hall (2006), as identidades são híbridas, e por assim serem, nenhuma identidade é inteiramente original, mas apenas guarda fragmentos de outras identidades. Na concepção do autor, as identidades devem ser discutidas quando estão em crise, isto é, quando não se há mais a sensação de que elas estão estabilizando o mundo social. Tal como tem acontecido desde a Modernidade. O momento atual tem sido esse momento de crise de identidades, no qual se ouvem as vozes do Sul que há tanto tempo foram “silenciadas” pelos povos do Norte-Global.

No que tange às culturas nacionais, de acordo com Hall (2006, p. 52), elas são nossa principal fonte de identidade cultural. Elas constroem identidades que podem ser expressas em “estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais”, os quais permeiam as narrativas de um povo.

Para Hall (2006, p. 50), a cultura nacional é “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações, quanto a concepção que temos de nós mesmos”. Como Hall (2006, p. 49) indica, o sentimento de lealdade à identidade nacional pode gerar, em contrapartida, o preconceito em relação à outra nação.

Nessa mesma perspectiva Moita Lopes (2003; 2008), fundamentado na linguística aplicada e dialogando com a teoria social e os estudos culturais de autores como o próprio Hall (2006), entende as identidades como fluidas, processuais, relacionais, contextuais, construídas no discurso e contraditórias.

Charlot (2006, p. 18) explica que, para adentrar no cerne de alguma contradição, é necessária a análise do macro contexto e do micro contexto com relação a um determinado assunto. Segundo o autor, “a globalização, por exemplo, é um fenômeno direcionador de políticas no mundo inteiro”, inclusive políticas educacionais. Portanto, esse macro movimento da realidade deve ser analisado globalmente, mas, também, nas práticas cotidianas, o que nos leva a analisar questões como a territorialização das políticas educacionais, bem como sua descentralização (CHARLOT, 2006, p. 18). Como explicita o autor, políticas não podem ser entendidas sem se levar em consideração a articulação que têm com as práticas cotidianas. Nessa via de mão dupla, as práticas cotidianas não são absolutamente livres – dependem das oportunidades e possibilidades desempenhadas pelas políticas.

Charlot (2005, p. 19) defende que a sociedade é um “conjunto de práticas”, e “não apenas um conjunto de posições”. Assim, deve-se analisar a sociedade em termos de atividades e de práticas. Para o autor, as “atividades são socialmente definidas, mas são

também atividades de um sujeito”. É preciso, portanto, que cada sujeito interprete sua posição no mundo e a posição dos outros – o que para Charlot (2005, p. 20) chama-se “posição subjetiva social”, implicando “um trabalho de interpretação, de produção e de transformação de sentido”. Charlot (2005) traz à tona a noção marxista de práxis, no movimento dialético no qual o homem transforma o mundo por meio de seu trabalho e, ao transformá-lo, transforma a si mesmo.

Nesse processo de interpretação de sentido, é preciso levar em consideração que uma sociedade não é apenas espaço social, mas é também tempo. Na concepção do autor, isso significa analisar as situações escolares, atentando para como essas situações aconteceram e se transformaram ao longo do tempo.

Jordão (2004, p. 1) analisa a importância da língua inglesa no processo educacional e na formação de cidadãos globais que assumam “identidades locais”, em detrimento de “identidades internacionais” na contemporaneidade. De acordo com a autora, a relevância das línguas estrangeiras modernas consiste no fato destas serem “espaços de inserção/exclusão dos indivíduos na sociedade globalizada. Nesse sentido, para Jordão (2004, p. 5), os efeitos culturais do colonialismo acompanham a língua inglesa, seu ensino e sua aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, o inglês, por ser “a língua necessária para falar com o mundo”, traz a possibilidade de libertação das práticas colonialistas.

Segundo Hall (1997, 49-50) a oficialização de uma língua dominante em uma nação está associada com a própria ideia de nação. Jordão (2004, p. 1) explica que o discurso nacionalista permite não somente que um grupo específico seja identificado como uma nação, mas também especifica aquilo que é “diferente”, “exterior”, “estrangeiro”, estabelecendo uma hierarquia na qual a prioridade é para o que é nacional, materno e “conterrâneo”. Essa hierarquia reflete-se no ensino em nossas escolas, gerando questionamentos como: “Os alunos não sabem nem a língua portuguesa, como esperar que saibam uma LE¹²?”. De acordo com Jordão (2004, p. 3),

a globalização – entendida aqui como processos que atravessam fronteiras nacionais e permitem o contato constante e imediato entre diferentes nações – tem construído novas relações de espaço-tempo que desafiam identidades fechadas em fronteiras nacionais e pluralizam as identidades antes fechadas: atualmente, as identidades têm sido percebidas como mais posicionais, mais diversas e menos fixas do que no passado.

Na perspectiva da autora, isso tem influências diretas no ensino-aprendizagem de inglês

¹² Língua Estrangeira.

como língua estrangeira, visto que “o encontro/confronto com outras identidades e formas de construir sentidos fragmenta a identidade antes percebida como fixa, única”. Segundo Jordão (2004, p. 3), “o sujeito que aprende uma LE aprende também que sua identidade nacional não é a única possível, nem a melhor, mas sim uma dentre várias construções convencionalizadas produzidas por diferentes comunidades”.

Como aponta autora, “o entendimento de si mesmo e de sua individualidade enquanto pessoa que constrói significados a partir das possibilidades oferecidas pelas línguas que conhece só é possível quando se conhece mais de uma língua”. A autora acrescenta ainda que não basta ouvir falar sobre as diversas línguas e culturas, “é preciso vivenciá-los na língua, experimentar diferentes estruturas e explorar suas potencialidades” (JORDÃO, 2004, p. 9). A autora apresenta, ainda, a língua inglesa como *commodity*, isto é, como objeto de desejo, representando, “uma habilidade fundamental para a inserção do cidadão nas sociedades” (JORDÃO, 2004, p. 7).

De acordo com Berenblum (2003, p. 51, 52), o entendimento de uma língua nacional como símbolo de unidade e nacionalidade tem sua origem na Revolução Francesa (1789 – 1799), que é “quando a nação se vincula a um Estado particular e este à soberania popular e as nações associam-se a territórios”, [...] incluindo “todos os seus habitantes e” se separando “de outros territórios por fronteiras e limites”. Desse modo, o sentimento de pertencer a uma nação determinada vai deslocando o poder que antigamente tinham os territórios menores e as religiões, as quais imbuíam a crença de que as sociedades possuíam naturalmente governantes eleitos pelo poder divino. “O Estado deixa de ser um domínio de príncipe para pertencer ao povo, definindo-se, portanto, num conjunto de cidadãos, já não mais súditos.”

Conforme Berenblum (2003, p. 34, 35), “até o século XI, a igreja foi a única instituição estável em nível mundial e utilizava-se, para a sua atividade, do latim como única língua de comunicação”. O latim era a única língua de ensino e a única ensinada nas universidades medievais. “A característica do latim, que o diferenciava de todas as outras línguas, era que, além de ser uma língua sagrada, ela era uma língua de bilíngues” e de caráter *elitista*, o que confluía na dificuldade de muitos para se comunicarem por meio dela. Entretanto, a partir do século XVI, com o movimento da Reforma Protestante, essa situação começou a mudar. Com a tradução da Bíblia para o alemão e a ampla difusão alcançada por esta, juntamente com “a acelerada difusão do capitalismo impresso”, o avanço da consolidação das línguas vernáculas foi conquistado. Como consequência, as monarquias começaram a generalizar o uso das línguas vernáculas nos escritos administrativos e na produção de obras literárias – fatos que somados fazem perceber “a influência decisiva [da

língua] na possibilidade de se *imaginar* a nação”. Assim, Berenblum (2003, p. 34) explica que “o capitalismo, e junto com ele o declínio das línguas sagradas e a difusão das línguas vernáculas, teve um papel central nas transformações que deram origem ao surgimento das nações e da consciência nacional”.

Dando continuidade a esse percurso histórico, Berenblum (2003, p. 39) aponta o fortalecimento da relação língua e poder político que se dá ao longo da Idade Moderna – o que se torna fundamental para a expansão e “conquista” de territórios. Esse processo foi reforçado, ainda, pelas evoluções ocorridas nos meios de transporte e de comunicação. Segundo Berenblum (2003, p. 41), a cidadania podia ser conquistada pela adoção da língua unificada, nacional e oficial; e “as migrações de grandes quantidades de pessoas dentro dos Estados e entre eles favoreceram o surgimento e a consolidação de ideologias nacionalistas tendentes a acentuar as diferenças entre os grupos”. Além disso, surgiram “diversas teorias científicas que explicam as diferenças entre as raças junto com movimentos que defendem a pureza racial e a purificação das línguas nacionais”. Esses movimentos foram fortalecidos com o fim da Primeira Guerra Mundial e culminaram, na Europa, no “objetivo de construir um continente constituído por Estados nacionais homogêneos, tanto étnica quanto linguisticamente”, tendo “como consequência a expulsão ou aniquilamento de minorias” (BERENBLUM, 2003, p 43).

De acordo com a autora (2003, p. 44), no que tange ao processo de constituição das nações latino-americanas e de suas línguas oficiais, há características próprias que a distinguem das nações europeias, visto que “todas elas surgem após longos e conflituosos anos de dependência de suas respectivas Metrôpoles”. O pensamento liberal americano é representado por peninsulares ou *criollos*¹³ fiéis à coroa e à Igreja e, por isso, não consiste de fato em um movimento intelectual de ruptura com estas, além de buscar atender à constante pressão inglesa.

Segundo Berenblum (2003, p. 46), no contexto latino-americano, o Brasil constituiu um caso excepcional, devido à peculiaridade da substituição do índio pelo intenso tráfego de escravos africanos como fonte para a produção de riquezas e à “inexistência de instituições educacionais de nível superior e de imprensas no Brasil durante a colônia”.¹⁴ Com sua

¹³ O termo *criollos* referia-se aos filhos de espanhóis nascidos na América. Já o termo peninsular era utilizado para se referir aos residentes nas Américas que haviam nascido na Península Ibérica.

¹⁴ De acordo com a referida autora, “O modelo colonial lusitano também foi diferente no terreno da educação superior. Durante o período colonial, não foi fundada nenhuma instituição de Educação Superior nas suas colônias. A primeira universidade criada no atual território brasileiro data de 1920. Ela reuniu as Faculdades de Medicina e Direito (1832) e a Escola Politécnica (1894). Com a inclusão de novos cursos, transforma-se, em

instalação no Brasil durante o Período Colonial, os jesuítas começaram o estudo sistemático das línguas indígenas¹⁵ no intuito de catequizar os índios. Berenblum (2003, p. 65) explica que a grande propagação do tupi tornava bilíngue um amplo setor da sua população, e “as diversas línguas africanas disseminadas pelo território completavam o panorama linguístico nos primeiros séculos da vida colonial no Brasil”.

Em decorrência dessa diversidade linguística e da impossibilidade da utilização do latim para a catequese devido a essa diversidade, surgiram as chamadas línguas de contato ou *línguas francas*. Nas palavras de Berenblum (2003, p. 63), “surge a língua geral como uma língua utilizada para fins de comunicação entre os diversos grupos indígenas, os missionários e as famílias portuguesas estabelecidas no Brasil”. Jesuítas, missionários e pesquisadores “modificaram o tupi, enquadrando-os no modelo da gramática ocidental”¹⁶. Contudo, em uma época marcada pela consolidação das línguas nacionais europeias, a progressiva difusão do tupi tornou-se ameaçadora para a propagação e afirmação do português. Nesse cenário, o Marquês de Pombal expulsa, em 1757, os jesuítas da Colônia e estabelece o ensino da língua portuguesa em todo o território brasileiro, legitimando o português como a língua oficial do Brasil e proibindo o uso de quaisquer outras línguas.

Oliveira (2009) nos ajuda a compreender que, no país, passou-se a produzir, já a partir desse cenário, uma espécie de desconhecimento de que, em território brasileiro, são faladas outras línguas, para além do português, sendo esse “desconhecimento”, na verdade, fruto de um projeto político e intencional de se construir um país monolíngue.

Seguindo nesse panorama histórico, em 1808, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, ocorreram grandes mudanças de cunho econômico, social e cultural. A indústria e o comércio brasileiros cresceram consideravelmente.¹⁷ Entretanto, nesse período, e mesmo após a Independência, em 1822, é mantido o Estado patrimonialista que os portugueses haviam instaurado desde o Brasil Colônia, conservando-se, portanto, um sistema de ruptura (política, a partir da Independência) e continuidade (cultural e linguística). Na maior parte das novas

1931, em Universidade do Brasil e em 1945 passa a se chamar de Universidade Federal do Rio de Janeiro” (BERENBLUM, 2003, p. 47). A autora refere, ainda, que nas colônias americanas se criou certa rivalidade entre peninsulares e *criollos*, que se tornou elemento fundamental nas novas sociedades latino-americanas (BERENBLUM, 2003, p. 50).

¹⁵ O padre José de Anchieta será o responsável pela sistematização dessa língua.

¹⁶ A referida autora menciona, ainda, “as altas taxas de analfabetismo como consequência da política cultural imposta pela Metrópole, marcada pela proibição de entrada, circulação e produção de material impresso e a total ausência de instituições educacionais na Colônia” (BERENBLUM, 2003, p. 64).

¹⁷ Como a autora aponta, nesse período também houve a implantação do jornal *O Comércio Brasiliense*, editado na Inglaterra (BERENBLUM, 2003, p. 66).

repúblicas americanas, a busca pela Independência “resultou em prolongadas guerras civis”, enquanto que no Brasil a presença da corte da metrópole portuguesa favoreceu a ruptura colonial sem grandes lutas sociais, visto que recebeu como “protagonista” o próprio Imperador português, Dom Pedro II. Assim, não houve grandes alterações na estrutura social e econômica ao longo do território brasileiro.

Para que houvesse a consolidação de identidade nacional no Brasil e nos demais países da América Latina, fez-se necessário tornar independente a língua, pois era preciso conciliar a independência política com a independência cultural. Como prova disso, a partir de 1870, foram criadas Academias de Línguas em quase todos os países hispano-americanos. Conforme Berenblum (2003, p. 50),

sua principal função era a de velar pela *pureza* da língua, a qual se via ameaçada principalmente pelo avanço da imigração europeia – geralmente analfabeta. Para fins do século XIX, se organizam os sistemas nacionais de educação e a língua americana torna-se língua nacional dos diversos Estados latino-americanos, baseada na norma urbana das capitais, ao mesmo tempo em que surgem as literaturas nacionais.

As novas sociedades latino-americanas foram concebidas, “primeiramente, como *identidades americanas*, com suas línguas particulares, em oposição ao passado colonial, obscuro e dependente”. Depois, “com a constituição dos Estados latino-americanos, a intensificação das políticas imigratórias, o surgimento das literaturas nacionais de educação, tornam-se *identidades nacionais* (e línguas nacionais)” (BERENBLUM, 2003, p. 50).

Assim, já a partir da Independência, a “questão da língua brasileira” torna-se tema central nos calorosos debates que culminaram em duas tendências diferentes: a dos românticos brasileiros,¹⁸ que defendiam uma escrita da língua brasileira orientada pela linguagem falada no Brasil, e a tendência oposta, “purista” e conservadora, a qual “se expressa em estudos que defendem a unidade linguística entre Brasil e Portugal, baseada na manutenção da língua da nação colonizadora (BERENBLUM, 2003, p. 69). Nesse esteio, conforme Berenblum (2003, p. 70) aponta, a “*gramatização* do português no Brasil surge como um instrumento que, por um lado, contribuiria para a independência cultural do Brasil e, por outro, serviria para homogeneizar e unificar a língua [*e a cultura*] nacional brasileira” e, conseqüentemente, a sociedade heterogênea que havia se formado desde o Brasil Colônia. Berenblum (2003, p. 70) destaca que, na construção dessa identidade cultural brasileira independente da metrópole portuguesa, a diversidade racial existente no território do Brasil

¹⁸ Dentre esses intelectuais românticos, destaca-se José de Alencar.

foi fator fundamental. O caráter nacional brasileiro teria como elemento distintivo a mescla de raças. No entanto, ainda se fazia presente uma tendência oposta que visava à manutenção da prevalência dos aspectos culturais europeus; conflito que se refletia, por sua vez, no processo de gramatização da língua.

Contudo, o que nos interessa destacar aqui é o confinamento linguístico gerado enquanto política de Estado, como forma de construção de uma identidade nacional – o monolingüismo resultante de políticas nacionais. Como Berenblum (2003, p. 85) afirma, esse projeto de integração nacional por meio da homogeneização de padrões culturais e linguísticos, tendo como base os padrões de uma elite cultural nacional, contribuiu para o surgimento “não apenas da ilusão homogeneizadora, mas de uma profunda desigualdade, constituindo-se um mecanismo de exclusão e segmentação”.

De acordo com Oliveira (2009, p. 4), ainda no Estado Novo (1937-1945), percebe-se a força dessa política. A “Ação ‘nacionalizadora’ do Exército, interferindo nos mais variados aspectos da vida cotidiana, culminou na abolição do uso de qualquer língua estrangeira em atos públicos”. A “nacionalização do ensino”, instaurada por Getúlio Vargas no Estado Novo, ao longo da história do Brasil, corroborou para um monolingüismo e um confinamento linguístico. Assim, segundo o autor, a política linguística no Brasil – inicialmente no Estado Português e, após a independência, no Estado Brasileiro – teve como consequência a dizimação das línguas indígenas e a forte repressão linguística e cultural contra os imigrantes,¹⁹ em um processo de glotocídio, ou assassinato de línguas. Entretanto, conforme o autor, esse processo não se deu tão facilmente; há de se destacar a resistência dos diversos grupos linguísticos do país contra as políticas de homogeneização.²⁰

Para Oliveira (2009), assim como Berenblum (2003), o intuito sempre foi a exclusão de importantes grupos étnicos e linguísticos da nacionalidade. Ademais, para além da diversidade linguística interna e inerente à própria língua portuguesa, há o descaso no que tange a garantir direitos linguísticos às populações que não falam português, por meio, por exemplo, de intervenções políticas e/ou midiáticas.

¹⁹ Nas palavras do autor, tal ação “pretendeu selar o destino das línguas de imigração no Brasil, especialmente a do alemão e do italiano na região colonial de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Foi nesses dois estados, nos quais a estrutura minifundiária e a colonização homogênea de certas regiões garantiram condições adequadas para a reprodução do alemão e do italiano, especialmente, que a repressão linguística, através do conceito jurídico de ‘crime idiomático’, inventado pelo Estado Novo, atingiu sua maior dimensão”. Os imigrantes que insistissem em falar sua língua materna seriam confinados em prisões (OLIVEIRA, 2009, p. 4).

²⁰ Segundo Oliveira (2009, p. 1), no Brasil de hoje são falados por volta de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones). Somos, portanto, como a maioria dos países do mundo – em 94% deles são faladas mais de uma língua –, um país de muitas línguas, plurilíngue.

Além disso, na concepção de Oliveira (2009, p. 6), “ainda, somos plurilíngues porque estamos presenciando o aparecimento de ‘novos bilinguismos’, desencadeados pelos processos de formação de blocos regionais de países.²¹ Nesse viés, questionamos: O que dizer, então, do inglês, língua estrangeira estudada na escola e que possui a procura majoritária em cursos de idiomas, por ser a língua da globalização, do capitalismo globalizado, que tem movido o mundo? Em tempo mais recente – caracterizado pela globalização da cultura²² e pela ascensão de nações, diferentes das que nos colonizaram –, temos a imposição do inglês como “língua global”, língua das negociações internacionais.

De acordo com Day (2012, p. 1,2), as escolhas sobre a língua estrangeira a ser implementada no ensino regular de um Estado são pautadas primeiramente no “poder econômico que essa língua representa e em segundo plano [n]a proximidade geográfica e cultural entre os falantes”. Segundo a autora, embora a lei 11.161 disponha sobre a obrigatoriedade da língua espanhola nas escolas do Brasil, o ensino de Espanhol no currículo brasileiro passou a ser uma escolha voluntária.

A autora aponta que, no Brasil, o Colégio Pedro II foi o primeiro a introduzir em seu currículo, com base no modelo francês de ensino, o ensino das línguas estrangeiras modernas, como a língua francesa e o inglês. Consequentemente, já em 1942, estudava-se nas escolas brasileiras o francês, o inglês e o espanhol, além do latim, língua clássica. Entretanto, com a descentralização do ensino promovida pela LDB de 1961, o ensino de língua estrangeira “deixa de ser obrigatório e fica sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação” (DAY, 2012, p. 7). Conforme Day, paralelamente

no contexto geopolítico, a emergência dos Estados Unidos pós segunda guerra como potência militar, política e econômica é o que vai determinar, por um lado, o crescente espaço da língua inglesa em território nacional e provocar o *boom* das escolas privadas de inglês; e, por outro, reduzir a influência cultural e econômica de outros países como França e Alemanha, bem como a busca pela aprendizagem de suas respectivas línguas.

Nesse sentido, a atual LDB (9394/96) estabelece que a língua estrangeira a ser ensinada na escolas “deverá ser eleita pela comunidade não cabendo, portanto tal escolha nem

²¹ No nosso caso o Mercosul, como aponta o autor (OLIVEIRA, 2009, p. 6).

²² Globalização que, como afirmam os autores referidos neste trabalho – Castro Gómez (2007), Grosfoguel (2008) e Mignolo (2001) –, não é propriamente um processo novo, mas que, com o decorrer da História, adquiriu conteúdos novos. Um fenômeno que busca definir as concepções acerca do espaço e do tempo, produzindo um novo tipo de subjetividade e de identidade. Um processo que, como vimos, produz efeitos contraditórios e, ao mesmo tempo, desconhecidos.

ao professor, nem ao dirigente escolar, nem propriamente ao Estado. Em complemento à LDB 9394/96, os PCNs apresentam que essa escolha deve estar pautada em três fatores:

Os fatores históricos que levam em conta o papel hegemônico que exerce uma determinada língua no contexto das relações internacionais, elemento que corrobora, na atualidade, a importância e a escolha da língua inglesa na grande maioria das escolas brasileiras;

Os fatores relativos às comunidades locais, elementos provenientes da convivência entre comunidades contíguas com línguas diferentes, tal é o caso das comunidades linguísticas de fronteira (neste âmbito inclui-se o francês, o espanhol, o guarani e mesmo o inglês) e as comunidades de imigrantes (cujas colônias justificam a adoção do italiano, do alemão, do japonês, além de outros dialetos regionais que se mantêm);

E os fatores relativos à tradição, os quais levam em conta o papel de uma dada língua nas relações culturais estabelecidas entre nações e no acesso ao conhecimento. Fator decisivo quando analisamos a importância cultural do francês, do alemão e do espanhol, entre outras.

Assim, para Day (2012), ainda que deva ser considerada a questão da proximidade geográfica e cultural entre os falantes para o ensino de língua estrangeira no Brasil – e nesse caso, deveriam ser privilegiados o ensino do espanhol e o do francês nas escolas brasileiras – a preponderância do fator econômico, acarreta, por exemplo, no ensino do espanhol como “obrigatoriedade voluntária” e no predomínio do ensino do inglês em nossas escolas, que já vem sendo não apenas considerado com ensino de língua estrangeira, mas também como ensino de *língua franca*.

Berenblum (2003) destaca que, em um mundo onde as fronteiras são tão difusas, embora as línguas nacionais sejam símbolo arraigado da identidade de cada nação, elas sofrem alterações a partir da concepção do inglês como língua franca, ou seja, como língua de comunicação universal. Nessa direção, somadas à tendência imperialista de hegemonia norte-americana, essas ações culminaram, por um lado, no entendimento da penetração cultural do inglês como algo ameaçador. E desde então foram percebidas ações em prol de um “purismo linguístico”. De acordo com Berenblum (2003, p. 91), “nada poderia expressar melhor a identificação do processo de globalização com a unidade cultural do que o prognóstico da existência hegemônica de uma *única* língua em nível mundial”, processo denominado como “imperialismo linguístico”. Do mesmo modo, como a globalização não é um fenômeno recente (apenas apresenta conteúdos novos), a história permanece igual no que tange ao poder que uma língua pode proporcionar. Sendo assim, o domínio da atual língua franca – a língua inglesa, língua do atual “império norte-americano” – confere a seu falante uma posição diferenciada na hierarquia social (MOITA LOPES, 2003), e, de forma contrária, a falta de

domínio desse idioma se constitui como um elemento de marginalização e exclusão social. Todavia, é importante sinalizar que, ainda segundo Berenblum (2003, p. 94),

isto não quer dizer que todos os falantes de inglês adquiram uma posição de prestígio internacional pelo fato de falá-lo. Todas as línguas são heterogeneamente utilizadas e continuarão a existir variedades internas ao inglês, e a autoridade do falante dependerá da sua posição na escala social e no mercado linguístico, agora ampliado em nível mundial. Sem dúvida o inglês falado em Londres, por exemplo, tem mais *valor* no mercado internacional do que o usado em qualquer uma das suas antigas colônias africanas.

Jordão (2016, p. 191) afirma que o inglês se torna facilmente uma ferramenta de colonização. A autora exemplifica afirmando que “no Ensino Superior brasileiro, tentativas de usar o inglês como meio de instrução são recentes, criando sensações de inadequação e contribuindo para construir identidades profissionais atribuladas”. Nesse sentido, a autora afirma a necessidade de o ensino de inglês ser abordado e fundamentado em uma prática que rompa com essas sensações e permita a construção de novas identidades. Ao fazer menção do inglês como ferramenta de colonização, a autora explica que o idioma pode colonizar não somente os modos de vida dos alunos, mas também dos professores brasileiros que usam a língua inglesa em suas aulas.

De acordo com a autora, até mesmo o fato de ser um professor “não-nativo” de inglês tem sido motivo para a inferiorização de muitos professores. Conseqüentemente, esses docentes sentem-se inseguros em relação a suas habilidades como falantes do idioma e se submetem à estrutura colonial, aceitando métodos, teorias e pedagogias importadas no que se refere à aquisição da língua estrangeira (JORDÃO, 2016, p. 195, 196). De acordo com os PCN-LE (1998), a interação social é o que faz com que a linguagem seja comunicativa, e todos os textos assumem essa função (a de comunicar algo a alguém); por isso, precisam ser textos organizados no uso das estruturas de uma língua. No entanto, é preciso explicitar que as línguas devem ser compreendidas para além de sua função comunicativa, pois são instrumentos de poder que, ao mesmo, transmitem informação e evidenciam a posição do sujeito falante na estrutura social.

Portanto, as identidades nacionais “se ressignificam e convivem com outras identidades que não se baseiam apenas nem necessariamente em sentimentos de pertença a um Estado, nação ou a um território particular” (BERENBLUM, 2003, p. 89). E, como Oliveira (2009, p. 7) afirma, é possível que seja mais interessante

redefinir o conceito de nacionalidade, tornando-o plural e aberto à diversidade: seria mais democrático e culturalmente mais enriquecedor, menos violento e discricionário, e permitiria que conseguíssemos nos relacionar de uma forma mais honesta com a nossa própria história: nem tentando camuflar e maquilar o passado, escondendo os horrores das guerras, dos massacres e da escravidão que nos constituíram, nem vendo a história apenas como uma sequência de denúncias a serem feitas.

Calvo e El Kadri (2011, p. 30) apresentam a definição de língua franca como língua usada por falantes não-nativos para se comunicarem com outros falantes não-nativos em situações multilíngues. Segundo Rajagopalan (2011, p. 52), esse fenômeno foi iniciado pela geopolítica pós-guerra-fria e é “fruto do trabalho do homem que precisa se comunicar com seus pares, a longas distâncias e contra as barreiras de toda sorte – cultural, social, nacional e por aí vai”.

De acordo com os autores, o inglês é a língua que hoje se encaixa nessa definição. Assim, o inglês não é mais propriedade exclusiva dos falantes nativos dos povos que compõem o círculo central de Kachru (1985). Kachru (1985) pensou o inglês a partir de suas variedades de uso, a saber: inglês nativo, inglês como segunda língua e inglês como língua estrangeira. Entretanto, Kachru (2004) propõe uma releitura de sua teoria, partindo do nível de proficiência. Kachru (2004) defende o termo “ingleses” como mais pertinente do que o termo inglês. No entanto, segundo o autor, as múltiplas variedades da língua inglesa, são percebidas por muitos como uma ameaça à posição hegemônica dos falantes nativos e à concepção binária de mundo que não tolera a pluralidade cultural e divide o mundo em “civilização” ou “barbárie”, entre “o bem” ou “o mal”.

De acordo com e Martinez (2015, p. 61-62), habitar no

círculo amplo, em expansão, estruturado em torno de um círculo central considerado responsável pela criação e preservação das normas de uso da língua inglesa, enfatiza a verticalidade das relações entre os sujeitos

Não nativos e os nativos. Para as autoras, “os países e seus povos ficam assim divididos em colônias e metrópoles [...], num par binário que fixa os sujeitos de acordo com seu local de nascimento”. Conforme Jordão e Martinez (2015), as línguas são abertas, flexíveis, contestadas e instáveis, tais como as próprias identidades. “Enrijecer” a língua a fim de manter uma hierarquia que privilegia uma determinada cultura e um determinado povo, acarretará logicamente, na inferiorização de outros povos e culturas.

Como indica Crystal (2011, p 223), o inglês é muitas vezes mais legitimamente visto como propriedade de apenas alguns destes “nativos” do que de outros – mas é um idioma

pertencente a todos os povos que o utilizam. Nesse viés, Rajagopalan (2011, p. 51), afirma que “até mesmo os ditos “*natives*” vão ter que, por assim dizer, “reaprender” “sua língua” e, por que não, aprender uma nova forma de falar, escutar e escrever” esse inglês global.

Assim, muitos estudiosos consideram que os padrões linguísticos do “inglês nativo” não são mais relevantes para a maioria dos aprendizes da língua. No entanto, o importante é que as normas e maneiras de se comunicar de ambos, falantes não-nativos e falantes nativos de inglês, não sejam marginalizadas.

Como expõe Pederson (2011, p. 69), na realidade, tanto os falantes nativos quanto os não-nativos têm tido a necessidade, atualmente, de buscar ser inteligível na comunicação em inglês. Rajagopalan (2011, p. 54, 55) explica que em nossa época de globalização “a desterritorialização dos povos e suas línguas já se tornou uma realidade corriqueira. Por isso, o inglês é um

idioma desterritorializado, apto a ser camaleonicamente apropriado, re-significado, re-entoadado por falantes de diferentes línguas maternas nas interações entabuladas nos fluxos comunicacionais imprevisíveis da modernidade-mundo (ASSIS-PETERSON; COX 2007, p.8).

Nesses fluxos comunicacionais, é preciso haver negociações no tocante às diferentes variedades de “ingleses” que correm pelo mundo. Conforme Pederson (2011, p. 60), o conceito de língua franca tem suscitado algumas difíceis questões no que tange ao ensino de inglês, por exemplo: “Como ensinar um idioma que pertence simultaneamente a ninguém e ainda a todos?”²³ E, se língua está associada à cultura, “O que acontece [...] quando essa língua é falada por milhões de pessoas de uma multiplicidade de diferentes culturas e configurações?”²⁴ (PEDERSON, 2011, p. 72). Grande parte daquilo que os professores de inglês consideravam como obrigatório nesse ensino tem sido agora colocado em questão.

Jordão (2004, p. 10) explica que se o objetivo do ensino de inglês for levar o aluno à visão crítica sobre a própria cultura – tal como referem os PCN-LE (1998) –, então, qualquer língua estrangeira pode alcançar tal objetivo. O fato de ser o inglês o idioma selecionado para esse ensino é simplesmente corresponder ao “dominador” da economia mundial e aos “humores” do mercado. Nunes (2006, p. 106) também se posiciona com relação a essa questão. Para a autora, se o objetivo é propiciar uma rica experiência multilíngue para os

²³ No original: “How does one instruct in a language that belongs concurrently to no one and yet everyone?” (PEDERSON, 2011, p. 60).

²⁴ No original: “What happens [...] when that language is spoken by millions of people from a multitude of different cultures and settings?” (PEDERSON, 2011, p. 72).

cidadãos, o resultado será algo muito bom. Porém, se a única língua a ser aprendida for o inglês, certamente estamos diante de um desastre acadêmico e intelectual.

Jordão (2011) afirma que uma língua assume tal *status* por uma razão principal: o poder político de seu povo, atrelado a seu poderio militar. Isso nos leva a pensar sobre como o poder simbólico e cultural de uma língua não está em suas características internas, ou em sua estrutura, léxico ou gramática, mas sim em seu funcionamento social, em como esta língua é posicionada culturalmente. Assim, o poder da língua está no uso que as pessoas fazem dela. Pessoas poderosas na sociedade contemporânea ocidental são definidas essencialmente em termos de poder aquisitivo, uma vez que um dos efeitos da globalização tem sido a disseminação dos princípios e práticas do capitalismo.

Uma língua considerada universal vai se difundir com cada língua nacional de uma forma peculiar, a depender de cada identidade nacional construída, e, assim, as línguas (*francas* e nacionais) vão sendo (re)construídas. Como supracitado, o latim, língua franca no período colonial latino-americano, língua dos bilíngues, não logrou esse êxito no Brasil Colônia. A Língua franca no contexto brasileiro da época foi um “tupi modificado”, mas que revelava, a certo modo, a prevalência da língua indígena. A linguagem é uma atividade que faz parte da natureza dos homens em sua relação uns com os outros. Entretanto, o linguístico e o cultural estão historicizados. Talvez seja preciso deixar de considerar o global e o nacional, o local e o mundial e, (por que não dizer a língua nacional e a língua franca?) como dicotomias, uma vez que, tal como mencionado anteriormente, as culturas e as línguas, assim como as sociedades, são híbridas, vivas e fluidas.

Seguindo em nossa contextualização sócio-histórica, de acordo com Berenblum (2003), em finais do século XIX e início do XX, durante o processo de busca por uma unificação cultural e linguística, como símbolos de uma identidade nacional, a escola passou a ter um papel importantíssimo. O Estado brasileiro passou a investir em seu sistema educacional, inclusive na educação superior e no ensino industrial,²⁵ que concorde ao projeto de modernidade, confiava no poder homogeneizador do sistema educacional. Nesse sentido, para os fins de nosso estudo, é importante situarmos brevemente o que estava sendo discutido sobre o conceito de currículo, não só na Europa, mas também e, principalmente, nos Estados Unidos, considerando que iniciou a partir do referido período a ascensão e o reconhecimento desse país como grande potência mundial. Moreira e Silva (2002) tecem um importante diálogo sobre esse tema. Segundo Moreira e Silva (2002, p. 10, 11), no período em destaque,

²⁵ De acordo com a autora, é nesse período que “surge o SENAI para o ensino profissional dos menores operários” (BERENBLUM, 2003, p. 73).

nos Estados Unidos, a economia estava sendo dominada pelo capital industrial. Nesse contexto, passou a ser difundida uma nova concepção de sociedade, que focalizava o controle e a eficiência social. Como consequência do que ocorria na vida profissional, uma concepção de mérito começou a balizar a trajetória escolar. O novo modelo de vida e o alto índice de imigrantes, por conta da urbanização acelerada, culminaram na ampliação da diversidade cultural existente no país. Assim, a fim de homogeneizar a nação, contou-se com a escola para “inculcar” na população os saberes previamente selecionados.

Moreira e Silva (2002, p. 12, 13) indicam que as tendências que direcionavam os conteúdos curriculares da época foram resultado da busca por valorizar os interesses do estudante e por torná-lo o adulto que se desejava formar, no esforço de adaptar a escola, e consequentemente toda a sociedade, à ordem capitalista que se consolidava. Todas as tendências predominantes nas escolas americanas da década de 1960 estavam fundamentadas em atender as exigências do ideal capitalista. Contudo, intelectuais insatisfeitos com a maneira como a sociedade estava se estruturando – um cenário de violência, guerra,²⁶ crime, racismo e desemprego – e que reconheciam o papel central da escola para uma transformação social buscavam apoio em teorias sociais formuladas principalmente na Europa. A sociedade se organizava em protestos e movimentos, cobrando a primazia das escolas pelos valores humanos e tradicionais.²⁷

Críticas contra as perspectivas behaviorista e empirista foram sendo elaboradas, denunciando o caráter instrumental, apolítico e atóxico que dominava o currículo. O principal objetivo era a reconceituação dos programas curriculares, a partir da valorização da cultura e do reconhecimento da tensão que se estabelece em sua relação com a natureza. O intuito era a construção de um currículo que contemplasse o interesse dos “grupos e das classes oprimidas” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 16). As mesmas intenções permeavam o contexto social da Inglaterra redefinindo a Sociologia da Educação, o que culminou na “NSE”: “Nova Sociologia da Educação”.

²⁶ Aqui o autor se refere à guerra dos Estados Unidos contra o Vietnã (1959 – 1975).

²⁷ No final da década de 1950, os norte-americanos julgaram necessária uma reformulação que primasse pela “investigação” e pelo “pensamento indutivo” no conteúdo curricular de suas escolas. Apontavam-se como a causa de sua derrota para a Rússia, na corrida espacial, as falhas e lacunas dos programas escolares. Entretanto, as reformulações foram consideradas um fracasso por conta do cenário em que a nação estava inserida, referido anteriormente. Ao mesmo tempo, o “sentimento de crise” deu lugar a uma contracultura que visava à liberdade e aos “prazeres sensuais”, ao imediatismo, ao “naturalismo”, ao “uso de drogas”, à “vida comunitária” e à “paz individual”. Nesse enquadre, como explicam os autores, desponta a necessidade de se retomar o conservadorismo e a força do discurso da “eficiência” e da “produtividade” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 12-14).

Após a Segunda Grande Guerra, novos rumos teóricos iniciaram principalmente na Inglaterra, associando a Sociologia com “a difusão dos movimentos sociais em defesa dos direitos das mulheres, dos negros, dos homossexuais etc.”. Aos poucos houve libertação “da tutela da Sociologia americana funcionalista” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 18). A partir de então, percebeu-se que a busca pela eficiência na educação não estava dando conta da relação existente entre desigualdade social e oportunidades na educação formal.

Assim, como apontam os autores (2002, p. 19), a Nova Sociologia da Educação estabeleceu-se como a “primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo escolar”, que se aproximava da “Sociologia do Conhecimento”. A NSE influenciou fortemente o prosseguimento dos estudos que embasaram a Sociologia do currículo e se constituiu como essencial para a compreensão das “relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo”.

Em relação ao currículo, o importante a se destacar, a partir da análise crítica e sociológica, é que ele não se encontra centrado apenas em organizar o conhecimento escolar, mas é “arena política”. Desse modo, Moreira e Silva (2002, p. 21) sistematizam a construção do currículo “em torno de três eixos: ideologia, cultura e poder”.

Assim, houve o desvelar da educação como dispositivo que reproduzia as ideias da classe dominante e, conseqüentemente, gerava a manutenção das vantagens de uma posição privilegiada na estrutura social. Dessa forma, as disciplinas escolares, como os autores (2002, p. 21, 22) afirmam, transmitiriam

uma visão de mundo apropriada aos que estavam destinados a dominar, outra aos que se destinavam às posições sociais subordinadas. Essa transmissão diferencial seria garantida pelo fato de que as crianças das diferentes classes sociais saem da escola em diferentes pontos da carreira escolar: os que saem antes “aprenderiam” as atitudes e valores próprios das classes subalternas, os que fossem até o fim seriam socializados no modo de ver o mundo próprio das classes dominantes.

Os autores (2002, p. 24) expõem que toda ideologia “se aproveita de materiais preexistentes na cultura e na sociedade, em geral pertencentes ao domínio do senso comum”. Desse modo, o refinamento do próprio conceito de ideologia explicita na literatura educacional o vínculo que tal conceito mantém com o interesse e o poder – o que, portanto, revela que as ideias que compõem uma ideologia são essenciais para justificar ou legitimar as relações de poder. Além disso, a ideologia “não é um tecido uniforme, homogêneo e coerente”; ela é composta de interpretações de resistência. Nesse viés, Moreira e Silva (2002,

p. 25) destacam a contribuição gramsciana que traz à tona o aspecto contestado do terreno ideológico. Ademais, um aspecto relevante ampliado a partir da teoria althusseriana foi a percepção de que a ideologia é permeada de mecanismos sutis de transmissão. No campo educacional, por exemplo, ela não é construída somente por meio de livros e do que está sendo explicitado por professores, mas é disseminada implicitamente nos “rituais, práticas, dispositivos materiais como arranjos espaciais etc.”. Nessa perspectiva, compreende-se também que determinada ideologia está vinculada a um tipo de linguagem específico, usado para o disseminar dos conhecimentos previamente selecionados – conhecimentos que, por sua vez, compõem uma dada epistemologia.

Dando continuidade em sua sistematização, Moreira e Silva (2002, p. 26) afirmam que o processo cultural é intrinsecamente relacionado à educação e ao currículo e, logo, é um processo “fundamentalmente político”. Assim, “a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos”, nem é transmitida de forma neutra e “homogênea”. Segundo Moreira e Silva (2002), na tradição crítica, currículo é espaço de “criação simbólica, cultural”. No contexto cultural onde o conhecimento se dissemina, há a resignificação dos materiais recebidos e do que se constrói a partir desses materiais e, nesse contexto, a cultura, associada à ideia de grupos e classes sociais, é campo de disputa pela manutenção ou superação das divisões sociais. O currículo é o terreno onde esse conflito é expresso e, portanto, não pode ser visto como um objeto previamente dado a ser decifrado e transmitido através das gerações, tal como é concebido na visão tradicional.

Para Moreira e Silva (2002, p. 28, 29), outro eixo central à teoria educacional e curricular crítica é o de poder, que dá ao currículo um caráter fundamentalmente político. Os autores partem do entendimento de que o poder se manifesta em “relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros”. Dessa maneira, existem linhas divisórias que distinguem grupos sociais quanto a gênero, etnia, classe etc., sobre as quais se assenta a distribuição de poder. Tal como ocorre nos eixos de ideologia e cultura, o currículo corporificado é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor. O currículo, apesar de seu caráter contestado, é manifesto em determinações oficiais, encarnadas na figura do Estado, e “constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes”. Sendo assim, dizer que o currículo é contestado não é dizer que a imposição de poder é facilmente superada, mas que as relações de poder, sutis e complexas, também são desenhadas na rotina das práticas escolares cotidianas. A tarefa de identificar, explorar e transformar essas relações é um esforço contínuo. Conforme os autores (2002, p. 31, 32), é importante, ainda, que os arranjos

curriculares estejam historicizados, a fim de que haja a desnaturalização dos elementos que no currículo possam perpetuar uma hegemonia elitista. Uma história do currículo traria, assim, o questionamento a um dos principais pontos da “ordem curricular” vigente, a saber, a “disciplinaridade”, reconhecendo que esta inscreve e recontextualiza os campos do conhecimento “em um contexto em que processos de regulação moral e controle tornam-se centrais”.

Segundo os autores, é importante não retirar o foco da parte que cabe ao Estado na responsabilidade com relação à produção e reprodução cultural e social expressa no currículo. A teoria da educação intercultural nos aproxima desses aspectos subjacentes ao currículo brasileiro de língua estrangeira. Por meio dessa teoria, podemos identificar elementos no currículo de línguas que refletem a colonialidade do poder, sustentando a ideia da padronização linguística e cultural, tomando como parâmetro a língua e a cultura de determinadas nações hegemônicas. Como vimos, essa padronização extrapola o âmbito linguístico-cultural, ampliando-se para o terreno das subjetividades – o que nos leva ao debate sobre o papel do currículo de línguas como discurso identitário, como ferramenta que, se usada criticamente, pode corroborar a emancipação e o empoderamento das classes populares, no lugar de sua segregação.

Assim, tomando como gancho nossa discussão sobre colonialidade e dominação epistêmico-linguística, buscaremos, no tópico seguinte, situar o currículo de línguas no bojo dessa dominação, na qual se articulam as micro, meso e macropolíticas. Traçaremos o percurso sócio-histórico das práticas curriculares que envolvem o ensino de línguas no Brasil, as quais, como foi possível perceber, são fruto de políticas de Estado. Dessa maneira, objetivamos nos aproximar das tensões políticas que permeiam o currículo de inglês como língua estrangeira, entendendo-o como dimensão política de poder.

1.3 Uma crítica ao ensino de línguas a partir da educação intercultural – currículo como discurso identitário

Vimos no tópico anterior que, durante o processo de colonização do Brasil, a língua franca, ou língua de contato, foi uma modificação do próprio tupi indígena, uma vez que, por conta da diversidade cultural e linguística que já imperava no Brasil Colonial (línguas indígenas, africanas e europeias), houve a impossibilidade do uso do latim para a catequese.

Os jesuítas sistematizaram, então, o estudo das línguas indígenas no intuito de “civilizar” e converter os índios à religião cristã europeia.

Nesse sentido, Candau (2013) afirma que a introdução das escolas bilíngues no Brasil ocorreu já no Período Colonial. De acordo com a autora, os materiais didáticos alternativos e programas de educação bilíngue da época, apesar de estarem em consonância com os padrões das sociedades nacionais, reconheciam o direito dos povos indígenas de manterem e fortalecerem sua própria cultura. Na América do Sul, essa ação influenciou fortemente as políticas educativas dirigidas a essas comunidades. Assim, segundo Candau (2013, p. 147), “o bilinguismo deixa de ser visto unicamente como instrumento civilizatório para ser considerado de importância fundamental para a continuidade dos próprios grupos minoritários” (índios e negros)²⁸ – bilinguismo este que se referia à língua do colonizador, língua portuguesa, e à língua do colonizado, o tupi indígena – embora, como mencionado, esta tenha sido modificada e sistematizada pelos jesuítas. Desse modo, o contato entre diferentes línguas propiciou a interação entre diversas culturas. Visto que aprender línguas envolve ampliar o acesso ao conhecimento de diferentes culturas (JORDÃO, 2004), aqui temos, então, o ensino de uma língua estrangeira como espaço de fronteira: como instrumento que pode ser usado não só em prol de práticas coloniais, mas também como possibilidade para respostas decoloniais, para outra globalização.

Após a inserção dessas políticas educativas na América do Sul, fortaleceram-se movimentos que demandavam, dos Estados e da sociedade, reparações e medidas orientadas à tentativa de “compensar” esses grupos, sobretudo os negros, pelos danos sofridos sob o regime escravocrata. Com relação à educação, passaram a ser incluídas

políticas orientadas ao ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, valorização das identidades culturais negras, incorporação nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos de componentes próprios das culturas negras, bem como sobre os processos históricos de resistência vividos pelos grupos negros e suas contribuições à construção histórica dos diferentes países (CANDAU, 2013, p. 149).²⁹

A autora também cita o investimento em políticas de ação afirmativa que visam à ampliação do ingresso de estudantes negros no Ensino Superior e no mercado de trabalho.

²⁸ No original: “El bilingüismo deja de ser visto solamente como un instrumento civilizatorio para ser considerado de importancia fundamental para la continuidad de los propios grupos minoritarios”.

²⁹ No original: “políticas orientadas al ingreso, permanencia y suceso en la educación escolar, valorización de las identidades culturales negras, incorporación en los currículos escolares y en los materiales pedagógicos de componentes propios de las culturas negras, bien como sobre los procesos históricos de resistencia vividos por los grupos negros y sus contribuciones a la construcción histórica de los diferentes países”.

Durante as décadas de 1980 e 1990, parte dos países da América Latina reconheceu em suas constituições “o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngüe”³⁰ (CANDAU, 2013, p. 150) de seus povos.

Segundo Candau (2013, p. 149), as ações referidas ampliaram a discussão e o questionamento do discurso e das “práticas eurocêntricas, homogeneizadores e monoculturais”.³¹ Entretanto, a autora alerta que essas mudanças se deram concomitantemente à intensificação de políticas neoliberais hegemônicas, reforçando, assim, um caráter contraditório nas ações educativas. Na concepção da autora (2013), tais ações se limitaram a introduzir alguns conteúdos relativos a diferentes culturas, sem afetar o currículo como um todo, mantendo as atuais concepções epistemológicas que se baseiam em uma “cultura comum” e universalizam determinados conhecimentos nos currículos escolares.

Como Candau (2013) nos leva a pensar, manter no currículo escolar um enfoque apenas aditivo – no qual os aspectos culturais de diferentes povos são referidos, mas não problematizados no sentido de questionar as razões que levam essas culturas a serem consideradas naturalmente inferiorizadas – sustenta uma epistemologia segregadora e afasta a questão central do continente: a desigualdade social. Uma desigualdade que, por vezes, é fomentada pelas próprias políticas de Estado.

Portanto, é preciso pensar quais critérios têm sido utilizados na escolha dos conteúdos escolares, entendendo que nenhum ato de seleção, assim como nada do que é valorizado e que é considerado conhecimento, é neutro. Nessa compreensão, a construção do currículo precisa ser resultado de um projeto político de Estado, perpassando todos os âmbitos da sociedade e fortalecendo a identidade própria de cada grupo. Isto é, ser reflexo de alterações na própria concepção de Estado.

A autora aponta esse currículo acrítico como fruto do pensamento colonial preponderante na maioria dos países da América do Sul, hipervalorizando a cultura ocidental europeia e norte-americana em detrimento das demais culturas. Nesse viés, Walsh (2013) contribui para esse debate, propondo o pedagógico decolonialmente.

Walsh (2013) discute como práticas decoloniais, que desafiam a racionalidade moderna e global, tomam forma e sentido mesmo mediante atos político-epistêmicos coloniais. Por conseguinte, há uma prática de teorização que emerge nas lutas pela transformação social. Nessa perspectiva, é possível estabelecer, também, um diálogo entre a

³⁰ No original: “el carácter multiétnico, pluricultural y multilíngüe”.

³¹ No original: “prácticas eurocéntricas, homogeneizadoras y monoculturales”.

autora e Moita Lopes (2003) quando este discute sobre “a base intelectual para uma ação política”. Conforme Moita Lopes (2003, p. 31) aponta, “não se pode transformar o que não se entende”, e nisso consiste a educação como ato político. Nessa percepção, o aluno não somente está inserido em determinada classe social, mas também é ser que possui uma raça, um gênero, uma cultura, enfim.

O autor explica que, na nova ordem mundial, o inglês foi inserido como língua da educação bilíngue, visto que, nessa nova ordem, temos os Estados Unidos como grande potência, como o império norte-americano. É a partir desse entendimento que se pode construir o ensino de inglês, tendo o discurso como base intelectual para uma ação política. Além disso, como o autor destaca, nessa nova ordem, tal compreensão se torna ainda mais central, visto que o chamado “pensamento único” tem sido levado a quase todos os lugares do mundo, em consonância com a lógica neoliberal do capitalismo global – lógica do mercado que afeta a vida cotidiana, disseminando a ideia de que tudo pode ser vendido ou comprado.

Como refere Walsh (2013), vivencia-se uma crise que não é só do capitalismo, mas também civilizatória ocidental – crise da colonialidade do poder. Fala-se, assim, de um mundo que ressurgue, “desde baixo”, em sentido e razão. Para esse ressurgimento foram (e são) necessárias lutas de decolonização,³² as quais exigem “aprender, desaprender e reaprender”, isto é, “ação, criação e intervenção”³³ (WALSH, 2013, p. 24).

Segundo Walsh (2013), a luta coletiva dos povos, ao longo dos anos, ante o poder moderno e colonial, foi uma práxis exercida em variados contextos, incluindo os do campo e da cidade, dos sindicatos e dos partidos, e até mesmo da fundação das primeiras escolas indígenas – como nos apresenta Candau (2013). Nessa concepção, Walsh (2013, p. 24) aponta para pedagogias que incitam outros modos de “estar, ser, pensar, olhar, escutar, sentir e viver”³⁴ e que promovem reflexões sobre a situação/condição colonial que exerce controle sobre o conhecimento, a humanidade e a existência. A autora destaca que, na América Latina, os movimentos sociais, bem como as organizações afrodescendentes, passaram a ser entendidos como fruto não só de uma luta de classes, mas também de uma luta decolonial.

³² A autora explica que em alguns momentos do texto escolhe suprimir o “s” da palavra (ou seja, decolonial e decolonialidade no lugar de descolonial e descolonialidade), visto que o prefixo “des” remete à ideia de desfazer e/ou levar a colonialidade a um estado nulo; mas para a autora o que há são posicionamentos de resistência, transgressão, intervenção, criação, enfim, de construções alternativas, portanto, *decoloniais*.

³³ No original: “aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje” [...] “acción, creación e intervención”.

³⁴ No original: “de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir”.

De acordo com a autora, o enlace pedagógico e decolonial apresenta um legado histórico que teve início com a invasão colono-imperial, posto que o colonizado é dificilmente visto, reconhecido e compreendido pelo colonizador. Desse período em diante, expressou-se um conflito com a burocracia do Estado:

De fato, nos manuscritos [...] compilados por escritores indígenas no século XVI e no que hoje se conhece como Peru e Guatemala, podem-se testemunhar estratégias que subvertem a lógica civilizatória colonial (WALSH, 2013, p. 33).³⁵

Assim, as práticas pedagógicas decoloniais abrem caminho para práticas políticas, sociais, culturais, epistêmicas e existenciais. Dessa maneira, a educação política significa o despertar das massas. De acordo com Walsh (2013), a questão também reside no projeto incompleto da decolonização. No contexto colonial, o colono não se satisfaz na imposição de uma nova identidade ou na crítica violenta ao colonizado, mas, sim, quando este reconhece “a supremacia branca” [...]. Nesse sentido, uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista, de classe, de raça, de gênero etc., é a necessidade que tem o dominante de invadir culturalmente o dominado, de maneira que se superem ou desfaçam as categorias identitárias — que tem sido sujeitas à classificação e inferiorização: o “negro” pela epidermização, o “índio” por sua condição étnico-racial-primitivo-originária e a mulher índia e a mulher negra duplamente condenadas por serem “negras” ou “índias” e por serem “mulheres”. Para Freire (1987), toda invasão cultural é antidialógica; nos modos dialógicos de se relacionar, as pessoas se educam entre si mediatizadas pelo mundo.

Traçando um diálogo entre Wash (2013) e Moita Lopes (2003), bem como Monte Mór (2012), é importante que práticas pedagógicas decoloniais fundamentem os componentes curriculares das escolas brasileiras – posto que, embora o Brasil não esteja mais no Período Colonial, ainda há a manutenção de práticas coloniais em território brasileiros. E essas práticas, como supracitado, são perceptíveis na inferiorização de índios, negros e mulheres, por exemplo.

Assim, para Walsh (2013, p. 58), o projeto decolonial se enraíza ao longo de sua ampla obra em três eixos ou problemas transversais. O primeiro eixo-problema é a associação íntima de raça, capitalismo e colonialismo e sua matriz contínua de poder. A fase colonialista do capitalismo se caracterizou pela exploração das forças criadoras, das riquezas e tecnologias tradicionais acumuladas pelos povos indígenas da América, da África e da Ásia. Esse

³⁵ No original: “De hecho, en los manuscritos [...] compilados por escribanos indígenas en el siglo XVI en lo que hoy se conoce como Perú y Guatemala respectivamente, podemos atestiguar estrategias que subvierten la lógica civilizatoria colonial”.

monopólio, por sua vez, criou uma nova relação econômico-racial: o desenvolvimento tecnológico para os colonizadores e a condição de atraso para os colonizados.

O segundo eixo-problema é a condição vivida de desumanização e alienação (WALSH, 2013, p. 59). Para a solução dele, Walsh (2013, p. 59–61) aponta sete elementos-chaves: (1) localizar-se ao lado de, desde e com os oprimidos, somando o trabalho intelectual, a ciência e o talento humano a essa causa; (2) enfrentar as heranças alienantes da escravidão e colonialidade ainda presentes, incluindo o desconhecimento da história, filosofia, ciência e o pensamento afro e indígena; (3) descolonizar a mente e desalienar a palavra alienada e alienadora, retomando “a palavra viva [que] recria o pensamento, a linguagem e a rebeldia”, o “conhecimento vivencial” e a “herança libertadora”; (4) revelar o projeto racista e alienante da história, da filosofia e da ciência eurocêntrico-ocidentais dominantes, reconceitualizar a ciência e o conhecimento e seu uso estratégico e reconhecer/reapropriar/recuperar/reposicionar o pensamento e a sabedoria empírico-mágica sobre a natureza, a vida e a sociedade e as lutas libertadoras; (5) resgatar e recriar táticas e estratégias da herança liberadora; (6) forjar a família “Muntú”, uma concepção de humanidade criada pelos africanos e entendida por eles como a união dos homens entre si e com a natureza; (7) encaminhar um novo conceito do *humano*, diferente do da lógica colonial e do discurso homogeneizador, considerando o mundo pluriversal, levado à interculturalização e à intersversalização.

O terceiro eixo-problema está presente na urgência pelo reconhecimento e pela valorização epistêmica dos negros e demais povos subalternizados (WALSH, 2013, p. 61). Na perspectiva de Walsh (2013, p. 61), centralizar essas vozes dentro da educação é também exercer uma prática político-epistêmica insurgente de caráter e intenção decolonial ante o que é a “academia” e sua geopolítica de conhecimento eurocêntrico de postura e de racionalidade moderno/colonial/ocidental. Mais que “incluir” de maneira multiculturalista, o esforço tem sido de construir, posicionar e criar pedagogias que apontem o pensar “desde” e “com” os subalternizados.

Assim, a decolonialidade não é uma teoria por seguir, mas, sim, um projeto político a ser assumido global e nacionalmente – e, como vimos, na concretização de políticas de Estado, a escola tem papel fundamental. Nessa vertente, Macedo (2006) e Lopes (2006) trazem à tona alguns obstáculos que circundam os currículos escolares, os quais vão de encontro aos pressupostos desse projeto. Segundo Macedo (2006), por não ser neutra, a ampliação no que pode ser entendido por currículo desencadeou algumas implicações políticas e, logo, implicações na forma como concebemos as relações de poder. Entre elas

estão o fortalecimento da lógica do “currículo como prescrição” e o privilégio de uma “concepção de poder linear”.

Macedo (2006, p. 98) chama atenção para a expansão de pesquisas envolvendo discussões sobre o currículo “da escola”, isto é, sobre a prática curricular, o currículo vivido e praticado. Entretanto, essa expansão tem-se atido a um cunho prescritivo com relação à prática do professor em sala de aula e tem sido proporcional a um debate insipiente no que tange à teoria do currículo.

De acordo com a autora (2006, p. 103), essas maneiras de prescrever os *modos de fazer* do professor em sala denunciam “mecanismos pelos quais as ações da escola são controladas”. Esses mecanismos fazem separação entre o praticado e o proposto e superestimam a ação do Estado sobre a escola, o que é condizente com uma visão verticalizada de poder e dificulta que sejam experimentadas possibilidades para além do viés econômico e político. Pode-se considerar que, como referido acima, o necessário, de fato, não é uma relação vertical entre escola e Estado, mas uma mudança no projeto de Estado. A conceitualização tradicional de currículo – currículo formal – refletiu e sustentou a ideia de dominação do colonialismo, dominação colonial, seja em sua vertente de dominação política, associada a uma primeira fase do pós-colonialismo, seja entendida como todo tipo de *globalismos* a que estamos expostos. Sem suscitar o questionamento da ideologia que subjaz esse currículo – questionamento do racionalismo moderno associado ao progresso – o conhecimento escolar é tido como um conhecimento universal, um conhecimento externo “à experiência na/da escola” (MACEDO, 2006, p. 105).

Por outro lado, grande parte dos estudos atuais sobre esse tema tem desconsiderado a real influência das ações estatais no currículo, ou os trata “como o oficial a ser subvertido pela ação dos sujeitos” (MACEDO, 2006, p. 103). As práticas dos professores tornam-se importantes ao desafiarem as concepções hegemônicas sobre conhecimento; no entanto, a autora alerta que essa pode ser uma “ênfase enganadora”, pois a crença excessiva nas ações subjetivas de professores e alunos limita as possibilidades de compreensão histórica do campo, situando as “possibilidades de mudança quase que exclusivamente na interação entre professores e alunos” (MACEDO, 2006, p. 103). Para a desconstrução dessa visão ainda verticalizada, Macedo (2006) se fundamenta na concepção pós-colonialista de currículo como cultura.

Segundo Macedo (2006), o problema é que muitas compreensões sobre currículo não levam em conta a experiência dos sujeitos, partindo do entendimento de conhecimento como algo socialmente prescrito, e não como algo socialmente construído. Além disso, as

discussões sobre currículo, por vezes, focam as problemáticas escolares apenas por uma ótica de classe, sem explorar o que acontece no cotidiano escolar. Desse modo, a autora (2006, p. 101) busca entender como tais compreensões se associam a uma outra separação — “a cultura que é objeto de ensino e a cultura que a escola produz”.

A autora aponta que a relação entre currículo formal e cultura fundamenta-se na “ideia funcionalista que vê o currículo e a escola como o lugar de transmissão da cultura”. Nessa concepção, há uma seleção da cultura que irá subsidiar o currículo. De acordo com Macedo (2006, p. 102), a cultura como objeto de ensino, *cultura escolar*, é “produzida em espaços externos à escola”. O currículo é, dessa forma, um repertório didatizado composto de elementos culturais; entretanto, apenas reconhecer a luta por legitimidade que há entre as culturas não é suficiente.

Macedo (2006, p. 102) destaca que o currículo como prática ou currículo ativo “parte de como o conhecimento é produzido, e não da estrutura do conhecimento em si”. Desse modo, o conhecimento passou a ser visto como construção de professores e de alunos, ambos como sujeitos da escola. Nessa concepção de currículo ativo, cultura não seria, então, um objeto de ensino, “mas a produção simbólica e material que se dá no seio da escola”, gerando uma *cultura da escola*. Portanto, para a autora, a dicotomização entre currículo formal e currículo ativo também afirma uma visão linear tanto quanto as que superestimam o currículo escrito ou enfatizam o currículo como prática, limitando as possibilidades de (re)construções curriculares. Assim, isso implica pensar o currículo como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola – uma tarefa política que precisa ser encarada pelo campo do currículo.

Essa concepção de fronteira é invisibilizada por poderosos discursos globais, os quais se refletem tanto nos discursos que aparecem nos textos dos materiais didáticos que compõem o currículo escrito, quanto nas falas de alguns professores e alunos que, muitas vezes, reproduzem a ideologia dominante sem a própria conscientização dessa ação. É um discurso ambivalente “através do qual o poder colonial opera” (Macedo, 2006, p. 107) e, ao mesmo tempo, discursos com ampla mobilidade – uma mobilidade que se deve à luta política e histórica. Nessa mobilidade que reside no próprio colonialismo do global está a possibilidade para o contraglobal. Portanto, nesse espaço-tempo de fronteira, discursos globais e locais negociam a (des)construção e reconstrução do currículo. Nesse sentido, como afirma Macedo (2006, p. 109), “as contribuições do pós-colonialismo ajudam a perceber que as culturas

globais, ainda que busquem esconder seus hibridismos e seus limites, o fazem explicitando sua incompletude e abrindo espaço para outras temporalidades cotidianas”.

Macedo (2006, p. 106), afirma que

a noção de fronteira tem sido utilizada pelo pós-colonialismo para designar um espaço-tempo em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas de pertencimentos.

A mesma perspectiva, a autora acrescenta que o poder colonial tentou aniquilar as culturas subalternizadas por meio de estratégias como a própria estereotipação, tirando proveito da marca de diferença que habita o material simbólico no qual a cultura se define. Já o modernismo é o próprio contexto para fazer nascer a visão de cultura como estereotipada.

Segundo Macedo (2006, p. 105) expõe, currículo é “lugar de enunciação”; é cultura e sua construção, e não uma cultura específica a ser transmitida como um objeto de ensino. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com as diferenças que produzem à medida que interagem.

Assim, a partir da concepção de currículo como espaço-tempo de fronteira, é possível discutir as questões de poder e de agência necessárias “para a superação da lógica da prescrição que tem caracterizado os estudos em políticas curriculares” (MACEDO, 2006, p. 106). Além disso, a apropriação da discussão apresentada anteriormente autoriza, na compreensão de Macedo (2006, p. 108), perceber que a negociação entre as culturas presentes no currículo escolar não pode ser pensada de maneira hierárquica – nem uma “hierarquia de cima para baixo”, nem uma hierarquia “de baixo para cima”.

Semelhantemente a Macedo (2006), Lopes (2006, p. 35) considera necessário

superar tanto modelos que entendem as relações do Estado sobre a prática das escolas como verticalizadas, reservando às escolas o papel subordinado de implementação e ao Estado, uma ação onipotente, quanto análises que desconectam as práticas das relações com processos sociais e político-econômicos mais amplos, mediados pelo Estado.

Lopes (2006) focaliza as relações entre Estado e políticas de currículo, questionando a concepção de que o Estado é o produtor central de tais políticas. De acordo com Lopes (2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) inserem nosso país no projeto de currículo nacional e no contexto da globalização de políticas educacionais. A autora (2006, p. 34) destaca que, nesse contexto, as análises dos parâmetros curriculares foram baseadas em “críticas aos modelos curriculares inglês e espanhol [...] e ao neoliberalismo”. Segundo a autora, essas análises foram fundamentais no sentido de superar a

pretensa neutralidade do currículo; entretanto, corroboraram a ideia de atribuir uma responsabilidade exclusiva pelas medidas curriculares ao Estado e aos marcos econômicos globais. Tal ideia, conforme Lopes (2006, p. 34) apresenta, é fundamentada na perspectiva gramsciana de Estado como o “aparelho coercitivo” da sociedade. As análises curriculares referidas acima, embora relevantes, coadunam com a ideia de “homogeneidade imposta pela globalização da economia”. Assim, é importante que essas análises passem a ter consonância com os estudos sobre as práticas locais curriculares e suas “múltiplas dinâmicas, capazes de reconfigurar as ações do Estado”.

No que tange à definição de políticas curriculares, a autora propõe um olhar que atente também para as dimensões textuais e discursivas, que refletem a tensão constante “homogeneidade-heterogeneidade”. Lopes (2006) entende que textos sofrem múltiplas influências mais ou menos legíveis. Há disputas, compromissos, interpretações e reinterpretções na negociação pelo controle dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas. Textos podem ser mais ou menos legíveis em função da história, dos recursos e do contexto de leitura.

Na concepção foucaultiana de prática discursiva, temos definições políticas para o que se entende como discurso: “práticas que formam os objetos dos quais falam e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade. Nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constitui” (LOPES, 2006, p. 38).

Assim, Lopes (2006, p. 38, 39) aponta que os conhecimentos subjugados também estão na disputa política, mas certos discursos nos fazem pensar e agir de modo a limitar nossas respostas a mudanças. Esses são discursos hegemônicos que buscam atribuir sentidos e significados fixos ao currículo e às comunidades; e estão imbricados com instituições, processos econômicos e culturais, normas e técnicas que constituem as relações sociais.

Nesse sentido, Moita Lopes (1996) afirma que, por ser considerada a língua global – devido ao predomínio do capital da grande potência norte-americana – e pelo fato de grande parte dos discursos da atualidade estarem escritos (ou pelo menos traduzidos) nela, a língua inglesa (e seu ensino) deve ser valorizado, como meio de inserção à sociedade contemporânea: sociedade “semiotizada”, globalizada, da tecnologia e da informação (MOITA LOPES, 2003, p. 40). Desse modo, o ensino desse idioma deve ser valorizado como meio de construção de narrativas combatentes aos discursos que têm circulado internacionalmente e que, imbuídos da ideologia das classes dominantes, reforçam ainda mais a heterogeneidade presente no processo da globalização. Segundo Lopes (2006, p. 38, 39),

na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa.

Tal concepção se confronta com a ideia de política de currículo como um pacote “lançado de cima para baixo” nas escolas, determinado pelos governos, cabendo às escolas apenas implementar ou resistir a esse pacote. Igualmente se confronta com a distinção entre política e prática como duas instâncias nas quais estão polarizadas a dominação e a resistência, a ação e a reação. A desconstrução desses binarismos não implica a produção de um terceiro termo que expresse a síntese ou solucione a crise estabelecida pelos termos antecedentes. [...] A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares.

Tanto as práticas cotidianas quanto o que acontece a nível global se reflete nos projetos governamentais. Desse modo, é preciso compreender como essa articulação se dá nas políticas de currículo. De acordo com Lopes (2006), é importante investigar quais são os instrumentos que, nessas políticas, são utilizados para produzir homogeneidade. A autora chama atenção para a compreensão de que, nas políticas de currículo, o mundo globalizado não produz apenas a homogeneidade. A heterogeneidade do que é local também influencia o global, articulando o *micro* e o *macro*.

Como textos e discursos, as políticas sempre podem ser modificadas a partir das reinterpretações. A autora defende que as reinterpretações se dão no momento em que nos apropriamos de concepções e de propostas curriculares de outros países, no momento em que escolas se apropriam das concepções estabelecidas pelos documentos oficiais e ainda no momento em que definições curriculares oficiais são produzidas. São essas reinterpretações que produzem a hibridização nos discursos, na negociação de sentidos nos diferentes momentos da produção de todos esses textos e discursos. Esses discursos também são culturais; assim, as lutas que constituem os currículos são simultaneamente políticas e culturais.

Segundo Lopes (2006), as comunidades epistêmicas se constituem pela relação saber-poder e assumem dinâmicas globais e locais; por isso, é possível investigar suas ações visando a entender diferenças e configurações próprias nas políticas de currículo. A autora identifica que as comunidades epistêmicas vêm articulando e difundindo discursos que, de diferentes formas, perpassam os múltiplos contextos que constituem essas políticas.

Dentre os discursos hegemônicos, a autora situa: o “discurso em defesa de uma cultura comum e o discurso em defesa de uma cultura da performatividade” (LOPES, 2006, p. 41). O discurso que valoriza a cultura comum é potencializado pelo discurso que valoriza as tradições acadêmicas das disciplinas escolares, pois, de maneira geral, em nome da

legitimidade conferida aos saberes das disciplinas científicas são sustentadas as posições que valorizam um conjunto de saberes entendido como necessário a toda e qualquer pessoa. A cultura da performatividade, por sua vez, é fortemente alicerçada pela concepção prescritiva de currículo, na medida em que essa cultura engendra a concepção de que existe um conjunto de performances adequadas a serem formadas no indivíduo. O discurso constitui a cultura da performatividade na medida em que ela se torna uma tecnologia e um modo de regulação dos sujeitos que empregam julgamentos e comparações. Desse modo, melhores currículos preparam para melhores performances. Em tempos de valorização da performatividade, o foco é o indivíduo e sua possibilidade de se autorregular por meio do autoconhecimento, atendendo à manutenção do funcionamento do atual sistema.

Com relação a isso, a concepção de Moita Lopes (2008, p. 309) de inglês como “língua de fronteira” aponta para o idioma como língua que colabora na construção da globalização, mas que também, justamente por esse *status*, possibilita a apropriação de discursos globais e a reinvenção da vida local nas performances cotidianas – como veremos melhor no tópico a seguir. Desse modo, é possível perceber a contradição refletida no ensino de língua inglesa (JORDÃO e MARTINEZ, 2015) e, por isso, a sua caracterização como “língua de fronteira” (MOITA LOPES, 2008): uma língua vista como porta de acesso para a reinvenção de performances cotidianas (a partir do alcance de culturas mundiais), mas, ao mesmo tempo, vista como instrumento para a perpetuação de práticas coloniais, refletidas na concepção de que há performances adequadas a serem formadas no indivíduo. Por isso, o professor que ensina língua inglesa precisa estar consciente e se posicionar com relação a essa tensão que se apresenta mediante o idioma (MOITA LOPES, 2003).

Com o pressuposto de ser necessário selecionar os saberes entendidos como os mais legítimos e garantidores da reprodução de uma cultura e de suas finalidades, o currículo acaba por ser reduzido ao “processo social de seleção de saberes”, pois há insistência e disputa na tentativa de se definir o universal. Assim, a fim de que no currículo de línguas haja o fortalecimento do discurso identitário como ferramenta para a luta por “novas hegemonias” é preciso estar embasado na concepção de que o universal é “provisório e mutável, fruto de uma negociação política” (LOPES, 2006, p. 41, 42). Portanto, as recontextualizações por hibridismos geram produções de múltiplos sentidos e significados que desestabilizam a ideia de uma homogeneidade cultural, um padrão único a ser incorporado.

Segundo a autora, as ações para a construção de novas hegemonias exigem que analisemos como as comunidades epistêmicas atuam na manutenção desses discursos, produzindo-os, sustentando argumentos favoráveis a eles e fazendo com que eles circulem em

diferentes contextos. Um desafio é “identificar como discursos e práticas podem gerar projetos excludentes”, não apenas por assimilarem discursos hegemônicos, mas também pelo fato de os produzirem “em nível local e global” (LOPES, 2006, p. 42).

Assim, quando pensamos em currículo como discurso identitário, coadunamos com a concepção de currículo praticado no cotidiano (ALVES, 2002a) que visa às análises das relações estabelecidas por educadores e alunos, indo além de documentos curriculares e teorias que visam orientar o fazer pedagógico. Constatamos a necessidade da construção de um currículo que contemple criticamente o caráter intercultural da sociedade, fortalecendo a consolidação de discursos identitários. Veremos, no próximo tópico, os embates existentes para que esse entrelaçar se dê efetivamente no currículo de inglês como língua estrangeira.

1.4 Língua inglesa como instrumento da (de)colonialidade e desafios ao seu ensino

No tocante ao ensino de línguas no Brasil, o inglês apresenta certa especificidade. Como vimos, essa especificidade se refere à posição que esse idioma ocupa mundialmente – um lugar de tensão – pois, ao mesmo tempo, o permite ser visto como língua a serviço de práticas hegemônicas e, em contrapartida, língua que possibilita a construção de discursos contra-hegemônicos. Por isso, é importante, *a priori*, melhor compreender esse *status* no qual a língua inglesa se situa para, então, entender como ele pode se refletir nas aulas de língua estrangeira do cotidiano escolar.

De acordo com Monte Mór (2012, p. 23), a língua inglesa é a língua franca na comunicação entre os países globalizados, onde saber o idioma representa um “privilegio” ou um “diferencial”. A autora indica que grande parte dos professores de inglês da Educação Básica considera que a importância do idioma na escola está vinculada a entendê-lo como a língua da globalização, permitindo a quem o domina sentir-se incluído na sociedade atual. Entretanto, a autora questiona se esse deve ser tido como o real motivo da relevância da aprendizagem de inglês, sugerindo que essa pode ser uma visão acrítica do fenômeno que é a globalização. Segundo a autora, construir entendimentos sobre em que consiste, de fato, tal relevância é fundamental por ser o que orientará a construção do currículo e as propostas do ensino da língua estrangeira.

Para a autora, a importância do inglês pode ser atrelada a duas vertentes: a sinalizada anteriormente, que o refere como “língua da globalização”, e a que é destacada por alguns

professores e pelos PCN-LE (BRASIL, 1998), que o justificam em uma perspectiva de formação para cidadania. Dessa maneira, além de discutir a língua inglesa em tal perspectiva formativa, é necessário aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno da globalização – e as práticas imperialistas que, como vimos anteriormente, esse fenômeno oculta – pois a ele está ligada uma forte concepção de importância desse ensino. Monte Mór (2012) traz à tona que “a questão principal na discussão sobre os efeitos da globalização constitui-se a dialética global-local, uma negociação de poder na qual a força local mereceria maior atenção em seu valor e validade” (MONTE MÓR, 2012, p. 44).

A autora explica que há um desequilíbrio de forças entre o local – que se refere às práticas sociais de uma comunidade – e o global – o estabelecido, legitimado, sistematizado e construído conforme o padrão – e ambos não podem ser previamente definidos em dimensão ou espaço. No entanto, Monte Mór, (2012, p. 45, 46) destaca que o “que é ‘local’ está em constante mudança, em função de suas relações práticas com o que é ‘global’, por resistência ou sobrevivência, e o ‘global’, por sua vez”, visando atender seus propósitos, também interfere no local. Assim, o fenômeno da globalização prega seu próprio conhecimento, no que há a imposição dos discursos homogêneos e da epistemologia adotada por uma minoria dominante, que é proporcional à desvalorização dos conhecimentos e práticas das comunidades locais. Monte Mór (2012) aponta, como resposta a essa globalização, uma outra globalização (SANTOS, 2002; SANTOS 2008), na qual uma prática constante de construção de conhecimentos locais impulse o desenvolvimento de discursos plurais para a reconstrução do conhecimento global. De acordo com a autora, essa prática requereria, assim, um projeto dialético de desconstrução e reconstrução de conhecimento: isso envolveria compreender as configurações locais a partir de uma ótica que não fosse a dos paradigmas dominantes, no entendimento de que as necessidades do local são transitórias e que, por isso, todo construto de conhecimento precisa ser constantemente reinterpretado, refletindo a atualidade de suas construções.

Assim, Monte Mór (2012, p. 43) chama atenção para o fato de a língua inglesa ser falada em contextos multilíngues, indo além de limites geográficos – o que gera o hibridismo de culturas e identidades e “certamente transforma a língua em sua origem e tradição”. Monte Mór (2012, p. 27) sinaliza, ainda, como um dos principais impactos da globalização o enfraquecimento do domínio dos Estados nacionais, visto por uns como um prejuízo aos crescentes movimentos das classes trabalhadoras e organizações políticas populares e por outros como “um processo de crescente diálogo internacional de empoderamento das minorias e de construção de parcerias de solidariedade”.

Nesse projeto de modernidade e desenvolvimento que atravessa a globalização, a tecnologia, bem como a comunicação pela mídia, passa a desempenhar o papel de difusão das novas ideias e das informações: o estímulo a ser bem-informado – para a sensação de participante dessa nova sociedade globalizada – e a função “controladora”, como referido anteriormente por Mignolo (2001), Grosfoguel (2008) e Castro-Gómez (2007).

Segundo Monte Mór (2012, p. 31),

nos países e comunidades em desenvolvimento, o processo de modernização culminou por gerar mais dependências do que emancipação nas relações econômicas do sistema global. Posteriormente, a proposta de modernização foi suplantada pela consolidação do poder da mídia na sociedade – fase que veio a ser denominada de imperialismo da mídia e ser reconhecida na composição de três características: americana, ocidental e capitalista.

Ainda nas palavras da autora, “o imperialismo da mídia sofreu muitas críticas nas últimas décadas e [...] passa-se a admitir a diversidade da cultura global, no entanto, o foco dominante de cultura de massa global permanece centrado no ocidente” (MONTE MÓR, 2012, p. 32).

Outro impacto da globalização é a mudança epistemológica que ocorre na sociedade digital. Nesse esteio, entende-se que “o conhecedor é aquele que armazena conhecimento” – o que vai contra a visão não convencional que busca compreender como o conhecimento é construído na sociedade, isto é, compreender como as coisas funcionam técnica e socialmente – uma premissa que remete ao raciocínio de que ter o conhecimento significa ter poder. Nesse sentido, tal mudança epistemológica tem gerado, por vezes, um tipo de conformismo que reduz a capacidade crítica.

Conforme Monte Mór (2012), a ideia de “mundo sem fronteiras” que a globalização evoca reduz em nós a sensação de ter o outro (o outro país, a outra língua, ou, simplesmente, o estrangeiro) como um estranho. Todavia, com o *status* de língua da globalização, a difusão da necessidade de aprendizagem do inglês tem constituído esse idioma como uma hegemonia em meio às demais línguas estrangeiras. Além disso, não se trata exclusivamente da disseminação de uma necessidade linguística, mas da necessidade de apropriação de toda uma cultura, devido à padronização não só de conhecimento, mas também de estética e de relação interpessoal – o que gera exclusão àqueles que não vivenciam essa cultura, pois há uma despreocupação com as culturas locais.

Em decorrência disso, Monte Mór (2012, p. 42) aponta, com relação ao contexto brasileiro, a proliferação de cursos de idiomas, cujo principal produto oferecido é o ensino de

inglês, podendo ser percebido o desinteresse na disseminação do estudo de outros idiomas “em função de uma percepção insólita de que saber inglês basta para todas as situações de comunicação em língua estrangeira”.

Monte Mór (2012, p. 46, 47) afirma que as salas de aula de inglês são espaços locais onde a valorização cultural de alunos e professores vai de encontro a uma proposta pedagógica prescritiva e que reforça a hierarquização epistêmica e linguística. Na compreensão da autora, a função atual do ensino de inglês não pode ser dissociada do papel formativo da escola e da compreensão das mudanças ocorridas a partir da apropriação de determinado tipo de currículo ou pedagogia.

É devido aos impactos mencionados anteriormente e entendendo os contextos locais de ensino de língua inglesa como possibilidades para a construção de uma nova epistemologia global que, na visão de Monte Mór (2012), os debates sobre globalização são de grande relevância social para e na educação. O discurso em prol da autonomia cultural é importante e não pode estar dissociado do debate sobre exclusão. Por isso, a proposta de um currículo de inglês em consonância com o projeto de uma outra globalização, que aproxime aqueles considerados desprivilegiados desses importantes debates.

Assim, é possível perceber que desde o Brasil Colonial, como aponta Candéau (2013), o currículo de línguas estrangeiras nas escolas brasileiras é permeado por uma contradição: tenta-se inserir nesse currículo elementos que fortaleçam a cultura dos grupos considerados minoritários, conciliando-se essa tentativa com a satisfação das exigências das políticas hegemônicas neoliberais. Como consequência, tem-se no currículo de língua inglesa, atualmente, um enfoque cultural apenas aditivo (CANDEAU, 2013), que não problematiza o porquê de algumas culturas serem superestimadas em detrimento de outras, mantendo a marginalização de determinados grupos.

Moita Lopes (2008) insere o currículo de inglês e o fenômeno da globalização nos princípios de uma epistemologia de fronteira. Considerando que vivenciamos “tempos híbridos”, o autor se propõe a contribuir na elaboração de uma ideologia linguística para estes tempos. O intuito é respaldar uma ideologia que explicita a relação entre linguagem, identidade e reinvenção social, corroborando a teoria que fundamenta a construção de uma outra globalização. Nesse sentido, o autor se baseia nos construtos de “Império”, “histórias locais” e “performatividade” a fim de re-descrever a “relação entre inglês e globalização”.

Moita Lopes (2008, p. 312) busca entender o percurso histórico do idioma, que culminou em sua compreensão como Inglês Global. O autor ressalta que a própria língua

inglesa é um idioma hibridizado³⁶ e, tendo em vista que é considerado atualmente como língua franca, hibridiza outras línguas “e continua se hibridizando”. A partir do conhecimento desse percurso histórico, é possível construir entendimentos sobre a relação que se dá nas margens entre a língua inglesa e a globalização.

Em primeiro momento, Moita Lopes (2008, p. 310, 311) chama atenção para o uso do idioma no mundo contemporâneo, destacando três âmbitos do papel da referida língua: língua como “espaço de conversão ideológica”; língua como “espaço de valoração do que conta como conhecimento e mercadoria” e língua como “instrumento de sobrevivência”. O inglês como espaço de conversão ideológica é entendido como o caminho que, desde o século XVI, leva “a religião e os interesses econômicos de nações imperiais” às outras nações. Como espaço de valoração do que conta como conhecimento e mercadoria, o inglês, segundo o autor, é a língua utilizada para a divulgação e disseminação do conhecimento reconhecido academicamente – na grande maioria das vezes, em congressos científicos internacionais de países europeus e não europeus. De acordo com o teórico, tal unicidade atribuída ao idioma é fruto da crença de que o “conhecimento, não formulado em inglês, não vale a pena”. Dialogando com Mignolo (2001) em sua perspectiva decolonial, Moita Lopes (2008, p. 311) refere que tal prática é também uma forma de “silenciamento” das demais sociedades, e de “subalternização de algumas línguas no mundo da pesquisa”.³⁷ No que tange ao entendimento do inglês como instrumento de sobrevivência, Moita Lopes (2008) faz referência à prática de atividades cotidianas em que se faz necessário o domínio do idioma, como assistir ou ler notícias que, às vezes, são apresentadas unicamente em inglês ou montar e ligar aparelhos eletrônicos a partir da leitura de manuais escritos exclusivamente em língua inglesa. Ainda com relação aos usos contemporâneos do inglês, Moita Lopes (2008) destaca a relevância do idioma como habilidade básica na escola e sua centralidade no exercício de muitas profissões e na construção do conhecimento no mundo universitário e nas redes de comunicação. Nesse ínterim, o autor ressalta a força de uma relação entre tecnologia e língua inglesa, que ajuda a construir e ampliar o poder da globalização.

Considerando, então, os muitos interesses que o inglês representa em seus diferentes âmbitos de uso, bem como o próprio fenômeno da globalização, Moita Lopes (2008) enfatiza a necessidade de pensar a natureza sócio-histórica do idioma. Contudo, mesmo que

³⁶ Moita Lopes (2008, p. 312) menciona que o idioma é formado por línguas como latim, francês, grego, urdu, celta e as línguas escandinavas.

³⁷ Moita Lopes menciona, ainda, o fato de pesquisadores que publicam em inglês receberem remuneração maior do que aqueles que apenas publicam em sua língua materna.

vivenciemos outro mundo, diferente daquele do século XVI, que explicitava sua busca pela conversão ideológica, religiosa e econômica, o autor destaca que a força imperialista da língua permanece representada.

O linguista aplicado (2008, p. 320) caracteriza Império “pela ausência de fronteiras territoriais que limitem seu espaço, pelo não envolvimento em conquista de um território, pelo exercício do poder sobre a vida das pessoas [...] e pela dedicação à construção da paz” (paz que, como o autor refere, é contraditória por ser, muitas vezes, visada à custa de guerras). Nesse viés, Moita Lopes (2008, p. 313) afirma que

o papel do inglês no mundo contemporâneo é explicado pela importância que o Império Britânico teve no século XIX e no início do século XX, e pela predominância mundial da economia dos Estados Unidos a partir da Segunda Guerra Mundial, gerando um tipo de neo-colonialismo ou imperialismo. Esse momento histórico-econômico se estende até o final do século XX e toma novas direções no que se convencionou chamar de globalização.

A partir da Guerra Fria, os Estados Unidos assumem um controle mundial, dando continuidade ao “grande processo de ocidentalização” (MOITA LOPES, 2008, p. 318.), fortalecendo uma economia global, bem como a própria tecnologia da informação, e caminhando em direção ao projeto atual de globalização. Tal projeto, como descrito anteriormente, transmite significados não apenas econômicos, mas também culturais.

Portanto, como Moita Lopes (2008) aponta, a língua, ao longo da História da Humanidade, foi ferramenta a serviço da unificação e expansão de impérios e, também, da criação de estados-nação como “comunidades imaginadas” (ANDERSON, 1983 *apud* MOITA LOPES, 2008). Entretanto, a língua inglesa, particularmente, tem sido considerada como “um império em si mesma” (MOITA LOPES, 2005), pois, ao mesmo tempo em que corrobora a inserção em um mundo de globalização, alicerça seu uso ao serviço da perpetuação de práticas colonialistas e/ou imperialistas.

Embasado no “modo de produzir conhecimento” de Mignolo (2001), Moita Lopes (2008) situa a elaboração de uma ideologia linguística. De acordo com essa concepção de produção do conhecimento, a episteme construída nas margens se contrapõe à “epistemologia territorializada”, isto é, espacializada nos limites de um estado-nação e de sua língua nacional. Contraditoriamente, essa epistemologia territorializada não encontra sentido em um mundo globalizado onde as próprias fronteiras são tão híbridas e as relações sociais em nível mundial crescem de modo nunca antes visto. Assim, o “pensamento nas margens” vai ao encontro de uma desautorização das lógicas universais da modernidade. Desse modo, Moita Lopes (2008)

coaduna com a “ideia de que as alternativas para a vida contemporânea não estão nas histórias globais universais que fazem a globalização”, mas nas “histórias locais” e perspectivas daqueles que são excluídos. Nesse esteio, o inglês é espaço de heterogeneidade discursiva (MOITA LOPES, 2003), que possibilita a reinvenção da vida local e, conseqüentemente, ajuda a reconstruir o global. É possibilidade de acesso a outros discursos “sobre o mundo e sobre quem somos ou podemos ser [...], um veículo para construir uma outra globalização com base nos interesses de seus falantes” (MOITA LOPES, 2008, p. 318). Por isso, o inglês é, nessa epistemologia de fronteira, uma língua de fronteira, tal como referido anteriormente.

De acordo com Moita Lopes (2008), o posicionamento nas margens conduz à redefinição dos conceitos tradicionais de língua e língua nacional, baseados em uma perspectiva de “língua pura”. Tal redefinição abarcaria, assim, a fluidez das línguas e das culturas, as quais permeiam o entrelugar das fronteiras e das margens. Partindo dessa redefinição e com base no construto de “performatividade”, Moita Lopes (2008, p. 324) chama atenção para os “usos criativos” que as pessoas fazem de outras línguas, outros discursos e culturas, a fim de fortalecer seus próprios “projetos identitários” e suas “performances” nas ações cotidianas.

Moita Lopes (2008, p. 325) fortalece a construção dessa epistemologia de fronteira, com a concepção de “linguagem performativa”, isto é, sobre como fazemos coisas no mundo por meio da linguagem. De acordo com essa perspectiva, temos na linguagem um lugar de ação no mundo e a possibilidade de resistência e reinvenção das próprias identidades, visto que estas não são dadas antecipadamente. Assim, essa perspectiva vai além da concepção que percebe a linguagem como algo pré-determinado, de acordo com uma raça ou um território específico, ou que a concebe somente pela vertente de seu uso como modo de refletir o social.

Moita Lopes (2008, p. 328) traz à baila o reconhecimento de que o inglês no modelo do falante nativo não mais se mantém como alvo a ser seguido pelos falantes não nativos de inglês. Além disso, essa variedade do inglês tem seu *status* desequilibrado, situando, como ilustra o autor, o “inglês nas margens”. Dessa maneira, o que permite o uso do inglês como primeira língua, segunda língua ou língua estrangeira não depende do conhecimento e domínio de seus valores, normas e padrões nacionais, mas de “quem o falante é” e do nível de exposição do falante em relação à língua.

Assim, como Moita Lopes (2008, p. 331) ressalta, o Inglês Global não está restrito a nenhum território. De fato, o mundo está se tornando cada vez mais multilíngue. Como o autor exemplifica, na música e nas redes sociais percebe-se, cada vez mais, “a interpenetração de línguas” – o que só afirma a ideia de que performances identitárias não são pré-existentes,

“atadas a uma nacionalidade” ou língua específica. Como o linguista afirma, “os fluxos culturais nas fronteiras possibilitam performances identitárias cujos objetivos estão bem distantes de usos imperiais do inglês”. A língua é viva e vai se (re)construindo; sendo assim, é possível que sejam criados contradiscursos, como resposta aos discursos que circulam em língua inglesa carregados de uma ideologia imperialista e, portanto, de homogeneização.

De acordo com Moita Lopes (2003), as novas formas de discurso e diálogo, na construção de novas identidades, empoderam as vidas locais e aqueles que, pela falta de acesso às novas tecnologias, à língua e à epistemologia dominantes, veem reduzidas suas expectativas. Consequentemente, as novas formas de discurso e diálogo reconstróem o global– pois, como visto anteriormente, não é apenas o global que influencia o local; o inverso também acontece.

Já na década de 1980, Moita Lopes (1996) se dedicava à discussão sobre a natureza sociopolítica dos processos de ensino-aprendizagem de línguas, mas, como o autor afirma, naquele período, “o mundo era outro”, diferente do que é atualmente. O mundo ainda estava dividido em dois grandes blocos econômicos, Estados Unidos e União Soviética, e o Brasil situava-se sob a influência norte-americana. Nos dias de hoje, vivenciamos as mudanças do fenômeno da globalização, o qual tem constituído “uma nova ordem mundial”, que alguns chamam de capitalismo globalizado, ou, ainda, capitalismo informacional. (MOITA LOPES, 2003, p. 30). É essa nova ordem que Moita Lopes (2003) se propõe a tematizar, considerando a centralidade dessa compreensão no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira – especialmente, do inglês como língua estrangeira. Nesse sentido, o autor relaciona essa nova ordem mundial com o papel do professor de inglês e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira – PCN-LE (BRASIL, 1998), que direcionam a prática educativa desse professor em uma perspectiva formativa.

Conforme o autor, como vivemos em uma sociedade reflexiva – na qual a linguagem tem sido utilizada de maneira nunca antes vista, não apenas para a construção de entendimentos sobre a própria sociedade, mas também, e especialmente, para a construção de identidades sociais – o momento é de reflexividade e reconstrução discursiva sobre as mudanças que temos enfrentado nos âmbitos cultural, econômico, social, ecológico e tecnológico. Pode-se afirmar que as novas tecnologias da informação têm exercido função essencial nesse “mundo em descontrole” (GIDDENS, 2000 *apud* MOITA LOPES, 2003), permitindo o acesso a discursos produzidos em diferentes partes do mundo e, consequentemente, uma multiplicidade na construção de identidades sociais.

Entretanto, no que tange ao contexto brasileiro, por exemplo, Moita Lopes (2003, p. 36, 37) afirma que “a impossibilidade de usar a tecnologia que dá acesso a esses discursos da diferença faz com que a maior parte da população brasileira [...] esteja restrita a identidades locais, alijada da possibilidade de ter identidades sociais”, excluída da produção de conhecimento que exige “as competências para lidar com as novas tecnologias”. O autor considera que grande parte da população brasileira nem mesmo alcançou os direitos da inclusão no chamado mundo industrializado, dos séculos XIX e XX, o qual formava as bases do antigo capitalismo. Nesse sentido, então, Moita Lopes (2003, p. 39) questiona: “Como ir para o novo capitalismo e, portanto, para os conhecimentos necessários nesse novo mundo, sem ter passado pelas especializações, os conhecimentos, os letramentos necessários para agir no velho capitalismo [...]?”. Nesse sentido, as alterações no modo de se entender a realidade atualmente têm influenciado, também, a elaboração de políticas formais, tais como “a inclusão das mulheres no mercado de trabalho, a efetiva implementação dos direitos civis de pessoas homoeróticas, políticas afirmativas para compensar os negros etc.” (MOITA LOPES, 2003, p. 35).

A partir da concepção apresentada acima, a linguagem passa a ser entendida como dispositivo para a transformação da realidade social e da maneira como se compreende essa realidade, indo para além de um caráter exclusivo de representatividade. O discurso é a base para a transformação, e é com essa ferramenta que o professor de inglês³⁸ trabalha na prática política de ensinar e aprender língua inglesa; por isso, esse professor se encontra “crucialmente posicionado” (MOITA LOPES, 2003, p. 33) na nova ordem mundial. O papel do professor de línguas torna-se central, inclusive, na identificação e desconstrução de discursos que podem estar “colonizando outros tipos de discurso”, e os discursos da educação estão inseridos nessa problemática (MOITA LOPES, 2003, p. 39).

Segundo Moita Lopes (2003, p. 31), o professor de língua inglesa tem uma especificidade em seu papel como professor de línguas, visto que os discursos disseminadores do “pensamento único”, referido anteriormente, e fomentados pelo império norte-americano são “majoritariamente construídos em inglês”. Por serem carregados da ideologia dominante, esses discursos criam, em todos os lugares que alcançam, “necessidades sem as quais não se pode mais viver” (MOITA LOPES, 2003, p. 40-42), incluindo, como explicita o autor, a necessidade de um “letramento computacional em inglês”. Nesse esteio, Moita Lopes (2003, p. 43) novamente conduz a uma questão: como professores de língua inglesa podem dar

³⁸ Conforme Moita Lopes indica, não somente o professor de inglês, mas também todo professor de línguas, isto é, o professor de língua materna e de outras línguas estrangeiras.

acesso a esses discursos que têm movido o mundo e, ao mesmo tempo, atuar para desconstruí-los, “colaborando na construção de uma outra globalização”?.

Moita Lopes (2003, p. 45) indica que as possíveis respostas para essa questão encontram direcionamentos na relação existente entre os PCN-LE (BRASIL, 1998) e a nova ordem mundial. De acordo com o autor, os PNC-LE (BRASIL, 1998) alegam que o central no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira é possibilitar “o engajamento discursivo do aluno”, é contribuir para que o estudante se perceba como ser discursivamente posicionado capaz de ressignificar a concepção sobre quem ele/ela é no mundo social, ressignificando, então, o próprio mundo social.

Outro ponto exposto nos PCN-LE (BRASIL, 1998) que Moita Lopes (2003, p. 46, 47) ressalta é a aproximação do aluno em relação à conscientização de que, além de estarmos discursivamente situados, utilizamos a linguagem considerando, de igual modo, a posição discursiva em que se encontra nosso interlocutor. Por exemplo, é fundamental saber identificar se nosso interlocutor possui marcas de exclusão social e quais seriam elas. Além disso, o autor destaca que os Temas Transversais que perpassam os Parâmetros apoiam a visão que compreende a linguagem como ferramenta para a (re)construção de identidades sociais, tendo em vista que encarnam as questões da vida social na contemporaneidade, como “ética, trabalho, pluralidade cultural, meio ambiente, sexualidade, consumo e saúde”.

Assim, o autor aponta como caminho oportuno um projeto anti-hegemônico, constituído pela aliança dos grupos que se encontram socialmente marginalizados. Nesse projeto, é preciso pensar em modos de inclusão e acesso a esse mundo semiotizado, linguística e epistemologicamente liderado pelo “império norte-americano”. Concomitantemente, é necessário reconhecer como legítimos os saberes e a cultura daqueles que, ao longo da história, vêm sendo subalternizados. Esse reconhecimento se torna eficaz quando é refletido no currículo e nas práticas que permeiam a sala de aula, oportunizando que comunidades não se sintam obrigadas a abrir mão de suas identidades sociais, muito menos inferiorizadas por suas diferenças, fortalecendo, assim, a construção de contradiscursos. É crucial que a escola seja território de problematizações nesse sentido. Como afirma Moita Lopes (2003, p. 44), “Os discursos que circulam em inglês [...] em várias partes do globo e construídos por sujeitos posicionados multiculturalmente, portanto, podem ser um material único na tarefa de desmontar tal ideologia em sala de aula”. É importante conceber um ensino de inglês que combata todo conformismo a uma experiência monolingüística. Por meio de políticas curriculares que atentem para as condições de vida locais, as quais refletem a luta dos estudantes populares, é possível resistir a políticas de Estado que estão a serviço das

grandes potências mundiais e que, na globalização do capitalismo, influenciam a manutenção de uma hierarquia linguística e epistêmica como perpetuação de práticas imperialistas e coloniais.

Mudanças nos padrões linguísticos e na concepção de língua trazem implicações para os modelos educacionais. Por isso, professores de línguas precisam estar preparados no que tange às transformações na maneira de perceber esse ensino. Conforme Calvo e El Kadri (2011, p. 20) explicam, no Brasil, o ensino de inglês é tido como o ensino de uma língua estrangeira, principalmente por documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Entretanto, como visto anteriormente, estudos têm demonstrado que a sociedade justifica sua escolha por características que posicionam o inglês como língua franca.

Segundo Calvo e El Kadri (2011, p. 19), isso implica a necessidade de entender a (re)configuração do ensino de língua inglesa, pois há uma descentralização do modelo de inglês do falante nativo; “é necessário, portanto, discutir os objetivos, as razões para esse aprendizado e o que a sociedade espera e deseja fazer com o referido idioma”. Para tanto, deve-se levar em consideração quem são os aprendizes locais desse idioma global e quais são as expectativas deles com relação à aprendizagem da língua, focando na construção de identidade de um aprendiz mais crítico e tolerante. Estudantes e professores de inglês precisam ser capazes de interpretar a língua tanto em contexto internacional quanto em contexto local e refletir sobre o impacto da hegemonia das culturas dominantes no mundo e sobre o fato de que o domínio do inglês os habilita, principalmente, a produzir seus discursos e contradiscursos na arena de embates discursivos.

Como apresenta Pederson (2011, p. 61), há uma pedagogia própria para cada comunidade de estudantes, e os professores de inglês precisam munir seus alunos de criticidade e competência comunicativa intercultural. Assim, o professor necessita de sensibilidade cultural. Para a autora, uma abordagem intercultural de ensino considera, por exemplo, os diferentes sotaques do inglês e revela diferentes maneiras de olhar o mundo por meio da língua. Assim, o desafio é que os métodos de ensino, os livros e materiais didáticos, impregnados de conteúdos voltados para as culturas hegemônicas (MOITA LOPES, 2005), passem a corroborar para um currículo intercultural (LOPES, 2006; MACEDO, 2006), indo na direção contrária de uma posição de dominação.

Além disso, é relevante que essas discussões cheguem até os formuladores de políticas públicas educacionais de ensino de língua inglesa e sejam realizadas em espaços públicos com

a presença de professores, legisladores e a sociedade. Como aponta Crystal (2003), essas discussões, bem como as discussões sobre cidadania, democracia, raça, solidariedade, tolerância, diferença, pós-colonialismo, globalização, hibridização, cosmopolitismo, multiculturalismo, estão, muitas vezes, ausentes dos programas curriculares de inglês.

Jordão (2004, p. 6) também apresenta que a aprendizagem do inglês no Brasil torna-se efetiva quando possibilita que os brasileiros sejam capazes de melhorar suas condições de subsistência, “lutando por uma melhor distribuição de renda local e mundial, por uma sociedade mais justa e igualitária”. Contudo, isso não exclui “a atuação efetiva nos rumos das sociedades em nível mundial”, posto que, como já mencionado neste trabalho, o local perpassa o global, bem como o global perpassa o local.

Segundo Jordão e Martinez (2015, p. 68), existe uma contradição que “enaltece e demoniza o inglês”, sustentada por um pensamento binário: a língua inglesa é vista como porta de acesso para ascensão social – consequentemente –, para uma vida melhor e, ao mesmo tempo, é vista como “instrumento de uma dominação cultural imperialista a ser evitada” a qualquer custo. Jordão e Martinez (2015) explicam que esse modo binário de pensar perde de vista o caráter contínuo e o contextual que se apresenta em toda língua. A gênese desse problema se encontra no fato de que a língua e a cultura “do outro” são tidas como ameaças, levantando a necessidade de uma defesa da identidade nacional.

De acordo com Jordão e Martinez (2015, p. 62), “o trabalho com o ensino-aprendizagem de inglês no Brasil pouco tem questionado suas raízes coloniais”. Jordão (2010) destaca os seguintes aspectos da colonialidade desse ensino aprendizagem no Brasil:

a insistência na distinção não nativos/nativos; a comodificação da língua como um produto de compra e venda; a concepção do inglês como uma língua de acesso a um conhecimento superior, mais racional e produtiva do que os conhecimentos em português; a reprodução de modelos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras construídos na Inglaterra e nos Estados Unidos; e a frustração decorrente do uso de tais modelos como referencial de sucesso para processos de ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas brasileiras.

Segundo a autora, esse pano de fundo se mantém também no Ensino Superior, com as políticas de internacionalização que reproduzem as relações colônia-metrópole presentes nas políticas educacionais e, principalmente, nas políticas linguísticas como discutido anteriormente. Desse modo, é preciso questionar se esse tem sido o real objetivo do ensino de inglês em nossas escolas. É preciso ter claro qual o objetivo do ensino do inglês no Brasil, explicitando, especialmente para nossos alunos, a causa de ser o inglês a língua estrangeira escolhida para fazer parte de nosso programa curricular. Além disso, é necessário especificar

quais são os objetivos para o ensino de língua inglesa para estudantes de escolas públicas, ou melhor, para estudantes das classes populares, os quais não são os mesmos sujeitos que compõem os espaços das escolas particulares e dos cursos de idiomas.

2 FORMAÇÃO E EXPANSÃO SÓCIO-HISTÓRICA DOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES NO BRASIL

País maneiroso, cuja história desenrola-se lentamente, sem rupturas nem mudanças profundas, sempre equacionando seus dilemas pela via da conciliação pelo alto, excludente em relação à classe trabalhadora e sempre de prontidão para o exercício da contrarrevolução, o Brasil encontrou na dependência e no subdesenvolvimento a sua forma de integração para fora e desintegração para dentro.

*Antunes*³⁹

No capítulo anterior, vimos que o ensino de língua inglesa, objeto de nossa pesquisa, é tido por muitos estudiosos como permeado por embates, sendo considerado como elemento de contradição (JORDÃO e MARTINEZ, 2015) e “língua de fronteira” (MOITA LOPES, 2008). Semelhantemente, abrimos o segundo capítulo deste trabalho com uma epígrafe na qual são perceptíveis características que definem o Brasil como um país que expressa uma contradição. A tensão existente na política brasileira ao longo de sua história é descrita em breve palavras: uma tentativa de “conciliação pelo alto” (ANTUNES, 2011) na expectativa de, por um lado, atender às demandas insurgentes de uma classe trabalhadora para aquietar movimentos populares e, por outro lado, manter o *status quo* de alguns privilegiados – estejam esses em solo brasileiro ou não.

À luz desse contexto, abordaremos, neste capítulo, a origem e a expansão dos cursos Pré-Vestibulares Populares (PVPs) como movimentos de educação popular no Brasil. Os PVPs, como movimento social no campo da Educação, no final da década de 1980 e início da de 1990, emergem com os novos atores sociais, em uma conjuntura de redemocratização e de nova Constituição⁴⁰ (BRASIL, 1988) – e, ao mesmo tempo, surgem como crítica ao próprio Estado, como será explicado a diante. Além disso, esse movimento contou com a influência imprescindível do movimento negro associado às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Igreja Católica. É importante destacar, também, que a amplitude e a pluralidade dos PVPs

³⁹ ANTUNES, R. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 61.

⁴⁰ A Constituição Brasileira de 1988, que deu ênfase aos direitos sociais, fazendo com que a ordem social recebesse, pela primeira vez, um tratamento em separado da ordem econômica.

começam pela própria nomenclatura que adotam, tal como Pré-Vestibulares Populares (ou Sociais), Pré-Vestibulares Comunitários e Pré-Vestibulares Alternativos.

Embasados em autores como Sader (1988), Freire (1976; 1987), Arroyo (2012) e Santos (2006; 2008), veremos que esses cursos se constituíram a partir das lutas populares contra o racismo e outras desigualdades estruturantes da nossa sociedade, como o próprio fato de não haver pé de igualdade na disputa por vagas no Ensino Superior.

Ao longo de nossa discussão, perceberemos que, desde o seu surgimento, os PVPs passaram por amplas transformações chegando a um momento de diminuição da sua presença enquanto movimento que disputa o projeto de sociedade. Esses diferentes momentos são resultantes não só de políticas de Estado, mas também do próprio fazer interno dos PVPs. Um desses PVPs que emergem em contexto universitário é o *Saber para Mudar*, o qual será descrito neste capítulo como locus do ensino de inglês e de seus desafios, investigados nesta pesquisa.

2.1 Pré-Vestibulares Populares como movimentos sociais de educação no Brasil: as tensões do currículo

Ao longo da História, os movimentos sociais se constituíram como dispositivos de participação coletiva e como disputa democrática. De acordo com Santos (2006), movimentos sociais são uma forma de ação estruturada sobre pactos possíveis por meio da difusão e solidificação de culturas cívicas e políticas. Entretanto, enquanto para alguns analistas os movimentos sociais são fenômenos-chave para o século XXI, para outros, são parte do passado – um fenômeno superado por meio da institucionalização das práticas sociais. Outros argumentam, ainda, que eles não realizaram o papel de transformadores das relações sociais, nem de agentes dos processos de mudanças sociais.

Com base em Santos (2006), considera-se neste trabalho que os movimentos sociais constituem-se como fenômeno questionador das estruturas sociais e propõem novas formas de organização à sociedade política, indicando, portanto, mudança. Santos (2006) aborda as formas de movimentos sociais, a partir da espacialidade desses movimentos, apontando, assim, as possibilidades, as formas de regulação e condicionamento destes.

Na perspectiva de Santos (2006), essas dimensões espaciais seriam: a dinâmica de estruturação interna dos movimentos (por exemplo, as estruturas organizativas e

institucionais, os sujeitos, as arenas de disputa e as agendas que se entrecruzam) e as estratégias de interlocução externa (as tentativas de negociações com o governo, organizações e instituições que não são inerentes aos movimentos). Nesse sentido, para se compreender essas dimensões, faz-se necessária a apreciação de seus processos de construção cotidiana, seus embates, pactos, valores, campos ideológicos, sujeitos e respectivas hierarquias, bem como suas culturas e intervenções. Entretanto, essa apreciação necessita pensar os movimentos como sendo – em um só tempo e dialeticamente – uma forma específica de ação social (dentre as diversas possíveis existentes) e a convergência de múltiplas e diversas formas de ação social, em particular, a ação social do campo da política.

Para Melucci (1994, p. 190), estudar movimentos sociais “significa questionar a teoria social e tratar questões epistemológicas tais como o que é ação social”. Segundo Santos (2006), a produção teórica sobre os movimentos sociais começou a partir da década de 1960 no mundo ocidental. Os movimentos sociais ganharam *status* de objeto científico de análise, principalmente na área das Ciências Sociais, merecendo várias teorias – posto que esses movimentos adquiriram visibilidade como fenômenos históricos concretos – e, conseqüentemente, houve novas teorias sobre a sociedade civil. Simultaneamente a esse processo e, ainda, sob as influências do fenômeno da globalização, o Estado foi sendo deslegitimado e criticado como regulador das fronteiras nacionais e dos controles sociais. Esse papel de regulação foi, aos poucos, sendo deslocado para a sociedade civil, e nela os movimentos sociais foram as ações sociais por excelência

Segundo Santos (2006), os movimentos sociais se apresentam em ciclos e com ênfase particulares a cada momento histórico, e o mesmo ocorre com as teorias criadas para sua análise. Para o autor, os movimentos são objetos de permanente estudo. Enquanto a humanidade não resolver seus problemas básicos de desigualdades sociais, opressão e exclusão, haverá lutas, haverá movimentos. E deverá haver teorias para explicá-los. Santos (2006, p. 12-15) aponta que houve diferentes teorias, próprias para a análise dos movimentos, na Europa e na América.

O autor apresenta três pontos que caracterizam a produção teórica brasileira sobre os movimentos sociais, referentes à década de 1990. O primeiro ponto é centrado nas falas dos agentes dos movimentos. É pouco analítico, mas conferiu às Ciências Sociais no Brasil grande dinamismo e renovação. O segundo ponto revela uma divisão nos Programas de Pós-Graduação na Academia: na área da Antropologia, busca-se estudar o movimento indígena, a política, a sociologia urbana e o planejamento urbano; em áreas como Direito e Arquitetura, foca-se, principalmente, nas questões ligadas à terra e à moradia. O terceiro ponto refere-se à

utilização teórica do paradigma europeu para a análise dos dados da realidade, isto é, uma utilização acrítica de teorias elaboradas no exterior para a análise dos movimentos sociais no Brasil e na América latina, muitas vezes, incorporando categorias que se opõem no debate teórico.

Segundo Santos (2006), o paradigma europeu com relação aos movimentos sociais foi sustentado por duas diferentes abordagens teóricas: a Marxista e a dos Novos Movimentos Sociais. A abordagem Marxista (década de 1970) centrou-se no estudo dos processos históricos globais, nas contradições sociais existentes e nas lutas entre as diferentes classes sociais. Entre as categorias básicas construídas nessa abordagem estão: classes sociais, contradições, lutas, experiências, consciência, conflito, interesses de classe, reprodução da força de trabalho e Estado. As noções e conceitos desenvolvidos nela são: experiência coletiva, campo de forças, organização popular, projeto político, cultura política, contradições urbanas, movimentos sociais urbanos e meio coletivo de consumo. Já a abordagem dos Novos Movimentos Sociais (década de 1980) centrou-se no âmbito político e nos microprocessos do cotidiano, “recortando” diferentes realidades para observar a política dos novos atores sociais. Assim, cultura, identidade, subjetividade, micropolítica de poder e representações de grupos coletivas são algumas das categorias que compõem essa abordagem.

Santos (2006) indica que uma teoria consistente sobre os movimentos sociais americanos está ainda por se construir. Focando especialmente na América Latina, o autor aponta posturas híbridas devido a um conhecimento produzido que é orientado por teorias criadas em outros contextos, como o contexto europeu e o da América do Norte, principalmente.

No paradigma latino-americano, os movimentos sociais têm caráter libertário e emancipatório, sendo compostos por índios, negros, mulheres, minorias em geral. Esse paradigma enfoca, também, as lutas na área urbana, bem como as lutas pela terra na área rural, relacionadas a bens como equipamentos e, sobretudo, moradia.

De acordo com Santos (2006), a concepção de líderes como agentes apaziguadores influenciou os movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980 e a Teologia da Libertação⁴¹ na Igreja Católica da América Latina, a qual considera que o Evangelho exige a opção preferencial pelos pobres e conta com as Ciências Humanas e Sociais ao lado da Teologia para concretizar essa opção na sociedade. Segundo Brandão (2006, p. 46),

⁴¹ Segundo Oliveira (2001), a Teologia da Libertação foi materializada nas Comunidades Eclesiais de Base, que se tornaram um importante foco popular contra a ditadura.

uma primeira experiência de educação com as classes populares, a que se deu sucessivamente o nome de educação de base [...], de educação libertadora, ou mais tarde de educação popular, surge no Brasil no começo da década de 60.

E nos movimentos inerentes a essa experiência, surgiu o que então se chamou de “cultura popular”, e se considerou como “base simbólicoideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares”. A cultura dos “dominados” passou a organizar-se em direção a uma cultura de classe. Assim, a educação popular consolidou-se, de fato, no seio dos movimentos e centros de cultura popular.

Na perspectiva de Brandão (2006, p. 49), visto que a educação é, em si mesma, uma forma de poder.

em suas formas mais consequentes, que hoje se recobrem de inúmeras iniciativas em todo o continente [latino-americano], a educação popular apenas gera um primeiro momento de passagem de uma educação para o povo a uma educação que o povo cria,

Segundo Brandão (2006), a palavra é a matéria do educador. Para o autor, na educação popular, o desafio é reverter, no mistério do saber coletivo, o sentido da palavra e o seu poder.

Brandão (2006, p. 11) explica que, desde o período seguinte à revolução neolítica, os homens teriam construído uma relação categorizada em aprendizes e mestres de ofícios, visto que a humanidade passou a dominar “meios e técnicas de produção de bens que estabilizaram os grupos sociais e tornaram possível e necessária uma grande diferenciação de sua ordem”. Dessa maneira, detentores de conhecimentos específicos teriam “se separado parcialmente do trabalho produtivo direto e constituído modos e domínios sociais de trabalho”. Houve, já nessa época, a divisão de conhecimentos e trabalhos específicos (que outrora eram conhecimentos e trabalhos solidários e coletivos), “transformando-se, assim, no embrião de um poder de alguns”. No uso e na troca de alimentos, havia “um meio de acumulação, de riqueza e de poder”.

Brandão (2006, p. 13) também explica que a tecnologia desenvolvida em surpreendentemente pequeno intervalo de tempo “equipou grupos humanos mais amplos a atuarem criativamente na transformação de seus meios ambientes e de suas próprias ordens sociais”, desencadeando grupos grandes e socialmente complexos. A cidade, vivendo do trabalho daquilo que era produzido no campo, criou “o Estado, as milícias, a ciência, a religião e a arte”, a fim de proteger a riqueza e conservar o poder. Foi nesses ambientes de grupos mais complexos que o ensino virou *educação*.

Nesse novo lugar, a cidade, “aquilo a que damos o nome de *educação* foi aos poucos sendo constituído como um sistema de trocas agenciadas de frações restritas do saber, através do ofício profissional de especialistas em *saber e ensinar a saber*” (BRANDÃO, 2006, p. 15). No bojo dessa nova sociedade, passaram a ser gerados processos e práticas sociais de reprodução, controle e manipulação da própria desigualdade. Assim, a educação passou a ser uma prática em si mesma. Nas palavras de Brandão (2006, p. 15),

a produção de um saber popular se dá, pois, em direção oposta àquela que muitos imaginam ser a verdadeira. Não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso, “sábio e erudito”, que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se, empobrecido, um “saber do povo”. Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “sábio e erudito”; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, “erudito”, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, “popular”, restou difuso — não centralizado em uma agência de especialistas ou em um polo separado de poder — no interior da vida subalterna da sociedade.

Contudo, Brandão (2006) explica que esses saberes, o popular e o erudito, não eram independentes um do outro, a todo o momento – por intermédio das relações entre os sujeitos que os representam –, eles estão se entrecruzando. Segundo Brandão (2006), essa troca ocorre, por exemplo, nas áreas da música, das artes em geral, da religião, e, até mesmo, na medicina.

De acordo com Brandão (2006, p. 16), a educação popular pode ser definida, em um primeiro sentido, como os modos “imersos ou não em outras práticas sociais”, por meio dos quais os saberes populares são transferidos entre grupos e pessoas. Na concepção de Brandão (2006, p. 42), “diante de um modelo oficial de educação compensatória, a educação popular [...] pretende ser uma retotalização de todo o projeto educativo, desde um ponto de vista popular. Entretanto, conforme o autor, quando alguns

educadores e cientistas sociais escrevem as palavras “educação popular”, a educação popular tende a aparecer, primeiro, como alguma modalidade agenciada e profissional de extensão dos serviços da escola a diferentes categorias de sujeitos dos setores populares da sociedade, ou a grupos sociais de outras etnias, existentes nela ou à sua margem (BRANDÃO, 2006, p. 17).

Para o autor, a concepção de educação popular pode remeter ainda à luta política e intelectual para que uma educação escolar seja estendida ao povo – muitas vezes, uma luta para que professores, ao menos, pouco mais do que “alfabetizados”, possam lecionar para os

estudantes populares. Coadunam com essa concepção, intelectuais que consideram o ensino escolar dos jesuítas, a crianças indígenas e mestiças, como uma educação popular no país.

Oliveira (2001) aponta as três concepções – que permanecem na atualidade – de educação popular:

uma que vê à educação popular como aquela destinada à alfabetização de jovens e adultos (EJA), concentrando suas atividades no espaço escolar. Uma segunda que reserva à educação popular um caráter exclusivamente transformador, concentrando suas ações predominantemente fora do espaço escolar, a exemplo do movimento em defesa de moradia, movimento de mulheres trabalhadoras, movimento de organização de base. A terceira, e mais recente, [que] compreende a educação popular como uma educação política da classe trabalhadora, tanto numa perspectiva emancipatória como num enfoque de conformação ao *status quo* vigente.

Consoante à luta brasileira pela educação laica e pública, Brandão (2006, p. 19) afirma que “interesses e pressões de setores urbanizados da população brasileira, ao lado das vantagens que o empresariado via em uma melhoria do nível escolar e da capacitação da força de trabalho” foram fatores muito importantes. Depois da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), já na década de 1920, ocorreu uma ampla luta em favor da educação popular, corroborada por ideias liberais francesas e norte-americanas e pela ação de grupos brasileiros com essas tendências liberais, devido a seu interesse na democratização da educação.

Fazendo uma análise mais atual, Brandão (2006) apresenta que entre os desafios aos esforços em prol da educação popular brasileira permanecem a falta de investimentos financeiros nas regiões mais pobres do Brasil e as carências de trabalho e nutrição das famílias dessas regiões, o que desencadeia a não-persistência pela educação de seus filhos. Por outro lado, “países centrais da ordem capitalista e, portanto, muito mais ricos e desenvolvidos, não deixam de manter na educação a mesma hierarquia de direitos e deveres que regem outros domínios da vida e do trabalho” (BRANDÃO, 2006, p. 23). No contexto brasileiro, jovens de famílias elitizadas, com alcance pleno a universidades, formam-se para serem dirigentes e especialistas na mediação entre a ordem do poder. Enquanto para os jovens subalternizados, o “fracasso” que resta torna-se “o instrumento da recriação da desigualdade” (BRANDÃO, 2006, p. 23).

De acordo com Oliveira (2001), na década de 1930, iniciou-se o período desenvolvimentista (1930-1989). As iniciativas em educação popular, ao longo do desenvolvimentismo, estiveram voltadas para a conformação ético-política de setores da classe trabalhadora.

Segundo a autora, no período do Estado Novo (1930-1945), as camadas empobrecidas da população viram surgir a possibilidade de concretização de algumas de suas reivindicações relativas aos direitos sociais, as quais passaram a ser implementadas pelo Estado. A principal dessas conquistas diz respeito ao aparecimento de uma legislação trabalhista. Naturalmente, esse processo foi fruto da pressão exercida pelas massas operárias em luta pelos seus direitos.

Oliveira (2001) aponta que, no final da era Vargas (1945), definiu-se um novo cenário econômico e político para o Brasil, o qual acenou com o aperfeiçoamento no processo de desenvolvimento, que está na base do crescimento industrial do país. Do ponto de vista político, iniciou-se uma maior inserção das massas que, de modo mais intenso, foram contribuindo com sua participação efetiva na definição dos rumos da sociedade. Em decorrência dessas transformações, gerou-se uma demanda por mais escolarização. Ocorreu, assim, a institucionalização da educação de adultos (1940-1950) (PAIVA, 1987), devido ao grande número de analfabetos ou defasados escolares.

Conforme Oliveira (2001, p. 40),

no período entre 1960 e 1963, em meio ao crescimento da participação popular na arena política, especialmente no governo João Goulart, as iniciativas da sociedade civil reforçam a atuação dos sujeitos políticos coletivos (Igreja Católica, Partido Comunista Brasileiro, União Nacional dos Estudantes, Governos Populares, etc.), que têm entre os seus horizontes políticos e sociais a promoção de cultura popular e da educação popular. O Movimento de Educação de Base (MEB)⁴² é expressão dos movimentos desse período.

Nesse contexto, foi criado o Sistema de Educação Paulo Freire, com o propósito de conscientizar o analfabeto por meio do conceito de cultura. No entanto, esse cenário veio a sofrer alterações com o golpe militar de 1964. Já na década de 1970, entrou em vigor o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, “que tinha entre os seus objetivos difundir a ideologia oficial do desenvolvimento, com vistas a fortalecer o modelo de dominação e modernização vigentes” – atendendo à pressão dos organismos de cooperação internacional. Nesse período, a disputa de projetos de sociedade tornou-se mais forte (OLIVEIRA, 2001, p. 44).

⁴² Segundo Oliveira (2001, p. 41), “o Movimento de Educação de Base (MEB) foi criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), com o apoio da Presidência da República, durante o governo Jânio Quadros, em março de 1961. As experiências de trabalho de base do MEB inicialmente se dão através da “educação radiofônica”, em emissoras católicas que logo viriam a atuar na Educação de Base. Assim, a Igreja Católica passa a se constituir em sujeito coletivo de forte atuação nesse período, especialmente seus setores progressistas, sobretudo, através da criação da Juventude Operária Católica (JOC) e da Juventude Universitária Católica (JUC)”.

Em contexto social brasileiro, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pelas experiências e lutas de trabalhadores. As primeiras experiências de Paulo Freire na Educação Popular contribuíram para o desencadear das grandes mudanças vivenciadas nas referidas décadas.

A política brasileira, fundamentada na tentativa de conciliação de classes – acumulação de privilégios em favor de uma elite ao mesmo tempo em que se tenta compensar *desprivilegiados* –, manteve, segundo Fernandes (2009), as relações arcaicas de poder, consolidando-se como *signo do poder de atraso*. De acordo com Antunes, (2011, p. 85),

o movimento estudantil e a luta pela anistia e pela democratização da sociedade brasileira, em curso há vários anos, ganharam força e densidade por meio da explosão operária. Foi esse majestoso ciclo de greves, no fim da década de 1970, que criou as condições para que se deslanchasse uma fase espetacular das lutas sociais no Brasil, nos anos 1980.

Nesse quadro, as práticas desencadeadas por trabalhadores brasileiros, nos embates contra essa política de “conciliação pelo alto” (ANTUNES, 2011), acarretaram na emergência de um novo sujeito social, coletivo e descentralizado, diferente do sujeito caracterizado pela individualidade burguesa da época.

Segundo Sader (1988), a movimentação dos operários, iniciada na região do ABC paulista, provocou o nascimento de novos atores no cenário político brasileiro. Entretanto, tal movimentação desenrolou-se às custas do enfrentamento de forte repressão, apesar de contar com o apoio de alguns setores da sociedade, como as pastorais da Igreja Católica.

A partir do surgimento desses novos atores sociais (SADER, 1988), houve a transição para uma nova forma de sistema político. Trabalhadores brasileiros iniciaram um movimento de lutas por direitos – inaugurando, assim, em contexto brasileiro, o próprio direito à reivindicação. Essa movimentação despertou a sociedade brasileira para a revalorização das práticas presentes no cotidiano popular e, conseqüentemente, para a emergência de novas identidades coletivas.

Nesse cenário, o sujeito coletivo, até então excluído, ganhou visibilidade pública e alterou roteiros pré-estabelecidos, exprimindo a disposição coletiva de autoafirmação. Foi aberto um novo espaço para a expressão política dos trabalhadores, distorcendo, conforme afirma Sader (1988, p. 32), a “imagem da classe incapaz da ação autônoma”.

O Movimento Sem-Terra (MST) reflete bem a constituição da identidade desses novos atores sociais. Surge como parte desse movimento “as vivências educativas centrais nessa trajetória: ocupação, acampamento, assentamento, o ser do MST e a ocupação da escola”; as

alterações na história da educação escolar brasileira, a partir da história do MST, e a própria pedagogia do MST são provas disso (CALDART, 2000, p. 22). Esse novo ator social não militava apenas por uma reforma agrária (o que já não era uma “luta pequena”), mas militava pela reforma de todo um projeto de país e de sociedade que lhes queria negar a existência (CALDART, 2000).

A escola e a universidade não são os únicos tempos/espços de formação humana. Segundo a autora, os movimentos sociais formam, de modo rico, intelectual e pedagógico, pois não apenas produzem conhecimento, mas são lugares de construção de cultura e identidade.

Para Caldart (2000, p. 116), as lutas e os movimentos sociais são feitos de tomada de decisões, muitas vezes, com a pressão das circunstâncias. Nesse processo, a identidade dos sujeitos de um movimento vai sendo forjada e, conseqüentemente, a identidade do próprio movimento, que, por sua vez, interfere, na constituição da identidade de uma nação.

Caldart (2000) aborda a Pedagogia do MST. De acordo com a autora, o movimento social ajuda a pensar em educação e formação humana. A escola é ocupada por essa pedagogia; entretanto, essa é uma pedagogia que extrapola a escola, devido à percepção da necessidade de enfatizar a relação entre educação e humanização – consequência do momento histórico da hegemonia capitalista e sua lógica cruel.

Como afirma Oliveira (2001, p. 50), em 1989, o MST realiza um encontro nacional, do qual saem suas diretrizes quanto à educação popular. Nesse mesmo ano, nasce em São Paulo, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) – no qual Paulo Freire foi Secretário de Educação.

Dando continuidade a esse panorama, a década de 1990 se constituiu como um período em que a solidariedade e a participação social emergiram como valores de contraponto aos ditames da ordem neoliberal. De acordo com Oliveira (2001), é importante estar atualizado com relação ao debate acerca das concepções de movimento social e de educação popular, bem como sobre a ideologia e a prática neoliberal que contribuíram para aflorar, na cena brasileira, os diferentes sujeitos e as novas abordagens da educação popular urbana da década de 1990. Partindo-se dessas análises identifica-se uma nova abordagem no interior do movimento de educação popular nessa década. Trata-se das experiências de núcleos de pré-vestibulares populares urbanos que abordam, dentre outras, a questão da democratização do acesso ao Ensino Superior. Essas experiências se consubstanciam na preparação para a escolarização de nível superior.

De acordo com Santos (2008), é nesse contexto que os Pré-Vestibulares Populares vêm à tona como um movimento de tensionamento dentro do sistema educacional, na luta contra a elitização da universidade devido ao estreito elo entre o Vestibular e o acesso à universidade. Esse movimento difundiu-se por todo o Brasil, por meio da atuação de militantes do Movimento Negro – principalmente, do núcleo organizacional da rede do Pré-Vestibular Comunitário para Negros e Carentes (PVNC), criado na Baixada Fluminense.

No campo da Educação, conforme o autor, os Pré-Vestibulares Populares referem-se a um movimento social de caráter político e pedagógico. Segundo Santos (2006), no caso específico da análise do PVNC, têm-se um espaço de disputas por hegemonias, de formação de sujeitos, de liberação de energias utópicas e potência de sujeitos, de inserção na política por parte de indivíduos que negavam sua ação política, de experiências de sociabilização e do fazer político.

O autor aponta que, muitas vezes, a composição social do “pré” é heterogênea, havendo convergência de níveis socioeconômicos, diversidade de posturas e multiplicidade de perspectivas. Assim, varia-se a concepção do que deve ser considerado uma agência no “pré” – visto que esta não é apenas uma agenda, mas um campo de ação, um objeto de intervenção, que cacifa interlocutores para outras disputas e acessos. Entretanto, pressupõe-se que os sujeitos que compõem um movimento social, sejam em unanimidade atraídos e movidos pelo anseio da transformação social.

Como aponta Santos (2006), os indivíduos que transitam pelo espaço de um PVP o fazem por meio de aprendizados de códigos, comportamentos, comandos, práticas, normas de conduta – que podem ser, então, lidos como aprendizados de experiência. Assim, um PVP como movimento social no campo da Educação precisa lidar com padrões e experiências que ensejam da organização do fazer político da sociedade.

Santos (2008) explica que o Movimento dos Pré-Vestibulares, em sua essência, lutava não apenas contra a elitização da universidade, mas também contra o racismo, nos campos religioso, partidário e educacional, além de ser contrário à própria exclusão social e à pobreza. Nesse esteio, a composição dos PVPs deu-se de maneira plural, pois alguns de seus militantes apresentavam experiências em movimentos com diferentes agendas, enquanto outros nunca antes haviam participado de qualquer movimento social. Santos (2008) destaca que o que convergia no Movimento era a superação do racismo pela luta por uma educação popular.

Entretanto, conforme o autor, o trabalho voluntário, um preceito basilar de estrutura organizacional dos PVPs, tornou-se inviabilizador, na maioria dos “prés”, de critérios para aceitar/receber um novo militante/colaborador. Tal preceito sustenta o caráter plural do

Movimento, visto que a ele podem aderir militantes com diversas perspectivas ideológicas, mantendo, assim, “pactos ideológicos frouxos” e tornando o “pré” um espaço de recomposição de identidades coletivas. Desse modo, dependendo de seu contexto, de seu lócus e de seus partícipes, os PVPs passaram a ter objetivos ideológicos que, prioritariamente, poderiam não estar vinculados à luta contra o racismo. Toda essa pluralidade atribuída ao Movimento passou a refletir-se, por sua vez, na construção dos projetos e nas práticas pedagógicas e metodologias de ensino dos/nos “prés”.

Santos (2008) afirma ainda que os desafios que permeiam os PVPs estão relacionados à tensão existente entre o preparo para o Vestibular e uma formação crítica voltada à autonomia das classes populares. Ao mesmo tempo, uma leitura possível sobre os PVPs é a de um movimento crítico à lacuna deixada pelo Estado com relação ao investimento para um ensino público de qualidade, que prepare os estudantes populares para o acesso e o êxito à/na universidade. Como consequência, outro desafio para os PVPs é o de se apropriar de um projeto pedagógico que vá além desse embate entre a “conscientização política e o treinamento para o Vestibular”. Santos (2008) explica que, antes de se ter um projeto pedagógico, é importante que se tenha um projeto político de sociedade:

Mais do que a já difícil tarefa de construção de um projeto pedagógico, requer também uma definição global de um projeto político da sociedade, que oriente todos os momentos de construção do “pré”, envolvendo seleção de alunos e professores, padrões de relação entre os três segmentos (alunos, professores e coordenadores) etc. Dilemas políticos e desafios pedagógicos caminham, portanto, juntos na construção cotidiana dos cursos pré-vestibulares populares (SANTOS, 2008, p. 189, 190).

Como referido anteriormente, o movimento dos cursos pré-vestibulares volta-se para uma prática de educação popular. Nesse sentido, em sua origem, com a rede PVNC, foi inserida, como parte do currículo do curso, a disciplina *Cultura e Cidadania* – que destoava das disciplinas cobradas no Vestibular. O objetivo era a discussão de temas sociais e políticos. Entretanto, em decorrência disso, gerou-se uma tensão, pois, como refere Santos (2008), a intenção era que o questionamento político perpassasse o ensino de todas as disciplinas do curso, e não que ficasse concentrado em uma disciplina apenas. Ou seja, o ensino deveria estar em consonância com a realidade dos estudantes, valorizando seus saberes e instrumentando-lhes para desvendar os processos de exclusão aos quais são submetidos.

Conforme alega o autor, o próprio Vestibular, por ser um processo seletivo, constitui-se como um mecanismo de exclusão social e escolar – o que ocorre pelo fato de a universidade exercer importante função na reprodução das hierarquias sociais. A universidade

não apenas possibilita uma qualificação para o mercado de trabalho, interferindo nas classes de renda, como também permite o acesso e a intervenção a/nos saberes valorizados pela sociedade moderna.

Assim, Santos (2008, p. 198) aponta alguns desafios pedagógicos que criam obstáculos à trajetória nos "prés" para superar “o mecanismo de produção e fortalecimento de desigualdades e hierarquias sociais que é o Vestibular”. São eles: a) a heterogeneidade dos estudantes; b) a evasão; e c) a diversidade dos formatos de construção dos vestibulares.⁴³ Ademais, os estudantes populares necessitam ser preparados para as dificuldades que encontrarão na universidade, tais como mudanças de abordagens pedagógicas, visto que no Ensino Superior “se exige do aluno uma autonomia na busca e produção do conhecimento científico”. Desse modo, “muitas vezes aqueles conhecimentos que aprenderam e apreenderam para o Vestibular são desconstruídos”, podendo haver um “choque pedagógico nos períodos iniciais da formação universitária”, quando os alunos têm de “reaprender a aprender” (SANTOS, 2008, p. 197) – o que também contribui para dificultar a permanência do aluno na universidade.

A partir do exposto, é possível compreender o espaço do PVP como espaço atravessado por desafios políticos e pedagógicos e, exatamente por assim ser, como espaço rico para a formação de educadores populares. Além disso, o movimento dos PVPs alcançou importantes conquistas, como as cotas para negros em universidades públicas e o Programa Universidade para Todos (Prouni) do Governo Federal que concede bolsas integrais e parciais em instituições privadas de Ensino Superior. Assim, o processo seletivo do Vestibular passou a considerar as variantes de cor, etnia ou raça, origem escolar, necessidades físicas e renda familiar, e não mais o mérito individual exclusivamente – de acordo com a atual Lei 5.346/2008 (BRASIL, 2008).

Como Arroyo (2012) explicita, há uma vinculação histórica entre os movimentos de educação popular e os próprios movimentos sociais. Dessa maneira, o autor traz à tona a seguinte questão: “em que medida hoje os movimentos sociais reforçam ou até questionam e radicalizam os próprios conteúdos da educação popular?” (ARROYO, 2012). Segundo o autor, os sistemas educacionais brasileiros, diferentemente do que ocorreu em outras sociedades republicanas, não foram fruto da república; foram muito mais uma construção dos movimentos sociais, os quais se refletem na própria relação com o currículo:

⁴³ Aqui esse fator é citado como desafio, porém, atualmente, temos no Estado do Rio de Janeiro apenas o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – e o Vestibular da UERJ, como exames para ingresso ao Ensino Superior Público.

O movimento operário marcou profundamente as teorias educativas [...]. Trouxe o trabalho como princípio-matriz formador, humanizador. A diversidade de movimentos sociais acarreta novas resistências à opressão e à subordinação. Elas funcionam como matrizes formadoras, humanizadoras. Mostram-se sujeitos pedagógicos. Mostram e afirmam suas pedagogias do oprimido em ação (ARROYO, 2012, p. 30).

Nesse viés, o próprio movimento social é educador, pois existe uma pedagogia própria do movimento – como apontado anteriormente por Caldart (2000). De acordo com Arroyo (2012, p. 31), “os movimentos sociais redefinem as identidades dos educandos” e nos obrigam a repensar os currículos, de modo a superar olhares inferiorizantes sobre os coletivos populares, visto que, desde a colonização, percebe-se o bruto processo de agressão a suas identidades, suas culturas, seus saberes e seus valores.

No sistema educacional brasileiro, o currículo tradicional não tem abarcado as lutas sociais das classes desfavorecidas da sociedade. Por isso, conforme Arroyo (2011), os novos atores sociais – movimentos de negros, mulheres, sem-terra, indígenas, entre outros – lutam hoje por transformações nos currículos, e é necessário, assim, que o professor esteja a par desse contexto.

É preciso, ainda, atentar para a realidade da exclusão que permeia o percurso escolar. Segundo Bourdieu (1997), a escola pode perpetuar um processo de exclusão, mesmo que acolhendo em seu interior aqueles a quem exclui, estabelecendo para eles níveis sociais mais ou menos desvalorizados e, assim, substituindo uma “eliminação brutal” por uma “eliminação branda”, adiada para níveis superiores de escolaridade.

Bourdieu (1997, p. 486) traça mudanças sofridas pela escola nos anos de 1950 e aborda a questão das contradições que permeiam a instituição escolar, reservando para poucos o acesso a bens exclusivos. Nas palavras do autor, essa contradição é aquela que tende a dar tudo a todos, “especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou até políticos, mas sob as categorias fictícias da aparência, do simulacro e do falso”.

A tentativa de conciliação de classes, que caracterizou a política brasileira (SANTOS, 1979), refletiu-se no sistema educacional, tornando a instituição escolar espaço de “ajustes imperceptíveis e muitas vezes inconscientes das estruturas”. Tais ajustes e conciliações permitiram o “acesso de novas camadas sociais ao ensino secundário (ou até universitário), amenizando contradições da sociedade, na tentativa de se alcançarem os “benefícios” de uma aparente democratização (BOURDIEU, 1997, p. 483). Dada dessa maneira, as aproximações das diferentes classes sociais acarretaram a manutenção de uma exclusão disfarçada.

Nessa lógica, ressalta Bourdieu (1997, p. 483), a exclusão se dá de um modo mais “estigmatizante” e “total”. Estigmatizante, pois aqueles que agora habitam o território escolar, se “fracassam”, são responsabilizados por esse fracasso, visto que passam a ser considerados como portadores das mesmas chances que os filhos da classe nobre. Total, porque se multiplica substancialmente o número de detentores de diploma – fato que, por sua vez, desvaloriza simbólica e economicamente o valor deste.

A essas práticas de exclusão “imperceptíveis” Bourdieu (1997, p. 483) dá o nome de “eliminação branda”, pois oferecem àqueles a quem exclui “a possibilidade de dissimular para si mesmos a verdade” (eis sua diferença da “eliminação brutal”). Nesse tipo de eliminação, o destino escolar é marcado cada vez mais cedo, enquanto suas consequências aparecem cada vez mais tardiamente, revelando as desilusões de uma escolaridade com fim em si mesma. A exclusão torna-se, então, adiada para níveis superiores de escolaridade e, conseqüentemente, adiada para o próprio mercado profissional, frustrando e gerando a inferiorização daqueles a quem exclui. Nesse sentido, ser inserido, ainda que por um intervalo prolongado de tempo, em um ambiente privilegiado apenas reforça o sentimento de fracasso, tendo em vista que, nas palavras do autor, a própria Escola lembra que a vida verdadeira está fora dela (BOURDIEU, 1997).

Na concepção de Charlot (2005), existe direta ligação entre a divisão social do trabalho e a pedagogia. Para ele, assim como a qualificação da mão-de-obra é programada para ser feita ou não feita, o fracasso escolar é programado, havendo uma defasagem entre o discurso teórico e a realidade social escolar.

Nesse sentido, Charlot (2005) aponta o discurso pedagógico como mistificador na medida em que este discute todas as coisas, exceto uma: a educação conduz para um emprego, que, por sua vez, conduz a uma divisão social do trabalho. Para o autor, essa é a contradição histórica da Educação – haja vista que a própria história é feita de contradições.

Assim, Charlot (2005, p. 21) destaca que explicar o fracasso escolar em termos de carência é realizar uma “leitura negativa” desse fracasso. O autor aponta que não se deve entender uma determinada situação pelas características que ela não tem, mas, sim, buscando descobrir e entender aquilo que nela se encontra. Por exemplo, um sujeito excluído de um determinado lugar, existe em um outro lugar. É preciso saber onde é esse lugar e quem está lá, bem como a situação que permeia esse lugar e o que fazem os sujeitos que nele estão. Eis nisso o trabalho de um pesquisador no campo da Educação para estudantes populares. Charlot (2005, p. 22) aponta a necessidade de esse pesquisador questionar: “Para um estudante de

classe popular, qual é o sentido de ir à escola?”, “Qual é o sentido de estudar e de não estudar na escola?”, “Qual é o sentido de aprender/compreender na escola e fora da escola?”.

Charlot (2005, p. 23) afirma que, por outro lado, tenta-se explicar o problema do fracasso escolar não pelas “supostas carências culturais dos alunos e de suas famílias”, mas culpabilizando o professor e seu estilo pedagógico, iniciando “uma interminável briga pedagógica que não leva a lugar algum”. Esse fracasso atinge a autoestima do aluno e do professor e, assim, vai se constituindo, aos poucos, uma situação de tensão no cotidiano escolar.

Portanto, segundo Charlot (2005, p. 25), o problema não é de “carências”, mas de lógica, que é diferente nas famílias populares e na instituição escolar. “A relação com o mundo, a relação com os outros, a relação consigo mesmo que possibilitam ser bem-sucedido na escola, não são as que caracterizam os filhos dos meios populares”. Por isso, a relação entre o sucesso escolar e a origem social dos alunos passa, por um complexo de relações que o aluno estabelece com o seu meio e, de modo especial, com o saber. Sendo assim, uma relação que não tem a ver com determinismo. Isso posto, para Charlot (2005), o cerne da questão sobre a contradição na Educação encontra-se na interpretação do sujeito quanto à sua posição no mundo e, conseqüentemente, quanto a sua ação enquanto agente que utilizará os conhecimentos aprendidos para a transformação do mundo e de si.

De acordo com Gadotti (2003, p. 1), o equilíbrio de forças opostas, é o que faz uma sociedade sobreviver. No entanto, toda vez que um dos lados da força necessita usar a violência e a repressão contra forças opostas, é sinal de que há forças emergentes, porém, mesmo com o uso da violência de um lado, a contradição social não desaparece. Nesse sentido, para o autor, uma sociedade entra em conflito quando o lado que sofre a repressão conquista o direito de falar. Para Gadotti (2003, p. 1), muitas sociedades não conquistaram a liberdade, mas, na verdade, o direito de dizerem que não são livres e, por isso, entram em conflito. Segundo ele, esse é o caso da sociedade brasileira.

Assim, para Gadotti (2003, p. 2), no centro da questão pedagógica, situa-se a questão do poder, de modo que não há neutralidade na educação. Ou se educa a favor de uma elite dominante, ou contra ela. Quem se diz neutro, só está servindo ao lado mais forte da força na contradição social. Conforme o autor declara, os que se dizem neutros escondem-se atrás de posições populistas, da tecnocracia ou da pseudociência.

Segundo o referido autor, isso significa não ignorar os prolongamentos políticos do ato pedagógico e entender, por exemplo, que “quem tira nota mais alta geralmente é (com raras exceções) quem tem uma origem social privilegiada” (GADOTTI, 2003, p. 3), ou seja,

entender a relação entre rendimento escolar e condição social e entender a relação entre o que se ensina e o conteúdo ideológico do que se ensina. Como o autor aponta, é preciso questionar *para quem serve, para quem é a escola e o que se aprende nela, pois*

numa sociedade em conflito e contradições, a escola e, sobretudo a Universidade, são aparelhos da classe dominante, visto que esta a serviço da classe dominante tem a função de formar profissionais para manterem a sociedade nos padrões capitalistas (GADOTTI, 2003, p. 3).

Com base em Charlot (2005), é preciso, então, reconhecer e evidenciar as contradições que existem no seio da escola. Na origem de todas essas contradições, existe a exploração capitalista do trabalho e do trabalhador. A maior injustiça dessa divisão social do trabalho é que cada um tem uma escola própria – o que perpetua essa divisão. Segundo o autor, pode-se depreender que assim como o interesse histórico das diferentes facções do empresariado não é o mesmo – tal como não é a mesma a relação que mantêm com o movimento operário – não há um mesmo interesse no campo da Educação.

O maior desafio dos educadores se torna, assim, combater a *diferenciação escolar*: a existência de uma escola para ricos e de outra escola para pobres. Como sugere Gadotti (2003), não se deve dar o mesmo tratamento escolar a pessoas que são consideradas desiguais na sociedade. É preciso começar por privilegiar os injustiçados e combater qualquer concepção de inaptidão por natureza. Associado a esse desafio está o de que o educador seja consciente de sua posição de classe. Um desafio no qual a tarefa pedagógica do educador estabelece a união entre lutas pedagógicas e sociais. Nos movimentos sociais, na busca pela Libertação, a massa popular se educa, e o educador, que também faz parte dessa massa, é, de igual modo, um educando – não sendo eximido de sua função, por exemplo, de coordenador ou dirigente político da aprendizagem da educação. Eis nisso o caráter dialético da Educação.

Nesse ínterim, Gadotti (2003, p. 3) chama atenção para a nova postura do educador, afirmando que esta consiste em revisitar os erros do passado, corrigindo os descaminhos de uma pedagogia elitista que é a pedagogia do colonizador. Assim, são necessários métodos que contemplem e reflitam a perspectiva do colonizado.

De acordo com Gadotti (2003, p. 80), as lutas por uma educação democrática não se limitam à escola. Entretanto, não se deve responsabilizar unicamente a sociedade ou o Estado pelo fracasso escolar. Nas palavras do autor, “isto seria justificar a fraqueza e a inércia dos educadores”.

Assim, com base em autores como Arroyo (2011; 2012) e Santos (2006; 2008) é importante que os estudantes dos Pré-Vestibulares Populares, inseridos no contexto dos movimentos sociais, disputem de modo consciente no campo das relações que irão produzir conhecimento e legitimar novas relações de poder, para que não levem adiante, sem convicção, uma escolaridade sem futuro.

Bastos, Gomes e Fernandes (2010, p. 125) apresentam índices, sugerindo que

famílias de maior poder aquisitivo podem propiciar aos filhos ensino de melhor qualidade, complementando-o com cursos pré-vestibulares caso julguem tal reforço pertinente para enfrentar a intensa disputa na admissão ao Ensino Superior. Esse quadro torna-se, pois, forte indicador da necessidade de reforço acadêmico dos alunos de camadas menos favorecidas da população.

De acordo com Vasconcelos (2015), nas décadas de 1980 e 1990, com o aumento de matrículas na Educação Básica, houve o crescimento na procura por vagas no Ensino Superior. No entanto, a expansão da Educação Básica não significou o aumento do quantitativo de jovens das classes populares nas universidades. Para estes restava, na maioria das vezes, a mão de obra pouco qualificada para o mercado de trabalho.

Segundo o autor, a demanda por vagas na universidade foi enfatizada no contexto neoliberal, a partir de um reconhecimento maior da desigualdade de condições de vida e do consequente aumento de reivindicações. Na década de 1990, com a expansão dessas reivindicações, o movimento negro, que se fortaleceu nesse período, passou a militar pela formação universitária – um dos entraves da luta pela ocupação de espaços historicamente negados. Além disso, contou-se inicialmente com a forte participação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Igreja Católica e dos Agentes da Pastoral do Negro (APNs), que obtiveram bolsas de estudos para alunos negros na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), além de inspirarem cursos como o *Mangueira Vestibulares* e o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré – ambos no Rio de Janeiro –, o curso *Steve Biko* – em Salvador/Bahia – e o próprio PVNC, que teve seu primeiro núcleo em São João de Meriti, na Baixada Fluminense.

Conforme Vasconcelos (2015), essas atuações ocorreram em um momento no qual a então recente Constituição de 1988 e a busca pelo processo de redemocratização acaloravam o anúncio das demandas nacionais. É importante ressaltar que as demandas reivindicadas na década de 1990, conforme já mencionado, são consequências de movimentos que ocorreram nas décadas de 1970 e 1980; por exemplo, o movimento que acarretou a organização do Centro de Estudos Brasil-África, em 1976, e o projeto Universidade para Trabalhadores da

Associação dos Servidores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – hoje Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ (SINTUFRJ) –, objetivando ampliar a formação acadêmica e cultural dos servidores da UFRJ e seus familiares (VASCONCELOS, 2015). Esses movimentos, por sua vez, dão-se como continuidade de projetos progressistas dos anos de 1960.

Como aponta o referido autor, a partir de 1990, diferentes experiências de PVPs nascem em várias regiões do Brasil – e, especificamente, no Rio de Janeiro, chega-se a quase 90 núcleos do PVNC –, acarretando em novos projetos como a Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (Educafro), a Associação de Professores para o Vestibular (Aprove) e o Núcleo da Consciência Negra, apontados, então, pelos atores políticos coletivos referidos, como a Igreja Católica – por meio das Pastorais do Negro –, o Movimento Negro, o Movimento Estudantil e o Movimento Sindical.

Assim, os Pré-Vestibulares Populares são fruto de um movimento social na busca por atender a essa necessidade. Entretanto, como apresenta Vasconcelos (2015), o movimento dos PVPs apresenta problemáticas e desafios específicos ao currículo para o ensino em seu contexto. No ambiente de PVP, há a tensão entre o foco no preparo para o Vestibular e o entendimento do curso enquanto movimento social que visa ao acesso à Educação para as classes populares e à autonomia destas, trazendo para seus discentes discussões sobre as desigualdades que marcam a sociedade, o racismo e as diferenças de classe. Nesse sentido, torna-se importante a investigação sobre como os embates políticos do cotidiano dos PVPs se refletem no currículo desses cursos e afetam a prática de seus professores.

Vimos que o currículo tem sido objeto de disputa dos movimentos sociais no campo da Educação e, assim, esses movimentos obtiveram importantes conquistas e superaram desafios por meio da Educação Popular. Desse modo, ao mesmo tempo em que o ensino pode ressignificar a vida dos estudantes populares, ele também pode ser ressignificado pela ação dos movimentos sociais travados por essas classes.

Conforme Santos (2006; 2008) e Vasconcelos (2015), os PVPs, especificamente, exercem em seu cotidiano disputas de currículo que se refletem nas reuniões da coordenação pedagógica, na relação entre os professores das diferentes disciplinas – ou deles com os estudantes – e nas reuniões gerais, assembleias ou conselhos realizados nesses “prés”, constituindo tais práticas como um conjunto de arenas de disputa pelo currículo. Embora, durante o processo de expansão dos PVPs, muitos desses cursos desconhecem a existência uns dos outros, a discussão sobre o movimento pôde ser ampliada a partir de encontros organizados para promover a troca de experiências nos “prés” populares. Contudo, em fins

dos anos de 1990, a crise econômica e a cooptação de líderes de movimentos para partidos políticos enfraqueceram os movimentos sociais afastando ativistas da luta.

Com a redução de núcleos dos cursos, em um contexto de institucionalização e emergências de ações afirmativas na Educação, e a quase inexistência de assembleias e reuniões nesse sentido, transformou-se, nos anos 2000, o arranjo dos PVPs (SANTOS, 2006; 2008; VASCONCELOS, 2015). De acordo com Vasconcelos (2015), em 1999, havia 77 núcleos do Pré-Vestibular para negros e carentes; já em 2001, esse quantitativo caiu para 32 núcleos. Todavia, não era uma sinalização do fim do movimento, mas, como mencionado, um rearranjo de novas Redes, como a Educafro – referida anteriormente – e o Movimento dos Sem Universidade (MSU), indicando a pluralidade do movimento. Tal rearranjo é explicado pela diferença de concepção e perfil existente entre os militantes do grupo, pois nem todos tinham como central a questão da luta contra o racismo, embora estivessem atentos aos processos de desigualdade educacional. A Educafro, por exemplo, nasce como iniciativa do Frei David Raimundo dos Santos, que, concorde a uma visão franciscana, desejava a autogestão e um aparato ao projeto mantido unicamente pela Igreja – visão não coadunada pelos que desejavam um projeto a caráter de uma Organização Não Governamental em prol da busca por financiamentos e apoio institucional⁴⁴. Nesse cenário, os núcleos gerados e expandidos se tornaram arena de disputa pela liderança dos novos espaços. E é no decorrer da implantação e expansão desses núcleos que se consolida o sentimento de movimento social.

Ademais, conforme Vasconcelos (2015), a amplidão e a pluralidade dos PVPs estão presentes no próprio nome, pois é possível encontrar a denominação *Pré-Vestibulares Alternativos*, *Pré-Vestibulares Comunitários* e *Pré-Vestibulares Populares* (ou, ainda, *Sociais*). Segundo Mendes (2011), os *Pré-Vestibulares Alternativos* são todos os “prés” diferentes dos tradicionais, que são pagos e praticam um “adestramento” dos alunos. Os *Comunitários* são todos aqueles que exercem uma forte relação com alguma localidade específica de uma cidade, favela ou bairro, por exemplo – sendo muitos destes vinculados a outros movimentos e associações existentes na comunidade. Os *Populares* utilizam essa denominação para destacar seu espaço de localização, a periferia urbana, e a identidade de classe para a qual são voltados: as classes populares. Além dessas denominações, temos a de

⁴⁴ Além disso, de acordo com Silva (2006), para Frei Davi, a militância deveria ser constante e não se contentar com as discussões diárias de sala de aula. Deveriam ocorrer passeatas, comícios, ou seja, o movimento dos cursos comunitários deveria se fazer presente para o tensionamento social.

Pré-Universitários, que destaca a tarefa do curso de conceder, além do preparo para o exame de ingresso na universidade, uma pré-formação para a vida acadêmica.⁴⁵

Assim, a partir do diálogo apresentado, questionamos: *Os PVPs teriam conseguido consolidar uma prática curricular voltada à emancipação popular, comprometida com os objetivos dos movimentos sociais? Os PVPs teriam rompido com a ideologia do mérito da sociedade burguesa?* Na busca de respostas a essas questões, percebem-se as múltiplas formas e diversos tipos de ações permeando esse território (VASCONCELOS, 2015). *E como essas formas de construção de currículo se apresentam nos “prés” inseridos em universidades?* É nessa modalidade que se encontra o *Saber para Mudar*, lócus de nossa pesquisa, tendo a possibilidade de apropriação de saberes para a construção de novos saberes nas idas a laboratórios e seminários da universidade, na interdisciplinaridade e na iniciação a práticas de pesquisa. Partimos para a tentativa de responder a essas questões, tendo como foco específico o currículo de língua inglesa. No entanto, no que tange ao movimento dos PVPs, levamos como inegáveis algumas fortes contribuições: a emergência de leques de agendas não reivindicadas, gerando o desenvolvimento de políticas públicas no campo educacional; a busca pelo não conformismo e o rompimento com um ciclo de marginalização imposto às classes populares (VASCONCELOS, 2015); e o ensino como instrumento para a formação política e cultural, indo além do domínio de “macetes” para a aprovação em exames de acesso a universidades.

2.2 Pré-Vestibulares Populares como projetos de Extensão Universitária: Contextualizando o *Saber para Mudar*

Conforme Sousa *et al.* (2004, p. 1), a reprodução das desigualdades sociais tem sido uma das marcas mais permanentes do sistema educacional brasileiro, embora, a partir dos anos de 1930 – quando de fato se iniciou uma preocupação com a preparação de maiores contingentes para o mercado de trabalho –, tenha ocorrido uma ampliação significativa do sistema estatal de educação. Segundo os autores, o acesso à universidade, pelo Enem e pelos exames vestibulares, talvez seja a passagem mais difícil de todo o sistema educacional, pois

⁴⁵ Tal como Vasconcelos (2015), optamos neste trabalho pela denominação Pré-Vestibulares Populares por considerar que ela reflete a diversidade das experiências que o movimento dos “prés” constitui, pensando em por quem e para quem esses pré-vestibulares são realizados.

esses processos seletivos colocam em condições iguais estudantes oriundos de grupos sociais distintos e que obtiveram, em sua trajetória social, oportunidades distintas. Nesse sentido, as universidades podem e devem cumprir um papel relevante na superação das desigualdades sociais.

Em resposta à exclusão ocasionada e comum a todo processo seletivo, constituiu-se, durante as décadas de 1980 e 1990, no seio dos movimentos populares, como explicitado anteriormente, a alternativa dos PVPs. Conforme Sousa *et al.* (2004, p. 6) apontam, esses cursos passaram a se fazer presentes, inclusive, por meio das atividades de extensão nas universidades. A partir da ação extensionista, a universidade se insere nas “estratégias comunitárias” de superação das desigualdades no acesso à universidade. De acordo com os autores, com pré-vestibulares inseridos nas dependências das universidades como projetos extensionistas é possível propor:

a elaboração de políticas públicas de democratização de produção e difusão de experiências culturais e educacional que habilitem a formação acadêmica e profissional qualificada e a ampliação de espaços-tempos de cidadania política, tendo como protagonistas os jovens dos espaços populares; a formulação de políticas de democratização do Ensino Superior, em particular na formulação de ações afirmativas para o ingresso e a permanência qualificada de jovens residentes em espaços populares no ensino universitário; e a criação de novos recursos educacionais, metodológicos e projetos de ensino criativos, cumprindo um dos papéis da universidade de experimentar sob controle em pequena escala, avaliar, reformular e disponibilizar para a sociedade (ensino básico e médio) os benefícios do saber organizado e experiências inovadoras de prática pedagógica dos alunos universitários das diferentes licenciaturas (SOUSA *et al.*, 2004, p. 6).

O pré-vestibular no seio da universidade – muitas vezes chamado de pré-vestibular universitário ou pré-universitário – proporciona a licenciandos a oportunidade de vivenciarem a prática pedagógica ao mesmo tempo em que se aproximam da camada popular, colaborando para que estudantes populares possam concorrer no Enem e nos vestibulares de um modo menos injusto. Em considerável parte das vezes, esses estudantes são moradores de comunidades carentes, tal como os próprios licenciandos que lecionam nesses “prés” e que também são fruto de projetos sociais na Educação. Assim, nesses cursos, busca-se associar os conteúdos solicitados pelo Enem e pelos vestibulares com atividades socioculturais. Entretanto, não se pode afirmar que esse objetivo permaneça presente em todos os projetos de cursos pré-vestibulares inseridos em universidades.

Conforme Sousa *et al.* (2004, p. 3), há uma especificidade em um pré-vestibular comunitário inserido em uma universidade, visto que esta ocupa um lugar social de reprodução, representação e legitimação dos fazeres sociais. Entretanto, é necessária, nesses

cursos, uma metodologia fundamentada em “um “trabalhar” que perpassa os conteúdos das disciplinas “tradicionais” pela cultura e pela cidadania”.

Além disso, é possível notar que o contexto de um pré-vestibular comunitário inserido nas dependências acadêmicas se constitui como espaço pedagógico rico a ser explorado. Os professores licenciandos, a partir da interação com os estudantes das camadas populares e com os mestres orientadores, vivenciam a experiência da prática docente iniciante nesse entrelugar de aluno e professor. Nesse sentido, as universidades que englobam pré-vestibulares como projetos extensionistas retribuem à sociedade o investimento que ela lhes direciona. Assim ocorre no Pré-Vestibular *Saber para Mudar*, que está inserido na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), em São Gonçalo, e é sobre ele que dialogaremos no próximo tópico deste capítulo.

2.3 Dialogando sobre o Pré-Vestibular Comunitário *Saber para Mudar*

Em seu trabalho monográfico, Marques (2016), orientada pelo professor Wagner Bastos – um dos atuais coordenadores do *Saber para Mudar* –, apresenta resultados de uma pesquisa com os alunos desse pré-vestibular, fazendo um levantamento dos estudantes que frequentaram o referido curso nos períodos de 2011 a 2014 e foram aprovados em universidades públicas. A partir da monografia de conclusão do curso de Biologia, obtivemos dados sobre a origem, a estrutura e o funcionamento do projeto de extensão do curso pré-vestibular *Saber para Mudar*.

O referido curso foi elaborado em 1995 por um conjunto de professores dos diferentes departamentos pertencentes à faculdade em destaque, como os departamentos de Geografia, História, Matemática, Letras e Biologia. Atualmente, o *Saber para Mudar* possui três coordenadores gerais – o Dr. Nilo Sergio D’Ávila Modesto, o Dr. Andreilino de Oliveira Campos e o Dr. Wagner Gonçalves Bastos –, além dos coordenadores de disciplinas, representados por um professor de cada departamento. O curso conta com uma ampla sala, a qual possui ar-refrigerado, quadro-branco, carteiras individuais, *data-show* e mapas à disposição dos professores. Além disso, o projeto ainda conta com uma sala de apoio, onde os professores podem ter acesso à Internet e utilizar impressora para elaboração de suas aulas e onde ficam armazenadas as fichas de inscrições de todos os alunos que já ingressaram no curso.

Com relação ao ingresso para professor do *Saber para Mudar*, somente alunos regularmente matriculados na FFP podem ocupar essa função, como voluntários ou como professores-bolsistas. Segundo Marques (2016), para docente de cada disciplina, é realizada uma seleção pelo respectivo departamento da faculdade.

O curso é destinado àqueles que já tenham concluído o Ensino Médio ou que estejam no último ano desse nível de ensino e, inicialmente, que sejam oriundos de escolas públicas ou de escolas particulares com bolsa integral, que tenham sido aprovados e qualificados no processo de seleção.

Em seu trabalho, a licenciada Flávia Marques (2016) também informa sobre a diminuição da procura pelo curso nos últimos anos, mencionando a possibilidade de que essa alteração seja decorrência da implantação de cursos similares nas redondezas da FFP/UERJ e da menor divulgação do curso do que a feita *a priori*. Devido a essa diminuição, atualmente, a prova de seleção⁴⁶ para estudante do *Saber para Mudar* não tem sido aplicada e, assim, quem procura o curso geralmente tem a garantia de vaga. A chamada para o processo seletivo tem sido feita unicamente pelas redes sociais, e não mais por propagandas expostas à frente da faculdade, sendo possível que isso também esteja corroborando para a baixa procura do pré-vestibular.

No caso da disciplina língua inglesa no *Saber para Mudar*, nos anos de 2014 e 2015, dois graduandos do curso de Letras – Português/Inglês da FFP/UERJ, sob a coordenação da Professora Doutora Isabel Cristina R. Moraes Bezerra, atuaram como professores de língua inglesa no *Saber para Mudar*. Uma professora, Bárbara Assis, era bolsista de ID no projeto *Aulas e Material de Leitura: Uma perspectiva da Formação Docente em Língua Inglesa*, enquanto o outro professor, Leandro Andrade, era bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) no projeto *Sobre professor e pesquisador: o papel do afeto na mão dupla das narrativas de experiência docente*.

A abordagem metodológica que fundamentava ambos os projetos coordenados pela Professora Doutora foi a Prática Exploratória – sobre a qual dialogaremos no terceiro capítulo desta dissertação –, o que se refletiu na construção do currículo e na ação pedagógica nas aulas de inglês do referido “pré”. Como explico no terceiro capítulo deste estudo, essa abordagem metodológica também encaminha a presente pesquisa.

⁴⁶ Segundo Marques (2016), a prova de seleção era composta por quarenta e cinco questões, envolvendo conteúdos referentes aos programas do Ensino Médio das disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Física e Inglês ou Espanhol.

Esses professores licenciandos iniciaram suas aulas no *Saber para Mudar* em 2014. Até o referido ano, ainda não havia professores de inglês nesse curso. No ano seguinte, em 2015, quando estava finalizando minha especialização em Educação Básica – Ensino de Língua Inglesa, tive a oportunidade de participar como uma das professoras de língua inglesa do *Saber para Mudar*. A partir de então, a ministração das aulas, realizada semanalmente pela dupla de professores licenciandos, passou a ocorrer em trio. Meu interesse nessa participação devia-se por compreender que o público atendido pelo *Saber para Mudar* também era composto de jovens e adultos de classes populares, estando ligado ao meu objetivo na pesquisa que desenvolvi na especialização: entender, a partir da Prática Exploratória, como a aprendizagem de inglês pode contribuir na formação dos estudantes da Educação de Jovens Adultos. Assim, sendo orientada pela professora Isabel, passei a agregar às aulas de inglês do *Saber para Mudar*. Entretanto, diferentemente de meus dois colegas professores de inglês do “pré”, eu não possuía vínculo como bolsista em projeto de pesquisa. Além disso, minha motivação em participar desse contexto estava atrelada a minha identificação com o espaço de um pré-vestibular popular, visto que também fui aluna em um curso assim. Então, por meio dessa experiência, visei dar continuidade à pesquisa sobre ensino de inglês para estudantes de classes populares – entendendo que, ao falarmos em classes populares, estamos nos referindo às classes oprimidas (FREIRE, 1987), a um grupo que necessita ter restabelecida a igualdade de oportunidades face ao direito à Educação.

Conforme Moraes Bezerra, Andrade e Assis (2015), o trabalho desenvolvido no referido curso visa ao processo de ensino-aprendizagem de compreensão escrita em língua inglesa com uma leitura crítica dos discursos que circulam socialmente, considerando o *status* da língua no currículo escolar, em contraste com a relevância social atribuída ao idioma.

Segundo os autores,

a proposta pedagógica que encaminha as aulas visa não apenas ao exame voltado para a seleção de novos alunos em universidades, mas também a questões relativas ao uso da língua estrangeira em situações reais de interação escrita (MORAES BEZERRA; ANDRADE; ASSIS, 2015, p. 44).

Nesse sentido, é necessário que os alunos compreendam os textos trabalhados nas aulas em sua dimensão discursiva, atentando para a intenção do autor e percebendo os posicionamentos e a formação ideológica deste, por meio dos sinais presentes no texto. É preciso uma leitura crítica, a fim de que o estudante não reproduza inconscientemente um

discurso atrelado a uma concepção de homogeneização cultural, como ocorre em grande parte no âmbito da educação escolar.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs) (BRASIL, 2006, p. 50), é afirmado que ler criticamente “significa entender que, no mundo social, os significados são múltiplos e contestáveis, não se limitando às intenções do autor”. Além disso, nas Orientações consta que uma leitura crítica

deve envolver uma análise das crenças que traz sobre a língua, sobre o processo de ensiná-la e aprendê-la, sobre o material didático que considera ferramenta mediadora adequada nesse processo. Para o aprendiz significa, possivelmente, a necessidade de rever uma compreensão de leitura centrada na palavra (BRASIL, 2006, p. 50, 51).

Segundo Moraes Bezerra, Andrade e Assis (2015), os dois professores licenciandos atuaram no *Saber para Mudar* visando promover a construção de conhecimentos sobre a língua inglesa e colaborar com o processo de letramento crítico dos alunos nesse idioma, bem como o de compreensão escrita, para que os aprendizes possam resolver as questões da prova do Enem e de vestibulares. Desse modo, o desenvolvimento das aulas se deu através da utilização de materiais de leitura que apresentam diversos gêneros discursivos, mantendo consonância com os Temas Transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para a interação em aula e o estímulo da leitura crítica. Tais temas oferecem ao aluno a oportunidade de refletir sobre o mundo social. Além de tudo, esses materiais são de inegável potencial para geração de entendimentos ao funcionarem como ferramentas para promover a reflexão e a metacognição, que, como os próprios Parâmetros apontam, são elementos fundamentais no processo de aprender, ao fazer com que o aprendiz reveja as estratégias que utilizou para ler, utilizando-as novamente em suas próximas situações de leitura.

2.4 A inserção de uma jovem pesquisadora nas aulas de inglês do *Saber para Mudar*

Em 2008, ano em que finalizei o Ensino Médio em uma escola pública estadual localizada no município de São Gonçalo/RJ, prestei Vestibular para a Universidade Federal Fluminense (UFF) e realizei a prova do Enem; entretanto, nesses exames, não obtive a pontuação necessária para ingressar no curso que desejava fazer. Como minha família não

possuía condições financeiras para custear a mensalidade de um pré-vestibular particular, em 2009, fiz o processo seletivo para ser aluna do Pré-Vestibular Social *Reação* (ou PVS *Reação*) – um pré-vestibular situado no *campus* Valonguinho da UFF.

Minha expectativa era poder me preparar para os processos seletivos das universidades públicas do Rio de Janeiro, e o fato desse pré-vestibular estar inserido em uma universidade motivava-me bastante. O referido ano foi, para mim, um ano de bastante dedicação rumo à meta de alcançar uma vaga no Ensino Superior, mas, posso afirmar que foi um ano bastante prazeroso também.

Estar naquele espaço acadêmico empolgava-me. Em diversos dias da semana, eu saía cedo de casa para assistir as aulas da monitoria de algumas disciplinas, a qual antecedia às aulas do curso pré-vestibular. Assim, depois do referido esforço, realizando os exames para ingresso na universidade daquele ano, obtive aprovação para o curso de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Ingressei no curso em 2010 – ano seguinte –, no primeiro semestre e, em 2012, já bem familiarizada com o ambiente universitário, conquistei uma vaga como bolsista de Iniciação à Docência (ID) no projeto *Produção de Sentidos na Educação de Jovens e Adultos* (EJA)⁴⁷, na qual atuei durante dois anos (2012-2014).

No referido projeto, tive a oportunidade de participar das Oficinas Pedagógicas realizadas com turmas da EJA de um colégio municipal de São Gonçalo. A partir do meu contato com os estudantes jovens e adultos, bem como de meu estudo sobre a história dessa modalidade de ensino, desenvolvi minha monografia da graduação no contexto da EJA. No entanto, imersa nos textos que lia nas aulas de metodologia, fundamentos e prática do ensino de língua inglesa, o que passou a me intrigar nas aulas da EJA foi justamente o ensino desse idioma. O que eu queria era identificar as expectativas que os estudantes jovens e adultos traziam em relação à aprendizagem do inglês.

Em 2014, já havendo alcançado uma vaga no curso de especialização em *Educação Básica – Ensino de Língua Inglesa*⁴⁸ que, prosseguindo em meus estudos sobre o ensino da língua estrangeira para jovens e adultos de classes populares, construí minha segunda monografia, sob a orientação da professora doutora Isabel Cristina Moraes Bezerra. No período de desenvolvimento desse trabalho monográfico (2015), fui convidada por esta professora a fazer parte dos encontros do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Prática

⁴⁷ Como referido na Introdução deste trabalho, juntamente a maiores informações sobre essa pesquisa de ID, a Prof^ª. Dra. Marcia Soares de Alvarenga é a coordenadora desse projeto.

⁴⁸ No período mencionado, esse curso de especialização era coordenado pela Prof^ª. Dra. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra.

Exploratória (NEPPE)⁴⁹. Nesse envolvimento com o núcleo, tive ciência dos projetos *Aulas e Material de Leitura: Uma perspectiva da Formação Docente em Língua Inglesa* e *Sobre professor e pesquisador: o papel do afeto na mão dupla das narrativas de experiência docente* – do qual participavam, desde 2014, dois graduandos em Letras, com os quais eu também havia cursado algumas disciplinas da graduação, conforme referido no tópico anterior deste capítulo.

Por intermédio da docente citada, tive a oportunidade de participar como professora de língua inglesa das aulas do Pré-Vestibular Comunitário *Saber para Mudar*, visto que seus orientandos bolsistas, dos dois projetos supracitados, construíam sua prática docente reflexiva no âmbito desse pré-vestibular. Meu interesse nessa participação devia-se por compreender que o público atendido pelo *Saber para Mudar* era composto de jovens e adultos de classes populares, e eu desejava ampliar minha reflexão sobre a prática docente para esses estudantes, compreendendo como a aprendizagem de inglês pode contribuir na educação desse grupo.

Após cada aula de inglês no *Saber para Mudar*, meus colegas (os dois professores licenciandos) e eu, passávamos mais tempo do que o próprio período da aula juntos conversando sobre nossas dúvidas e inquietações com relação à prática docente. Isso não era programado nem fazia parte das atividades a serem cumpridas pelos licenciandos – sentíamos a necessidade e, ao mesmo tempo a satisfação de refletir juntos sobre nosso fazer docente.

No próximo capítulo deste estudo, será analisado, então, como as tensões enfrentadas no ensino de inglês e no espaço de um Pré-Vestibular Popular afetaram a construção do currículo e a nossa prática docente no *Saber para Mudar* em 2014 e 2015.

⁴⁹ Os princípios teóricos da Prática Exploratória serão abordados no terceiro capítulo desta dissertação.

3 PRÁTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO *SABER PARA MUDAR*

O caminhar de uma análise inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes [...].

Certeau

Mire, veja: o mais importante e bonito, no mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão.

Guimarães Rosa

Como traduz a fala da personagem Riobaldo de Grande Sertão Veredas (GUIMARÃES ROSA, 1956), a beleza do mundo está em transformar-nos enquanto transformamos aquilo que está ao nosso redor. Nisso consiste a essência de nossa humanização. Essa também é a essência da Pedagogia. Nas palavras de Caldart (2000), “entender a dinâmica de um movimento social é entender como a escola pode realizar uma transformação social”.

Neste capítulo do trabalho, trato a geração de dados da pesquisa, referindo-me a seu contexto e participantes, bem como aos instrumentos utilizados nessa etapa. O presente estudo de caso encontra-se norteado pela pesquisa qualitativa e pelo paradigma interpretativista – sobre o qual dialogo brevemente no item a seguir – e foi desenvolvida com base na proposta de trabalhar para entender trazida pela Prática Exploratória (MILLER et al., 2008; ALLWRIGHT; HANKS, 2009; MORAES BEZERRA, 2011).

3.1 A pesquisa interpretativista e o estudo de caso

Nesta pesquisa, em minha posição *dua* enquanto participante da ministração das aulas de inglês (em 2015) do Pré-Vestibular Comunitário *Saber para Mudar* e, agora, pesquisadora sobre ele, constituo-me, ao mesmo tempo, como sujeito e objeto da pesquisa. Atuando sob o

paradigma interpretativista, busco, assim, aumentar a compreensão sobre as referidas questões pelas quais sou impelida a analisar o contexto no qual me encontrei inserida e, como parte desse contexto, a minha própria atuação.

De acordo com Demo (1996, p. 29), a cientificidade da pesquisa interpretativista desponta em sua “discutibilidade”. Para o autor, o caráter científico de pesquisas desse paradigma reside justamente no fato de que estas são discutíveis, abertas ao diálogo, tanto teoricamente quanto na prática.

Assim, compartilho a compreensão de Moraes Bezerra (2000, p. 98) de que

o que resulta do processo de investigação não é uma verdade una e inquestionável, mas um recorte de conhecimento acerca de uma dada realidade social, onde os atores constroem significados através da linguagem.

Apoio-me na concepção de que, “como ator social, o pesquisador é um fenômeno político, que [...] o traduz sobretudo pelos interesses que mobilizam os confrontos e pelos interesses aos quais serve” (DEMO, 1996, p. 14), atuando, assim, no âmbito da pesquisa de natureza interpretativa/qualitativa.

Com base em André (2005, p. 95) parto do entendimento de que a demonstração do rigor metodológico deste estudo não acontece pela nomeação ou rotulação do tipo de pesquisa feito. Para além disso, esse rigor se expressa por uma descrição clara e detalhada do percurso seguido neste trabalho e pela justificativa das escolhas feitas neste percurso – visto que as fases de uma pesquisa compõem uma atividade de criação.

Contudo, entendendo este trabalho como o estudo de um fenômeno particular, visto que o pré-vestibular comunitário *Saber para Mudar* (2014 e 2015) é um fenômeno específico inserido em um conjunto amplo de pré-vestibulares populares, compreendo a presente pesquisa como um estudo de caso. Por assim ser, valorizo o aspecto unitário desse contexto, sem deixar de ressaltar a necessidade de sua análise profunda e situada. E, nesse sentido, nas entrevistas exploratórias que serviram como instrumento de geração de dados para esta pesquisa (3.4), busco reconstruir os processos e relações que configuraram a experiência das aulas de inglês no *Saber para Mudar* nos anos de 2014 e 2015.

3.2 A construção do objeto da pesquisa à luz do diálogo com Bourdieu, Chamboredon e Passeron

O pesquisador em Ciências Humanas e Sociais, na relação com seu objeto de pesquisa, tem os dados como “configurações vivas, singulares e, em poucas palavras, humanas demais, que tendem a se impor como estruturas do objeto”. Portanto, na perspectiva de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000, p. 24), é importante estar atento para não “dilacerar a rede de relações que se tece continuamente na experiência e acabar esquecendo a singularidade do seu objeto de pesquisa”.

Nessa perspectiva, o presente trabalho é pautado na metodologia da “construção do objeto sociológico” (BOURDIEU, CHAMBOREDON e PASSERON, 2000), demonstrando as possibilidades de tal metodologia na investigação sobre os desafios políticos que permeiam o ensino de língua inglesa no Pré-Vestibular Comunitário *Saber para Mudar* (2014 e 2015). A metodologia da “construção do objeto sociológico” (BOURDIEU, CHAMBOREDON e PASSERON, 2000) é, por sua vez, baseada nos princípios da “construção do objeto científico” de Bachelard (1972). Vejamos brevemente como se dá esse processo de construção do objeto.

Segundo a noção de “obstáculo epistemológico” de Bachelard (1996, p. 17) “o ato de conhecer [um objeto] dá-se contra um conhecimento anterior” e mal estabelecido, que deve ser superado no “próprio espírito” do pesquisador. Nessa superação, reside o obstáculo epistemológico, e dela depende o sucesso de uma pesquisa científica. Neste trabalho, irei ater-me a dois obstáculos epistemológicos apontados por Bachelard (1996): o obstáculo da realidade e o obstáculo do senso comum, isto é, da opinião.

Conforme o autor, o primeiro obstáculo – a realidade – insere-se na crítica ao empirismo, uma teoria segundo a qual todo conhecimento provém unicamente da experiência, limitando-se ao que pode ser captado do mundo externo, pelos sentidos, ou do mundo subjetivo, pela introspecção (LOCKE, 1996). Na crítica a essa teoria, compreende-se, portanto, que os objetos científicos não podem ser trabalhados à luz da empiria. É preciso que os pesquisadores superem a etapa empírica, a fim de que, por meio da dialética teoria-aplicação, construam seu objeto de maneira cientificamente consistente e rigorosa.

Para Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000), não é possível refletir de modo eficaz sobre um objeto unicamente por meio do que os sentidos proporcionam, por exemplo, daquilo que vemos e ouvimos. Com base nesses autores, Melo (2006, p. 3) aponta que

a superação do empirismo nas ciências se dá através do Racionalismo. A postura epistemológica do novo cientista não se satisfaz com aproximações empiristas sobre os objetos, ao contrário, proclama-se no “novo espírito científico” o primado da realização sobre a realidade. As experiências já não são feitas no vazio teórico, mas são, ao invés disso, a realização teórica por excelência. O cientista aproxima-se do objeto, na nova ciência, não mais por métodos baseados nos sentidos, na experiência comum, mas aproxima-se através da teoria. Isso significa que o método científico já não é direto, imediato, mas indireto, mediado pela razão.

Alinhado ao primeiro obstáculo epistemológico, o segundo – o senso comum – consiste no desafio de o pesquisador romper com o conhecimento comum, as opiniões primeiras e os julgamentos (muitas vezes impregnados da ideologia dominante na sociedade), relacionados à posição social e econômica do pesquisador. Dessa maneira, na perspectiva de Bachelard (1996), o pesquisador comprometido com a busca da verdade sobre seu objeto de estudo deve se basear em leis gerais e conceitos, e não em pré-noções, compreendendo, no entanto, que o conhecimento sobre determinado objeto jamais se esgota – dado o caráter dialético do conhecimento (BAKHTIN, 1997). Desse modo, o pesquisador em Educação e nas demais áreas das Ciências Humanas, bem como nas sociais, por ser ele juntamente com seu objeto parte de um universo social, deve proteger-se do risco de ser levado pelo que lhe é visível ao examinar seu objeto de estudo, para que não dê a este um *status* prévio de verdade.

Segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000, p. 43), os objetos não são determinados pela natureza, mas são construídos pelo pesquisador na e pela linguagem. Contudo, o discurso do pesquisador “não deve ser confundido com uma teoria unitária do social”, mas deve ser “definido e construído em função de uma *problemática teórica* que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade”. Isso não significa, por outro lado, que as teorias devam determinar os objetos, pois, conforme Bachelard (1996) aponta, o discurso sobre o procedimento metodológico de uma pesquisa científica será sempre relacional e circunstancial, perdendo sua efetividade ao ser automaticamente transferido para outro estudo. Seguindo nessa concepção, Melo (2006, p. 6) afirma que “os métodos devem evoluir e se multiplicar conforme o objeto o exija, levando-se em conta a necessária *vigilância e rigor*”, que não significam o estancamento da criatividade nem a inércia de um pensamento.

Em suma, indo além de um contato empirista com o objeto, a metodologia da “construção do objeto sociológico” lança um segundo olhar à experiência primeira, o qual é fundamentado em determinada base teórica. Assim, os dados por si apenas, por mais ricos que sejam, não podem estar “em condições de responder completa e adequadamente a questões para as quais e pelas quais não foram construídos” (BOURDIEU, CHAMBOREDON e PASSERON, 2000, p. 48, 49). Por isso, o pesquisador não deve se limitar ao que lhe foi

informado, tampouco ao seu primeiro olhar na experiência, mas deve analisar os dados a partir da problemática e dos conceitos teóricos que lhe embasam.

Conclui-se, então, que o objeto de uma pesquisa não está previamente dado e pronto para ser “dissecado”. Ele é, de fato, construído na ação reflexiva do pesquisador e inserido em determinada problemática teórica. No caso deste estudo, a identificação dos desafios das aulas de inglês no lócus supracitado não constitui uma realidade pronta a ser investigada, mas é construída a partir de minha prática e das perspectivas teóricas que trago enquanto pesquisadora.

Bakhtin (2010) também faz crítica à tendência da ciência de estabelecer verdades gerais, universais e abstratas. Dialogando com Bakhtin (1997), o pesquisador integra a realidade que produz em seu estudo, à medida que sua voz se encontra com as vozes dos outros sujeitos participantes da pesquisa. Para o teórico, em sua concepção dialógica, a reflexão do sujeito sobre sua ação só ocorre de maneira plena a partir do olhar do outro, do encontro e do confronto com o outro, construindo, assim, o sentido.

O sentido diz respeito aos enunciados, à palavra e à contrapalavra, contextualizados, isto é, significados e ressignificados a partir das situações históricas que ocorrem com as interações nas experiências vividas. Nesse viés, Bakhtin (2000) afirma que

cada palavra remete a um ou a diversos contextos, nos quais ela viveu sua existência socialmente subentendida. Todas as palavras, todas as formas, estão povoadas de intenções. [...] A palavra do outro deixa de ser uma informação, uma indicação, uma regra [...] ela procura definir as bases mesmas de nosso comportamento e de nossa atitude em relação ao mundo (BAKHTIN, 2000, p. 161).

Ainda de acordo com o autor, “o ato humano é um texto potencial e não pode ser compreendido (na qualidade de ato humano distinto da ação física) fora do contexto dialógico de seu tempo” (BAKHTIN, 1997, p. 334). Szundy (2014, p. 14) ajuda a compreender a concepção bakhtiniana do que é “agir responsabilmente no existir-evento”. Segundo a autora, essa ação “demanda atitudes responsivas do eu para mim, do eu para o outro e do outro para mim”. Assim, uma educação responsável significaria “fornecer ferramentas para compreensão, engajamento e eventual transformação das práticas sociais”.

3.3 Um encaminhamento para a pesquisa: Prática Exploratória

Como mencionado no segundo capítulo desta dissertação, a abordagem metodológica que fundamentou os projetos de pesquisa com os quais estavam vinculados os licenciandos professores de inglês do *Saber para Mudar* – projetos coordenados pela Professora Doutora Isabel Cristina Moraes Bezerra – foi a Prática Exploratória (PE). Tal abordagem refletiu-se na construção do currículo e na ação pedagógica nas aulas de inglês do referido “pré”. E essa mesma abordagem metodológica me encaminha na presente pesquisa – assim como me encaminhou no desenvolvimento de minha monografia de curso de especialização –, sendo a base para o meu posicionamento e estruturação das entrevistas, diante de minha dupla posição como pesquisadora e participante da prática docente no “pré”.

De acordo com Allwright e Hanks (2009), a prática de ensinar também necessita de um movimento contínuo de reflexão e questionamento, que faz parte do trabalho para entender (cf. *working for understanding*). Na Prática Exploratória, professores e alunos, ou aqueles que participam de um determinado contexto onde há interação profissional, trabalham juntos a fim de construírem entendimentos sobre questões (cf. *puzzles*) que despertam a curiosidade e que de alguma forma afetam a qualidade de vida no espaço em que interagem.

Segundo Allwright e Hanks (2009), na interação que ocorre em sala de aula, professores e alunos são responsáveis pela construção de entendimentos acerca de suas vivências de aprendizagem. Assim, trabalhando suas práticas em conjunto, ambos são levados ao desenvolvimento individual e coletivo. Dessa maneira, o professor deve pensar em práticas que estimulem o aluno à autonomia para aprender, partindo da compreensão de que este é ser ativo, e não passivo, no processo de aprendizagem (FREIRE, 1976).

É nesse sentido que os autores apresentam cinco proposições que fazem parte da Prática Exploratória. Essas proposições revelam a maneira como os aprendizes são enxergados nessa abordagem metodológica para o ensino e a pesquisa: seres únicos e ao mesmo tempo sociais, que precisam ter sua individualidade respeitada dentro de um necessário ambiente de apoio mútuo. E, por isso, esses praticantes (cf: *practitioners*) são capazes de levar a sério sua aprendizagem e de tomar suas próprias decisões concernentes a ela.

É importante que, nesse viés, os professores estejam atentos aos interesses e expectativas dos alunos quanto ao que estes irão aprender. A motivação é um fator de grande relevância para o compartilhar e o construir de entendimentos, *ideias* e experiências e para o

desenvolvimento dos estudantes como praticantes da aprendizagem. E as expectativas dos professores quanto a seus alunos também influenciam significativamente nesse processo (ALLWRIGHT; HANKS, 2009). Tais expectativas influenciam nossas escolhas e ações pedagógicas – além da visão que os próprios aprendizes têm de si mesmos – e, por isso, devem estar alinhadas ao respeito pela singularidade e à identidade dos estudantes.

Segundo Miller *et. al.* (2008, p.147), a PE se configura por princípios éticos de atitude.

São eles:

Priorizar a *qualidade* de vida.

Trabalhar para *entender* a vida na sala de aula ou em outros contextos profissionais.

Envolver *todos* nesse processo.

Trabalhar para a *união* de todos.

Trabalhar para o *desenvolvimento mútuo*.

Integrar esse trabalho com as práticas de sala de aula ou com outras práticas profissionais.

Fazer com que o trabalho para o entendimento e a integração sejam *contínuos*.

Moraes Bezerra (2003) relaciona os princípios da PE a processos como a construção de conhecimento, a pesquisa em sala de aula, a formação do professor (de inglês) e o envolvimento do aprendiz nos processos de construção do conhecimento e de pesquisa em sala de aula. Como a PE é uma modalidade de pesquisa que envolve a todos os participantes em um dado contexto, esses entendimentos são construídos a partir de discussões nas quais podem ser percebidas múltiplas interpretações e leituras sobre determinado(s) *porquê(s)*. Nesse sentido, um educador pode se sentir instigado a tentar entender assuntos que envolvem, por exemplo, crenças, expectativas, preocupações, sentimentos e comportamentos dele próprio ou de seus alunos. Assim, por meio da participação que tive no *Saber para Mudar*, senti-me impelida a tentar entender as questões que são meu objeto de pesquisa neste trabalho, considerando que para toda ação de mudança, é necessário um melhor entendimento sobre certo ambiente.

É importante destacar que, na PE, não há procedimentos de pesquisa previamente definidos⁵⁰. Segundo Moraes Bezerra (2007, p. 137), “cabe aos participantes desenharem a sua pesquisa”, pois

⁵⁰ Também é importante frisar que a própria definição de Prática Exploratória é objeto de contínuo entendimento, podendo ser refinada pelos praticantes. (EWALD, 2015).

não é preciso modificar as ações pedagógicas com as quais o(a) professor(a) está acostumado(a) nem mudar as atividades de ensino, uma vez que, para entender a sala de aula e avaliar se alguma modificação deve ser feita, o docente precisa entender seu universo da forma como ele se apresenta (MORAES BEZERRA, 2007, p. 140).

Nesse sentido, as atividades realizadas em sala de aula não precisam ser adaptadas para se tornarem instrumentos de pesquisa; é a partir das próprias atividades cotidianas que a ação de pesquisar vai se desenrolando por meio da PE. Desse modo, antes de agir precipitadamente a fim de modificar algo, os praticantes buscam entender a questão que os tem intrigado. E, ao mesmo tempo, vão aprendendo e construindo, na interação por meio do discurso, sua identidade como praticantes exploratórios.

De acordo com Allwright e Hanks (2009, p. 168), “diferentes praticantes são questionados por diferentes pensamentos e experiências”⁵¹; entretanto, os entendimentos construídos, a partir dessas questões, são válidos para gerar o desenvolvimento da aprendizagem e da qualidade de vida em sala de aula, de uma forma geral. Por isso, quando o professor pesquisador praticante compartilha os resultados de sua pesquisa, desenvolvida em dado contexto, ele pode estar contribuindo para a vivência em outros ambientes de aprendizagem, bem como para novas pesquisas, a partir do aguçar de novas questões. Os praticantes, ao compartilharem os processos e resultados de suas pesquisas, dão lugar a novos questionamentos e investigações, o que revela o caráter de continuidade e fluidez da PE. Essa troca, seja na academia ou na escola, pode inspirar ou intensificar a habilidade de atuar reflexivamente sobre as experiências cotidianas.

Segundo Miller (2012, p. 320), “a busca de formas solidárias de pesquisar” leva “à criação de formas inovadoras e híbridas de construção colaborativa do ‘trabalho para entender’ e da discussão dessas vivências compartilhadas entre praticantes-pesquisadores”. Como a construção desses entendimentos se dá em conjunto e a partir do que é vivido e experienciado, a PE torna-se uma maneira indefinidamente sustentável de se pesquisar a vida em sala de aula.

Como referido, o professor pesquisador não precisa alterar suas práticas pedagógicas do dia a dia, criando e aplicando projetos para a solução de problemas. Por vezes, muitas questões só precisam ser mais bem entendidas para que, conseqüentemente, haja melhora no contexto pesquisado. Outras, no entanto, sugerem que, antes de uma ação de mudança, é necessário um melhor entendimento sobre o que pode estar gerando desconforto e incômodo

⁵¹ No original, “Different practitioners are puzzled by different thoughts and experience”. (ALLWRIGHT; HANKS, 2009, p. 168)

no ambiente de aprendizagem e/ou interrompendo um desenvolvimento de qualidade (ALLWRIGHT; HANKS, 2009).

De acordo com Ewald (2015, p. 28), na PE, “a busca pelo entendimento pode gerar processos de mudanças mesmo que sutis, ou imperceptíveis”, visto que “mudanças são intrínsecas à vida das pessoas”. E essas micro-mudanças podem gerar micro-movimentos ou micro-resistências que vão de encontro ao que interfere na aprendizagem de uma língua e na própria prática de explorar essa aprendizagem.

Segundo Allwright e Hanks (2009), na academia, por exemplo, professores formadores e professores em processo de formação podem discutir e dividir seus questionamentos trabalhando para entender o que desejam entender, sem que essas questões estejam isoladamente situadas ou não relacionadas entre si. O professor exploratório busca entender sua questão, ao passo que segue normalmente com suas atividades no ensino dos conteúdos curriculares. A valorização do tempo de ensino-aprendizagem não se torna defasada; pelo contrário, a PE se utiliza do currículo no processo da pesquisa. Além disso, a PE é balizada pela sustentabilidade, visto que, também, propõe discussões e compartilhamentos respeitando-se a agenda dos professores praticantes, a partir da compreensão de que o trabalho e a pesquisa em sala de aula exigem por si só grande demanda de tempo e energia (ALLWRIGHT; HANKS, 2009).

Na PE, a ação para entender é condição *si ne qua non* presente na Educação. Mudanças advindas são parte inerentes a todo *processo* (EWALD, 2015). Assim, o professor de línguas é entendido como “profissional em construção permanente”, focalizando, por um lado, “a construção de conhecimentos teóricos sobre linguagem, aprendizagem e metodologia” de ensino e, por outro, proporcionando “a construção de uma atitude reflexiva através do olhar investigativo à sala de aula” (MILLER; MORAES BEZERRA, 2004). Partilha-se, então, que, no ensino de línguas, os participantes desse processo contínuo geram alterações na realidade de si mesmos e de uma dada coletividade.

Com base na teoria da PE, temos como instrumento para a geração de dados deste trabalho as entrevistas exploratórias, sobre as quais veremos no tópico a seguir. Tais entrevistas foram realizadas com a docente orientadora dos professores de inglês do *Saber para Mudar* e com esses próprios professores, além de um dos estudantes do curso no período em destaque nesta pesquisa. A análise dessas entrevistas permitirá, em uma perspectiva dialógica, a melhor compreensão das práticas e tensões que permeiam esse contexto e, ao mesmo tempo, a compreensão de minha própria atuação e construção enquanto pesquisadora e sujeito da pesquisa.

3.4 Entrevistas e Entrevistas Exploratórias: um movimento para a geração de dados

Considerando a análise do objeto de pesquisa na concepção de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000), busco, primeiramente, situar meu objeto no mundo da realidade. Desse modo, no primeiro capítulo deste estudo, o ensino de inglês é situado na tentativa de pensá-lo em uma perspectiva tanto global quanto presente nas práticas cotidianas locais (MOITA LOPES, 2003; 2008; JORDÃO, 2004; 2011; 2015; MONTE MÓR, 2012; CALVO e EL KADRI, 2011). Já no segundo capítulo deste trabalho, o Pré-Vestibular Comunitário *Saber para Mudar* é contextualizado historicamente como curso que é resultado dos movimentos sociais na Educação (SANTOS, 2006; 2008; VASCONCELOS, 2015; SILVA, 2006; MENDES, 2011). Tal contextualização é fundamental, visto que contribui para o conhecimento do caráter ideológico, político e social de nosso objeto. Na perspectiva de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000), a partir dessa fase, passamos a construir propriamente nosso objeto de estudo. Na especificidade do objeto desta pesquisa, isso significa refletir sobre como o ensino de inglês no *Saber para Mudar* se coloca frente à sociedade atual – sociedade pós-moderna, globalizada, “semiotizada” (MOITA LOPES, 2003, p. 40), que, como vimos ao longo desta dissertação, guarda compromisso com práticas imperialistas e coloniais, ainda que o Período Colonial propriamente dito tenha findado. Construir propriamente meu objeto de estudo, significa para mim refletir sobre as seguintes questões: *Quais contribuições a aprendizagem de inglês no Saber para Mudar pode proporcionar na formação de estudantes de classes populares, contemplando uma ação emancipatória? Quais tensões permeiam o ensino de língua inglesa no Saber Mudar, desafiando a aprendizagem de inglês por parte de seus estudantes? Como as tensões que atravessam o ensino de inglês, em ambiente de Pré-Vestibular Popular, afetaram a construção do currículo e a prática dos professores de língua inglesa do Saber para Mudar em 2014 e 2015?*

Ao longo desta dissertação, vimos que a disseminação da língua inglesa é também consequência de questões econômicas – mantendo interesses do mercado (JORDÃO, 2004) – e culturais – na produção humana de condições materiais e subjetivas, sustentada em uma ideologia de supervalorização da língua inglesa. Até mesmo nas questões tecnológicas, como vimos, pode-se perceber a força da língua inglesa, como um “pré-requisito” para o acesso à tecnologia e, conseqüentemente, para que os sujeitos se sintam inseridos na sociedade atual.

Assim, neste trabalho mostramos que não é o uso pelo uso do inglês que nos interessa, mas os impactos que o seu uso e seu ensino causam nos sujeitos e na sociedade.

A partir das reflexões traçadas no primeiro e no segundo capítulo deste estudo, embasadas nos teóricos que os fundamentam, encontramos-nos no estágio em que passamos a interpretar nosso objeto de forma globalizada e integrada, sem desconsiderar suas determinações peculiares e subjetivas. Pelo contrário, na construção de nosso objeto, segundo a concepção de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2000), buscamos nos instrumentalizar para ter um domínio teórico-prático que nos leve a alcançar os objetivos propostos em nossa pesquisa. Nesse momento, é formulada, a partir das categorias epistêmico-metodológicas deste estudo, a análise científica do objeto, superando, assim, o puro empirismo. Nesse sentido, minha participação no pré-vestibular comunitário *Saber para Mudar* – lócus deste estudo –, a qual se deu do meado para o final de 2015, se por um lado permite-me uma aproximação mais pormenorizada junto a esse contexto de ensino, por outro lado, obriga-me a uma disciplina metodológica ainda maior em relação aos rigores da pesquisa para que esta não seja contaminada com um olhar por vezes familiarizado.

Conforme referido neste estudo, esta análise contempla as categorias da teoria decolonial, uma teoria que nos faz olhar o ensino de língua inglesa como característico da colonialidade e da globalização, na qual as identidades até então rígidas, universais e atemporais são colocadas em suspeição (HALL, 2006). Nesse esteio, uma dominação epistêmico-linguística (GROSFOGUEL, 2008) materializada na disseminação do ensino de inglês é por nós denunciada.

O pré-vestibular comunitário inserido em uma universidade proporciona a licenciandos a oportunidade de vivenciarem a prática pedagógica ao mesmo tempo em que se aproximam da camada popular, colaborando para que estudantes populares tenham a oportunidade de concorrer no Vestibular de uma forma menos injusta. Em considerável parte das vezes, esses estudantes são moradores de comunidades carentes, tal como os próprios licenciandos que lecionam no “pré” e que também são fruto de projetos sociais na Educação. Nesses cursos, busca-se, assim, associar os conteúdos solicitados pelos exames para ingresso ao Ensino Superior com atividades socioculturais. Entretanto, não se pode afirmar que esse objetivo permaneça presente em todos os projetos de cursos pré-vestibulares inseridos em universidades.

No caso do *Saber para Mudar*, a maioria dos professores licenciandos planejam suas aulas sob a orientação de docentes da FFP/UERJ, os quais coordenam projetos de pesquisas relacionados ao curso pré-vestibular em destaque. Ainda no segundo capítulo desta pesquisa,

foi apresentada uma breve análise do *Saber para Mudar*, visando identificar se, no referido curso, a dinâmica do preparo para a Academia mantém consonância com atividades de emancipação popular, tendo em vista os entendimentos construídos sobre a origem de pré-vestibulares populares nos movimentos sociais de educação.

Com Caldart (2000), aprende-se a importância de se investigar o sentido educativo de um Movimento Popular. Portanto, trazendo o enfoque para o lócus desta pesquisa, é possível questionar: *Qual seria o sentido educativo do Saber para Mudar?* Seguindo as pistas de Caldart (2000), compreende-se que o sentido educativo de um movimento está atrelado ao sentido sociocultural deste e, por isso, também é parte de um processo histórico.

De acordo com Caldart (2000, p. 24), o sujeito/estudante se constitui como sujeito social e sujeito sociocultural, e nisso está sua força política. Um movimento social, assim, “recupera raízes, recria relações e tradições”, consolida valores.

Tal como Thompson (2002) pensou o sentido do *fazer-se* na formação da classe inglesa operária, pode-se questionar como tem sido a formação dos sujeitos no *Saber para Mudar* e, mais especificamente, quais as contribuições do ensino de inglês no espaço/tempo da sala de aula do *Saber para Mudar*, nos anos de 2014 e 2015, nesse sentido. *Será que o Saber para Mudar tem formado sujeitos em uma perspectiva que extrapole a da educação formal? Um sentido educativo que vá para além do preparo para o Enem e o Vestibular da UERJ? As aulas de inglês do Saber para Mudar teriam influenciado nesse sentido?*

Se a resposta para essas perguntas for negativa, *qual seria o motivo dessa negação, se a juventude gonçalense possui tantas demandas pelas quais lutar, e se a história brasileira tem revelado que espaços como esses podem e devem ser espaços para essas lutas, que são essencialmente formativas, capazes de gerar novos sujeitos sociais?* Certamente, os estudantes do *Saber para Mudar*, representantes dos jovens gonçalenses, possuem questões e demandas a serem colocadas nas agendas políticas da sociedade.

Seguindo nesse viés, parto para a análise de nossas entrevistas exploratórias (EWALD, 2015), que me serviram como geração de dados, a partir da dialética da realidade dos impactos do ensino de inglês no âmbito do *Saber para Mudar*. O termo “entrevistas exploratórias” foi cunhado por Ewald (2015) na elaboração de sua tese de Doutorado, fundamentada na perspectiva da Prática Exploratória. É importante destacar, também na análise das entrevistas, que minha escolha pela abordagem da prática exploratória se deve à característica desta de ser uma prática na qual o pesquisador, em um determinado ambiente de trabalho, busca olhar não somente para aqueles que estão ao seu redor, mas também para si,

para sua própria ação, a fim de entender a qualidade das relações, a qualidade da aprendizagem e outras questões que vão surgindo em seu percurso.

Rocha, Daher e Sant'anna (2004) afirmam que a entrevista representa, portanto, um dispositivo que impulsiona a produção/captação de texto [...], que permite retomar/condensar várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores, e uma ferramenta para a apropriação de saberes.

De acordo com os autores, a noção de entrevista vai além da mera busca por informações e opiniões. Segundo os autores, no contexto de pesquisa acadêmica deve-se considerar o caráter dialógico e enunciativo da linguagem, no que tange, especialmente, à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Na concepção dos autores, é preciso encarar a entrevista para além de uma ferramenta que possibilita ao pesquisador “descobrir” uma informação que só o entrevistado pode oferecer.

Se a entrevista for compreendida nessa perspectiva (de uma informação a ser revelada pelo entrevistado), será dado a ela um aspecto/caráter de captadora de verdades absolutas. Desse modo, os autores caracterizam a entrevista como um “dispositivo enunciativo” (ROCHA, DAHER, SANT'ANNA, 2004, p. 9), visto que

só se propõe, por exemplo, a realização de uma entrevista no curso de uma pesquisa quando se sabe que determinado(s) texto(s) existe(m) no universo de discursos produzidos (ROCHA, DAHER, SANT'ANNA, 2004, p. 9).

Isto é, no universo de determinadas “comunidades discursivas” (ROCHA, DAHER, SANT'ANNA, 2004, p. 9).

Assim, por meio da entrevista, o que o pesquisador busca é ter o acesso a determinada massa de textos construída pelos sujeitos que têm relação com o objeto de pesquisa a ser investigado, ou que compõem o espaço/tempo desse objeto. Da interação que ocorre no momento da entrevista resulta um texto original, ou seja, algo novo foi produzido, um novo texto foi construído. Nas palavras dos autores, a entrevista em contexto acadêmico de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais se torna um “dispositivo de condensação de diferentes situações de enunciação” (ROCHA, DAHER, SANT'ANNA, 2004, p. 11), e esse novo texto é uma construção coparticipativa de entrevistador e entrevistado. Entretanto, ainda nas palavras dos autores,

é, de fato, tão explícito o “efeito de real” que se produz no decorrer da entrevista que o referido texto, construído a várias mãos, acaba muitas vezes criando a ilusão de poder expressar a realidade com um grau máximo de fidelidade, ponto de vista que

não compartilhamos por optarmos por uma mesma perspectiva que mantém a distância entre a situação empírica e a situação discursiva.

Nesse sentido, Rocha, Daher e Sant'anna (2004, p. 14) afirmam a necessidade de os pesquisadores, nesse novo texto construído de modo coparticipativo como fruto da entrevista, atentarem o que realmente pode ajudar na investigação do objeto da pesquisa – visto que, em uma situação de entrevista sempre se produz um “material excedente”. Além disso, em uma situação de entrevista, o que se busca é a atualização de textos que foram regularmente produzidos por tais atores em outros momentos/espços, como, por exemplo, em conversas cotidianas. Sendo assim, os entrevistados serão aqueles capazes de construir textos sobre o que o entrevistador busca saber e atuarão com ele em numa nova situação de enunciação com objetivos e expectativas particulares.

Concorde a essa concepção, na análise das entrevistas exploratórias com Leandro Andrade e Bárbara Assis⁵² – com os quais lecionei nas aulas de inglês do *Saber para Mudar* – tive a oportunidade de escrever um novo texto a partir dos textos já construídos nas conversas com esses meus colegas na sala de aula do “pré”, antes e após as aulas, na cantina da FFP, no ponto de ônibus próximo à Faculdade, enfim. De modo semelhante, pude reescrever textos construídos em minhas orientações com a professora Isabel Cristina Moraes Bezerra e nas próprias aulas de inglês que ministrei no *Saber para Mudar*.

Primeiramente, busquei organizar as perguntas para as entrevistas exploratórias da seguinte forma: a) inserção dos entrevistados no *Saber para Mudar*; b) orientações entre a professora orientadora e professores licenciandos; c) a construção do currículo para as aulas de inglês do curso pré-vestibular; e d) a identificação do que os entrevistados consideram como principais desafios e expectativas nesse ensino no lócus em destaque, bem como o que os entrevistados consideram como relevância desse ensino para os jovens e adultos envolvidos nesse contexto.

A primeira entrevista foi realizada no dia 31 de janeiro deste ano, aproximadamente às 18h, com um dos professores de inglês do *Saber para Mudar* (dos anos de 2014 e 2015), Leandro Andrade. Com relação à primeira temática de perguntas – inserção dos entrevistados no *Saber para Mudar* – Leandro informou que seu envolvimento no curso pré-vestibular se deu por meio do projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) *Sobre professor e pesquisador: o papel do afeto na mão dupla das narrativas de experiência docente*, coordenado pela professora Isabel Cristina Moraes Bezerra.

⁵² Nesta dissertação, utilizei os nomes reais dos quatro participantes entrevistados, visto que estes deram a mim o consentimento necessário para isso, como mostra o apêndice desta pesquisa.

Sobre a inserção de Leandro no projeto e a relação com o *Saber para Mudar*, na entrevista exploratória realizada no dia 08 de fevereiro, com início às 12h55, a professora Isabel mencionou a vontade de seu orientando de “trabalhar em algum espaço que [...] não fosse [...] a escola regular”. Assim, a professora conversou com os docentes que coordenavam o projeto, verificando a possibilidade de Leandro ser acolhido como professor de inglês do *Saber para Mudar* e informando que esse trabalho também agregaria à pesquisa do aluno.

Leandro relatou que a professora Isabel, quando soube de seu interesse pelo contexto de um pré-vestibular, informou a ele sobre o *Saber para Mudar*, situado na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Segundo o professor licenciando, a professora Isabel ainda não sabia sobre o processo para a seleção de docentes no *Saber para Mudar*. Entretanto, coube ao próprio Leandro buscar mais informações sobre esse processo para dar aulas de inglês nesse “pré”:

Leandro: Então, eu comecei a... tentar buscar, né? Informações sobre como que acontecia, como que... e... na verdade, eu não fiz o processo seletivo, né? Eu... busquei o coordenador do... do pré-vestibular, se eu não me engano, é um professor de Geografia.

Kesley: Andreelino?

Leandro: Isso!

Leandro: Andreelino. É! Ele mesmo! E ele... É... E, basicamente, me voluntariei porque não tinha [professor de inglês], né?

Leandro explicou que não havia professor de língua inglesa no *Saber para Mudar*. Assim, ele “basicamente” se voluntariou para ministrar essas aulas – com relação ao que, na percepção do aluno, foi algo muito satisfatório para o coordenador do *Saber para Mudar*, professor Andreelino Campos.

A professora Isabel explicou que a coordenação recebeu Leandro “de braços abertos”, e, assim, logo em seguida, ele uniu-se à Bárbara – que trabalhava na pesquisa *Aulas e materiais de leitura em língua inglesa* para estudantes em processo de aquisição do idioma como língua estrangeira.

Bárbara, em entrevista realizada no dia 7 de fevereiro, às 16h, aproximadamente, explica os passos dessa sua inserção:

Primeiro [essa inserção] foi no projeto com a professora Isabel, é... no projeto de produção de material de leitura de língua inglesa e... a gente começou a observar que o projeto tava se encaminhando pra proposta do vestibular, pra proposta que o pré-vestibular traz, né? E... E foi aí que a gente foi começando a pensar juntas, né? É... onde esses materiais se encaixariam, e, aí, ela chegou em uma conclusão, que o pré-vestibular seria um bom lugar pra aplicar esses materiais e junto com Leandro

Bonin, que também tinha uma proposta parecida para o pré-vestibular, e, aí, nós dois começamos a dar aula nesse projeto, no pré-vestibular.

Sobre o projeto *Aulas e materiais de leitura em língua inglesa*, a professora Isabel afirmou:

Esse projeto começou acho que em 2007, quando eu estava terminando o doutorado, e... a gente achou, Renatinha e eu achamos, que seria interessante ter um espaço pra a gente pensar sobre ensino de leitura, porque os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira, [...] o foco é na compreensão escrita.

Bárbara explica que, no decorrer desse processo, Leandro ainda não havia iniciado as aulas de inglês no pré-vestibular. Os dois deram início às aulas juntos. Assim, Bárbara reforça que a demanda por aulas de inglês no *Saber para Mudar* partiu dos licenciandos docentes e da professora orientadora e não da própria coordenação do curso pré-vestibular. Contudo, Bárbara explica que, como não havia ensino de língua estrangeira no curso pré-vestibular, o que ocorreu de fato foi uma troca significativa e boa para “os dois lados”. A docente licencianda explica que a disciplina de língua inglesa constava na grade curricular do *Saber para Mudar*, mas não havia professor de inglês para os estudantes do curso. Desse modo, esses estudantes não haviam frequentado aulas de inglês naquele espaço.

Segundo a professora Isabel, Leandro e Bárbara começaram a fazer esse trabalho por meio de uma prática que priorizava a reflexão para alunos que possivelmente estavam querendo “*bizu pra passar*”. Nas palavras da professora,

a proposta é sempre da reflexão, não é só trabalhar o texto só pra você aprender a identificar a resposta [...] porque a gente acredita que esse espaço da reflexividade não deveria estar apenas limitado à formação do professor. [...] Todo trabalhador deveria, poderia pelo menos, incorporar a questão da reflexividade naquilo que faz, [...] porque tudo que a gente faz, principalmente profissionalmente, tem implicações sociais, né? [...] Então, você pensar: você tá trabalhando aonde, pra quem você trabalha, o que você tá fazendo, como seu trabalho atinge outras pessoas, como aquele trabalho reverbera em você enquanto pessoa [...], porque, aí, você vai ter uma outra perspectiva do que você faz, perspectiva, assim, do trabalhador dentro desse macro contexto social, econômico, político [...], de relação de força, de dominação, de poder.

A fala da professora remonta, assim, ao que Charlot (2005) apresenta como o olhar para dada prática cotidiana que pode transformar não somente o agente de tal prática, mas também os outros ao seu redor, entendendo como os eventos se constituem no tempo.

A professora Isabel explica, brevemente, a opção dos PCNs pela habilidade de leitura:

Porque tem muita gente que, é... até hoje, critica muito dizendo que nos parâmetros curriculares para o Ensino Fundamental II, terceiro e quarto ciclos, diz assim: “Ah, não! Vocês só trabalham com leitura”. Não é isso! O que os autores pensaram é que se um professor trabalha na rede pública de ensino, por exemplo, ou na rede particular, ele só tem um encontro semanal, às vezes, cinquenta minutos ou duas vezes de cinquenta minutos, você não tem tempo de trabalhar bem todas as habilidades. Então, a gente faria um trabalho melhor, que pelo menos dê conta de uma habilidade, que o aluno pode usar pra fazer uma... prova de vestibular, pra navegar na internet... Então, ele vai ver que ele tá aprendendo inglês com alguma coisa, que tem uma finalidade e sair do âmbito do ensinar o verbo to be [...] A ideia era ir além disso.

A professora Isabel aponta que o trabalho com a Prática Exploratória está diretamente associado à reflexividade, explicando que há teóricos – por exemplo, Giddens (2000), citado neste trabalho, que abordam a reflexividade na Modernidade. Nesse viés, a professora explica que essa questão era visada na construção do currículo para as aulas de inglês do *Saber para Mudar*:

Então, é... é claro que você pode fazer leituras sobre isso, mas o que a gente faz é [mostrar] que essa reflexividade ela tá presente e ela é importante pra a gente pensar qual (bom, eu penso assim, né? Até pessoalmente, além de academicamente), “qual meu papel?”, “qual minha função?”, “o que eu tô fazendo no mundo agora enquanto profissional?”.

Com relação à inserção do estudante Gabriel Cícero no *Saber para Mudar*, o próprio explica que soube do curso pré-vestibular por intermédio de seus colegas de escola. Ao lado da FFP/UERJ, há um colégio estadual, e foi nesse colégio que Gabriel concluiu o Ensino Médio, decidindo realizar, no ano de 2015, o processo seletivo para ingressar no *Saber para Mudar*.

Gabriel: Era bem próximo, alguns amigos já saíam da escola e iam direto pro pré-vestibular, só que eu não fazia isso. Eu preferi estudar um ano depois pra me dedicar mais ao pré-vestibular e, assim, ingressar na faculdade. Então, foi através deles [dos colegas] que eu fiquei sabendo. Quando foi em 2015, eu decidi tentar estudar na UERJ, até porque eu acho que um ambiente da universidade já gera outra expectativa pra quem tá fazendo pré-vestibular. [...] Fiz a pré-inscrição no site e vim fazer uma prova, que, aí, uns dias depois, saiu a lista de classificação, se eu não estou enganado, porque eu fiz a pré-inscrição em casa e fiz a prova aqui. Foi até a primeira vez que eu tinha pisado aqui quando vim fazer a prova.

Minha curiosidade foi aguçada quando Gabriel mencionou sobre a expectativa que um ambiente universitário pode gerar em quem está prestes a realizar exames de Vestibular. Sobre essa expectativa, Gabriel afirmou o seguinte:

Você está estudando, se preparando, já dentro de uma universidade, você já está envolvido pelas emoções daquele ambiente. Então, você acaba se tornando parte do meio [...], isso ajuda muito, pelo menos me ajudou muito na hora de estudar, pois já vinha várias vezes pela manhã estudar aqui, porque eu me concentrava mais aqui do que em casa. Então, às vezes, eu chegava bem mais cedo, encontrava com alguns dos professores justamente pra estudar, porque eu gosto muito de estudar. Gosto muito desse ambiente de universidade e tudo mais. Então, mesmo fazendo pré-vestibular, [...] eu já me sentia parte da FFP. Então, eu não queria sair, chegava até mais cedo e isso me deu uma ajuda, assim, muito... muito grande da parte de incentivo, porque eu senti muita diferença de você estar estudando, fazendo pré-vestibular dentro de uma universidade [...].

Gabriel explica, por exemplo, que os temas abordados pelos professores licenciandos de Geografia eram temas que não só faziam parte das aulas do *Saber para Mudar*, mas também de trabalhos elaborados para esses professores licenciandos apresentarem aos docentes do curso de Geografia. Assim, esses trabalhos eram previamente apresentados para a turma do curso pré-vestibular, demonstrando o vínculo entre a graduação e o curso como projeto de extensão.

Para Szundy (2014, p. 18), é fundamental que as práticas de ensino-aprendizagem, em todas as disciplinas,

engajem os aprendizes em embates ideológicos com temas socialmente relevantes e inscrevam as práticas de produção e compreensão de textos orais e escritos nos tipos e formas do discurso em que tais textos circulam no mundo social.

De acordo com a autora, “em diálogos sempre situados cultural, histórica e ideologicamente somos transformados e capazes de transformar os inúmeros contextos em que interagimos com outrem” (SZUNDY, 2014, p. 15).

Com relação à inserção das aulas de inglês no *Saber para Mudar*, Gabriel também afirma que na grade curricular dos estudantes do curso, da turma de 2015, não havia a disciplina de língua inglesa desde o início do primeiro semestre do referido ano. Entretanto, no entendimento do aluno, quando o inglês foi, de fato, inserido no currículo do curso, não foi inserido como uma disciplina obrigatória.

Chamou minha atenção que, embora a inserção das aulas de inglês no *Saber para Mudar* não tenha sido divulgada pelos professores Leandro e Bárbara como “aulas não obrigatórias”, Gabriel teve essa compreensão da disciplina no contexto do curso – possivelmente, refletindo uma concepção prévia de que o inglês não é uma disciplina tão importante quanto português e matemática, por exemplo. Além disso, a inserção “tardia” da disciplina na grade curricular do *Saber para Mudar* pode ter reforçado uma concepção de que, no referido curso pré-vestibular, o ensino de inglês não seria tão relevante.

Com relação às aulas e aos exercícios de inglês no *Saber para Mudar*, Gabriel afirmou: “*Eu conseguia falar aquilo que eu sabia, e o que não sabia eu esperava meus colegas falarem [...] e quando meus colegas falavam, era o meu momento de absorver pra continuar aprendendo*”. Entretanto, o estudante afirmou que, no Enem e no Vestibular da UERJ, não fez a prova de inglês para língua estrangeira, mas, sim, a de espanhol e explicou seus motivos:

Eu tenho um receio muito grande em fazer provas em inglês, isso eu não nego. Tenho até hoje. Tenho um medo muito grande, porque eu acho espanhol mais fácil de se entender [...]. O inglês, apesar de arranhar bastante o básico do inglês, eu gosto muito, muito mesmo. Tanto que... quando eu vi que tinha o inglês na grade, eu fiquei: “Eu tenho que fazer!” Fazendo inglês ou não na prova, eu vou fazer o curso, por mais que eu tenha receio e acabe não fazendo a prova, pra vida é sempre válido. É como crescimento pessoal. O inglês da escola pra mim não dava, mas o inglês do pré-vestibular era uma... era uma aula que eu esperava semanalmente [...]. O Leandro e a Bárbara [...], assim como outros professores, eles tinham um modo de interagir com... com os alunos que diferencia com os professores da escola. Por exemplo, minha professora que me deu aula nos três anos do ensino médio, no Walter⁵³, já era uma senhora de idade. [...]

Não fiz a prova em inglês por causa do meu receio. Eu acho que tinha mais uma oportunidade de acertar no espanhol, até porque por ter já um conhecimento básico, então... não fiz a prova em inglês, mas já me ajudou na, na questão do Enem de forma geral.

Você passa numa escola inteira só estudando o verbo to be. Mas... você, em um ano, em um ano não, alguns meses, bota aí uns dez meses, você tem que absorver todo o conhecimento pra poder realizar uma prova. Eu acho esse, essa é uma dificuldade, ainda mais que você vem de... de escolas no geral que não tem professor, ou... que estão em boa parte em greve, boa parte do ano letivo em greve, ou que não tem professor mesmo, não tem quem substitua, ou tem aquele professor que chega, passa só aquele básico e deixa a turma à vontade. Eu acho que quando você se depara no pré-vestibular com uma prova que você tem que fazer aquilo, o seu ingresso na faculdade depende daquela prova e você tem que correr atrás de todo conhecimento em poucos meses, eu acho que essa é uma dificuldade de fazer a prova em inglês.

Na fala do estudante Gabriel, é possível perceber que ainda hoje se vivencia o reflexo de processos históricos de cunho colonialista, referido anteriormente, quando trouxemos à baila a contribuição de Berenblum (2003) no que se refere a um confinamento linguístico, desencadeado por políticas estatais que se encontram a serviço do projeto da Modernidade. A escola como instituição disciplinadora (FOUCAULT, 1999), na busca por uma unificação cultural e linguística, reflete, conseqüentemente, no currículo e no ensino de línguas a aprendizagem de uma língua estrangeira como desafiadora, ou até mesmo, ameaçadora – a partir da *estereotipação* e da segregação das culturas – como se elas não fossem vivas e fluidas, mas, sim, rígidas. Um possível resultado desse reflexo é o sentimento de despreparo

⁵³ Colégio Estadual Walter Orlandini.

para realizar a prova de língua estrangeira em inglês nos exames para ingresso no Ensino Superior, mesmo havendo estudado o idioma por volta de sete anos escolares.

Contudo, Gabriel revela em sua fala o reconhecimento da importância das aulas de inglês no *Saber para Mudar* na realização dos exames vestibulares:

A questão de interpretação não é uma coisa que se restringe ao inglês, mas a prova de forma geral, eu acho que é mais, mais, mais... ligada ao Enem, essa questão de interpretação porque a prova do Enem toda é uma questão de interpretação, de ponta a ponta, seja história, matemática, geografia, português... Ela é uma prova bem interpretativa, então, exercitar a questão da interpretação não é uma coisa que... que se restringe ao inglês, e que me ajudou sim, a fazer a prova inteira como um todo, porque... quando a gente pegava as imagens e os textos, a gente focava nos pontos-chaves, por mais que existisse uma palavra ou outra que a gente não conhecia, a gente focava nos pontos-chaves pra poder ter um contexto.

Com relação à elaboração do currículo para as aulas de inglês no *Saber para Mudar*, Bárbara afirma que

existiam outros materiais do pessoal que entrou na bolsa, nesse projeto [...] da bolsa de produção de material de leitura, antes. Aí, a gente foi, conforme a necessidade que eles mostravam também, a gente acaba usando outros materiais, conforme a necessidade que eles apresentavam, né? A gente tentava, é... descobrir quais eram, né? Era motivo de muita aflição também, às vezes, mas, assim, é... a princípio a gente tinha um planejamento: “Ah! A gente vai usar é tal material”. A gente começava com uma atividade meio que de sensibilização, né? E pra mostrar que não era tão difícil de entender o texto em outra língua e tal. E, aí, a gente ia meio que aumentando o nível, né? É... com as atividades. A gente trazia uns assuntos dentro de alguns temas transversais. E, aí, a gente ia pegando textos, mas a gente mudava o planejamento conforme a gente via necessidade da turma, né?! Às vezes, a turma falava umas coisas assim tipo: “Ah! Não sei se tá adiantando”. Ou, então, falava: “Ah, não! Tá! Tá legal” e tal. Então, a gente sempre ficava com uma dúvida pela carinha deles, né? Que a gente lê as expressões [...] dos alunos. E, aí, às vezes eles ficavam com uma cara meio estranha, assim, e, aí, a gente [...] sempre perguntava: “O que que vocês estão achando?”, só pra ter o retorno. E, aí, a gente meio que tentava, é... a gente sempre perguntava pra professora Isabel [...] o que que a gente podia fazer, pra você também, né? [Bárbara referindo-se a mim] A gente dividia os desesperos, e, aí, a gente tentava fazer uma coisa que também motivasse [...] os alunos pra virem [...] às aulas.

O professor licenciando Leandro explicou que quando percebeu a necessidade de um contexto para a iniciação de sua experiência docente – a fim de estar em consonância com a proposta do projeto do qual passara a fazer parte – ele “pensava muito sobre a situação do período do vestibular” e que, provavelmente, isso se devia ao fato de ele próprio ter “acabado de” sair de um pré-vestibular, na busca pelo ingresso na universidade.

O professor licenciando se identificava com o contexto de um curso pré-vestibular, pois ele havia também vivenciado a experiência de ser aluno em um “pré”. Enquanto Leandro

me narrava isso, eu pude pensar em minha própria experiência como estudante de pré-vestibular social, a qual também me motivou a investigar a fundo esse contexto. Para mim, aquele momento da entrevista com Leandro despertou uma forte constatação: a identificação que se apresenta entre os professores licenciandos e os alunos de um pré-vestibular popular quando esses professores são, em sua maioria, estudantes universitários recém-saídos de um espaço de pré-vestibular. *Essa identificação levaria a um elo mais forte entre os professores e alunos do Saber para Mudar, assim como de outros pré-vestibulares populares? A “juventude” desses professores não seria apenas mais um desafio em PVPs (apontando uma “inexperiência pedagógica”), mas, contraditoriamente, seria uma possibilidade a favor do ensino nesse contexto? Será que os alunos do Saber para Mudar adquirem uma identidade de grupo ao longo de sua participação no curso, sendo conscientizados sobre o mundo em que estão inseridos? Visto ser essa identidade de grupo o que caracteriza um movimento social, o Saber para Mudar poderia ser entendido como movimento social? No Saber para Mudar, ocorre um trabalho conjunto, focando tanto nos da universidade quanto nos alunos vestibulandos, um trabalho que traga a unidade entre esses grupos?* Percebi, nas falas analisadas, o quão rico seria para o *Saber para Mudar* a constituição das aulas como um espaço que contemple não apenas os conteúdos avaliados nos exames para ingresso no Ensino Superior, mas também a própria história dos movimentos sociais. Tal discussão – tanto nas disciplinas de Humanas quanto nas de Exatas e em um modo coletivo, abrangendo alunos, professores licenciandos, coordenadores do curso e todos os interessados da comunidade FFP/UERJ – possibilitaria a construção e o fortalecimento de identidade no *Saber para Mudar*, além da compreensão de todos esses participantes como fruto dos referidos movimentos.

Leandro apontou outra questão que, para ele, está relacionada à questão da identificação: o afeto.

Leandro: Não sei se tinha [...] uma percepção assim [por parte dos alunos], mas [...] acho que tinha, de repente, uma identificação deles com a gente, né? Por motivos mil; não sei. Difícil a gente entender o porquê, mas, assim, de repente, porque a idade... eles eram jovens, né?

[...]

Eu ia [...] falar também na questão da liberdade de espaço, porque, assim, é... quando você pega um espaço que você [...] se identifica e tem a liberdade pra... você tá ali, pra você falar [...]isso gera uma vontade que pra mim é afeto.

Constatedei, então que Leandro estava falando a mim sobre a importância do fortalecimento de um sentimento de identificação entre professores e alunos no espaço da sala

de aula. E, em minha concepção, esse sentimento também estava atralado ao trabalho focado em uma leitura crítica.

Kesley: Eu acho que esse trabalho de uma leitura crítica [...] de falar, de propiciar na sala de aula momentos de debates sobre [...] coisas, questões, assim, sociais [...] questões que eles, que aqueles jovens se vissem representadas nelas... eu acho que isso gera, contribui pra essa motivação.

Percebo que o conceito de identificação é diferente do de identidade (HALL, 2006; MOITA LOPES, 2003; 2008). Contudo, percebo também que o fortalecimento dessa identificação corrobora o fortalecimento de uma unidade em termos de ação social, podendo levar à criação de um coletivo de ação. Um fortalecimento que ganharia vez a partir de um ensino possibilitador do uso da língua para a discussão de questões nas quais aqueles jovens se vissem representados ou pudessem se representar – jovens que, como Leandro indica, viam nele, em Bárbara e em mim interlocutores que compartilhavam questionamentos semelhantes aos deles. Por isso, nossa interação com o grupo de alunos de inglês do *Saber para Mudar* constituía-se como uma interação afetiva. Assim, Leandro prossegue:

[...] você tá expressando a sua identidade [...] ali e você tem uma outra pessoa que também tá. Então, assim, [...] na questão da leitura crítica, do pensamento crítico, você tá trazendo o que você considera sobre aquele determinado assunto. E você tá ouvindo [...] mais tantas vozes que tão falando coisas diferentes sobre aquilo dali. [...] É uma troca que faz com que, ao meu ponto de vista, você, de alguma maneira, é... refine, né? Não sei se refinar é a palavra, mas assim, é... reflita sobre e... de repente, pense na alternativa sobre um determinado assunto, uma outra alternativa que você não tinha pensado antes.

Nesse mesmo sentido, Bárbara afirmou que ver em seus alunos possíveis colegas de trabalho em um futuro próximo foi o que mais chamou a atenção dela com relação à turma de inglês do *Saber para Mudar*. A docente licencianda também fez uma observação com relação ao perfil dos estudantes:

Eram várias idades, né? Tinha gente bem novinha, tinha gente bem mais velha, então, às vezes, o pessoal mais novinho brincava mais e o pessoal mais velho ficava meio chateado com isso. Então, assim, a gente tinha que lidar com tudo isso também no início, porque depois o pessoal vai desistindo e, aí, a sala vai ficando vazia. [Isso] Vai desestimulando um pouco também, tanto os professores quanto os alunos, mas, aí, professores de pré-vestibular têm isso, né? Pessoal vai saindo... [...] Isso vai acontecendo ao natural. [...] É... assim, porque eu nunca dei aula em um pré-vestibular, só dei aula, só tava em curso de inglês, né? Então, é um ambiente diferente, né? O objetivo é diferente e nem todo mundo ali vai fazer inglês; acha que é... nada, sabe? Acha que é bobeira e... ou fica ali atrapalhando, porque atrapalha mesmo, né? Ficavam de conversinha, no primeiro dia já tinha gente tacando bolinha de papel na sala de aula. Eu chamei atenção [...]. No pré-vestibular, nem todo mundo ali tá interessado em inglês. Vai fazer espanhol porque acha que é mais próximo do português.

Ao conversar mais com Leandro, percebi que a experiência de ter sido, recentemente, aluno de pré-vestibular – ainda que de pré-vestibular particular – e, naquele momento, estudante universitário, também o fez refletir sobre a tensão da posição *dua* de ser aluno e professor:

Leandro: Eu tive essa experiência [...] do pré-vestibular antes de entrar pra faculdade e... E, aí, assim, se eu for traçar um paralelo entre o “pré” daqui e o “pré” que eu fiz [...], eu tava na outra posição, né? [...]. Essa coisa de se posicionar também era novo, né? [...] Sem saber como abordar os alunos... Essa coisa toda...
[...] Eu acho que é conflitante, né?

Sobre essa posição conflitante, Bárbara recordou o que ela e Leandro compartilharam em um encontro de orientação com a professora Isabel:

Teve um dia que eu e Leandro chegamos na sala: “Oh! Os alunos tão meio que com cara de quem comeu e não gostou. Eles parecem que... que as aulas não tão [...] agradando a eles. E, aí, parece que a aula não tá divertida, não tá sendo legal”. Aí, a Isabel perguntou: “Mas, por que toda aula tem que ser divertida? Toda aula tem que ser animada? Toda aula tem que ser legal?”. Tem dia que não é legal! Por que toda aula obrigatoriamente tem que ser divertida?” Aí, a gente parou com aquela cara assim, olhou um pro outro. Uma coisa que a gente já tinha pensado, mas a gente não tinha levado com a gente; sei lá! E, aí, a partir daí foi meio que... as coisas foi meio que melhorando. Não tinha que tudo ser legal!

Nesse momento, percebi que as falas de Leandro e Bárbara se referiam ao conflito de ser professor ainda em processo de formação – um conflito que, certamente, não foi vivenciado apenas por nós, professores do curso pré-vestibular. *Haveria por parte dos professores universitários, na indicação de seus alunos para a docência no “Saber para uma Mudar”, uma preocupação com relação ao preparo dos licenciandos nesse sentido? A própria coordenação do Saber para Mudar exerceria reunião com esses professores licenciandos para auxiliá-los no que tange a metodologias de ensino e conteúdos programáticos?* Essas foram as perguntas que me inquietaram naquele momento da entrevista exploratória.

Szundy (2012, p. 516-517) descreve a construção do conhecimento de futuros professores que têm suas atividades (enquanto professores em processo de formação) como arenas onde ideologias cristalizadas sobre as práticas de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira são, ao mesmo tempo, transmitidas, desconstruídas e reconstruídas para

reconfigurar e revolucionar a ação na sala de aula⁵⁴. Para a autora, a concepção desses futuros professores sobre o processo de ensino-aprendizagem, é banhada por suas experiências como estudantes, profissionais e, até mesmo, como pais. Essas experiências, por sua vez, incidem sobre as afinidades teóricas e as expectativas dos futuros professores com relação ao ensino-aprendizagem. Ou seja, essas experiências, refletem e refratam (BAKHTIN, 2010) as vozes de outras pessoas, as quais corroboraram a construção do conhecimento sobre a prática futura: a prática docente. Sendo assim, a autora compreende que essa reflexão sobre o discurso de outras pessoas, na busca de construção de conhecimento, pode ser vista pela ótica vygotskiana, considerando que no processo de busca pelo complexo entendimento de sua própria ação, o futuro professor bem como sua própria ação são transformados, à medida que este evolui em um ciclo contínuo.

Sobre possíveis reuniões com a coordenação do *Saber para Mudar*, Leandro afirmou: “basicamente não tinha uma orientação assim, né? No geral, não tinha”. Pensando um pouco mais, Leandro diz não saber se essas orientações realmente não existiam ou se Bárbara e ele (e, posteriormente, eu) não éramos comunicados sobre elas, visto que no entendimento do licenciando docente, apesar de a possibilidade de aulas de inglês no “pré” terem sido “abraçadas” pelo coordenador Andreilino, elas pareciam estar à margem das demais disciplinas. O estudante Gabriel explicou:

Os alunos se reuniam com os professores só, por exemplo, quando acabavam as aulas, a gente se reunia pra ter um bate papo, uma conversa. Mas, não juntava todos os professores, nem tão pouco com a coordenação do curso.

Com relação a um diálogo com a coordenação do pré-vestibular, Bárbara afirmou o seguinte:

A coordenação nem sabia que a gente tava lá, falo mesmo! É... só quem sabia que a gente tava lá era Isabel e os alunos. Ela [...] chegou a falar com a coordenação, né? Falou com as pessoas responsáveis, perguntou se poderiam dois alunos, dois orientandos dela, dar aula no pré-vestibular, eles permitiram, mas [...], assim, sabe, a coordenação nunca chegou e falou nada. Eu só entrei lá, pronto e acabou, sabe? [...] O que tem pra mim, o que eu acho que falta é controle. [...] Pelo menos nas aulas de inglês, ninguém nunca foi lá: “Ei! E aí? Como é que vocês tão?”

É possível perceber o reflexo de práticas colonialistas permeando a maneira como o ensino de inglês era enxergado no *Saber para Mudar*, não só pelos alunos, mas também pela

⁵⁴ No original: “as arenas where crystallized ideologies about EFL teaching-learning practices are at the same time transmitted, deconstructed and reconstructed in order to reconfigure and revolutionize action in the classroom” (SZUNDY, 2012, p. 516).

própria coordenação do curso, visto que a coordenação mantinha o olhar que por vezes é tido na Educação Básica: o detrimento da valorização do ensino de uma língua estrangeira quando comparado à valorização do ensino de componentes curriculares como português e matemática, por exemplo. Entretanto, outro fator que chama atenção é a fala da professora licencianda que não vê como uma atitude de confiança em seu trabalho a ausência da coordenação do “pré” nas aulas de inglês. Mesmo que a autonomia de professores seja um tema tão recorrente na Educação, percebe-se que Bárbara sentia falta de um “controle” por parte de seus superiores no *Saber para Mudar*.

Já com relação à orientação com a professora Isabel, Leandro explicou que:

Ela tava [...] sempre certificando que a gente estaria fazendo um trabalho bacana também, né? E... com esse enfoque [...] que fosse significativo, que fosse [...] pensado no grupo, que a gente tivesse sempre com isso daí, sempre com ouvido [...] aberto [...] às pessoas que estavam nessa sala de aula do “pré”, né? E... ao mesmo tempo, era o momento da gente trazer o que acontecia na sala de aula do “pré” pra ela, né? E fazer essa troca, né? [...] Então, assim, com certeza orientação dela [...] houve e foi muito... enriquecedora, é... e... assim, primordial no curso [...] e no meu ser [professor] também.

Com relação, ainda, às orientações com os professores licenciados, a docente Isabel afirmou:

As orientações são sempre [...] um pouco particulares porque é sempre a prática exploratória agregada, articulada ou em diálogo com a questão específica de cada um. Por exemplo, no seu caso, era sobre a EJA, não é?⁵⁵ No caso do Leandro, era a questão da formação docente, a formação do professor, que ele queria ver como era trabalhar nesse contexto tão especial. Da Bárbara, que acabou ficando um pouco, é... com relação a essa coisa do trabalhar com contexto especial também, mas tinha a ver mais com a produção da unidade de leitura. [...] E costurando cada orientação, vem a prática exploratória como essa coisa que orienta o fazer docente e o fazer é... de pesquisa. [...] A prática exploratória é interessante mesmo para as pessoas acho que estão muito é... preocupadas, esperando que a gente dê uma receita; a prática exploratória não tem receita.

Ainda com relação a essa experiência conflitante – que nos leva a sair de nossa zona de conforto e parece ser essencial para todo professor em processo de formação – Leandro parece ter chegado à mesma constatação que eu:

Leandro: [...] Eu acho que visualizando hoje esse momento, é... eu já falei isso com colegas e tudo mais [...] que todo mundo pudesse ter uma... uma chance. Não necessariamente de “pré”, não sei...

⁵⁵ A docente referia-se a minha pesquisa monográfica da especialização, intitulada “Ensino de Inglês, Educação de Jovens e Adultos e Políticas Educacionais: uma reflexão encaminhada pela Prática Exploratória, orientada por ela”, como já explicado neste trabalho.

Leandro continuou:

Mas, assim... de aprender, né? Como a ser professor, né? De ajudar, né? Nesse processo de aprendizagem, né? Também teve toda essa questão, desse momento de pré-vestibular, da entrada das provas, né? Da posição da língua inglesa... É... como se fosse um estágio mesmo, né? Mas eu acho que de uma forma foi diferente dos estágios que eu fiz, né? Foi mais real, né? Mas... então, eu acho que se todo mundo pudesse, tivesse essa oportunidade, seria muito legal, seria muito bacana, porque eu acho que isso faz a diferença. Faz... Entendeu? No meu caso fez bastante.

Nesse momento, minha curiosidade de pesquisadora, leva-me a indagar Leandro sobre qual seria, para ele, esse diferencial da posição da língua inglesa. Para o que Leandro respondeu:

É... Eu acho que assim, eu tive, eu aprendi muito de como que a língua inglesa fica nesse meio do pré-vestibular, entendeu? [...] Eu consegui pensar muito sobre... sobre como que... como que a língua inglesa de repente é... intimidadora, entendeu? Nesse momento de... de pré-vestibular, de repente também nesse espaço que é comunitário, que é popular, né? Então, assim, o número de alunos que a gente tinha era muito pouco, era é... às vezes, a gente tinha um quórum de... de cinco, sete, né?! Foram dois semestres diferentes também, né?

[...]

É... Então, assim, quando a gente veio falar com eles, tipo, que primeiro não tinha aula, então a gente teve que anunciar, se anunciar, né? Eu e a Bárbara.

Constatarei que Leandro se referia à posição do inglês como língua sobre a qual, mundialmente, se é exigido um domínio (MOITA LOPES, 2003; 2008; JORDÃO, 2004; 2011; 2015; MONTE MÓR, 2012; CALVO e EL KADRI, 2011). No entanto, a mesma ideologia que sustenta essa posição, sustenta também que apenas estudantes das classes média e/ou alta seriam capazes de dominarem esse idioma (MOITA LOPES, 1996). Por isso, Leandro apontou que, para os estudantes populares do *Saber para Mudar*, a língua inglesa era “intimidadora”.⁵⁶ Tal constatação também pôde ser verificada na fala do aluno Gabriel, citada anteriormente, com relação ao seu receio de realizar provas de inglês. Esse caráter intimidador da língua inglesa, como aprendemos com Moita Lopes (1996), está presente em virtude do “descrédito de sucesso atribuído aos estudantes das classes populares”, não se constituindo como característica peculiar do *Saber para Mudar*, mas como característica que permeia o ensino público brasileiro. Tal característica leva grande parte dos estudantes populares do Rio de Janeiro a optarem pelo espanhol na hora de realizarem a prova de língua estrangeira do Enem ou do Vestibular da UERJ – mesmo havendo estudado língua inglesa – e não espanhola

⁵⁶ Em minha monografia do curso de especialização, essa foi umas das constatações a que pude chegar com relação às expectativas que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, da escola lócus da pesquisa monográfica, apresentavam.

–ao longo do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esses estudantes consideram que a proximidade etimológica do espanhol com a língua portuguesa oportunizará a eles um melhor desempenho nas provas para o ingresso universitário. Assim, o trabalho de “anunciar” aos alunos da turma de 2014 do *Saber para Mudar* sobre a novidade das aulas de inglês no curso pré-vestibular iria além do desafio de conscientizar os alunos da importância da inglesa, mas de ajudá-los a construir entendimentos no tocante à capacidade de se apropriarem desse idioma.

Uma questão importante é quanto ao perfil desse aluno que se matricula nos PVPs, que quase sempre pode ser definido como jovem, em sua grande maioria; morador de comunidade; negro ou mestiço; pobre; egresso da escola pública e com graves lacunas em seu conhecimento intelectual e em, algumas situações, são alunos que estão há vários anos longe dos bancos escolares; muitas vezes, já estão inseridos no mercado de trabalho formal ou informal; e muitos são os primeiros de suas famílias a tentar o ingresso no Ensino Superior. Ressalta-se que muitas famílias se mostram reticentes com essa tentativa de preparação para o Vestibular. Essas são as principais características dos jovens e adultos que todos os anos procuram os PVPs.

De acordo com Silva (2006), há críticas em torno das aprovações dos alunos para os cursos ditos de pouco prestígio social, como os cursos das diversas licenciaturas; entretanto, segundo o autor, para aqueles situados em uma realidade de vida marcada pela ausência pode significar muito essa aprovação, diferentemente de uma pessoa de uma classe social mais favorecida. Para o autor, tais aprovações representariam, ainda, a conquista da cidadania ativa, uma vez que o aluno teria sua realidade de vida alterada, podendo ser considerado um exemplo para sua comunidade.

Tal como Leandro apresenta, o quantitativo de entre cinco a sete alunos que participaram das aulas de inglês do *Saber para Mudar* (o que era o oposto nas demais disciplinas) logo após o início de sua divulgação manteve-se até o ano seguinte (2015), quando ingressei para ser professora de inglês nesse “pré” juntamente com Leandro e Bárbara. Esse quantitativo também reflete, desse modo, o caráter intimidador do inglês para os estudantes populares.

Analisando essa etapa da entrevista exploratória, pude constatar que esse número reduzido de alunos presentes nas aulas de inglês fazia com que as expectativas de Leandro enquanto professor em processo de formação, pelo menos em um primeiro momento, não fossem correspondidas – uma sensação que era por mim compartilhada.

Leandro: Essa discrepância assim [...] não é que não tenha uma valorização, mas é diferente, né? [...] Você vê que [...] o pessoal tava ali correndo atrás era das exatas.

Leandro informa que talvez as aulas de inglês não correspondessem às expectativas de seus alunos, primeiramente, pelo fato de essa não ser uma disciplina que já fizesse parte do currículo do *Saber para Mudar*. Na concepção de Leandro, isso dificultava a percepção com relação à relevância da disciplina do inglês para a aprovação no pré-vestibular. O professor licenciando afirmou também que se sentia limitado em sua prática docente no *Saber para Mudar*.

Leandro: Eu acho que a gente estava muito... limitado? Não sei se é limitado a palavra, mas [...] eu tava assim, nesse momento de... de aprendizagem de como ser professor [...] de como trazer a pesquisa, o material didático, tudo! Encaixar tudo nesse espaço, e, assim, óbvio que a gente vai querendo que faça sentido, né? [...] pro aluno. [...] A expectativa [...] que eu tinha... que fosse uma coisa bacana. Mas, acho que hoje fazendo uma leitura, não sei se assim foi [...] a melhor coisa, não porque a gente não tenha feito, acho que na hora a gente tava trabalhando da maneira que a gente podia.

Na verdade, os desafios eram maiores que Leandro. Como Charlot (2005) apresenta, não deve haver uma culpabilização do professor nem do aluno, porque a ideologia de descrédito da habilidade dos estudantes populares de aprenderem uma língua estrangeira (MOITA LOPES, 1996) não perpassa apenas contextos locais como escolas públicas ou pré-vestibulares populares, mas, é, a bem da verdade, uma ideologia global, como visto nos capítulos anteriores deste trabalho.

Com relação às expectativas dos alunos, Bárbara afirmou:

eles têm uma outra expectativa do que seria [...] aula de inglês, achavam que a gente ia chegar jogando gramática no quadro, é... jogando textos e já jogando prova de cara. Mas, não, né? A gente queria primeiro, é... preparar e depois, sim, claro, passar as provas pra eles enxergarem que aquilo ali que a gente fez, todo processo anterior, não era nada desconectado, tinha a ver com a prova. [...] Chegou um momento que a gente achou que, que eu e o Leandro chegamos e discutimos isso, porque a gente tava sentindo a mesma coisa, né? [...] “Parece que eles estão desmotivados, que eles não estão, é... acreditando nisso, né?” Aí, até que a gente falou assim: “A gente, então, vai passar uma prova da UERJ, uma prova, umas questões do Enem”. Primeiro foram algumas questões soltas do Enem. [...] A gente até chegou a perguntar se eles viam essa conexão, a gente achou necessidade, a gente ficou meio perdido, né? [...] A gente precisava entender também, não só eles, né? Não fazer com que só eles entendessem, mas a gente também precisava entender o que que estava acontecendo ali naquele espaço, porque tinha hora que a gente até falava com Isabel mesmo: “A gente tá perdido!”. Ela sempre vinha com uma palavrinha assim: “Vamos ver o que a gente pode fazer”. A gente ia lá e tentava implementar aquilo de verdade.

[...]

Aí, tinha aluno que respondia: “Ah! Tá legal, né? Tá bom” e tinha aluno que já dava até uma justificativa: “Não! Tá legal, que eu acho que tá de acordo com o que a

gente vê na prova, eu consigo ver um... ver uma ligação, uma conexão”. [...] Mas, assim, não sei, podia ter alguém que estava achando ruim e falava que tava bom só pra agradar. Mas, assim, [existiam] aqueles que até justificavam porque que tava bom, porque que tava gostando, e, aí, a gente sentia mais firmeza, né?

Bárbara afirmou que as discussões sobre os textos selecionados como material de leitura era, em sua opinião, o melhor momento das aulas de inglês.

Bárbara: Os alunos gostavam de discutir os temas. É, por exemplo: A atividades que falou sobre o cigarro, sobre as propagandas de cigarro. É, teve uma discussão sobre cigarro, [perguntamos] se [o aluno] já fumou [...] pra já familiarizar o aluno com o tema que a gente ia seguir, né? E, aí, as possíveis palavras que podia encontrar no texto, essas coisas assim, aí, a gente partiu pro momento da leitura que é onde a gente lia os textos que estavam na atividade, né? E destrinchava esse texto. É... E [tinha] o momento da pós leitura que era meio que a culminância, né? Da atividade toda. É... E era assim que a gente fazia. E quando tinha prova, que a gente fazia alguma prova com eles, é... a gente falava mais ou menos sobre a prova, entregava, eles faziam meio que um simulado, a gente dava um tempinho e a gente corrigia depois, sempre explicando.

[...]

Os temas, os temas eram... sociais, né? Eram os temas transversais, é... são temas que circulam na sociedade, né? Aí, a gente trouxe sobre as propagandas de cigarro de antigamente e de hoje, a diferença, né? É... sobre festivais, enfim... Sobre meio ambiente, poluição... O que a gente pode fazer pra salvar o planeta. [...] E tinham vários gêneros textuais. E, assim, a gente visava tanto o resultado quanto eles levarem aquilo pra vida deles, pro ambiente, pro meio social que eles vivem, então a gente focava na verdade os dois, né? Tanto pra eles levarem com eles, por isso que tinha até discussão e tal. [...] E, na leitura, eles iam lendo aqueles textos e iam pensando também, né? Raciocinando em cima daquilo ali, de repente uma mudança de opinião ou não, ou mantendo a opinião, mas é questão de pensar em cima de cada assunto, de cada tema. Mas, eles visavam mais passar. É o que eu acho. É a minha visão também, não sei!

Sobre isso, Gabriel afirmou:

Essa parte de debate de questões sociais e na segunda metade do curso, se eu não tô enganado, iam alguns alunos semanalmente do curso de Geografia levar umas questões, [...] como se fosse uma apresentação de trabalho deles, que eles apresentavam tanto pro professor que estava dentro da sala, quanto para os demais alunos, colegas de classe deles e para nós que éramos alunos do... do pré-vestibular. Então, tinha essa questão de debate, tanto que até numa delas a gente falou sobre, se é que não tô enganado, sobre a violência no Rio de Janeiro. Chegamos a falar da segunda guerra mundial, em questão de violência. Então, tinha, assim, essa questão de debates, e eram bem legais na verdade.

[...]

Na verdade, as temáticas que eles traziam eram bem atuais na época, né? Então, isso ajudava bastante, porque quando a gente fala de Enem, o Enem trabalha muito dos temas que estão na atualidade. Então, foi uma coisa que... que ajudou bastante e também essa interação entre alunos da universidade, com os alunos do pré-vestibular, isso é uma coisa que eu gostei bastante na época, que gosto até hoje na verdade, porque naquela sala era como se não tivesse distinção. Todo mundo sentava junto, não tinha metade da sala pra um, metade da sala pra outro. Era todo mundo junto, todo mundo conversava, todo mundo debatia, todo mundo chegava numa conclusão, todo mundo entendia na verdade, porque nem todos os trabalhos que a gente apresenta na graduação, uma pessoa recém-formada acaba entendendo, porque, às vezes, a gente apresenta o trabalho e a gente quer até falar bonito pro

professor, porque o professor tá avaliando e tudo mais. Mas, o modo de falar deles era tão simples que dava pra todo mundo entender, e eles ainda levavam exercícios pra gente poder realizar pro final das palestras que, assim, é... era um resumo na verdade, os exercícios eram um resumo de toda a palestra. Então, era bem, bem bacana mesmo. Bem bacana mesmo. Mas que foi um momento de... de... trazer mais os alunos pra... pra dentro da faculdade, pra essa interação entre os alunos da faculdade e os alunos do pré-vestibular.

Nessa etapa de nossa entrevista exploratória, Leandro recorda o quanto Bárbara, ele e eu conversávamos, após as aulas, sobre nossas angústias do “ser professor”. Nesse momento, constatei que nossa prática no *Saber para Mudar* era regada de muita reflexão (ALLWRIGHT, 2003), realizada também durante essas nossas conversas “informais”, e não apenas em sala de aula ou nas orientações com a professora Isabel, naquele espaço/tempo da sala de aula do “pré” sem os alunos ou até mesmo da cantina da FFP. Essas conversas possibilitavam-nos importantes *insights* para nossas próximas aulas no *Saber para Mudar* e para nossa prática pedagógica em construção. Além disso, elas fortaleciam nossa atuação mediante os desafios enfrentados no ensino de inglês no curso pré-vestibular.

Leandro apontou que outra possibilidade apresentada mediante esses desafios era a de que o grupo das aulas de inglês do “pré”, apesar de reduzido, se constituía, nas palavras do professor licenciando, como “um grupo muito bacana”. Leandro afirmou isso por perceber que esses alunos (de cinco a sete alunos) “davam força” às aulas de inglês.

Olhando, atualmente, para nossa prática posso ponderar que, na realidade, Leandro e eu não havíamos percebido que se aqueles alunos se mantinham presentes, provavelmente, também era por considerar aqueles encontros frutíferos na busca pelo ingresso e vivência no Ensino Superior. Analisando minhas palavras para Leandro naquele momento, constato que um grande desafio para o ensino do inglês no *Saber para Mudar* é a missão de instrumentalizar os alunos com conteúdos que os capacitem para a realização das provas de língua inglesa – do Enem e do Vestibular da UERJ – quando, muitas vezes, a própria relevância da inserção da disciplina no currículo do “pré” é algo que, para eles, ainda está em processo de compreensão. Leandro afirmou, ainda, que outra possibilidade mediante nossos desafios no *Saber para Mudar* era a busca de nosso “trio” (Bárbara, ele e eu) pela utilização e construção de materiais que possibilitassem a aprendizagem da língua de um modo mais crítico. Esse objetivo se pautava não apenas nos entendimentos construídos nas orientações com a professora Isabel, mas naqueles dos quais nos apropriamos ao longo do curso de Letras, a partir da leitura de autores como Moita Lopes e daqueles que embasam a teoria da prática exploratória sobre a formação do professor reflexivo (ALLWRIGHT, 2003; MILLER, 2008;

2012). Além disso, a própria leitura crítica dos PCN-LE (BRASIL, 1998) que realizamos durante nossa graduação colaboraram nesse sentido. Nas palavras de Leandro,

Isso daí, é... provoca, estimula [...] pra que o aluno pense além daquilo, né? A prova de Vestibular tem muito esse foco de leitura e de... de texto, né? Então assim, a gente tentava utilizar isso de uma maneira que fosse pensada e não somente é... automatizada, né? Até porque, é... texto [...] é algo que tem um sentido criado ali, né? [...] De repente, possa ser que, é... quanto à questão de ensino, tivesse uma coisa que instigasse, né? [...] Que fizesse pensar e refletir, e de repente, quando a gente pensa e reflete sobre coisas que a gente não imagina [...] pode ser que isso daí seja um atrativo, né?

Entendi que, por meio dessa fala, Leandro estava se referindo à provocação que exercitávamos nas aulas de levar os alunos a refletirem no uso do inglês não apenas no que tange aos aspectos gramaticais da língua, mas compreendendo que todas as palavras em um texto – independentemente de sua classe gramatical ou do gênero do texto – corroboram a construção de um sentido intencionado pelo autor desse texto, mas que se completa na interpretação que cada leitor. Era a apropriação desse entendimento que objetivávamos para nossos alunos em sala de aula.

Jordão e Martinez (2015, p. 76) explicam que considerar a língua como relacional, processual e contextual vai de encontro ao modelo tradicional de comunicação,

que percebe língua como algo homogêneo, dissociado das práticas de construção de sentidos e [...] concebida como propriedade de países específicos ou expressões de culturas desses países, culturas essas também percebidas como homogêneas (2015, p. 76).

De acordo com Bakhtin (2004, p. 95), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, assim sendo, a interpretação da palavra está atrelada aos contextos de enunciação específicos dos sujeitos, marcados, por exemplo, pela classe social, pela idade, pela origem geográfica e pelo gênero. Freire (1976) também chama atenção para o caráter social da palavra, afirmando que “assim como não é possível linguagem sem pensamento e linguagem-pensamento sem o mundo a que se referem, a palavra humana é mais que um mero vocábulo – é palavração” (FREIRE, 1976, p. 49).

Com relação às possíveis contribuições do ensino de inglês no *Saber para Mudar*, a professora Isabel explica que uma contribuição nesse sentido teria sido precisamente levar os alunos a estranharem as práticas escolares e acadêmicas, cogitando a possibilidade da construção de novas práticas nesses espaços. De acordo com a professora, isso é envolver “os

alunos pra que eles sejam agentes, eles tragam suas questões, eles pensem sobre elas”. Nesse momento, sou convidada a pensar:

Isabel: Nós estamos construindo relações solidárias ou estamos nos alinhando só àquelas pessoas que pensam igualzinho a nós, em pequenos guetos, e a gente não troca, a gente não celebra a diferença, não interage, não trabalha junto?

Percebi que a professora Isabel estava falando de um ensino que, mesmo em ambiente formal, vá além do escolar, do acadêmico, conduzindo os alunos a refletirem sobre questões de sua vida cotidiana. A professora sugeriu, ainda, a seguinte possibilidade:

No nosso caso, talvez, seja além do linguístico, porque parece que [...] pensar na formação do professor de língua inglesa ou de língua de uma forma geral, você tem que pensar nas questões da língua. Mas, será que as questões da língua não são questões sociais? [...]. Na verdade, a gente tem que ver a língua como uma ferramenta, como uma forma de agir socialmente, de participar de práticas sociais [...]. E, dessa forma, você tem que trazer essas questões pra sala de aula, porque usar a língua significa poder, quem tem poder pra falar o quê, para quem, quando.

Charlot (2005, p. 23) considera que sem o entendimento de sua posição no mundo o educando não pode encontrar sentido no processo de estudar e, conseqüentemente, não encontra prazer em fazê-lo, realizando um esforço que, por ser sem sentido, é somente pelo “obedecer”. Dessa maneira, o educando adquire informação – cada vez em maior quantidade e velocidade – que por não trazer consigo um sentido para esse educando, não se constitui como saber ou conhecimento. Esse mercado do “saber”, por sua vez, torna ainda mais forte e dura a desigualdade social frente à educação (CHARLOT, 2005, p. 28).

Por meio da teoria da relação com o saber, Charlot (2005) conclui que a Educação é a ferramenta para combater a desigualdade social, entendendo a história de uma pessoa, ao mesmo tempo, em uma perspectiva sociológica e em uma perspectiva singular. Faz-se necessário compreender o saber como centro da experiência na escola e a escola como o lugar onde o professor está tentando ensinar para alunos que estão tentando aprender, despertando, sobretudo, a consciência desses educandos com relação à posição de cada um e a posição dos outros no mundo.

O ensino de uma língua estrangeira posiciona pessoas nas trocas simbólicas das culturas (BOURDIEU, 1996). Assim, com relação ao ensino de línguas, percebe-se uma crítica aos conteúdos que focam quase que exclusivamente nas características estáveis do gênero e pouco ou nada no conteúdo temático, na estrutura e estilo do gênero inscrito em um suporte e uma esfera social específicos.

Conforme revista por Freire (2005), a autonomia é entendida como a habilidade de negociar posições de identidade, de localizar os sujeitos em seu contexto e modificar representações e construções de subjetividades sem ignorar as representações de poder em que se estabelecem. De acordo com Szundy (2014), estabelecendo um diálogo entre Vygotsky e Bakhtin, é possível afirmar que uma ação educacional só pode ser julgada como ativamente responsável e, portanto, responsiva, quando instaura zonas revolucionárias para a aprendizagem.

Conforme Szundy (2014, 16), “é a consciência dessa dimensão que possibilita que entendamos as marchas presentes em relação às passadas, dotando-nos da capacidade de projetar marchas futuras e, portanto, de transformar a realidade”. Segundo a autora, “é fundamental que a escola forme analistas dos discursos capazes de compreender que escolhas (verbais e não verbais) não apenas retratam, mas principalmente constroem significados”. A partir disso, o educador deve “problematizar de que forma significados que causam sofrimento, exclusão ou revelam preconceitos podem ser reconstruídos de forma mais crítica e ética” (2014, p. 19-20).

Abordando a noção vygotskiana de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na distância que compõe o processo maturacional da aprendizagem potencialmente desenvolvida na interação com outrem – uma distância entre o nível real de desenvolvimento e o nível potencial de desenvolvimento, a autora explica que esse processo se dá por meio de variados artefatos culturais e nele somos transformados por e capazes de transformar uma dada atividade. Szundy (2012, p. 514) explica ainda que a noção vygotskiana destaca principalmente o papel da instrução no processo do desenvolvimento da aprendizagem. Em outras palavras, na ZDP, o princípio é: aquilo que o par menos competente no processo de aprendizagem pode fazer hoje somente com a instrução do par mais competente, ele (o par menos competente) poderá fazer de maneira autônoma amanhã. A autora traz à tona que, como as atividades que compõem os processos de aprendizagem no mundo social são marcadas por conflitos, elas são arenas de poder justamente por serem campos ideológicos. Assim, toda atividade socialmente organizada reflete as ideologias de um grupo social, sendo submetidas à apreciação.

Todo espaço de ensino trata-se de um espaço socialmente organizado, refletindo, portanto, ideologias de poder. Na peculiaridade deste estudo, vimos quais podem ser os desafios específicos que permeiam o contexto de ensino de um pré-vestibular popular e, em específico, as aulas de inglês de um pré-vestibular comunitário inserido em universidade. Por meio das falas de nossos entrevistados, podemos depreender que algo tem sido perdido no

Saber para Mudar, assim como em outros “prés” alocados em universidades. Então, *o que teria mudado ao longo das mais recentes gerações? Estaria a lógica neoliberal vencendo em seu esforço para reduzir o poder de ação dos movimentos sociais? Teriam as ações dos movimentos sociais esgotado em sua imprevisibilidade? Teria morrido a utopia sobre a qual nos ensinou Freire ou mesmo o desejo/a motivação instigante que leva à construção de um novo projeto de futuro? Não se acreditaria mais que as ferramentas para as mudanças estão nas próprias mãos de quem quer mudar, ou, ao menos, que se é possível construir essas ferramentas, ou usá-las de modo diferente?*

São muitas as indagações. Na limitação deste trabalho, não tenho a pretensão de respondê-las todas. Entretanto, atrevo-me a afirmar que uma falta de coesão entre os processos e departamentos do *Saber para Mudar* tem dificultado a caracterização de uma identidade grupal nesse tempo/espaço. Ao menos com relação à disciplina língua inglesa, no bojo do programa curricular do curso, parece ter havido uma espécie de “isolamento”– o que intensificou os desafios já existentes em uma disciplina que tem como objeto um “material estrangeiro”, um material do outro, entendido por muitos como algo que não faz parte de si. *Será que sem dimensão de processo cultural (no sentido a que nos referimos acima, de cultura vinculada à construção de projeto de sociedade) pode se constituir um movimento chamado de movimento social (ou movimento sociocultural)?* Não. É preciso se ter clara a noção de cultura que se tem, “cultura enquanto dimensão do processo de formação dos novos sujeitos sociais” e de “projeto político”, cultura como expressão de um processo histórico (CALDART, 2000, p. 31), pois é nessa dimensão que se firma a identidade política e social do movimento.

Mais do que a já difícil tarefa de construção de um projeto pedagógico, requer-se também uma definição global de um projeto político da sociedade, que oriente todos os momentos de construção do “pré”, envolvendo seleção de alunos e professores, padrões de relação entre os três segmentos (alunos, professores e coordenadores) etc. Dilemas políticos e desafios pedagógicos caminham, portanto, juntos na construção cotidiana dos cursos pré-vestibulares populares (SANTOS, 2008, p. 189, 190).

É preciso trabalhar no cotidiano para romper e alterar padrões e acreditar que existe, sim, um povo que não sucumbiu ao domínio da ideologia do “fim da história” ou do “pensamento único”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto neste trabalho, o uso das línguas está relacionado a uma questão de poder. Especificamente no tocante a uma língua estrangeira, essa questão de poder atravessa – e é atravessada – por aspectos econômicos internacionais, chegando às políticas (sobretudo, educacionais e linguísticas) nacionais, refletindo-se em falas como *Para quê um norte-americano aprenderá português se a comunicação com a população brasileira se dará em inglês?*

No primeiro capítulo deste trabalho, foi possível compreender, à luz da teoria decolonial, que uma língua e uma cultura “poderosas” estão diretamente associadas a sua história, ou melhor, à história de seu povo, havendo estrita relação com o “lado” em que este povo está (ocidente ou oriente, norte ou sul, centro ou periferia, global ou local). Não considero que o mundo seja tão binário; entretanto, o pensamento moderno dominante busca disseminar essa epistemologia, e é ele quem traz essa divisão, binária e excludente – pois para que um lado exerça e desfrute dos privilégios do poder (poder para afirmar o que é de valor e o que não é), o outro lado precisa ser renegado, inferiorizado ou, simplesmente *silenciado*. Com esses autores, aprendemos que o pensamento moderno (moderno-ocidental), na verdade, tem origem antiga, mantendo-se, ao longo da História, como a outra face da colonialidade – a face exposta que, disfarçada de Modernidade, perpetua práticas imperialistas e coloniais, mesmo com o fim do Período Colonial. Contudo, essas práticas não têm ficado sem respostas. Agindo sob a lógica da decolonialidade esse povo *silenciado* tem passado a falar por ele mesmo.

Nesta pesquisa, situando nessa lógica o ensino de inglês para os estudantes do Pré-Vestibular Comunitário *Saber para Mudar*, não tenho a pretensão de responder com verdades absolutas as questões que busco aqui discutir, porém apresento a essas questões possibilidades, sendo fiel ao compromisso de, enquanto pesquisadora, construir meu objeto de pesquisa e analisá-lo, esforçando-me para abrir mão de meus pré-conceitos, de minhas pré-noções. Assim, minha expectativa é que as lacunas deixadas por esta pesquisa sejam contempladas em estudos futuros.

Posso afirmar que esta pesquisa não tem sido construída no período de dois anos do meu curso de mestrado, mas desde minha experiência com a Educação de Jovens e Adultos na

graduação. Nesse sentido, em alguns momentos de minha trajetória acadêmica as inquietações que me trouxeram a esta pesquisa foram intensificadas.

A minha participação nas aulas de inglês do *Saber para Mudar* deu *corpus* a esta pesquisa, mas na disciplina *Educação e Movimentos Sociais*⁵⁷, bem como nos encontros do Núcleo de Pesquisa e Estudo em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais (Negram)⁵⁸, minhas inquietações foram ganhando embasamento histórico. Pude perceber que os Pré-Vestibulares Populares (PVPs) são fruto de uma luta que, no Brasil, tem origem com os Movimentos Sociais – tal como exposto no segundo capítulo desta dissertação – mas que globalmente faz parte de um processo da construção de discursos e práticas contra-hegemônicas das vozes do Sul. A disciplina Línguas e Fronteiras⁵⁹ fez-me atentar para o fato de que o português também pode exercer o papel de língua dominadora, pois, grande parte dos brasileiros adota uma postura colonizadora, apropriando-se de um discurso moderno eurocêntrico e norte-americano, marginalizando povos hispânico-americanos – tal como ocorre na fronteira entre Brasil e Paraguai. Percebi, assim, a “mímica colonial” (BHABHA, 1998) – sobre a qual estudei nos encontros do Negram –, que refere o desejo do colonizado ser o colonizador, imitando os valores sociais da cultura dominante, o que Freire (1987) já apresentava ao afirmar que todo oprimido tem dentro de si um opressor.

No terceiro capítulo da pesquisa, a partir da análise dos dados gerados com as entrevistas exploratórias, foi possível alcançar as seguintes constatações: o inglês, no âmbito do *Saber para Mudar*, foi percebido como uma língua intimidadora – possível reflexo da ideologia colonialista de que apenas estudantes das classes média e/ou alta seriam capazes de dominar esse idioma (MOITA LOPES, 1996). Tal constatação pôde ser verificada na expressão da escolha majoritária dos estudantes por realizar a provas de espanhol, e não a de inglês, como língua estrangeira nos exames de ingresso ao Ensino Superior – mesmo havendo estudado língua inglesa – e não espanhola – ao longo do segundo segmento do Ensino Fundamental e ao longo do Ensino Médio.

Conforme citado neste trabalho, há uma pedagogia própria para cada comunidade de estudantes. Considero que os estudantes de PVPs e, na especificidade deste estudo, os

⁵⁷ Disciplina do mestrado em Educação *Processos Formativos e Desigualdades Sociais* (UERJ/FFP) ministrada para a turma de 2016 – da qual sou parte – pela Prof.^a Dra. Marcia Soares de Alvarenga.

⁵⁸ Núcleo coordenado pelo Prof. Dr. Renato Emerson Nascimento dos Santos – coorientador desta pesquisa. Os estudos construídos a partir desse Núcleo abordam principalmente os seguintes temas: "Espacialidades dos movimentos sociais" e "Movimento Negro, lutas na educação e ensino de Geografia".

⁵⁹ Disciplina eletiva, que cursei durante o mestrado, ministrada pela Prof.^a Dra. Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros, membro da minha banca de qualificação e de defesa.

partícipes do Pré-Vestibular Comunitário *Saber para Mudar* precisam se apropriar mais de uma “pedagogia decolonial” (WALSH, 2013), e isso só é possível se houver consonância nos objetivos traçados pelos coordenadores, professores e alunos do curso. Conforme aprendemos com autores que embasam este trabalho, não há neutralidade na educação. Nesse sentido, outra constatação deste estudo é a de que não explicitar uma postura reformadora pode gerar, no âmbito particular do *Saber para Mudar*, a apatia e o caráter cético que apenas coadunam com o predomínio de práticas arcaicas e segregadoras. O programa curricular e as práticas dos professores do curso – professores de inglês e das demais disciplinas – estão (e estarão) intrinsecamente relacionados às concepções e à filosofia do curso; é preciso conhecê-las; é preciso que elas sejam construídas e alinhadas à construção de uma identidade de movimento. As constatações desta pesquisa contribuem, assim, para a afirmação do direito à Educação, para os movimentos sociais e para o currículo praticado em PVPs.

Com uma mistura de humildade e ousadia, atrevo-me a considerar que essas práticas de marginalização não cessam porque os homens não aceitam dentro de si mesmos que nenhuma cultura é completa (BHABHA, 1990), que nenhuma língua é pura, mas são, as línguas e as culturas, tecidas nas fronteiras, nas trocas, nas interações sociais. De igual modo, ocorre com as identidades (HALL, 1997), até mesmo aquelas consideradas *identidades nacionais*.

Como consequência das forças que atuam nos níveis global e local e operam a serviço da lógica da colonialidade, considero que o professor de línguas precisa estar consciente e preparado para lidar com as mudanças que perpassam esse ensino e os modelos educacionais – oriundas das próprias alterações da concepção do que é língua. Especificamente, os professores de língua inglesa necessitam ter claro qual é o alvo que desejam atingir a partir de seu objeto de ensino, considerando que, para além de uma língua estrangeira, estão ensinando uma *língua franca* – o que o primeiro capítulo desta dissertação também expôs. Essa nova postura do professor de inglês precisa estar atrelada ao reconhecimento de quem são os aprendizes locais desse idioma global e quais são as expectativas desses aprendizes com relação à aprendizagem da língua – pois as demandas locais exigem constante atenção e reformulação contextual. Além disso, é necessário que essa postura esteja centrada em um currículo que não apenas some os aspectos culturais dos diferentes povos e grupos identitários (MACEDO, 2006; LOPES, 2006), mas que ajude na problematização do impacto da hegemonia das culturas dominantes no mundo – tendo em vista que o inglês é o idioma que possibilita a manutenção dessa hegemonia e, ao mesmo tempo, de forma contraditória, permite a produção dos contradiscursos na arena de embates discursivos (MOITA LOPES,

2003; 2008). Contudo, no que tange ao *status* do inglês como língua franca, deixo a incerteza: *Não seria esse idioma uma língua verdadeiramente internacional apenas no momento em que fosse garantido por meio das políticas públicas (nacionais ou internacionais) o seu acesso irrestrito a aprendizes de todas as classes sociais? Não seria possível pensar a aquisição do inglês para estudantes populares tal como Freire (1976; 1987) pensou a alfabetização a partir das “palavras geradoras”?* Com relação aos desafios políticos observados no ensino dessa língua franca no contexto local do *Saber para Mudar*, deixo, ainda, a questão: *O retorno dos professores de inglês do referido pré-vestibular sobre suas aulas nesse espaço teria também gerado influência sobre o currículo do curso de Letras da FFP/UERJ?*

Como visto, os PVPs têm um longo histórico de ação junto ao Poder Público para a implementação de Políticas Públicas para a democratização da Educação Superior. Por isso, faz-se importante a construção de um currículo em função das demandas do grupo assistido. Para tanto, pode-se tomar como referência a metodologia da educação popular (BRANDÃO, 2006), tendo como eixo às diversas realidades vivenciadas pelos alunos, ou seja, procurando a relação dialógica e dialética entre a teoria e o cotidiano dos discentes, reconhecendo que estes são agentes autônomos do processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1987).

Finalmente, baseada no escopo teórico deste trabalho e na análise dos dados gerados, considero relevante que discussões sobre cidadania, democracia, raça, solidariedade, tolerância, diferença, pós-colonialismo, globalização, hibridização, cosmopolitismo, multiculturalismo, muitas vezes, ausentes dos programas curriculares de inglês, cheguem até os formuladores de políticas públicas educacionais de ensino de língua inglesa para que sejam realizadas em espaços públicos com a presença de professores, legisladores e a sociedade. Como ensina Bakhtin (2000), as palavras (que moldam as discussões) conduzem para além dos limites de um texto e são em si um ato humano, tal como os próprios homens são textos em potencial a serem lidos e interpretados. Semelhantemente, as posições que os homens ocupam – cultural, linguística e economicamente – na sociedade precisam ser lidas e interpretadas (CHARLOT, 2005). O “trabalho para entender” (ALLWRIGHT, 2003) determinadas situações e lugares sociais, a partir das inquietações humanas, exerce uma prática em que pesquisador e pesquisado podem ser tanto reprodutores quanto transformadores das condições sociais em que se inserem. Esse trabalho se apresenta como um caminho para que, no “pré” em destaque nesta pesquisa, efetivamente a relação com o “Saber” seja “para Mudar” as histórias de vidas locais de jovens e adultos gonçalenses, para quem – como a mídia não nos tem deixado esquecer – não faltam demandas pelas quais lutar.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. **Language Teaching Research**, London: Arnold Publishers, v. 7, n. 2, p. 113-141, 2003.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The Developing Language Learner – An Introduction to Exploratory Practice**. Palgrave Macmillan, Dez., 2009.

ALVES, N. *et al.* (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002a.

ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ANTUNES, R. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011. 374p.

ARROYO, M. G. Os movimentos sociais reeducam a educação. *In*: ALVARENGA, M. S.; SANTOS, R. E. N.; NOBRE, D.; ALENTEJANO, P. R. R. (orgs). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores – outras questões, outros diálogos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007.

BACHELARD, G. Conhecimento comum e conhecimento científico. *In*: **Tempo Brasileiro**. São Paulo, nº28, p. 47-56, jan-mar 1972.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (VOLOCHINOV) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2004.

_____. Metodologia das Ciências Humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 399-415.

BARROS, A. L. E. C. **Fronteira(s) Paraguai/Brasil: Narrativas sobre (de)colonialidade, culturas, línguas e identidades**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

BASTOS, M. D. F.; GOMES, M. F. C. M.; FERNANDES, L. L. O pré-vestibular social: desafios à busca da inclusão social. *In: Revista EAD em foco* - nº. 1 - vol.1 - Rio de Janeiro - abril/outubro, 2010.

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial – identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BHABHA, H. **The Third Space**. Interview with Homi Bhabha: depoimento. London: Identity: Community, Culture, Difference. Entrevista concedida a Jonathan Rutherford, 1990.

BOURDIEU, P. (dir.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **A profissão de sociólogo – preliminares epistemológicas**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos; 318), 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 2016.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p, volume 1.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira** - Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALVO, L. C. S; EL KADRI, M. S. Mapeamento de Estudos Nacionais sobre Inglês como Língua Franca: Lacunas e Avanços. *In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S; EL KADRI, M. S. (Orgs). Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, S. **Michel Foucault e a colonialidade do Poder**. Bogotá – Colombia: Tabula Rasa. Nº 6: 153-172, janeiro-junho, 2007.

CANDAU, V. M. F. Educación Intercultural Crítica. *In: WALSH, C. (Ed.) (2013). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização – Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: CUP, 2003.

DAY, K. **Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária**. PUC-Rio, Revista Escrita, 2012.

DEMO, P. **Pesquisa – Princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1996.

EWALD, C. X. **“Eu não tô só participando. Tô usufruindo também.” Prática Exploratória na formação do professor pesquisador**. Tese de Doutorado – Departamento de Letras. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2015.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Global, 2009. Capítulo II.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1976.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Nascimento da biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

_____. **Tecnologias del yo – y otros textos afines**. Tradução de Mercedes Allendesalazar. 1ª ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990. 150p. (Coleção Pensamiento Contemporáneo, 7).

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, M. **Educação e poder - introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Orgs). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais. Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In: Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 80 | 2008. Disponível em: <http://rccs.revues.org/697>. Acesso em 2017.

GROSGOUEL, R. **Racismo Epistêmico, Islamofobia Epistêmica e Ciências Sociais Coloniais**. *Tabula Rasa*. Bogotá, Colombia, N° 14: 341-355, janeiro-junho, 2011.

HALL, S. **Identidades culturais na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: D, P & A, 1997; 2006.

JORDÃO, C. M. **Decolonizing identities: English for internationalization in a brazilian university**. Interfaces Brasil/Canadá. Canoas, v. 16, n. 1, 2016, p. 191-209.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? *In: A questão social no novo milênio*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, 2004.

JORDÃO, C. M. A posição do Inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula. *In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S; EL KADRI, M. S. (Orgs). Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

JORDÃO, C. M; MARTINEZ, J. Z. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como práticas agonísticas. *In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.) Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente; desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

KACHRU, B. B. **Asian Englishes: beyond the canon** (Asian Englishes Today). Hong Kong: Hong Kong University Press, 2004.

KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. *In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Orgs.). English in the World: Teaching and Learning the language and the literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

LIMA, G.F. **The Tempest: reafirmação do colonialismo inglês**. Sitientibus, Feira de Santana, n. 14, p. 79-93, 1996.

LOCKE, J. **An Essay Concerning Human Understanding**, Kenneth P. Winkler (ed.), p. 33–36, Hackett Publishing Company, Indianapolis, IN, 1996.

LOPES, A. C. **Discursos nas políticas de Currículo**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em 2017.

MACEDO, E. **Currículo: política, cultura e poder**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em 2017.

MELO, A. **A construção do objeto turístico: diálogos com a epistemologia de Gaston Bachelard e Pierre Bourdieu**. IV SeminTUR – Seminário de Pesquisa em Turismo do MERCOSUL Universidade de Caxias do Sul – Mestrado em Turismo Caxias do Sul, RS, Brasil –Jul. 2006.

MARQUES, F. C. **Importância dos pré-vestibulares populares: acesso às universidades públicas através do curso “Saber para Mudar”**. 53f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

MELUCCI, A. “Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?”. *In*: LARAÑA, E.; GUSFIELD, J. **Los nuevos movimientos sociales: de la ideología a la identidad**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1994.

MENDES, M. T. **Inclusão ou emancipação? Um estudo do cursinho popular Chico Mendes/ Rede Emancipa na grande São Paulo**. 2011. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MIGNOLO, W. D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte**. *In*: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf Acesso em março de 2018.

MIGNOLO, W. “**La colonialidad: la cara oculta de la modernidad**”. Edición en castellano, Cosmópolis: el trasfondo de la Modernidad. Barcelona: Península, 2001.

MILLER, I. K. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. *In*: SILVA, K. A. *et al.*. **A formação de professores de línguas: novos olhares** - Volume II. Campinas, SP: Pontes, 2012.

MILLER, I. K. *et al.* Prática Exploratória: questões e desafios. *In*: GIL, G.; VIEIRA ABRAÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

MILLER, I. K.; MORAES BEZERRA, I. C. B. **Professor: um profissional em construção permanente**. MAXWELL, PUC-Rio, 2004.

MOITA LOPES, L. P. **Discurso como arma de guerra: um posicionamento ocidentalista na construção da alteridade**. DELTA, São Paulo, v. 21, n. spe. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502005000300013&script=sci_arttext. Acesso em 2017.

_____. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos**. DELTA, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200006. Acesso em 2017.

_____. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil. *In*: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (orgs.) **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

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

MONTE MÓR, W. **Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica**. In: Kleber Aparecido da Silva; Fátima de Gênova Daniel; Sandra Mari Kaneko-Marques; Ana Cristina Biondo Salomão. (Org.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – Volume II*. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2012, v. II, p. 23-50.

MORAES BEZERRA, I. C.; ANDRADE, L. B.; ASSIS, B. A. S. **A aprendizagem de língua inglesa em uma turma de pré-vestibular comunitário: envolvendo os alunos para uma leitura crítica do mundo social**. *Revista Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações* (8). Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras, 2015. ISBN: 978-85-64315-10-5. p. 44-63.

MORAES BEZERRA, I. C. **“Com quantos fios se tece uma reflexão?” narrativas e argumentações no tear da interação**. Tese de Doutorado. Departamento de Letras – PUC-Rio, 2007.

_____. **Formação de professores de inglês: embates e caminhos na construção do conhecimento e da identidade profissional**. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 2000. Dissertação de Mestrado no Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada.

_____. **Prática Exploratória: um caminho para o entendimento**. In: **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. Volume 2 (2). Departamento de Letras – IPEL - PUC-Rio. 2003.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista – 6. ed. – São Paulo, Cortez, 2002.

OLIVEIRA, D. A. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. In: **Linhas críticas**. Brasília, vol. 11. n. 20. p. 27-40, 2005.

OLIVEIRA, E. S. **Diferentes sujeitos e novas abordagens da educação popular urbana**. Dissertação de Mestrado. UFF – Faculdade de Educação. 2001.

OLIVEIRA, G. M. **Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico**. *Revista Linguagem*. 11ª ed. Nov./Dez. de 2009. ISSN: 1983 – 6988. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigo12.pdf>. Acesso em agosto de 2017.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola – Ibrades – 1987.

PEDERSON, M. English as lingua franca, world englishes and cultural awareness in the classroom: A North American perspective. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S; EL KADRI, M. S. (Orgs). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RAJAGOPALAN, K. O “World English” – Um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S; EL KADRI, M. S. (Orgs). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

REPOLÊS, M. C. P.; ARAÚJO, M. B. de. **Ressignificação do Ensino de Língua Inglesa em uma instituição de Educação de Jovens e Adultos**. Minas Gerais, 2008. Disponível em www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/667710.pdf. Acesso em 2016.

RIO DE JANEIRO. **LEI 5.346/2008** – 11 de Dez. de 2008. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/1b96527e90c0548083257520005c15df?OpenDocument> Acesso em março de 2018.

ROCHA, D.; DAHER, M. D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. **A Entrevista em Situação de Pesquisa Acadêmica: Reflexões numa perspectiva discursiva**. Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – Mestrado e Doutorado. Cuiabá, MT: Periódico Polifonia. 2004. v. 8, n. 08.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, M. A transição em Marcha. In: _____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Editora Record, [2000]2011.

SANTOS, B. S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, R. E. N. **Agendas & agências: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do Pré-Vestibular para Negros e Carentes**. 2006. 350f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, R. E. N. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. In: 2008. CARVALHO, J. C. et al. (orgs). **Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008.

SANTOS, W. G. **Cidadania e justiça - a política social na ordem brasileira**. Ed. Campos, 1979.

SHAKESPEARE, W. **The Tempest**, 1.2.362–641. The Eighteenth Century, vol. 54, n°. 3. University of Pennsylvania Press, 2013.

SILVA, E.E. S. **Ampliando Futuros: O Curso Pré-Vestibular Comunitário da Maré**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: CPDOC/PPGFPBC/FGV, 2006.

SIQUEIRA, S. **Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado**. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S; EL KADRI, M. S. (Orgs). **Inglês como Língua Franca: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol 14. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SOUSA, J. N.; RIBEIRO, P. C.; ABOUD S.; CAMACHO, R. **A Universidade e o Pré-Vestibular Popular**. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.

SZUNDY, P. T. C. **Educação Como Ato Responsável: A Formação de Professores de Linguagens à Luz da Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (53.1): 13-32, jan./jun. 2014.

SZUNDY, P. T. C. **Zones of conflicts and potentialities in the process of becoming an EFL teacher.** RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 511-531, 2012.

THOMPSON. **Os Românticos. A Inglaterra na era revolucionária.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VASCONCELOS, A. T. **Pré-vestibulares populares: desafios políticos ao currículo e ensino de Geografia.** 2015. 217 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

WALSH, C. Introducción – Lo Pedagógico y lo Decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

APÊNDICE A – Entrevistas Exploratórias

Entrevista Exploratória realizada com o professor licenciando Leandro Andrade em 31 de janeiro de 2018

Kesley: Então, Leandro, é... primeiro, obrigada por ter vindo!

Leandro: Que isso!

Kesley: É... Assim, eu sei que sua experiência foi... já tem, é... uns dois anos, né?

Leandro: Sim. Tem, é... foi isso... Olha, acho que foi em 2000 e... 2016; foi final... foi de 2014 pra 2015.

Kesley: Isso. É...

Leandro: É isso aí!

Kesley: E, aí, você... Queria que você me contasse um pouquinho como que foi sua inserção no projeto. Você fez processo seletivo? Como que foi?

Leandro: Então, é... no pré-vestibular?

Kesley: Isso.

Leandro: Ou na...?

Leandro: No pré-vestibular foi, é... Eu comecei, na verdade, na bolsa da Isabel de...

Kesley: De Iniciação Científica?

Leandro: Iniciação Científica.

Leandro: E, daí, assim, a Iniciação Científica, ela falou que eu tava muito... cru, né? Então...

Kesley: Uhum.

Leandro: É... Ela falou que nessa bolsa você tem que escolher um contexto, né?

Kesley: Uhum. Entendi.

Leandro: Pra você atuar. E... Aí, assim, eu pensava muito sobre essa situação do período de Vestibular. Eu acho que até, talvez, porque eu tivesse acabado de...

Kesley: Hum... De sair de um...

Leandro: É...

Kesley: De um... pré-vestibular, de repente.

Leandro: Antes, eu estava nesse processo todo de ir pra Vestibular, de fazer prova de faculdade, de não sei o quê, não sei o quê lá. Então, eu achei, é... que seria... Eu comecei a pensar sobre isso, e, aí, assim, quando eu falei isso pra... Ela falou que a FFP tinha, né? O... Ela não sabia sobre, mas que tinha esse pré-vestibular comunitário.

Kesley: Uhum.

Leandro: Então, eu comecei a tentar buscar, né? Informações sobre como que acontecia, como que... E... Na verdade, eu não fiz o processo seletivo, né? Eu busquei o coordenador do... do pré-vestibular, se eu não me engano, um professor de Geografia.

Kesley: Andreolino?

Leandro: Isso

Kesley: É?

Leandro: Andreolino, é ele mesmo. E ele... é... E, basicamente, me voluntariei porque não tinha, né? Eu dei aula de inglês, né?

Kesley: Isso! Ah, então, não tinha antes?

Leandro: Não tinha, não tinha.

Kesley: Ah, sei...

Leandro: Então, foi, assim, coisa de... É... Como não tinha ninguém... E, aí, apareceu e falei: “Olha, eu imagino, né? Que pra ele, ele também tenha dado essa chance”.

Kesley: Foi uma coisa muito positiva. É...

Leandro: Sim.

Kesley: Né? Ele deve ter gostado muito!

Leandro: Sim... Foi, basicamente, assim que aconteceu essa entrada no pré-vestibular.

Kesley: Hum...

Leandro: Né? E... aí, foi isso. Assim, é... a entrada.

Kesley: A inserção foi assim.

Leandro: Sim.

Kesley: Então, eu entendi porque... É... Realmente, essa era uma dúvida minha.

Leandro: Aham.

Kesley: Se era assim uma demanda do... No caso, do pré-vestibular.

Leandro: Uhum.

Kesley: Né? A... O pré-vestibular, a coordenação do pré-vestibular.

Leandro: Uhum.

Kesley: Entra em contato com o Departamento e solicita...

Leandro: Não!

Kesley: E, aí, se já gera o processo seletivo. Não...

Leandro: Não! Eu acho que, assim, isso acontece... Eu acho que isso, pode ser que isso aconteça pra outras...

Kesley: Uhum... Pra outras disciplinas.

Leandro: Né?

Kesley: Tá.

Leandro: Inclusive acho que, assim, é... até muito interessante porque... é... eu até também acabei falando uma coisa disso, eu acho, no projeto e tudo mais, porque, assim, deu pra ver que a disciplina que eu dei, e a Bárbara também tava comigo...

Kesley: Aham.

Leandro: É... Foi muito... É... Acabou sendo diferente, né?

Kesley: Sim.

Leandro: Dos outros, por vários motivos, né?

Kesley: Por vários motivos.

Leandro: A gente não sabe... não sabe... mas, não tinha essa... quanto a essa questão de seleção, eu acho que pras outras, eu tenho impressão que tem.

Kesley: Que tem, né? Uma solicitação... de repente, da... coordenação, né? Do pré...

Leandro: Uhum. Pro Departamento.

Kesley: Pro Departamento.

Leandro: Sim.

Kesley: E, aí, né? O Departamento, ele deve... fazer algum processo e... indicar os professores.

Leandro: Sim, acho que é isso... por prova, seleção.

Kesley: Que engraçado, então, que no caso do inglês foi assim. Você que escolheu, então, esse contexto.

Leandro: Foi!

Kesley: Do pré-vestibular.

Leandro: É... Assim... Eu tive essa sorte, né?

Kesley: Mas, foi antes de você... Você já sabia que assim... que... Você pensou assim: “Não! O pré-vestibular comunitário da UERJ”, ou você pensou assim: “Não! Um pré-vestibular... Em algum pré-vestibular”.

Leandro: Eu pensei no... Eu pensei no “pré” da UERJ.

Kesley: Ah... legal!

Leandro: Porque, assim, é... Eu já tava aqui, né?

Kesley: Exato!

Leandro: Eu já tava aqui e... e tendo um espaço aqui que era exatamente o que eu queria, é... falar sobre.

Kesley: É... estudar...

Leandro: Então, assim, é... claro que, é... eu fui sem ter certeza se iria conseguir ou não, né?

Kesley: Uhum.

Leandro: Eu busquei e tudo mais, mas eu tive essa sorte de conseguir juntar e unir o útil ao agradável.

Kesley: Sim! Isso! Exato! E com certeza deu... a coordenação do “pré” também ficou, né? Muito feliz com isso.

Leandro: Sim!

Kesley: E, aí, assim, é... você falou que você também foi aluno de “pré”... Isso te estimulou também... de, né? A...

Leandro: Sim!

Kesley: De sentir o interesse de dar aula nesse contexto.

Leandro: Sim.

Kesley: Você estudou em pré-vestibular público ou particular?

Leandro: Particular.

Kesley: No pré-vestibular particular. E você acha, assim, que as suas experiências no... no seu pré-vestibular, é... e, também, assim, tudo aquilo que você tava aprendendo... no... é, assim, na sua formação...

Leandro: Sim.

Kesley: Enquanto iniciando no seu curso de Letras daqui da UERJ, você acha que essas coisas, elas se cruzaram bem com o contexto de pré-vestibular comunitário, ou você acha que isso meio que deu um choque, gerou... foi conflitante pra você... Como que foi?

Leandro: É... Eu acho que, assim, eu tive essa experiência, né? Do pré-vestibular antes de entrar pra faculdade e... e, aí, assim, se eu for traçar um paralelo entre o “pré” daqui e o “pré” que eu fiz, eu não sei, aqui, assim, eu tinha... eu tava na outra posição, né?

Kesley: Isso!

Leandro: De professor... e...

Kesley: Exato! Isso também, é... Com certeza!

Leandro: E... que inclusive foi uma das... Eu tinha, eu já dava aula, mas foi, assim... Era interessante porque... você... é... essa coisa de se posicionar também era novo, né?

Kesley: Sim!

Leandro: Então, assim... às vezes, eu ficava meio, né?

Kesley: É...

Leandro: Sem saber como abordar os alunos... Essa coisa toda...

Kesley: Aham... De ser... O ser professor.

Kesley: O ser professor.

Leandro: É. E, aí, assim, eu acho que foi, me pareceu diferente, entendeu? Assim, ser bem distinto, bem é... diferente, é... se eu... Mas, aí, tem essa questão toda de posição, né? Que eu acho que pode influenciar ou não.

Kesley: Uhum.

Leandro: E eu acho que quanto à questão do... sobre o... né? Esse momento de eu estar estudando aqui na UERJ, é... Eu acho que... não sei, assim...

Kesley: Não, assim, é... isso acho que você já até me respondeu, assim, dessa questão, né? Que você, é... tá trazendo pra a gente, assim, eu acho que esse seu conflito, né? Do ser professor, porque você tava ainda em processo de formação...

Leandro: Ah, sim, sim.

Kesley: Então, tudo isso foi já, assim, né? Um... é, uma... experiência, assim... de aprendizagem como, é... acho que como toda experiência, ela te faz sair de uma zona de conforto, né?

Leandro: Sim!

Kesley: Então, tem toda essa... essa nossa... eu acho, assim... Esse nosso espaço, assim, *duo*, né? De licenciando e professor, ele é... ele é difícil assim, né?

Leandro: Sim! E eu acho que, é... muito... eu acho que é conflitante, né?

Kesley: É conflitante!

Leandro: E... e, assim, mas eu acho que visualizando hoje esse momento, é... eu já falei isso com colegas e tudo mais, que eu acho que, é... que todo mundo pudesse ter uma... uma chance. Não necessariamente de “pré” não sei...

Kesley: Aham.

Leandro: Mas, assim... a minha foi bem bacana porque eu tive, além de aprender, né? Como o ser professor, né?

Kesley: Isso.

Leandro: De ajudar, né?

Kesley: Uhum.

Leandro: Nesse processo de aprendizagem, né? Também teve toda essa questão, desse momento de pré-vestibular, da entrada das provas, né? Da posição da língua inglesa nesse...

Kesley: Uhum.

Leandro: Então, assim, né? Além disso tudo, eu acho que foi enriquecedor por conta disso também, mas eu acho que se todo mundo pudesse ter um momento de... momento e espaço de entrar, pra você... né? Atuar como professor e tá ainda em sala de aula...

Kesley: Aham! Em sala de aula, né?

Leandro: Isso!

Kesley: Se formando ainda.

Leandro: Né?

Leandro: É... é... como se fosse um estágio mesmo, né?

Kesley: Sim! É.

Leandro: Mas, eu acho que de uma forma foi diferente dos estágios que eu fiz, né?

Kesley: Sim!

Leandro: Foi mais real, né?

Kesley: É...

Leandro: Mas... Então, eu acho que se todo mundo pudesse ter uma chance seria muito legal, seria muito bacana, porque eu acho que isso faz a diferença. Faz...

Kesley: Sim. Eu...

Leandro: No meu caso, fez bastante.

Kesley: E, eu penso assim também porque tem, assim, tem alguns estágios, né? Mas, são reduzidos.

Leandro: Sim.

Kesley: E tem também, é... assim... alguns... de repente, pra a gente assim, pensando na nossa realidade, né? De professores, né? Fomos licenciandos em Letras – Português/Inglês.

Leandro: Sim.

Kesley: Aparece a oportunidade como cursos de inglês.

Leandro: Sim, sim.

Kesley: Te contratam, né?

Leandro: Uhum.

Kesley: Mas, aí, eu... eu acho o espaço assim de... de, assim, uma coisa, assim, diferente. Eu acho que é também um pouco... não sei, né? É... é uma outra realidade.

Leandro: Sim.

Kesley: Com certeza de um espaço de um pré-vestibular comunitário, assim, né? E... mas, assim, eu penso que nem você, acho isso... Eu acho que isso muda muito, assim, a sua formação, né? Acho que você sai assim, né? Muito professor, né?

Leandro: Sim.

Kesley: Por ter tido essa experiência assim de atuar como professor... e assim, né? É... em um espaço como esse...

Leandro: Uhum.

Kesley: Porque, muito dificilmente numa escola pública você vai ter... Ninguém vai te contratar, né? Pra ser, você vai fazer um estágio lá supervisionado...

Leandro: É...

Kesley: É diferente. Você não vai ser um professor, né? Assim, é... titular ali. Mas... até queria que você contasse um pouquinho disso. É... Você falou, assim, que não sabia se era por ser um espaço de pré-vestibular.

Leandro: Uhum.

Kesley: Ou não. Mas, assim, o que você acha que teve de diferencial?

Leandro: Sim.

Kesley: É... Assim, por ter sido... Por essa sua experiência, por essa sua posição *dua* de licenciando professor no pré-vestibular? O que que você acha que esse espaço de um pré-vestibular comunitário, não só um pré-vestibular, né? Mas um pré-vestibular comunitário, popular, o que isso trouxe de diferente pra você, assim?

Leandro: Bom, eu acho que... é... Hum... deixa eu pensar, deixa eu parar pra pensar.

Kesley: Aham! Pode ficar à vontade!

Leandro: É... Eu acho que, assim, foi... de uma forma geral, foi muito enriquecedor, né? Como eu disse. É... só que eu acho e, assim, essa leitura eu faço também pela... pelo o que eu vi dos colegas ali de graduação que estavam dando aula, né? De outras matérias de geografia, matemática, não sei o quê...

Kesley: Aham.

Leandro: É... eu acho que, assim, eu tive, eu aprendi muito de como que a língua inglesa fica nesse meio do pré-vestibular, entendeu? Isso daí eu sei que com certeza foi muito... é... cada aula, cada momento, cada... Era muita coisa pra refletir porque... e, aí, hoje, né? Também tendo um... do que a gente lembra, né? Do que a gente esquece, perde um pouquinho...

Kesley: É...

Leandro: Mas não é perfeito, né? A gente não vai lembrar de cada detalhe de cada aula.

Kesley: Sim.

Leandro: Mas, assim, é... do que eu lembro como um todo nesse... né? Eu consegui pensar muito sobre... sobre como que... como que a língua inglesa de repente é... intimidadora, entendeu? Nesse momento de... de pré-vestibular, de repente também nesse espaço que é comunitário, que é popular, né? Então, assim, o número de alunos que a gente tinha era muito pouco, era, é... às vezes, a gente tinha um quórum de... de cinco, sete, né? Foram dois semestres diferentes também, né?

Kesley: Uhum.

Leandro: É... Então, assim, quando a gente veio falar com eles... Porque, primeiro, não tinha aula, então, a gente teve que anunciar, se anunciar, né? Eu e a Bárbara.

Kesley: Uhum! É...

Leandro: Bom, a gente vai tá dando aula de língua inglesa no horário tal e tal, né? E, aí...

Kesley: Faz todo aquele trabalho de conscientização, né?

Leandro: Sim! A gente convida vocês pra virem e não sei o quê e... e, aí, assim, a maioria das pessoas é... não iam fazer a prova da língua inglesa, né? Iriam fazer a prova de espanhol e, aí, a gente, é... perguntava porque, né? Perguntava... E, aí, tem toda aquela... e isso eu também acho que é um senso comum, né? Uma coisa é... "Ah, não! Porque o espanhol é mais próximo da língua portuguesa".

Kesley: Uhum.

Leandro: Eu acho que isso é muito pessoal também, depende da... cada caso é um caso, né?

Kesley: Uhum.

Leandro: Mas... Então, tinha aquele pessoal que não ia fazer e tinha aquele pessoal que também ia fazer inglês, mas que... é... não sei! Acho que não achava... que esse momento de pré-vestibular, esse espaço, né? Combinasse ou fosse algo que iria ser diferencial no momento de fazer a prova, entendeu?

Kesley: Hum... Mesmo pra essas pessoas que iam fazer o inglês?

Leandro: Sim!

Kesley: Você acha que eles... pra eles...?

Leandro: Sim. Tanto que, assim, eu acho que começou a ser reduzido, entendeu? Assim, é... no primeiro momento teve essa peneira, né? Do pessoal de espanhol já não foi e, aí, assim, conforme iam passando as aulas, a gente via que o número ia sendo muito reduzido que também podem ser vários, vários... né? Fatores. Não sei, né? É... são várias questões a gente não tem como adivinhar porque que cada um parou de ir.

Kesley: Eu sei, tem muitas variáveis.

Leandro: Mas, assim, o que a gente tem, até mesmo se for dar uma olhada no... no projeto e tudo mais.

Kesley: Sim.

Leandro: É... a gente teve essas pessoas que... que, evidentemente, não achavam que fosse acrescentar ou que fosse... Entendeu?

Kesley: Uhum.

Leandro: Né? Quando que esse momento de aula de inglês nesse lugar, nesse espaço, era específico, né? Era montado pra que eles fossem fazer a prova.

Kesley: Aham.

Leandro: Ou a gente tentava montar de uma maneira que fosse...

Kesley: Sim.

Leandro: Né? Alinhada à prova, que fosse, né?

Kesley: Que assim de repente correspondesse com... com aquele momento que eles estavam... passando, né?

Leandro: Isso!

Kesley: Eles estavam ali pra se preparar.

Leandro: Sim. E, aí, a gente dava... Assim, já teve, lembro que teve vez de passar e... e tá tendo aula de é... matemática, física, eu não sei...

Kesley: Aham.

Leandro: Eu lembro que era... teve um dia que era uma matéria de exatas, né? E, aí, assim, passar assim na porta, né? E bater pra falar com alguma colega, eu acho que foi, e, aí, assim, as salas repletas, né? De gente.

Kesley: Hum...

Leandro: Então assim...

Kesley: Quando eram minhas aulas de inglês eu lembro disso também.

Leandro: Sim! E, aí, assim, é... com o que a gente já sabe sobre... sobre como que é o senso, né? Comum de...

Kesley: Sim.

Leandro: Dessa coisa das matérias, né? Escolares, né?

Kesley: Sim, é!

Leandro: O que que é importante e o que que não é...

Kesley: Português, matemática...

Leandro: É! E mais esse fato da gente olhar pra nossa sala de aula e pra sala de aula de... física ou de matemática e ter essa...

Kesley: Uhum.

Leandro: Né? Essa discrepância assim. É... Isso faz a gente entender que realmente não tem uma valorização. Eu acho que não tem uma valorização... não é que não tenha uma valorização, mas é diferente, né? É até mesmo acho que outras matérias, né? Você vê que é importante, assim, né? Que o pessoal tava ali correndo atrás era das exatas.

Kesley: As exatas, né?

Leandro: Sim! Né? Que não... né? Tem seu espaço, mas todas têm, né?

Kesley: Exatamente! Todas têm!

Leandro: Sim

Kesley: Todas têm. Então, assim, com o que você tá me falando

Leandro: Uhum.

Kesley: Eu... eu penso assim, que... que não houve, é... assim... De repente o espaço de... de vocês, você acha que não correspondia às expectativas dos alunos? Ou você acha que de alguma forma correspondia?

Leandro: Eu acho que, é... Talvez não correspondesse também ao que eles, é... tivessem esperando. Não sei. Acho que...

Kesley: Uhum.

Leandro: Tem essa possibilidade. É... ou que não correspondesse a...

Kesley: É... é... às expectativas realmente do... dos alunos, né?

Leandro: Pessoal.

Kesley: Ali. Você acha que as aulas de inglês, a disciplina da língua inglesa ali, de alguma forma ela correspondia... às expectativas?

Leandro: Então, eu acho que...

Kesley: Assim, iniciais pelo menos?

Leandro: Eu acho que assim... É...

Kesley: Quando um aluno entra num “pré” de repente com, assim, é... a mentalidade, a motivação, com a qual ele entra no “pré”, de repente, assim, pra você ele não... não teria uma expectativa em relação com a disciplina de língua inglesa... que não fosse preocupante pra ele?

Leandro: É, eu acho que não, não tem uma... Pelo o que eu entendi, assim, eu acho que não tinha essa... Primeiro, que não tinha a matéria mesmo, né?

Kesley: Vocês foram os primeiros, com certeza.

Leandro: Sim.

Kesley: Então, isso, é...

Leandro: E, aí, assim, eu acho que não tinha uma...

Kesley: Isso influenciou muito, né?

Leandro: É. Eu acho que não tinha muita expectativa deles não, e eu acho que, assim, durante o curso também não sei se foi... é... se, assim, é... até para o pessoal que estava assistindo as aulas, eu não sei se foi um...

Kesley: Aham! Era exatamente.

Leandro: Né?

Kesley: Isso que eu queria saber de você. Se...

Leandro: Eu acho que talvez não, acho que não, acho que não, talvez não. Porque, assim, é... Eu acho que a gente estava muito... limitado? Não sei se é limitado a palavra, mas, assim, é... eu tava assim, nesse momento de... de aprendizagem de como ser professor.

Kesley: Sim.

Leandro: Né? E... de como pesquisar e de como trazer a pesquisa pra, né? Olha, o professor pesquisador, né?

Kesley: Uhum.

Leandro: Então, assim, de como trazer a pesquisa, o material didático, tudo! Encaixar tudo nesse espaço e, assim, óbvio que a gente vai querendo que faça sentido, né?

Kesley: Sim.

Leandro: Pro aluno.

Kesley: Pro aluno. É.

Leandro: E, assim, né? É... expectativa minha acho que eu tinha sim que fosse uma coisa bacana.

Kesley: Aham.

Leandro: Mas eu acho que hoje, fazendo uma leitura, não sei se assim foi uma coisa, assim, a melhor coisa. Não porque a gente não tenha feito, acho que na hora a gente tava trabalhando da maneira que a gente podia.

Kesley: Podia. Dando o melhor, né?

Leandro: Melhor, né?

Kesley: Dentro da possibilidade.

Leandro: E como a gente era, né? Assim, porque... porque a gente tá em construção, né? Como professor. Então, assim, de repente, a gente não tinha aquela... chegava ter certo momento...

Kesley: Sim. As próprias barreiras, assim, da formação.

Leandro: Sim.

Kesley: Né?

Leandro: Da formação, de tudo mais...

Kesley: As lacunas...

Leandro: É! É engraçado, né? Que a gente conversava sobre as angústias, né? (Risos)

Kesley: Sim. Nossa! (Risos) Dava... Nossa! Dava pano pra manga as nossas conversas!

Leandro: Sim, sim, é! Pois é!

Kesley: E a gente...

Leandro: E, aí, acho que, assim, não é que a gente não tenha trabalhado direito, eu acho que a gente trabalhou da maneira, naquele momento, ou, pelo menos, eu digo isso por mim, entendeu? Porque eu trabalhei da maneira que... que o... né? Aquele presente ali permitia.

Kesley: Isso! Que você encontrava possibilidade, né?

Leandro: Então... É, e, aí, assim, eu não sei se isso daí, pra quem tava como aluno, porque são pessoas diferentes, não importa, né?

Kesley: Uhum.

Leandro: É... Eu tenho consciência disso de mim, né?

Kesley: É...

Leandro: Mas eles não têm, é... às vezes.

Kesley: Na sua avaliação.

Leandro: E, aí, assim, é... Eu acho que, de repente, tinha uma... Mas era um grupo muito bacana que tava, assim, com a gente ali e...

Kesley: Uhum.

Leandro: E sempre tinha esses alunos que dava pra ver que davam... é... que valorizavam, mesmo que não fosse uma coisa legal, bacana. Eles, é... Tinha um ou outro que estava sempre ali pra... dar uma força.

Kesley: E... e também aproveitando, assim, pra... É, acredito assim, que absorver alguma coisa...

Leandro: Sim.

Kesley: Que aquele espaço ali tinha pra eles, algum tipo, assim, de conhecimento, porque, é... Eu acho que assim, é... Tudo bem, vocês foram o primeiro grupo trazendo ali a língua inglesa que não tinha inicialmente.

Leandro: Uhum.

Kesley: Então, era uma coisa que eles estavam é... sem ter, então, assim, de repente pra eles também tava assim, construindo, né? Aquilo: “Ah! Porque que isso dali é importante?”

Leandro: Sim!

Kesley: Agora, né?

Leandro: Sim!

Kesley: Eles ainda estavam, é... compreendendo a relevância daquilo dali, da inserção da disciplina.

Leandro: Sim.

Kesley: Mas, assim, é... você falou, trouxe a comparação, assim, das disciplinas das exatas com a turma bem cheia.

Leandro: Aham.

Kesley: E, aí, né? A nossa lá de inglês, a turma bem reduzida, e esses que você falou que ficavam pra dar uma força? Assim, o que você acha que... que motivava eles a ficar e o que que você acha que ficou pra eles dessas aulas em termo de aprendizagem da língua inglesa?

Leandro: O que motivava e o que ficou?

Kesley: É, o que que motivou a eles permanecerem lá, né? Porque, vamos colocar assim, se eles entraram com uma expectativa, não tinha disciplina, então...

Leandro: Uhum.

Kesley: Se eles não tinham essa... preocupação inicial, assim, mas eles souberam, né? Da novidade da disciplina...

Leandro: Uhum.

Kesley: De uma disciplina ali e agora inserida.

Leandro: Sim.

Kesley: No programa do curso, e... é... eles não abandonaram. E esses que não abandonaram, o que que você acha que motivou a eles pra não sair da disciplina, continuar, em termos de conhecimento, de aprendizagem da língua inglesa?

Leandro: Eu acho que, assim, é... o que motivou, assim, eu tenho como dizer o que eu acho, né?

Kesley: Isso, exatamente!

Leandro: É... o que eu acho que, de repente, possa ter motivado eles, pode ser assim na questão de ensino, de aprendizagem de língua, pode ser que, é... os materiais que a gente tentava usar, eram materiais que... eram feitos, né? Eram confeccionados, tinham alguns que já estavam prontos, mas acho que, é... até vinculado a um outro projeto de... e tiveram alguns que foram feitos também pro “pré”, é... E assim eles tentavam fazer com que a aprendizagem de língua ocorresse de forma mais crítica, né?

Kesley: Sim.

Leandro: Então, assim, querendo ou não, isso daí, é... provoca, estimula, é... não era provocar e nem estimular que eu queria, era... é...

Leandro: Isso! Vai até o, é...

Kesley: Aguça de repente...

Leandro: Isso, né? Até tenta...

Kesley: Provoca, estimula...

Leandro: É. Acho que é isso, né? Tenta provocar, tenta, pra que o aluno pense além daquilo, né? Que utilize, de repente, aquela parte gramatical, ou linguística ou textual, que era uma coisa que a gente também tentava, né? A prova de Vestibular tem muito esse foco de leitura e de... de texto, né? Então, assim, a gente tentava utilizar isso de uma maneira que fosse pensada e não somente, é... automatizada, né?

Kesley: Uhum.

Leandro: Até porque, é... texto é um... é...

Kesley: Ele é construído, né? Socialmente?!

Leandro: Isso! É! Até um gênero discursivo.

Kesley: Sim.

Leandro: Então, a gente fica...

Kesley: É.

Leandro: Então, assim, é algo que tem um sentido criado ali, né?

Kesley: Sim.

Leandro: Então, a gente...

Kesley: Uma intenção, né?

Leandro: Isso, né? É... Eu acho que assim, de repente, possa ser que, é... quanto à questão de ensino, tivesse uma coisa que instigasse, né?

Kesley: Entendi.

Leandro: Já que a função do material também era trazer um pouco disso, fosse um pouquinho diferente, um pouquinho... que deixasse, é... que fizesse pensar e refletir e, de repente, quando a gente pensa e reflete sobre coisas que a gente não imagina, que a gente faria naquele espaço, é... pode ser que isso daí seja um atrativo, né?

Kesley: Sim.

Leandro: Seja um... E eu acho que, assim, tem uma outra questão também, uma aqui que eu acho que é... do afeto, né?

Kesley: Ah, sim, sim!

Leandro: É... Eu acho que isso daí também é um grande, é um fator muito grande, assim, na hora de ter, de repente, motivado eles a, é... continuar assistindo as aulas, porque, aí, assim, tem aquela questão de você é... se identificar, de você poder falar e de você poder interagir ali, né? E da gente também tá ali, né?

Kesley: Sim.

Leandro: E eu acho que isso daí é muito, muito essa questão, né?

Kesley: É. Eu... Eu penso assim também. Acho que você tá... Vê se eu entendi, assim, se eu não tiver entendido, você pode corrigir.

Leandro: Sim, Sim.

Kesley: É... Assim... Tá. Eu te perguntei sobre... É, assim, é... O que você acha que motivou, né?

Leandro: Uhum, sim.

Kesley: A esses que não abandonaram...

Leandro: Aham.

Kesley: Né? A permanecer até o final.

Leandro: Isso.

Kesley: Né? Ainda que você tenha falado, assim, que eles, inicialmente, tenham entrado com uma expectativa, assim... parecendo que não tava relevante...

Leandro: Isso, isso.

Kesley: Que não tava fazendo sentido.

Leandro: Alguns abandonaram.

Kesley: Alguns abandonaram. Então, eu te perguntei isso: “O que que motivou a esses a não abandonarem?”. Né?

Leandro: Aham.

Kesley: Esses que ficaram... E você me trouxe que, é... os materiais, com os quais você trabalhava foi um fator que contribuiu pra isso, pelo fato, é... de ajudarem a construir aulas que estimulassem uma leitura crítica do aluno, seria isso?

Leandro: Sim, sim, sim. Acho que sim.

Kesley: Entendi. Que embora, talvez, não tivesse aquela expectativa do aluno de: “Ah! Vou...” é... “vou aprender a... vou aprender a traduzir...”

Leandro: Uhum.

Kesley: Um texto em inglês”, ou “vou aprender a... é... a... gramática da língua inglesa”, embora, assim, eles não... eles não tivessem essa... essa expectativa, é... ou eles percebessem: “Não... Aqui não é isso que eu vou aprender”, tinha alguma coisa ali que eles viam, assim: “Não! Tem alguma coisa de bom nesse espaço pra mim”.

Leandro: Sim, sim.

Kesley: E você... pelo o que eu entendi você... você me trouxe isso assim, né? De ser... de ser essa questão de ler um texto pra além vamos dizer das linhas do texto, né?

Leandro: Uhum! Sim, sim, sim! Acho que, assim, que... que...

Kesley: É. Se não for isso, você pode complementar.

Leandro: É. Isso mesmo! Não... Eu acho que é exatamente isso que... é... que a gente tentava fazer, né? Era que fosse uma coisa significativa, né? Enfim, que... é... como você falou agora, né? Que fosse além do texto, além dessa... é, além do texto, além das linhas...

Kesley: Além das linhas... né? E... você falou... no caso, assim, da... né? Todo texto ele, ele tem, né? Uma... uma intenção.

Leandro: Sim.

Kesley: Né? E... assim, estimular, né? A palavra que a gente estava querendo achar...

Leandro: Aham! Sim, sim.

Kesley: Era isso, né?

Leandro: Sim.

Kesley: De provocar essa... essa acho que leitura crítica dos alunos. Então, tá? É... Mas... Ah! E você falou da outra motivação...

Leandro: Uhum.

Kesley: A questão do afeto!

Leandro: Sim.

Kesley: Vamos guardar essa um pouquinho...

Leandro: Tá.

Kesley: E vamos ficar só mais um pouquinho nessa da... leitura crítica.

Leandro: Tá.

Kesley: Né?

Leandro: Uhum.

Kesley: Vamos chamar assim: dessa provocação pra uma leitura crítica que... que se era também construída nas aulas.

Leandro: Sim.

Kesley: É... Você... Você acha que... que, assim... Você pode trazer um exemplo pra mim de um trabalho? Isso era por que... Você acha que era porque vocês trabalhavam com temáticas sociais? Que tipo de temáticas que vocês trabalhavam?

Leandro: Sim.

Kesley: Pra poder fazer essa... essa provocação que você falou?

Leandro: Aham, aham! Sim, eu acho que, assim, eram, do que eu lembro dos materiais, né? Eram... tinha... A gente sempre tentava trabalhar com gêneros, né? Textuais que fossem, é... que fossem assim, não digo fáceis, que fossem, é, compreensíveis, né?

Kesley: Aham.

Leandro: Que eles pudessem, é... fazer... fazer uma leitura, não aquela leitura completa, né? De entender...

Kesley: Palavra por palavra, né?

Leandro: Isso. A gente até estimulava isso, né? Pra que eles aprendessem porque, aí, também...

Kesley: Que são capazes, vão perceber que são capazes...

Leandro: Sim.

Kesley: Né?

Leandro: Perceber que são capazes de...

Kesley: de fazer essa leitura e entender.

Leandro: Se eles fazem isso na aula, eles vão fazer isso na prova também.

Kesley: Uhum.

Leandro: É... Então, assim, os gêneros textuais eram, eram... tinham sempre aquela coisa é... de... de é... textos relacionados com as imagens, né?

Kesley: Aham.

Leandro: Que é... é um fator que ajuda... Tinha também uns textos que... Alguns textos que eram... Inclusive, eu lembro até de uma atividade que era... Essa atividade acho que era pra conscientização de... dessa leitura que você pode... que qualquer um é capaz de fazer uma leitura, é... geral de um texto sem saber determinadas palavras, sem saber todas palavras de um texto, de uma língua.

Kesley: Aham.

Leandro: Então, era um texto em várias línguas, não era só inglês, né?

Kesley: Ah... Sim! Eu lembro!

Leandro: É. E, aí, é... E, aí, é interessante, porque eu acho que era pra isso mesmo, né? Pra essa conscientização e... E tinha esse tipo de texto, né? Que... é... eram... eram colocados ali pra poder é... com uma finalidade, mas, assim, que eram escolhidos, né? De forma que eles pudessem, né? É... fazer a leitura em si, né? E cumprir o... *Task*, né?

Kesley: Aham. O objetivo da...

Leandro: Sim.

Kesley: Tarefa, né?

Leandro: Sim. A tarefa, e... Então, aí, é isso. Deixa só eu recapitular o que você falou, que eu me perco um pouquinho... é... você falou da questão do...

Kesley: É, porque a gente estava falando da... desse... eu queria que você me falasse um pouquinho mais desse... desse trabalho crítico com os textos que você...

Leandro: Ah, sim, com os textos. Isso!

Kesley: Trouxe como motivação.

Leandro: E eu comecei a falar de gêneros e não parei mais. (Risos)

Kesley: Isso! (Risos)

Leandro: E, aí, eu não parei mais! Isso! A gente trazia os gêneros, e é... pra leitura ou pra pré-leitura, ou pra pós-leitura ou, enfim, na atividade em si a gente tentava... é... primeiro, que esses textos fossem uma coisa... é...

Kesley: Paupável?

Leandro: É...

Kesley: Ao alcance?

Leandro: É. Isso.

Kesley: Não. Pode falar as palavras em inglês que vierem também... (Risos)

Leandro: Sim. Que fosse interessante, é...

Kesley: De interesse dos alunos, né?

Leandro: Isso.

Kesley: Entendi.

Leandro: E acabava que isso daí tinha temáticas, assim, é... que, de repente, poderiam ser... tabu, não sei. Ou alguma coisa assim, né? Que chame atenção.

Kesley: Uhum.

Leandro: E, aí, né? Tinham atividades com coisas de...

Kesley: Umas temáticas, assim, polêmicas, que você fala...

Leandro: Sim, é.

Kesley: Temáticas, assim...

Leandro: Agora só me vem na cabeça uma sobre, sobre cigarro. Tinha um que era propaganda de cigarro, mas eu não consigo lembrar. Eu lembro que tinha essa imagem...

Kesley: Essa imagem, né?

Leandro: Tinha imagem... e o trabalho era feito em cima dessa, né? De algo... de algo que, assim, por vezes, poderia ter opiniões opostas.

Kesley: Ah, sim!

Leandro: Aí, gera o debate, né? Então, assim, é... Com certeza, a gente tinha, a gente tinha, tentava fazer essa conexão pra ser significativo, né?

Kesley: Sim.

Leandro: E, aí, é que tá essa... essa... é... essa provocação, né? Que tava falando antes e que pode ser muito, né? Uma motivação, de repente, porque... é... se você se sente... se sente desafiado e se... e tá num ambiente que você pode se expressar a sua opinião sobre um assunto que você quer expressar e que você quer, né?

Kesley: Ótimo. Uhum.

Leandro: É... que é interessante ou polêmico, ou, não sei.

Kesley: Sim.

Leandro: Então, assim, de repente, esse espaço, é... alguma coisa pode ser que tenha ali naquele dia que seja legal. Entendeu?

Kesley: É.

Leandro: Então, é... Sim, sobre os textos.

Kesley: Aí, você acha que isso que motivava eles a...

Leandro: Sim, sim.

Kesley: É... a permanecerem, né? Nessa leitura crítica, e, né? Essa aprendizagem, essa aprendizagem que a gente ia construindo junto, né?

Leandro: Sim.

Kesley: Eu mais no finalzinho e você e a Bárbara antes, né?

Leandro: Sim, sim, sim.

Kesley: É... Eu... também... também penso assim. E... realmente e agora uma questão também, né? Que você falou da questão do... do afeto.

Leandro: Uhum.

Kesley: Que, aí, a gente ia, né? Você acha que isso também suscitou...

Leandro: Sim.

Kesley: Essa motivação para aqueles que não abandonaram?

Leandro: Aham.

Kesley: É... fala um pouquinho, assim, como, assim, é... esse afeto, assim, permeava? Eles percebiam isso nas aulas?

Leandro: É... Assim, eu não sei se... não sei se tinha, assim, uma percepção, assim, mas é porque... porque que eu acho que o afeto, de repente, fazia com que a gente... com que eles ficassem, que... Não sei... Ah! Eu acho que quando você tá, é... quando de alguma maneira você se... não sei se identificar seria a palavra, mas...

Kesley: Eu acho que é uma ótima palavra.

Leandro: Sim. É... Eu acho que tinha de repente uma identificação deles com a gente, né? Por motivos mil, não sei. Difícil a gente entender o porquê, mas, assim, de repente, porque a idade, assim, eles eram jovens, né?

Kesley: Aham.

Leandro: A gente também é jovem por mais que tem...

Kesley: Sim. A gente tem mais um pouquinho, né?

Leandro: É, seja mais velho, mas, assim, é... Tem uma... tem essa questão, né? De idade, né? De... é...

Kesley: Você falou dessa palavra identificar e eu falei, assim, né? Você falou: "Não sei se identificar seria a palavra". É... Eu, assim, eu pensei nisso também. Eu até pensei em uma outra palavra, né? Pensei na empatia.

Leandro: É. Porque... Não... Eu ia assim falar também na questão da liberdade de espaço porque, assim, é... quando você pega um espaço que você, é... se identifica...

Kesley: Exato.

Leandro: E tem a liberdade pra... você tá ali, pra você falar, pra você...

Kesley: Falar aquilo que você pensa.

Leandro: Sim, e isso daí, assim, gera uma vontade que pra mim é afeto, né?

Kesley: Exatamente! Sim. Essa questão, né? Da... da identificação.

Leandro: Sim.

Kesley: É... Eu acho até, Leandro, que, assim, de sentir a identidade deles, a própria identidade deles fortalecida, também, né?

Leandro: Aham, sim!

Kesley: Porque eu acho que esse trabalho de... de uma leitura crítica, né? De falar, de propiciar na sala de aula momento de debates sobre... né?

Leandro: Sim.

Kesley: Coisas, questões, assim, sociais...

Leandro: Sim.

Kesley: É... Enfim, questões que eles, que aqueles jovens se vissem representadas nela...

Leandro: Uhum.

Kesley: Eu acho que isso, é... eu acho que isso gera, contribui pra essa motivação

Leandro: Sim.

Kesley: Pra essa questão que você chama de afeto. Tô entendendo?

Leandro: Com certeza! E, assim, além de tudo ainda é grupo, né? Então, assim, você é... você tá expressando a sua identidade, né? Ali e você tem uma outra pessoa que também tá. Então, assim, querendo ou não, isso daí, é... na questão de... você... é... da leitura crítica, do pensamento crítico, você trazendo o que você considera sobre aquele determinado assunto...

Kesley: Verdade.

Leandro: E você tá ouvindo, né? Mais tantas vozes que tão falando coisas diferentes sobre aquilo dali.

Kesley: Exato.

Leandro: Né? É uma troca que faz com que, ao meu ponto de vista, eu acho que é isso mesmo, faz com que, é... você... você de alguma maneira, é... refine, né? Não sei se refinar é a palavra, mas, assim, é... reflita sobre e... de repente, pense na alternativa, sobre um determinado assunto, uma outra alternativa que você não tinha pensado antes...

Kesley: Verdade.

Leandro: Mas que outros trouxeram, né? E, aí, você, né? A criticidade aflora ali, né? Acho que tem isso, e... isso é... tem a ver com afeto.

Kesley: Sim. Ótimo. E Leandro, só assim, também pra a gente caminhar pro final mesmo

Leandro: Sim, sim.

Kesley: Porque a gente fala muito, somos dois.

Leandro: Somos dois faladores.

Kesley: E a gente... É... profundo, assim, acho que é coisa da nossa área também, né?

Leandro: Sim, sim.

Kesley: É... Assim, eu queria que você me dissesse, assim... se... em algum momento a coordenação... é... Vamos lá! A coordenação, primeiro, assim, a coordenação e depois a sua orientadora, a professora Isabel...

Leandro: Sim.

Kesley: Se... se essa sua escolha, essa maneira, né? De trabalharem ali no espaço do “pré” se houve assim, hum... deixa eu ver, uma orientação mesmo nesse sentido, assim, da coordenação do “pré” ou da professora Isabel, tinham orientações, reuniões com frequência e falando, assim, sobre trazer temáticas como essa ou não? Isso ficava meio solto? Como que foi?

Leandro: É... Da parte da coordenação, basicamente, não tinha, assim, não tinha uma... uma... é... não tinha uma orientação assim, né? No geral não tinha.

Kesley: Reuniões não tinha...

Leandro: Olha...

Kesley: Do Departamento...

Leandro: Hum... Eu acho que até tinha, mas, assim, o nosso... A gente era sempre, é...

Kesley: De repente, não sabia das reuniões...

Leandro: Não, não. É porque, assim, é... Eu não sei se eles consideravam assim tanto, né? A minha impressão...

Kesley: Uhum.

Leandro: Eu acho que isso daí também é importante, né? Dizer que é... a minha impressão era que eles, assim, é... da parte da coordenação do curso, não... não... Consideravam nossa disciplina... de maneira diferente das outras, entendeu? Então, era meio que deixada à margem, né? Eu acho que sim, né?

Kesley: Uhum.

Leandro: É... Não sei se você concorda ou não sei se a Bárbara concorda.

Kesley: Mas depois a gente no grupo focal pode até falar mais...

Leandro: Sim, Sim. E, assim, quanto a questão da professora Isabel, eu acho que, assim, com certeza ali era um espaço da gente trazer, é... Era assim, tanto por parte da orientação dela, né? Ela tava sempre... sempre certificando de que a gente estaria fazendo um trabalho bacana também, né?

Kesley: Uhum.

Leandro: E... com esse enfoque, com essa... que fosse significativo, que fosse é... pro grupo, né? Em si, entendeu?

Kesley: Sim.

Leandro: Que fosse pensado no grupo, que a gente tivesse sempre com isso daí, sempre com ouvido aberto, né? Às pessoas que estavam nessa sala de aula do “pré”, né? E... Ao mesmo tempo era o momento da gente trazer o que acontecia na sala de aula do “pré” pra ela, né? E fazer essa troca, né? E fazer isso acontecer...

Kesley: Sim.

Leandro: Né? Então, assim, com certeza orientação dela, né? Houve e foi muito enriquecedora e... e, assim, primordial no curso, né? Da gente, né? Ali no pré-vestibular, né? E no meu ser também, né? Com certeza foi, assim, primordial! Foi...

Kesley: Ah, tá ótimo, Leandro! Então, eu te agradeço mais uma vez.

Leandro: Ah! Obrigado pela oportunidade!

Kesley: Tá! Foi ótimo!

Entrevista Exploratória realizada com o estudante Gabriel Cícero em 5 de fevereiro de 2018

Kesley: Bom, Gabriel, primeiramente, obrigada por ter vindo, tá? Ter aceitado o convite. E, então, queria conversar com você, sobre... sobre algumas... algumas coisas sobre aquela época do pré-vestibular *Saber para Mudar*, saber sua opinião sobre algumas coisas, tá bom? Ah! Primeiramente eu quero deixar, é... claro também, que essa nossa entrevista é pra geração de dados, pra colaborar na geração de dados pra minha pesquisa de Mestrado, tá? Eu faço Mestrado aqui na FFP, na Educação. E, aí, essa entrevista é pra colaborar nessa geração de dados pra pesquisa, tá?

Gabriel: Ok.

Kesley: Então, é... Aí, só falando um pouquinho mais da minha pesquisa, o tema é Ensino de língua inglesa em pré-vestibulares populares, né? E o lócus da pesquisa é o pré-vestibular *Saber para Mudar*.

Gabriel: Sim.

Kesley: E... Nesse “pré”, você estudou no... no ano de 2015, não foi isso?

Gabriel: Sim.

Kesley: Conta um pouquinho pra mim como que foi, como que você soube do pré-vestibular e como foi seu ingresso no “pré”? O que você teve que fazer pra ingressar?

Gabriel: Na verdade, se eu não tô enganado, terminei o Ensino Médio em 2013, finalzinho de 2013, e... Em 2013, tive alguns amigos que fizeram pré-vestibular junto com a escola aqui na UERJ mesmo. Como eu estava aqui no Walter Orlandini...

Kesley: Uhum.

Gabriel: Era bem próximo. Alguns amigos já saíam da escola e iam direto pro pré-vestibular, só que eu não fazia isso. Eu preferi estudar um ano depois, pra me dedicar mais ao pré-vestibular e, assim, pra ingressar na faculdade.

Kesley: Uhum.

Gabriel: Então, foi através deles que eu fiquei sabendo.

Kesley: Hum.

Gabriel: Quando foi em 2015, eu decidi tentar, estudar mais na UERJ, até porque eu acho que o ambiente da universidade já gera outra expectativa pra quem tá fazendo pré-vestibular.

Kesley: Legal.

Gabriel: Aqui, na verdade, como eu fazia. E pra ingressar, eu fiz a pré-inscrição no site e vim fazer uma prova.

Kesley: Uhum.

Gabriel: Que, aí, uns dias depois, saiu a lista de classificação, se eu não estou enganado.

Kesley: Uhum.

Gabriel: Porque eu fiz a pré-inscrição...

Kesley: Sim.

Gabriel: Em casa e fiz a prova aqui.

Kesley: Uhum.

Gabriel: Foi até a primeira vez que eu tinha pisado aqui quando vim fazer a prova.

Kesley: Ah!

Gabriel: Apesar de estudar aqui do lado, nunca tinha tido acesso, mas... Foi assim que eu consegui entrar mesmo. Fiz a inscrição, fiz a prova e fui classificado.

Kesley: Ah! Muito bom! Então, é... Assim, você fez a prova, tal, o processo seletivo, ele é até, é... Continua o mesmo, assim, né?

Gabriel: Ah! Ainda continua?

Kesley: Continua. Tem a pré-inscrição. Está aberta. E, aí, assim...

Gabriel: Bom saber!

Kesley: Tá até aberto, né? Até dia 19 e... Bom, assim, teve uma coisa na sua fala, Gabriel, que me chamou atenção, que você falou que já o fato de ser, desse pré-vestibular, ser inserido numa... numa faculdade, já mudava, né?

Gabriel: Sim.

Kesley: A sua perspectiva já... É uma coisa que poderia mudar a perspectiva dos alunos com relação ao Vestibular.

Gabriel: Sim, sim, sim. Na verdade, quando você, pelo menos aconteceu comigo, né? Você está estudando, se preparando já dentro de uma universidade, você já está envolvido pelas emoções daquele ambiente.

Kesley: Aham.

Gabriel: Então, você acaba se tornando parte do meio, querendo ou não você acaba se tornando parte do meio e isso ajuda muito, pelo menos me ajudou muito na hora de estudar, pois já vinha várias vezes pela manhã estudar aqui, porque eu até me concentrava mais aqui do que em casa.

Kesley: Aham.

Gabriel: Então, às vezes, eu chegava bem mais cedo, encontrava com alguns dos professores justamente pra estudar, porque eu gosto muito de estudar.

Kesley: Uhum.

Gabriel: Gosto muito desse ambiente de universidade e tudo mais. Então, mesmo fazendo pré-vestibular e sendo aqui, eu já me sentia parte da FFP.

Kesley: Ah! Que bom!

Gabriel: Então, eu não queria sair, chegava até mais cedo e isso me deu uma ajuda assim, muito... muito grande da parte de incentivo...

Kesley: Sim.

Gabriel: Porque... Eu senti muita diferença de você estar estudando, fazendo pré-vestibular dentro de uma universidade e fazendo dentro de uma escola, pré-vestibular social dentro de uma escola, por exemplo.

Kesley: Uhum.

Gabriel: Então, eu posso dizer que isso me deu um gás à beça na hora de me preparar.

Kesley: Sim. E... Gabriel, você, assim, em algum momento, durante a sua... durante a sua trajetória no “pré”, foram somente as aulas, assim, é... você tinha as aulas das disciplinas com os professores e, além disso, tinha algo a mais ou era só esse momento? Existiam, assim, reuniões com a coordenação do “pré” e com toda equipe de professores do “pré” e todos os alunos, ou isso era uma coisa que não existia, não passava das aulas?

Gabriel: Os alunos se reuniam com os professores só, por exemplo, quando acabavam as aulas, a gente se reunia pra ter um bate-papo, uma conversa.

Kesley: Aham.

Gabriel: Mas não juntava todos os professores.

Kesley: Ah!

Gabriel: Nem tão pouco com a coordenação do curso.

Kesley: Entendi. Não tinha assim, não havia reuniões formais nesse sentido?

Gabriel: Não!

Kesley: Né? Isso é uma dúvida que realmente, que... que eu tinha.

Gabriel: Não, não tinha.

Kesley: Uhum. E, assim, é... Você... Você, assim, percebeu em algum... em algum momento... Você fala muito dessa... Logo, né? Na sua primeira fala me chamou atenção, essa questão do diferencial, de ser um pré-vestibular numa universidade. É... Mas em algum momento, você... Não acredito que você tenha tido, assim, experiência de estudar em outro pré-vestibular?

Gabriel: Sim.

Kesley: Você chegou a ter?

Gabriel: Sim.

Kesley: Ah! Que bom!

Gabriel: Aqui mesmo na... no Walter, aos sábados.

Kesley: Uhum.

Gabriel: Tinha o PVS que é o Pré-Vestibular Social.

Kesley: Ah! Entendi.

Gabriel: Que era sábado o dia inteiro. Fiz antes de vir fazer aqui na verdade.

Kesley: Uhum. Ah! No ano anterior?

Gabriel: Sim!

Kesley: Sim! E, assim, você... Você percebeu, em algum desses dois espaços, alguma, é... algum tipo de... de movimentação, que fosse pra além de um preparo e de um treinamento pra o estudante passar no Vestibular? Por exemplo, existia, existia no... no Vestibular, no... programa, né? Do pré-vestibular, nesses dois pré-vestibulares, alguma disciplina, que... ou nem mesmo disciplina, mas momentos de debates, envolvendo questões sociais?

Gabriel: Sim.

Kesley: É... Existia isso?

Gabriel: Sim. No pré-vestibular social que eu fiz no Walter Orlandini, não.

Kesley: Uhum.

Gabriel: Mas aqui sim. Essa parte de debate de questões sociais. E, na segunda metade do curso, se eu não tô enganado, iam alguns alunos semanalmente do curso de Geografia.

Kesley: Sim.

Gabriel: Levar umas questões, é... como se fosse uma apresentação de trabalho deles...

Kesley: Aham.

Gabriel: Que eles apresentavam tanto pro professor que estava dentro da sala, quanto para os demais alunos, colegas de classe deles, e para nós que éramos alunos...

Kesley: Sim.

Gabriel: Do... Do pré-vestibular. Então, tinha essa questão de debate, tanto que até numa delas a gente falou sobre, se é que não tô enganado, sobre a violência no Rio de Janeiro.

Kesley: Aham. Legal.

Gabriel: Chegamos a falar da Segunda Guerra Mundial, em questão de violência.

Kesley: Aham.

Gabriel: Então, tinha, assim, essa questão de debates, e eram bem legais na verdade.

Kesley: Ah, então! Você... Você percebia isso, assim, nessa disciplina de geografia, né? Era um momento que isso fazia parte da aula ou era um momento para além das aulas esse encontro com os estudantes do curso de Geografia junto com os professores de geografia do “pré”?

Gabriel: Então, pelo o que eu sei, os temas que eles abordavam eram temas que faziam parte das nossas aulas.

Kesley: Uhum.

Gabriel: Só que como eles estavam elaborando um trabalho pra apresentar pro professor, acabaram juntando o útil ao agradável.

Kesley: Entendi.

Gabriel: Como nós já teríamos que ter esse tipo de aula e eles estavam preparando esses... esses trabalhos, eles acabaram apresentando pra turma.

Kesley: Ah! Entendi. Então foi o momento, assim, de vínculo, né? De... entre a graduação

Gabriel: Sim.

Kesley: E os estudantes do “pré”.

Gabriel: Sim.

Kesley: Né? Que eram estudantes ou recém-formados do Ensino Médio, ou estudantes, né? Dali do último ano do Ensino Médio.

Gabriel: Sim, sim, sim, sim.

Kesley: Né? Entendi! E... Gabriel, você acha que isso, esses debates... O que que você traz, assim, de... de proveito, desses, desses debates, desses debates sociais que você falou, né? Pra sua formação? O que que você... Assim, o que que ficou pra você, desses... desses debates que... nos quais você participou assim? O que que você considerou mais importante, né? Em ter participado desses debates sociais, dessas temáticas?

Gabriel: Na verdade, as temáticas que eles traziam eram bem atuais na época, né? Então, isso ajudava bastante, porque quando a gente fala de Enem, o Enem trabalha muito os temas que estão na atualidade.

Kesley: Sim.

Gabriel: Então, foi uma coisa que... que ajudou bastante, e também essa interação entre alunos da universidade, com os alunos do pré-vestibular, isso é uma coisa que eu gostei bastante na época, que gosto até hoje na verdade.

Kesley: Aham.

Gabriel: Porque naquela sala era como se não tivesse distinção.

Kesley: Legal.

Gabriel: Todo mundo sentava junto, não tinha metade da sala pra um, metade da sala pra outro. Era todo mundo junto, todo mundo conversava, todo mundo debatia, todo mundo chegava numa conclusão, todo mundo entendia na verdade, porque nem todos os trabalhos que a gente apresenta na graduação, uma pessoa recém-formada acaba entendendo...

Kesley: Sim.

Gabriel: Porque, às vezes, a gente apresenta o trabalho e a gente quer até falar bonito pro professor...

Kesley: Exato.

Gabriel: Porque o professor tá avaliando e tudo mais.

Kesley: Uhum.

Gabriel: Mas o modo de falar deles era tão simples que dava pra todo mundo entender e eles ainda levavam exercícios pra a gente poder realizar pro final das palestras que, assim, é... era um resumo na verdade, os exercícios eram um resumo de toda a palestra.

Kesley: Aham.

Gabriel: Então era bem, bem bacana mesmo. Bem bacana mesmo. Mas que foi um momento de... de... trazer mais os alunos pra... pra dentro da faculdade.

Kesley: Sim.

Gabriel: Pra essa interação entre os alunos da faculdade e os alunos do pré-vestibular.

Kesley: Muito bom! Agora, vamos... Vou trazer um pouquinho mais, né? Pra aquilo que eu falei com você que eu, né? Que eu tô pesquisando, que é o ensino de língua inglesa nesse espaço. Bom, o inglês, é... Eu queria que você me contasse um pouquinho como que ele foi inserido. Quando você começou, você... você já... já teve logo de cara o inglês, quando você entrou, ingressou no pré-vestibular pra ter aula, já tinha lá a disciplina do inglês, fazendo parte da grade curricular do “pré” ou não?

Gabriel: Até onde eu sei, não.

Kesley: Não tinha.

Gabriel: Que eu me lembre, de começo, não.

Kesley: Aham.

Gabriel: Que eu me lembre, de começo, não.

Kesley: E, aí, como que foi que essa disciplina chegou? Vieram falar com vocês, alguém da coordenação, os próprios professores?

Gabriel: Não. Até onde eu sei, nós tínhamos uma grade de horários que ficava colada na porta.

Kesley: Aham.

Gabriel: E, pelo que eu me lembro, eu posso estar enganado, mas pelo que eu me lembro, de começo não, não tivemos aula de inglês.

Kesley: Uhum.

Gabriel: Mas foi inserido na nossa grade e não era uma coisa obrigatória.

Kesley: Sim.

Gabriel: Então, eu, como sempre gostei de estudar, não queria nem sair daqui pra casa de volta, ficava sempre pras aulas.

Kesley: Legal.

Gabriel: Sem contar que o Leandro e a Bárbara eram ótimos professores, assim...

Kesley: Ah! Que ótimo!

Gabriel: Sem dúvida.

Kesley: E, aí, então, você lembra, assim, é... O Leandro e a Bárbara, eles... Quando eles falaram, né? Assim, quando foi falado, ou por eles, ou pela coordenação... Você lembra se foi eles ou a coordenação?

Gabriel: Do projeto?

Kesley: É...

Gabriel: Foram eles.

Kesley: Foram eles, né? Que falaram, quando...

Gabriel: Eu não tive contato com a coordenação. Eu, Gabriel, não tive contato com a coordenação.

Kesley: Não teve, né? Sim! E, aí, você... Você lembra, assim, qual foi a reação da turma? Da... Assim, dos estudantes? Você acha que eles consideraram: “Ah! Vai ter inglês! É relevante”, ou “Não! Não é obrigatório, eu nem vou fazer porque não vou usar o inglês”? Como é que foi?

Gabriel: Tinham duas parcelas, né? Tinha a parcela dos alunos que gostavam, tanto que frequentávamos as aulas...

Kesley: Aham.

Gabriel: E tinha a parcela dos alunos que não, não frequentavam. Mas, assim, a parcela dos alunos que frequentavam, foi a parcela que... que conseguiu. Dos que eu lembro que frequentavam, conseguimos passar pra universidade.

Kesley: Ah! Que legal!

Gabriel: Não sei se os alunos fizeram a prova com inglês.

Kesley: Aham.

Gabriel: Mas dois, que eu tenho certeza, dois que estavam nas aulas, sempre nas aulas, o Gabriel e a Isabela, eles inclusive fazem, fazem ou já se formaram aqui na FFP.

Kesley: Ah, sim! O Gabriel de Matemática.

Gabriel: Gabriel de Matemática e a Isabela não sei se é Geografia ou se é História.

Kesley: Ah! Que legal! E, aí, assim, é... Então, pelo que eu percebo, esse alunos que... que vieram, né? Assistir as aulas, eles, de inglês, no caso, eles já eram, assim, alunos que estavam mais inseridos, gostavam...

Gabriel: Sim.

Kesley: Né? Estavam mais presentes aqui no “pré”.

Gabriel: Sim.

Kesley: No espaço do “pré”, né?

Gabriel: No espaço do “pré” sim. Eram alunos que não faltavam, éramos alunos que não faltávamos e procurávamos frequentar todas as aulas, todas, todas da grade inteira. Tanto que o Gabriel e a Isabela eles eram uns dos que não faltavam mesmo e ficavam do começo até o final, até a última aula. Às vezes, até as 18h... Ou teve uma época que a gente, nós assistimos o... algumas apresentações de trabalho do curso de Matemática com o professor Walter.

Kesley: Aham.

Gabriel: E... Ficávamos aqui até as 20h. Era uma coisa que ia além do... do curso, que eles estavam apresentando trabalho e o professor, é... É... Apresentação de trabalho e um mini curso...

Kesley: Uhum.

Gabriel: Que eles davam pra gente. Então, foi bem bacana. Saíamos daqui umas 8h da noite, mas ficávamos até o final.

Kesley: Ou seja, era prazeroso, né? Ficar, aproveitar tudo que o...

Gabriel: Sim, sim, sim.

Kesley: O espaço proporcionava, né?

Gabriel: Sim, até porque os professores eles eram super gente boa, eram jovens, tinham uma linguagem jovem falando com a gente que estava pra entrar na universidade, né? Recém-formados ou alguns no final do Ensino Médio, no último ano. Então, tipo, o... O modo deles de interagir com os alunos era bem diferenciado.

Kesley: Muito bom, Gabriel! E, assim, é... Então, quando você... Quando você e aqueles... os alunos, né? Que assim como você vieram assistir as aulas de inglês, quando vocês passaram a frequentar as aulas, qual a expectativa, assim, você puxando aí da... da sua memória, qual a expectativa que você... teve, assim? “Ah! Vou agora ter aula de inglês no “pré”.” O que que você imaginou? “O inglês vai me ajudar na prova, ou... ou pra alguma coisa pra vida. Que bom!” Ou, então, o que que você... O que que passou na sua cabeça, assim?

Gabriel: Foi exatamente isso que você acabou de descrever. Eu sempre gostei do inglês, e... quando eu vi que tinha o inglês na grade de horários, foi a matéria que eu fiquei: “Nossa! Eu vou fazer assim como português e redação que eu amava”.

Kesley: Aham.

Gabriel: Inglês... Quando eu olhei na grade, eu falei: “Tenho que fazer!”.

Kesley: Legal.

Gabriel: Tive, eu tenho um receio muito grande em fazer provas em inglês, isso eu não nego. Tenho até hoje. Tenho um medo muito grande.

Kesley: Aham.

Gabriel: Porque eu acho espanhol mais fácil de se entender.

Kesley: Aham.

Gabriel: E...

Kesley: E é a mesma raiz, né?

Gabriel: Sim.

Kesley: Da língua portuguesa.

Gabriel: Eu acho ele bem mais fácil de se entender. O inglês, apesar de arranhar bastante o básico do inglês, eu gosto muito, muito mesmo, tanto que... quando eu vi que tinha o inglês na grade, eu fiquei: “Eu tenho que fazer! Fazendo inglês ou não na prova, eu vou fazer o curso”, porque... por mais que eu tenha receio e acabe não fazendo a prova, pra vida é sempre válido. É como crescimento pessoal.

Kesley: Legal. E, assim, eu gostei, Gabriel, porque... é... assim como a gente estava conversando, né? Uma, uma coisa minha, assim, que, apesar do seu receio, você falou duas coisas muito legais, apesar do seu receio, você ficou, você disse que você gosta, né?

Gabriel: Sim.

Kesley: Então, é uma coisa que, assim, mesmo que, às vezes, o que é desafiador, o que a gente tem receio, acaba bloqueando a gente, né? “Não! Não quero nem saber disso”, mas, assim, né? No seu caso, e talvez de muitos outros alunos, não foi motivo, assim, pra bloquear, né?

Gabriel: Não, não, não...

Kesley: Pra... E, assim, então, depois que você começou a entrar, você já tinha essa expectativa: “Não! É uma coisa que eu gosto assim como português, redação. Eu tenho que fazer!”. Você no decorrer das aulas, você teve aquela expectativa inicial, assim, pode ser, né? Nem sei se era isso. Foi... Ela foi, assim... aumentada, superada ou você ficou meio frustrado: “E tá parecendo com inglês da escola! É só...?”

Gabriel: Não, não! De forma alguma, gente!

Kesley: É?

Gabriel: O inglês da escola era uma aula que eu nem... nem queria e, se eu pudesse, nem assistiria, apesar de gostar do inglês.

Kesley: Aham.

Gabriel: O inglês da escola pra mim não dava, mas o inglês do pré-vestibular era uma, era uma aula que eu esperava semanalmente.

Kesley: Ah! Que bom!

Gabriel: Começava a semana, eu esperava por aquela aula.

Kesley: Que legal! E, assim, porque que você compara, assim, e me diz que o inglês da escola você queria passar longe, mas aqui foi legal pra você?

Gabriel: Porque, assim, o Leandro e a Bárbara, eles, assim como outros professores, eles tinham modo de interagir com... com os alunos que diferencia dos professores da escola. Por exemplo, minha professora que me deu aula nos três anos do Ensino Médio, no Walter, já era uma senhora de idade.

Kesley: Uhum.

Gabriel: E a turma também do pré-vestibular, era uma turma menor e era uma turma de pessoas que estavam ali porque queriam e porque precisavam passar pra uma universidade.

Kesley: Muito legal!

Gabriel: Na escola, nem sempre. Na escola, tem aquela turma grande de quarenta, cinquenta alunos, onde muitos não querem estar ali, estão ali porque estão obrigados.

Kesley: Aham.

Gabriel: Então, eu acho que o interesse da turma acaba facilitando a relação entre os alunos e o professor.

Kesley: Tornando a aula mais interessante, né?

Gabriel: Sim. Com certeza! E pela minha professora da escola já ser uma idosa, uma senhora e ter aquela turma bagunceira, não, não tinha aquele encontro.

Kesley: Não dava pra ter, não fluía, né?

Gabriel: Não fluía. Já que era totalmente diferente com a turma do pré-vestibular, porque aí a gente vinha com aqueles dois professores que estavam cheios de gás pra dar aula.

Kesley: Aham.

Gabriel: Pra passar o que eles estavam aprendendo com uma turma que vinha com sede de aprender porque queria passar pra uma universidade.

Kesley: É.

Gabriel: Então, foi um encaixe bem legal.

Kesley: E... Aí, assim, você lembra um pouquinho de como eles trabalhavam nessas aulas? É... Assim, em termos de atividades na aula, de textos, do que era proposto nas aulas, assim, é... O que que você, o que que você lembra disso? Assim, de como... Tem alguma aula que chamou atenção, que você queira usar como exemplo?

Gabriel: Não lembro dos exercícios específicos da aula.

Kesley: Aham.

Gabriel: Mas eles sempre chegavam com materiais, que tinham toda parte, que eles iriam explicar com os textos as imagens e, no final, sempre vinha uma folha inteira de exercícios. É, como eu te falei do inglês me assustar, quando chegava na parte dos exercícios, eu ficava assim: “Meu Deus do Céu!”. Já botava a mão na cabeça e ficava: “Meu Deus!”.

Kesley: Isso que eu pensei também, porque geralmente costuma ser no exercício... o aluno fica assim: “Ai, meu Deus!”.

Gabriel: Pois é. Mas é uma coisa que a gente fazia em conjunto.

Kesley: Uhum.

Gabriel: Não, eles não chegavam na aula e falavam, assim, passavam o assunto e falavam assim: “Agora façam os exercícios!”.

Kesley: Aham.

Gabriel: Não. A gente, como tinha a parcela que ficava pra assistir as aulas... não era tão grande, a gente conseguia fazer uma roda, onde todo mundo escutava todo mundo e a gente conseguia debater os exercícios. Assim, eles explicavam assuntos, a gente conseguia debater os exercícios durante a aula...

Kesley: Os exercícios eram, então, realizados em conjunto, né?

Gabriel: Sim.

Kesley: Gerava mais, então, uma oportunidade de debate.

Gabriel: Sim. O que, o que me facilitava aprender na verdade, porque...

Kesley: Legal!

Gabriel: Eu conseguia falar aquilo que eu sabia e o que não sabia eu esperava meus colegas falarem.

Kesley: Muito legal! E, aí, você vai expondo sua opinião e também aprende com o...

Gabriel: Sim.

Kesley: Né?

Gabriel: Sim, Sim. Você põe... Porque é assim, quando você tá estudando uma coisa que... pelo menos eu sou assim, o que eu falo, eu aprendo mais do que se eu ficar estudando calado.

Kesley: Legal. Eu também.

Gabriel: Porque quando eu falava era o reforço daquilo que eu estava aprendendo.

Kesley: Aham.

Gabriel: E quando meus colegas falavam era o meu momento de absorver pra continuar aprendendo.

Kesley: Você externalizava, né?

Gabriel: Sim.

Kesley: A sua aprendizagem. E, aí, assim, esses... É... Você falou de textos acompanhados com imagens...

Gabriel: Sim.

Kesley: Antes dos exercícios. Como que eram esses textos, a leitura desses textos? Porque eram textos em uma língua estrangeira...

Gabriel: Sim.

Kesley: Né? Como que era? É... Assim... Você lembra da temática abordada nesses textos, de costume, assim? Ou era uma coisa que focava mais na decodificação, na importância, assim, de ler o texto, ou nesses debates não só se tinha a oportunidade de você trazer uma resposta certa ou uma resposta errada e seu colega também? Se... se esses textos havia espaço pra você se expressar, a... a sua opinião sobre o conteúdo trazido nesse texto?

Gabriel: Sim.

Kesley: Como é que era?

Gabriel: Tinha, tinham partes dos exercícios que eram essas respostas certas ou erradas.

Kesley: Aham.

Gabriel: Mas também tinham partes de exercícios onde você poderia expressar sua opinião, tanto que, às vezes, eu escrevia uma coisa que quando o meu colega falava não era a mesma coisa que eu tinha escrito.

Kesley: Aham.

Gabriel: Aí, ficava assim: “Nossa! Não foi o que eu disse”.

Kesley: Aham.

Gabriel: Aí, os professores perguntavam assim, mas alguém tinha uma outra resposta, aí, eu ficava assim: “Não foi o que eu disse, posso estar errado”, mas eles, eles diziam que não, não tinha uma... Naquela questão específica, não tinha o certo ou o errado.

Kesley: Uhum.

Gabriel: Você poderia interpretar de diversas formas.

Kesley: Entendi.

Gabriel: E eram textos que eles liam, que... Teve até uma, uma... Se eu não tô enganado, tinham exercícios que eles passaram com uma imagem de uma revista, em uma língua estrangeira.

Kesley: Aham.

Gabriel: Inglês, na verdade, e eles explicavam a... a... o porquê daquele exercício, de onde eles tiraram, a temática que aquele exercício trazia, e perguntavam se a gente tinha entendido.

Kesley: Aham.

Gabriel: Quando a gente entendia, a gente partia pros exercícios.

Kesley: Sim.

Gabriel: Mas tinham essas duas questões, as questões do certos e errados e as questões onde você poderia... interpretar a imagem ou o texto do que você tivesse conseguido... sugar.

Kesley: Ótimo! E, assim, é... Então, eles trabalhavam também, né? Esse... Esse... Tinha esse momento reflexivo, né? Que faz parte da... da leitura, né?

Gabriel: Sim, sim, sim, sim.

Kesley: Da leitura do texto. E, aí, você... Assim, queria que você me contasse agora, o que que ficou, assim, de importante pra você que, agora, pensando assim, né? No... nesse... nesse momento do Vestibular pra realizar a prova do Vestibular, você acha que ele te ajudou na prova que você fez? Não ajudou? Você fez a prova em inglês? Não fez? Se você não fez, você... Você acha que, de alguma forma ainda assim, te ajudou na hora da prova ou em algum... Mas vamos focar agora na hora da prova, te ajudou?

Gabriel: Assim, na hora da prova, porque as aulas traziam muito essa questão de interpretação.

Kesley: Sim.

Gabriel: E a questão de interpretação não é uma coisa que se restringe ao inglês, mas à prova de forma geral. Eu acho que é mais, mais, mais... ligado ao Enem, essa questão de interpretação.

Kesley: Sim.

Gabriel: Porque a prova do Enem toda é uma questão de interpretação. De ponta a ponta. Seja história, matemática, geografia, português...

Kesley: Aham.

Gabriel: Ela é uma prova bem interpretativa. Então, exercitar a questão da interpretação, não é uma coisa que... que se restringe ao inglês, e que me ajudou, sim, a fazer a prova inteira como um todo. Porque... quando a gente

pegava as imagens e os textos, a gente focava nos pontos chaves, por mais que existisse uma palavra ou outra que a gente não conhecia, a gente focava nos pontos chaves pra poder ter um contexto.

Kesley: Aham.

Gabriel: A mesma coisa foi o... O modo que eu comecei, comecei não, né? Foi o modo que eu realizei a prova.

Kesley: Aham.

Gabriel: Eu focava nos pontos chaves da questão.

Kesley: Uhum.

Gabriel: E buscava a resposta mais próxima. Se eu visse que eu não conseguisse bater, aí, sim, eu ia ler o texto como um todo, mas antes disso eu focava, até porque é uma prova que quanto mais rápido você conseguir fazer algumas questões, você tem mais tempo de sobra pra umas questões mais complicadas.

Kesley: Uhum.

Gabriel: Então... Em diversas questões eu realmente buscava os pontos chaves, como eu fazia na... na aula com os professores.

Kesley: Uhum.

Gabriel: Não fiz a prova em inglês por causa do meu receio...

Kesley: Sim.

Gabriel: Eu acho que tinha mais uma oportunidade de acertar no espanhol.

Kesley: Uhum.

Gabriel: Até porque por ter já um conhecimento básico, então... não fiz a prova em inglês, mas já me ajudou na, na questão do Enem de forma geral.

Kesley: De forma geral.

Gabriel: Tanto que a interação dos professores com os alunos dava um tipo de força a mais.

Kesley: Sim.

Gabriel: Pra tanto pra conhecimento, quanto pra crescimento pessoal.

Kesley: Muito bom.

Gabriel: Porque tinha parte, em diversos momentos quando a gente encontrava no corredor ou após as aulas, ou antes das aulas, a gente tinha bate-papos, os professores orientavam: “Se não passar, tenta de novo, vocês são jovens”, davam vários conselhos.

Kesley: Aham.

Gabriel: Então, o crescimento pessoal ficou.

Kesley: Que bom! Você já respondeu minha próxima pergunta, porque eu ia questionar exatamente isso, o que que, é... O que que ficou pra você em termo agora de crescimento pessoal, né?

Gabriel: Sim.

Kesley: E... Aí, você falou assim, né? Essa interação, essa... né? Essa troca com os professores...

Gabriel: Sim.

Kesley: Né?

Gabriel: Bem bacana, bem bacana mesmo. Tem uma professora em questão, na verdade, eu conversei hoje, às vezes, eu conversei com o professor de inglês, o Leandro.

Kesley: Legal.

Gabriel: Conversei com a professora de geografia, Juliana, com Walter, professor de matemática. Então, são professores que... que a gente leva pra vida inteira.

Kesley: Que bom!

Gabriel: Por causa dos encontros, dos bate-papos, dos conselhos, as aulas que eram dinâmicas e eram aqueles tipos de professores que se você não entendia, ele sentava do seu lado e te explicava diversas vezes. Então, me ajudou muito, muito no crescimento pessoal. Até porque eu vim recém-formado do Ensino Médio.

Kesley: Uhum.

Gabriel: E eu fui um tipo de pessoa que não saía muito de casa, então, era aquela pessoa bem restrita, dentro de casa mesmo, e desse contato maior com as pessoas de fora, me ajudou muito no crescimento pessoal, muito mesmo.

Kesley: Muito bom.

Gabriel: É bem notória a diferença quando eu olho pra mim, final de Ensino Médio e entrando na universidade, porque eu fiz o pré-vestibular, no ano seguinte eu já adentrei na universidade, e a diferença foi bem grande pra mim.

Kesley: Que bom, Gabriel! Muito bom ouvir isso, que motiva, né? Ver que, assim, é... como que esse trabalho do, do pré-vestibular, é um trabalho importante.

Gabriel: Sim.

Kesley: Principalmente inserido na universidade, né?

Gabriel: Sim, Sim, Sim, Sim.

Kesley: Agora, essa questão toda que você colocou, diferencial da universidade e, assim, é... Você... Queria só que você me falasse mais uma coisinha e depois a gente fecha. Ah! Antes disso, tira uma curiosidade minha, no seu, no seu Ensino Médio você estudou, não... você falou que fez inglês, você teve espanhol?

Gabriel: Sim.

Kesley: Teve espanhol também?

Gabriel: Tive os dois, tive os dois.

Kesley: Ah! Que legal! Aqui no Walter Orlandini, colégio próximo.

Gabriel: Sim. Espanhol com a professora acho que Carolina.

Kesley: Ah! Tá.

Gabriel: Tive uma professora Taíssa, logo no começo, logo depois entrou uma outra professora que era muito amada pelos alunos, na verdade, tanto que, no final do Ensino Médio, ela teve um problema de saúde, um câncer de mama, teve que, teve que se afastar da escola por um tempo, mas todos nós, todos, mandamos várias cartas pra ela.

Kesley: Ah...!

Gabriel: Várias e várias cartas.

Kesley: Legal!

Gabriel: Como mensagem de força, né? Que era uma professora que era bem adorada.

Kesley: E, assim, é... Gabriel, a pergunta que eu ia fazer pra gente fechar. Assim, fala pra mim na sua experiência enquanto aluno, que foi aluno do Ensino Médio, que foi aluno aqui, você falou que tem um pouco de receio, né? Do inglês, é... Conta pra mim, assim... Por que você tem esse, esse receio, assim? Eu sei que cada um tem motivo, que pode ser pessoal, sei que tem muitos motivos também que podem ser compartilhados, mas, assim, pra você, falando assim, pra você, Gabriel, e... e também se colocando, assim, como um representante dos alunos de pré-vestibular, dos alunos do Ensino Médio, dos alunos que vão fazer a prova de língua estrangeira em inglês, qual que você acha que é o maior desafio, maior limite nessa aprendizagem?

Gabriel: Eu acho que é você conseguir ter conhecimento suficiente pra fazer uma prova. E eu não sei como funciona uma prova em inglês porque eu não fiz.

Kesley: Uhum.

Gabriel: E, assim, não peguei pra ver mesmo porque era uma coisa que eu tinha muito receio. Mas... No meu caso, eu terminei, eu fiz meu Ensino Médio com inglês, mas o inglês de escola é aquele bem, bem, bem básico.

Kesley: Entendi.

Gabriel: Você passa numa escola inteira só estudando o verbo *to be*.

Kesley: Aham.

Gabriel: Né?

Kesley: Entendi.

Gabriel: Mas... Você, em um ano, em um ano, não, alguns meses, bota aí uns dez meses.

Kesley: Aham.

Gabriel: Você tem que absorver todo o conhecimento pra poder realizar uma prova, eu acho esse, essa é a maior dificuldade, ainda mais que você vem de... de escolas, no geral, que não tem professor, ou que estão em boa parte em greve, boa parte do ano letivo em greve, ou que não tem professor mesmo, não tem quem substitua ou tem aquele professor que chega, passa só aquele basicão e deixa a turma à vontade, eu acho que quando você se depara no pré-vestibular com uma prova que você tem que fazer aquilo, o seu ingresso na faculdade depende daquela prova...

Kesley: Aham.

Gabriel: Aí, você tem que correr atrás de todo conhecimento em poucos meses, eu acho que essa é a maior dificuldade de fazer a prova em inglês.

Kesley: Nossa! Ótimo Gabriel! Amei conversar com você, tá bom? E... Assim, é... Quero te agradecer, tá? Mais uma vez. Ah! Olha só, antes de fechar, você falou uma palavra que eu estou aqui sublinhando: Greve. Você teve algum momento assim durante a greve, assim, na universidade, o pré-vestibular ficou parado também?

Gabriel: Não.

Kesley: Ou ele não parava?

Gabriel: Não parava.

Kesley: Ai, que bom também saber disso...

Gabriel: Isso.

Kesley: Confirmar isso com você.

Gabriel: Foi uma coisa muito, muito, muito, muito boa mesmo, porque a gente vinha só pra ter aula. A gente, nessa época, não tínhamos contatos com os alunos, a faculdade estava vazia, cantina fechada, mas os nossos professores saíam, por exemplo, a Juliana de geografia que dava aula, saía lá de Maricá só pra vir dar aula pra a gente, então... Foi uma coisa muito, muito, muito boa, assim, no pré-vestibular da UERJ. Se continua assim, os alunos continuam se dando muito bem, porque foi... Quando surgiu o assunto da greve da UERJ...

Kesley: Aham.

Gabriel: Eu fiquei com muito receio por causa dessa questão dos professores também pararem, porque era um ano que eu tinha que me preparar, tinha que dar tudo de mim se eu quisesse adentrar na universidade no ano seguinte. E uma greve atrapalharia muito o meu resultado. E o fato deles não terem parado... Nossa! Que alívio!

Kesley: Ah! Que bom! Que bom saber, Gabriel! Então te agradeço mais uma vez! Amei conversar com você, tá bom? Muito obrigada!

Gabriel: Nada!

Entrevista Exploratória realizada com a professora licencianda Bárbara Assis em 07 de fevereiro de 2018

Kesley: Bom, Bárbara, primeiro, obrigada por ter vindo, tá?

Bárbara: Eu que agradeço!

Kesley: E... Assim... Queria conversar um pouquinho com você, é... sobre... esse seu tempo de experiência no *Saber para Mudar*, né? No pré-vestibular aqui da FFP, e... Assim, a primeira coisa que eu queria saber, como que você chegou a esse “pré”? A esse... a esse espaço?

Bárbara: É... Bom... Primeiro, foi no projeto com a professora Isabel, é... no projeto de produção de material de leitura de língua inglesa, e... a gente começou a observar que o projeto tava se encaminhando pra proposta do Vestibular, pra proposta que o Vestibular traz, né? E... E foi aí que a gente foi começando a pensar juntas, né? É... aonde esses materiais se encaixariam e, aí, ela chegou a conclusão que o pré-vestibular seria um bom lugar “pra” aplicar esses materiais e junto com o Leandro Bonin, que também tinha uma proposta parecida para o pré-vestibular e, aí, nós dois começamos a dar aula nesse projeto, no pré-vestibular.

Kesley: Hum... entendi. Assim, até pra uma curiosidade, né? É... Tudo o que eu tô perguntando aqui, isso realmente foi coisas que eu não sei, né?

Bárbara: Aham.

Kesley: E, assim, a sua... essa sua inserção nesse... nesse projeto de aulas e materiais de leitura em língua inglesa, isso?

Bárbara: Isso!

Kesley: É... Vocês estavam, então, procurando um lugar aonde esses materiais que vocês construíram, né? Nesse projeto, é... pudessem ser usados para o ensino da língua inglesa.

Bárbara: Isso!

Kesley: Não é isso?

Bárbara: O Leandro fazia parte de um outro projeto.

Kesley: Uhum.

Bárbara: Tinha alguma coisa envolvendo narrativas, mas que eu não lembro. É... E eu nesse projeto de material de leitura, é... junto com uma outra menina também, que também depois saiu, ficou um ano só que nem eu, é... e... a gente queria saber aonde aplicar, né? Esses materiais. Não podia ser uma coisa solta.

Kesley: Uhum.

Bárbara: A princípio nós pensamos no EJA.

Kesley: Hum... Verdade?

Bárbara: Pra aplicar no EJA, só que, aí, a gente foi pensando no pré-vestibular como uma outra forma de implementar os materiais.

Kesley: Hum... Entendi. E, aí, o Leandro já estava dando aula no pré-vestibular, ou não?

Bárbara: Não. Nós começamos juntos.

Kesley: Ah... Entendi.

Bárbara: Aula em dupla.

Kesley: Isso! Muito Legal! E, aí, porque, é... isso foi até uma coisa que eu perguntei, né? Pro Leandro. Se foi uma demanda mesmo do... do “pré” pra vocês, né? Ou se foi uma demanda é... no caso, assim, de vocês pro “pré”.

Bárbara: É...

Kesley: Foi mais assim, nesse sentido?

Bárbara: É. Acho que foi mais a segunda opção.

Kesley: Hum...

Bárbara: Né? De mais de nós dois pro “pré”, né? Que a gente de certa forma precisava mais, né?

Kesley: Aham.

Bárbara: Porque... Só que eles também não tinham professor de língua estrangeira, né? No caso, inglês, porque, no caso, é a única língua estrangeira que tem aqui.

Kesley: Uhum.

Bárbara: É... Então, acho que partiu meio que dos dois lados, eles precisavam de professor de inglês...

Kesley: Aham.

Bárbara: E a gente precisava de um lugar pra aplicar pro material e nossa pesquisa não ficarem soltas, né?

Kesley: Entendi.

Bárbara: A gente precisava de um lugar e eles precisavam de alguém e foi assim.

Kesley: Ótimo, Bárbara! Então, é... Aí, me conta, assim, um pouquinho como vocês se preparavam pra poder dar essas aulas, tinha... Como que foi, assim, a sua... o seu primeiro contato lá com a turma do pré-vestibular?

Bárbara: Então... A gente precisava, é... Enfim, existia, né? Esse material...

Kesley: Uhum.

Bárbara: Mas também existiam outros materiais do pessoal que entrou na bolsa, nesse projeto, né? Da bolsa de produção de material de leitura, antes...

Kesley: Aham.

Bárbara: Então, assim, tinha bastante material mais de antes do que os que eu tinha feito, né?

Kesley: Aham.

Bárbara: É...

Kesley: Ah, sim! Então os materiais, eles já estavam prontos?

Bárbara: Alguns sim, alguns sim.

Kesley: Alguns sim. E outros vocês foram elaborando ao longo do curso?

Bárbara: Isso! É! Aí, a gente foi, conforme a necessidade que eles mostravam também, a gente acabava usando outros materiais...

Kesley: Sim.

Bárbara: Conforme a necessidade que eles apresentavam, né?

Kesley: Uhum.

Bárbara: A gente tentava, é... descobrir quais eram, né?

Kesley: Uhum.

Bárbara: Era motivo de muita aflição também, às vezes, mas, assim, é... a princípio a gente tinha um planejamento.

Kesley: Sim.

Bárbara: Ah! A gente vai usar é tal material. A gente começava com uma atividade meio que de sensibilização, né?

Kesley: Sim.

Bárbara: E pra mostrar que não era tão difícil de entender o texto em outra língua e tal.

Kesley: Uhum.

Bárbara: E, aí, a gente ia meio que aumentando o nível, né? É... com as atividades.

Kesley: Uhum.

Bárbara: A gente trazia uns assuntos dentro de alguns temas transversais.

Kesley: Uhum.

Bárbara: E, aí, a gente ia pegando textos, mas a gente mudava o planejamento conforme a gente via a necessidade da turma, né?

Kesley: Entendi.

Bárbara: Às vezes, a turma falava umas coisas assim, tipo: “Ah! Não sei se tá adiantando”, ou então falava: “Ah, não! Tá! Tá legal e tal”. Então, a gente sempre ficava com uma dúvida pela carinha deles.

Kesley: Aham.

Bárbara: Né? Que a gente lê as expressões, né? Dos alunos.

Kesley: Isso.

Bárbara: E, aí, às vezes, eles ficavam com uma cara meio estranha assim, e, aí, a gente... Aliás, a gente sempre perguntava:

Kesley: Uhum.

Bárbara: “O que que vocês estão achando?” Só pra ter o retorno.

Kesley: Retorno dos alunos.

Bárbara: Né? E, aí, a gente meio que tentava, é... A gente sempre perguntava pra professora Isabel, né? O que que a gente podia fazer.

Kesley: Uhum.

Bárbara: Pra você também, né?

Kesley: Isso! É.

Bárbara: A gente dividia os desesperos e, aí, a gente tentava fazer uma coisa que... que também motivasse, é... os alunos pra virem, né? Às aulas.

Kesley: Isso! Eu lembro que... É que eu cheguei mais pro finalzinho.

Bárbara: É.

Kesley: Vocês ficaram nos anos de 2014 e 2015, né?

Bárbara: Acho que sim. Foi.

Kesley: E aí...

Bárbara: Ah, foi! Foi final de 2014, 2015 inteiro.

Kesley: Isso!

Bárbara: É.

Kesley: E, aí, assim... É... Eu lembro que, já em 2015, tinha isso, né? É... Eu participei de algumas das escolhas de alguns materiais, né?

Bárbara: Aham.

Kesley: E vi assim, esse... processo, mas, assim, legal é... entender também, né? Que todo um material que já foi construído, pensado, né?

Bárbara: Uhum.

Kesley: Nesse projeto que você participou, no projeto aulas e materiais, né?

Bárbara: Aham.

Kesley: De leitura em língua inglesa, ele já, é... ele foi assim... ele já era pensado pro público de adultos, pra leitura instrumental que é o que os alunos deparam na hora da prova, né?

Bárbara: Uhum.

Kesley: E foi um... um material que... que pôde ser muito útil pra vocês, que foi eficaz, mas também vocês não deixaram de ter esse olhar pras necessidades, né?

Bárbara: Sim, é! É!

Kesley: Dos alunos ali na... o que a realidade na sala de aula mostrava...

Bárbara: Aham.

Kesley: E, assim... Pode falar!

Bárbara: Não! É que eu lembro de uma coisa que Isabel falou que ficou marcado, assim, é que eu já pensava nisso, mas eu... eu não sei porque que eu pensava de outra maneira quando, na verdade, eu já tinha pensado no que a Isabel falou.

Kesley: Uhum.

Bárbara: Enfim, é... Teve um dia que eu e Leandro chegamos na sala: “Oh! Os alunos tão meio que com cara de quem não comeu e não gostou”.

Kesley: Uhum.

Bárbara: Eles parecem que... que as aulas não tão, né? Agradando a eles. E, aí, parece que a aula não tá divertida, não tá sendo legal, aí, a Isabel perguntou: “Tá! Mas por que toda aula tem que ser divertida? Toda aula tem que ser animada? Toda aula tem que ser legal?”

Kesley: Uhum.

Bárbara: Tem dia que não é legal! Por que toda aula obrigatoriamente tem que ser divertida?”. Aí, a gente parou com aquela cara assim, olhou um “pro” outro: “É!”. Uma coisa que a gente já tinha pensado.

Kesley: Sim.

Bárbara: Mas a gente não tinha levado com a gente, sei lá!

Kesley: Aham.

Bárbara: E, aí, a partir daí foi meio que... as coisas foi meio que melhorando. Não tinha que tudo ser legal!

Kesley: Isso! Bárbara! Isso até me leva pra uma outra pergunta, né? Que é assim: Como que foi é... esse... esse momento pra você? Porque você era licencianda, né? E, aí, você... você não estava formada ainda, enfim! Você era aluna e ao mesmo tempo professora, porque ali você, né? Era professora.

Bárbara: É.

Kesley: Como que foi essa experiência pra você? Que era uma experiência pra além de estágio, né?

Bárbara: Aham.

Kesley: Que você tem os estágios, que tão na sua grade e tal...

Bárbara: É.

Kesley: Na grade do curso de Letras, e você também, igual a muitos alunos do curso, né? De Inglês – Português/Inglês fazem...

Bárbara: Uhum.

Kesley: Que dão aula em cursinho, enfim, mas o ambiente do pré-vestibular é um ambiente diferente...

Bárbara: É.

Kesley: Eu queria que você me contasse o que você via, assim, de peculiar nesse ambiente. E o que que isso significou pra você nesse seu processo de formação, né?

Bárbara: Aham.

Kesley: De ter essa posição *dua* de aluna e professora.

Bárbara: Primeiro, que era dentro da faculdade, né?

Kesley: Aham.

Bárbara: E, assim, por mais que... eu via mesmo os alunos como alunos e possíveis colegas meus, né? No futuro! Mas era isso que mais me... me chamava mesmo atenção. Era que mais me deixava assim: “Ih, gente! O pessoal aí vai ser meu colega no futuro!”. Isso e a questão de idade também. Eram várias idades, né?

Kesley: Uhum.

Bárbara: Tinha gente bem novinha, tinha gente bem mais velha. Então, às vezes, o pessoal mais novinho brincava mais e o pessoal mais velho ficava meio, né? Chateado com isso.

Kesley: Uhum.

Bárbara: Então, assim, a gente tinha que lidar com tudo isso também, né? No início.

Kesley: Uhum.

Bárbara: Porque depois o pessoal vai desistindo.

Kesley: Hum...

Bárbara: E, aí, a sala vai ficando vazia.

Kesley: Vazia.

Bárbara: Né? Vai desestimulando um pouco também, tanto os professores quanto os alunos, mas, aí, professores de pré-vestibular tem isso, né? Pessoal vai saindo.

Kesley: Vão passando as provas, né?

Bárbara: É! Isso vai acontecendo ao natural, mas assim, é... Então, o que mais me... Não foi isso que você perguntou?

Kesley: Isso!

Bárbara: O que me chamou atenção foi...

Kesley: Nesse espaço assim, próprio do “pré” do... *Saber para Mudar*, de um pré-vestibular...

Bárbara: Ah, sim!

Kesley: Comunitário, Pré-Vestibular Popular.

Bárbara: Aham. É... É, assim, porque eu nunca dei aula em um pré-vestibular, só dei aula, só tava em curso de inglês, né?

Kesley: Aham.

Bárbara: Então, é um ambiente diferente, né? O... O objetivo é diferente e nem todo mundo ali vai fazer inglês, acha que é...

Kesley: Aham.

Bárbara: Nada sabe? Acha que é bobeira e... Ou fica ali atrapalhando, porque atrapalha mesmo, né? Ficavam de conversinha. No primeiro dia já tinha gente tacando bolinha de papel na sala de aula.

Kesley: Hum... É?

Bárbara: Eu chamei atenção.

Kesley: Aham.

Bárbara: Porque o cara era adulto grandão, todo musculoso. Quase que eu falei: “Esse músculo aí é pra quê?”

Kesley: É.

Bárbara: “É pra ficar tacando bolinha de papel? Para com isso!” Não sei o quê. Assim, não chamei atenção desse jeito, mas chamei atenção.

Kesley: Aham.

Bárbara: É... Mas, assim, no pré-vestibular, nem todo mundo ali tá interessado em inglês.

Kesley: Entendi.

Bárbara: Vai fazer espanhol porque acha que é mais próximo do português.

Kesley: Sim.

Bárbara: Mas, assim, foram as coisas meio que me impactaram assim.

Kesley: Uhum.

Bárbara: Me impactaram mais ou menos, né?

Kesley: Uhum. Ali no espaço do “pré”, né?

Bárbara: Aham.

Kesley: Porque é uma turma cheia, uma turma diversificada.

Bárbara: É.

Kesley: Tem o perfil, de assim, de... diferente, né?

Bárbara: Sim.

Kesley: Entre os alunos, diferença de idade, né?

Bárbara: Sim, é! E eles têm uma outra expectativa do que seria, né? Aula de inglês.

Kesley: Uhum.

Bárbara: Achava que a gente ia chegar jogando gramática no quadro.

Kesley: Hum...

Bárbara: É, jogando textos e já jogando prova de cara. Mas não, né? A gente queria, primeiro, é... preparar e depois sim, claro, passar as provas pra eles enxergarem que aquilo ali que a gente fez, todo processo anterior não era nada desconectado, tinha a ver com a prova. Até que chegou um momento que a gente achou necessário fazer isso, né?

Kesley: Uhum.

Bárbara: É... já fui pro outro.

Kesley: Mas eu já ia te perguntar isso daí.

Bárbara: Então, tá ótimo!

Kesley: Das expectativas.

Bárbara: Aí teve uma hora que a gente... que a gente virou, eu e Leandro... Que a gente chegou um momento que a gente achou que, que eu e o Leandro sentamos e discutimos isso, porque a gente tava sentindo a mesma coisa, né? “Poxa! Parece que eles estão desmotivados, que eles não estão, é... acreditando nisso, né?” Aí, até que a gente falou assim: “A gente, então, vai passar uma prova, né? Da UERJ, uma prova, umas questões do Enem”. É! Primeiro, foram algumas questões soltas do Enem...

Kesley: Uhum.

Bárbara: Pra eles... É! Pra eles conseguirem enxergar que o que a gente faz aqui, todo esse processo anterior, né?

Kesley: Hum! Através dos materiais?

Bárbara: É.

Kesley: Que vocês já tinham construído, né? E outros...

Bárbara: É! Pra eles conseguirem enxergar essa conexão dos materiais com as provas, né?

Kesley: Aham.

Bárbara: Aí, a gente acabou... não sei se de certa forma a gente induziu os alunos a falarem pra a gente: “Não! Tem a ver sim!”, ou se a gente chegou nessa resposta mesmo.

Kesley: Sim.

Bárbara: Né? Que realmente faz sentido, né?

Kesley: Aham.

Bárbara: Que a gente até chegou a perguntar...

Kesley: Sim.

Bárbara: Se eles viam essa conexão. A gente achou necessidade, a gente ficou meio perdido, né?

Kesley: Entendi! Assim de... de tentar, é... assim, ajudar que aquele meio tivesse uma construção de sentido.

Bárbara: Isso.

Kesley: Acho que não só pra os alunos, mas pra vocês ali, né?

Bárbara: É! Uhum.

Kesley: Pra todo mundo assim, é compreender. Qual é o meu sentido aqui?

Bárbara: Sim.

Kesley: O que que eu tô aprendendo aqui? O que que eu tô ensinando aqui, né?

Bárbara: Sim! É! A gente precisava entender também.

Kesley: Uhum.

Bárbara: Não só eles, né? Não fazer com que só eles entendessem, mas a gente também precisava entender o que que estava acontecendo ali naquele espaço, porque tinha hora que a gente, a gente até falava com Isabel mesmo: “A gente tá perdido!

Kesley: Uhum.

Bárbara: Aí, ela sempre vinha com uma palavrinha assim: “Não. Vamos lá! Vamos ver o que a gente pode fazer”. A gente ia lá e tentava implementar aquilo de verdade.

Kesley: Isso! E, assim, eu vejo que... É... Na preocupação de que as expectativas se corresponderem ali.

Bárbara: Uhum.

Kesley: Né? Porque você falou uma palavra muito... Ali... As expectativas dos alunos, a motivação dos alunos...

Bárbara: Uhum.

Kesley: Eu acho que vocês foram sentindo que aquilo estava meio desconstruído com o que eles estavam é... percebendo ali na sala de aula.

Bárbara: É.

Kesley: E até com as expectativas de vocês, assim. Você acha que isso foi mudando com o... com o passar do tempo? Quando vocês perceberam isso, vocês colocaram ali a prova da UERJ, teve assim... Você acha que essas expectativas que os alunos chegaram... teve um processo ali de sensibilização...

Bárbara: Sim. Aham.

Kesley: No início: “Olha! O inglês é importante sim!”. Até porque não era uma disciplina que era comum, não fazia parte da grade.

Bárbara: Uhum.

Kesley: Do pré-vestibular, né? Ou já fazia parte do...?

Bárbara: Sim! Sim! Já tinha inglês, mas não tinha professor.

Kesley: Ah! Isso! Constava na grade mais não tinha professor.

Bárbara: É, é, é.

Kesley: E, aí, assim, então, aquela turma ali, ela não tinha frequentado aulas de inglês no espaço do “pré”.

Bárbara: É. Não.

Kesley: Né? E, aí, vocês, é... chegaram com aquilo, né? Propostos a ensinar a língua inglesa ali e eles no início foram, né? Você me apontou tudo aquilo que... Tô fazendo uma recapitulação assim, né?

Bárbara: Aham.

Kesley: Da turma, assim, do perfil diferenciado.

Bárbara: Aham.

Kesley: E, aí, né? As dificuldades que vão se tendo por conta disso, é... Mas, aí, assim, vamos colocar que por ser uma coisa nova, os alunos meio que... Eu percebo assim, né? Como... Essa sensibilização muito importante...

Bárbara: Uhum.

Kesley: E... E mais do que necessária pra um ponto de partida...

Bárbara: Uhum.

Kesley: Eles não têm ainda essa aula de inglês, eles vão passar a ter e, aí, é...

Bárbara: É que, na verdade... Desculpa te cortar...

Kesley: Não! Pode cortar...

Bárbara: Nem é novo assim, né? Porque é uma proposta dos documentos oficiais, né?

Kesley: Sim...

Bárbara: Talvez algumas escolas nem apliquem, né? É proposta, né? De documento oficial, então...

Kesley: Não, sim! Com certeza!

Bárbara: É.

Kesley: E, assim, eu falo mesmo só em relação ao...

Bárbara: Ao “pré”...

Kesley: Ao pré-vestibular, né?

Bárbara: Aham, aham.

Kesley: Só em relação ali ao “pré” e, aí, eles tiveram aquela expectativa que no início pra você, ela era meio assim, seria que de uma coisa... uma coisa, assim, nova... “Não. É algo que a gente não tem. Vamos lá pra ver como é que é isso”.

Bárbara: Aham.

Kesley: E aí eles chegaram e você tava achando que eles não estavam percebendo muito o sentido.

Bárbara: É!

Kesley: Né?

Bárbara: Nas minhas conversas com Leandro, a gente dividia isso, que a gente tava achando que eles não estavam... aí, tanto que tinha dia que a gente perguntava: “Gente, tá fluindo legal? O que que vocês estão achando?”

Kesley: Uhum.

Bárbara: Aí, tinha aluno que respondia: “Ah! Tá legal, né? Tá bom”... E tinha aluno que já dava até uma justificativa: “Não! Tá legal, que eu acho que tá de acordo com o que a gente vê na prova, eu consigo ver um... ver uma ligação, uma conexão”. Aí, tinha aluno que respondia até com justificativa e tinha aluno que só respondia: “Ah! Tá, é... Legal”. E... mas, assim, nunca falavam que “Não. Tá ruim demais”.

Kesley: Aham.

Bárbara: Porque não iam falar, mas... não tava ruim, né? Mas, assim, não sei, podia ter alguém que estava achando ruim, falava que tava bom só pra agradar.

Kesley: Uhum.

Bárbara: Mas, assim, aqueles que até justificavam porque que tava bom, porque que tava gostando, e, aí a gente sentia mais firmeza, né?

Kesley: Entendi.

Bárbara: “Não! Tá legal porque eu tô vendo conexão naquela prova que você passou...”

Kesley: Isso.

Bárbara: Aquele exercício tal”.

Kesley: Esse retorno é muito importante pro professor.

Bárbara: É, é.

Kesley: E, aí, assim, então tá. Eu fiz essa, né? Eu vi se eu estava compreendendo o que você me passou aqui e, assim, eu queria ver se você... é... percebeu neles que isso se manteve? Essa expectativa se manteve, assim, ao longo do curso? Ou teve alguma hora que você percebeu, assim: “Não! Eu acho que a gente tá respondendo às expectativas deles” e, por consequência, você achou assim: “Não! Eu também tô... tô me sentindo mais aliviada”, ou isso se manteve assim até o final? Você ficou, né?

Bárbara: Foi oscilando pra vida, foi oscilando o ano inteiro porque...

Kesley: Foi oscilando. Aham.

Bárbara: Até porque os alunos acabam, né? O que eu falei... Acabam saindo, faz prova não passa, sai. Ou, então, faz prova, sai, não volta mais.

Kesley: Não volta mais.

Bárbara: Né? Pra aula de inglês, por exemplo. Aí, tem... Aí, os alunos ficam e... o “pré” vai ficando mais vazio, né?

Kesley: Entendi.

Bárbara: Então, às vezes, não tinha como ter essa: “*Caramba!* Tá me respondendo bem!”

Kesley: Entendi.

Bárbara: Né? Ou não. É... Então, não tinha muito como ter isso e sempre aparecia um aluno novo. Saía um, entrava outro, às vezes, aquele ia, às vezes, não, né? Aí, fixo mesmo...

Kesley: Uma mudança na turma.

Bárbara: É. Aí, fixo mesmo a gente acabou tendo uns quatro, cinco alunos no final das contas.

Kesley: É.

Bárbara: Que ficaram, até o finalzinho, fixos mesmo assim.

Kesley: Uhum.

Bárbara: E, aí, a gente foi vendo que era aquele pessoal que tava sempre indo, que estava dando sempre um retorno positivo, aquele retorno com justificativa.

Kesley: Uhum.

Bárbara: E era um pessoal que a gente via que dava um retorno legal. E aí, assim, a gente ficava mais aliviadas um pouquinho, né? Nós ficávamos.

Kesley: Mais aliviadas.

Bárbara: Mas, assim, mas também oscilava, mas, assim, a gente acabou ficando mais aliviadas um pouquinho no final por causa do...

Kesley: Hum.

Bárbara: Desse pessoal que se manteve.

Kesley: Ótimo! E... Bárbara, então... É... Queria que você me contasse, assim, um pouquinho... Você já me falou aí das expectativas...

Bárbara: Uhum.

Kesley: Dos desafios também, né? É... Eu queria que você me trouxesse, assim... Se vierem exemplos na sua memória, como que era o trabalho com você, de vocês com esses materiais, né? Que você trouxe lá do seu projeto, ou que você foi construindo ali ao longo do curso?

Bárbara: Uhum.

Kesley: É... Como que era, mais ou menos assim, a sua... a sua metodologia, a sua abordagem ali na sala de... de aula. Você chegava, mostrava textos, como que era isso?

Bárbara: Então...

Kesley: E, assim, é... Queria que você me falasse, porque você já falou, realmente, né? Minha pergunta é assim: Você trazia textos, né? É... Mas que tipos de textos que eram esses? O que eram os conteúdos desses textos? Vocês focavam, assim, é... Mais pra essa questão da aprovação da prova, ou vocês pensavam ali, em algo, vocês pensavam em algo pra além daquela aprovação da prova, como que era isso? Os alunos só queriam saber da aprovação da prova? Como é que era?

Bárbara: Então, tá! Desde o iníciozinho da sua pergunta. É... os materiais, eles foram elaborados, né?

Kesley: Uhum.

Bárbara: No projeto mesmo. Então, sempre que eu ia nas reuniões, eu fazia uma partezinha da atividade, né? De leitura...

Kesley: Uhum.

Bárbara: E... Mas antes de vir vieram outras pessoas que fizeram outras atividades muito bem boladas, é... muito melhores do que a minha, é... e tinha a minha, né? Que eu usei uma vez no "pré". É... não só minha, né? Pessoas me ajudaram nessa atividade...

Kesley: Uhum.

Bárbara: E... e, aí, eu implementei, eu e o Leandro, né? Nós implementamos, é... algumas dessas atividades, e... A minha abordagem, né? A minha e do Leandro. A gente sempre apresentava atividade na ordem, né? Que ela tava, que era pré-leitura, a gente tinha uma discussão sobre o tema que a gente ia falar...

Kesley: Uhum.

Bárbara: E... A discussão era o melhor momento, né? Que os alunos gostavam de discutir os temas. É, por exemplo: A atividade que falou sobre o cigarro, sobre as propagandas de cigarro. É, teve uma discussão sobre cigarro, se já fumou, não sei o quê, não sei o que lá, pra já familiarizar o aluno com o tema que a gente ia seguir, né?

Kesley: Uhum.

Bárbara: E, aí, as possíveis palavras que podia encontrar no texto, essas coisas assim. Aí, a gente partiu pro momento da leitura que é onde a gente lia os textos que estavam na atividade, né? E destrinchava esse texto.

Kesley: Uhum.

Bárbara: É... E o momento da pós-leitura que era meio que a culminância, né?

Kesley: Uhum.

Bárbara: Da atividade toda. É... E era assim que a gente fazia. E quando tinha prova, que a gente fazia alguma prova com eles, é... a gente falava mais ou menos sobre a prova, entregava, eles faziam meio que um simulado, a gente dava um tempinho e a gente corrigia depois, sempre explicando. É... Era assim. Aí eu esqueci o restante da pergunta.

Kesley: Não... É, assim, você... você me respondeu se... eu queria que você me...

Bárbara: Foi finalzinho.

Kesley: Isso! No finalzinho, né? Que... Queria que você focasse, assim, nas temáticas que eram abordadas.

Bárbara: Isso! Tá! Aham.

Kesley: Você falou outros exemplos da questão do cigarro.

Bárbara: É que eu fui desde o início da sua pergunta.

Kesley: Isso.

Bárbara: Eu esqueci o final.

Kesley: Mas foi ótimo!

Bárbara: É...

Kesley: Foi mais... Foram vários tópicos dentro da pergunta.

Bárbara: Aí, eu fui separando, mas teve uma hora que a mente “bugou”. É... Os temas, os temas eram... sociais, né? Eram os temas transversais, é... são temas que circulam na sociedade, né? Aí, a gente trouxe sobre as propagandas de cigarro de antigamente e de hoje, a diferença, né? É... Nossa! Foram tantos temas! É... Vários temas, né? Sociais. É... Vários temas do nosso meio.

Kesley: Uhum.

Bárbara: É... Sobre festivais, enfim...

Kesley: Mas se você não lembra tudo, não tem problema.

Bárbara: É. Não tem como.

Kesley: Não tem problema!

Bárbara: Sobre poluição.

Kesley: Sei que já fazem três anos.

Bárbara: É, muito tempo! É mesmo! Sobre meio ambiente, poluição, tudo, né?

Kesley: Uhum.

Bárbara: O que a gente pode fazer pra salvar o planeta. É! Exatamente! E tinham vários gêneros, né? É, enfim...

Kesley: Ah! Gêneros textuais.

Bárbara: É. Isso! A gente trabalhava, é... É... enfim! Você perguntou sobre os temas, né? Os temas eram esses, se não eu vou começar a confundir (Risos).

Kesley: Não! Tá ótimo (Risos)!

Bárbara: E, assim, a gente esperava, claro, a gente visava tanto o resultado...

Kesley: Uhum.

Bárbara: Quanto eles levarem aquilo pra vida deles...

Kesley: Isso! Exato!

Bárbara: Pro ambiente, pro meio social que eles vivem. Então a gente focava na verdade os dois, né?

Kesley: Uhum.

Bárbara: Tanto pra eles levarem com eles, por isso que tinha até discussão e tal...

Kesley: Momento de discussão, debate.

Bárbara: É, é! E na leitura, eles iam lendo aqueles textos e iam pensando também, né? Raciocinando em cima daquilo ali, de repente uma mudança de opinião ou não, ou mantendo a opinião, mas é questão de pensar em cima de cada assunto, de cada tema.

Kesley: Sim. Ótimo! E Bárbara, você em algum momento...

Bárbara: Mas eles visavam mais passar, desculpa! (Risos)

Kesley: Então, você acha que eles visavam mais passar?

Bárbara: É o que eu acho. É a minha visão também, não sei!

Kesley: Sim! Mas você, em algum momento, recebeu, você e o Leandro, é... receberam uma... orientação da coordenação do pré-vestibular, é... uma orientação nesse sentido assim de: “Olha, vocês... Nós estamos num pré-vestibular, é... popular, né? Nosso público é diferente, a gente não visa somente a aprovação. Ou a gente quer é... aprovação”? Como que... Eles chegaram a trazer algum retorno pra vocês?

Bárbara: A coordenação nem sabia que a gente tava lá, falo mesmo! É... só quem sabia que a gente tava lá era Isabel e os alunos. A coordenação, Isabel, claro, Isabel é toda responsavelzinha mesmo, né? Toda responsável! Ela foi falar com... ela chegou a falar com a coordenação, né? Falou com as pessoas responsáveis, perguntou se poderiam dois alunos, dois orientandos dela dar aula no pré-vestibular, eles permitiram, mas nenhum momento a gente viu nenhum papel, nem nada. Não sei se a Isabel chegou a assinar alguma coisa, que eu lembre, é... que eu lembre... É... assim, não tem nada comigo, nenhum papel comigo, ninguém da coordenação nunca chegou, pelo menos pra mim, não posso falar pelo Leandro, né?

Kesley: Aham.

Bárbara: Mas, assim, pra mim nunca chegou e falou assim: “Olha, minha filha! Eu sei que você tá lá!”. Não! Não! Ninguém!

Kesley: Entendi.

Bárbara: Então, assim, sabe, a coordenação nunca chegou e falou nada. Eu só entrei lá, pronto e acabou, sabe?

Kesley: Hum! Você acha que não havia uma coesão assim, entre, é... professores do “pré”, alunos, é... uma, assim... uma maior interação entre os professores das diversas disciplinas?

Bárbara: Não! Pelo menos comigo, eu nunca vi nada. O que tem pra mim, o que eu acho que falta, é controle. Eles não têm. Qualquer um pode ir lá assistir aula. Fácil assim. Então, não adianta nada se tiver uma prova, que eu não sei se tem, não adianta nada ter uma prova, você passa, você entra. Não! Não tem! Qualquer um pode entrar ali e assistir aula. Entendeu? Tá tudo bem! É uma faculdade pública, né?

Kesley: Uhum.

Bárbara: E é aberta. Tá! Legal! Ok! Mas... mas não tem esse controle, sabe? Se eu quiser entrar lá agora e dar aula de inglês eu acho que eu posso. É sério! Se eu chegar lá agora: “Ah! Sou professora de matemática. Dois mais dois dá, mais ou menos, seis. Então, eles... sabe? É claro que vão saber que eu tô errada, mas, assim, eu posso ir pra lá e dizer isso. Pelo menos foi o que eu senti. No momento, eu não assinei papel nenhum, eu não vi nada, ninguém nem sabia que eu tava dando aula lá, nem sei se sabiam do Leandro. Mas é uma coisa que a Isabel foi até eles...

Kesley: Uhum.

Bárbara: E perguntou e tal. Ela fez tudo direitinho, mas a gente foi porque ela... ela falou que a gente ia, entendeu?

Kesley: Entendi. E você percebeu que isso... Você acha que essa falta de controle que você falou aí, né?

Bárbara: Hum.

Kesley: Você acha que isso prejudica, é... prejudicou de certa forma seu trabalho, sua segurança? Você acha que isso se reflete? Ou não?

Bárbara: Muito terapêutico isso.

Kesley: Se reflete no espaço da sala de aula, na sua segurança como professora?

Bárbara: É... Talvez... Não sei se os alunos viam dessa forma.

Kesley: Saber o que que a coordenação estava esperando ou não estava...

Bárbara: É. Eu acho que... Não sei se isso influenciou na maneira de pensar assim: “Ah! Os alunos estão assim, tão *assado*”. É... Eu não sei se foi exatamente isso, mas foi uma coisa que eu cheguei a discutir com Leandro, assim, né?

Kesley: Aham.

Bárbara: Não de discutir, né? É... de conversar com o Leandro, que: “*Caramba!* Não tem controle. Ninguém chega aqui e: “Ah! Vocês estão fazendo isso!”. Não! Não tem!”.

Kesley: Uhum.

Bárbara: Sabe? É uma coisa que era muito solta. Da parte da coordenação, era muito solta. Talvez tenha influenciado na maneira de pensar assim.

Kesley: Na sua segurança enquanto...

Bárbara: É... Talvez tenha sim. Eu nunca pensei por esse lado, mas eu acho que sim. E... É. Não sei se na dos alunos, não sei se eles sentiam a mesma coisa.

Kesley: Entendi.

Bárbara: Que pelo menos nas aulas de inglês, ninguém nunca foi lá: “Ei! E aí? Como é que vocês tão?” É.

Kesley: Entendi, Bárbara. Assim, é... Então, agora pra fechar, prometo, é a última pergunta: Você...

Bárbara: Tô super bem já...

Kesley: Ah! Que bom!

Bárbara: Com essa entrevista.

Kesley: Bom que você esteja assim, bem à vontade. E você teve... O que que você pode dizer que ficou pra você assim, como algo que... que te marcou como um avanço? Se teve. O que que você acha que ficou de avanço dessa sua experiência?

Bárbara: O que ficou de avanço foi... foi exatamente, é... ter mais experiência assim, né?

Kesley: Entendi.

Bárbara: E quando... É legal você botar no currículo “pré-vestibular”. Tô brincando! (Risos) Tô brincando! Mas é que, assim, dá mesmo mais experiência você lidar com várias pessoas de várias culturas diferentes, que saíram de vários lugares diferentes e que são de idades diferentes, é... que tem jeitos diferentes. É... Tá numa aula a princípio cheia, né? Que depois vai esvaziando, é um contexto também diferente que é um pré-vestibular social, né? Tá dentro de uma faculdade e tal. Então, assim, é... Não sei se te dizer o que exatamente eu carreguei disso, mas essa coisa de produzir o material, de correr atrás do material pra levar de... de pensar assim: “*Caramba!* E a necessidade deles?”. Eu acho que isso também, né? De pensar como eles estão vendo, de perguntar a eles, de acordo também com a necessidade deles...

Kesley: Uhum.

Bárbara: Não só a nossa, é... Eu acho que isso vou carregar mesmo. De verdade, de verdade.

Kesley: Ah! Ótimo, Bárbara. Já agradeço muito, tá?

Bárbara: Eu que agradeço, Kesley

Kesley: Isso! Muito Obrigada!

Bárbara: A você também!

Entrevista Exploratória com a docente Isabel Cristina Moraes Bezerra em 08 de fevereiro de 2018

Kesley: Hoje, dia 08 de Fevereiro, estou dando início aqui a mais uma entrevista, né? Nesse ciclo de entrevistas individuais pra minha pesquisa, né? Estamos começando aqui, 5 pra 13h da tarde, com a professora Isabel, né? É... Isabel Cristina Moraes Bezerra, professora que foi orientadora dos licenciandos que atuaram como docentes no pré-vestibular *Saber pra Mudar*.

Isabel: E que você atuou também.

Kesley: Isso. No qual eu também atuei, né? No ano de 2015. Esses licenciandos, né? De acordo com as entrevistas que eu já gravei com eles também, eles começaram em 2014 e eu comecei, eu entrei, né? Passei a agregar essa... essa prática na sala de aula do “pré” em 2015. Então, nós estamos começando aqui... e eu queria saber é... já que a gente, já que eu comecei com essa introduçãozinha falando do tempo do projeto, né? É... eu queria, professora, que a senhora me contasse um pouquinho como que começou, como que surgiu esse projeto *Aulas e materiais de leitura em língua inglesa* e como que ele, é... passou a se relacionar com o *Saber para Mudar*?

Isabel: Olha, esse projeto começou, acho que em 2007 quando eu estava terminando o Doutorado, e... a gente achou, Renatinha e eu achamos, que seria interessante ter um espaço pra gente pensar sobre ensino de leitura, porque os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira, a proposta que, não é que se esqueça as outras habilidades, né? Compreensão oral, produção e... produção escrita e compreensão escrita.

Kesley: Uhum.

Isabel: Quer dizer, o foco é na compreensão escrita. Porque tem muita gente que, é... até hoje, critica muito, dizendo que nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental II, terceiro e quarto ciclos, diz assim: “Ah, não! Vocês só trabalham com leitura”. Não é isso! O que os autores pensaram é que se um professor trabalha na rede pública de ensino, por exemplo, ou na rede particular, ele só tem um encontro semanal, às vezes, 50 minutos ou duas vezes de 50 minutos, você não tem tempo de trabalhar bem todas as habilidades. Então, a gente fazia um trabalho melhor, que pelo menos dê conta de uma habilidade que o aluno pode usar pra fazer uma prova de vestibular,

Kesley: Uhum.

Isabel: pra navegar na Internet. Então, ele vai ver que ele tá aprendendo inglês com alguma coisa, que tem uma finalidade, e sair do âmbito do ensinar o verbo *to be*.

Kesley: Sim.

Isabel: Você e outras pessoas devem ter ouvido alunos dizerem assim: “Ah! Eu fiz o Ensino Fundamental e Médio e não sei nem o verbo *to be*”.

Kesley: Aham... Eu até ouço da minha mãe, né? Minha tia, né?

Isabel: Pois é! Então a ideia era ir além disso. E, aí, nós começamos, é... primeiro com bolsitas, assim, voluntários, e, depois, a gente conseguiu bolsa, né?

Kesley: Uhum.

Isabel: E teve um momento que a Bárbara, ela fez o... a seleção e ela passou a integrar. Nesse projeto, é... além de, assim, de produzir o material didático, havia momentos em que nós oferecíamos oficinas aqui, tipo assim, pequenos cursos, pro pessoal que montou as unidades de leitura pudesse pilotar esse...

Kesley: Inclusive, eu até participei de uma.

Isabel: Lembra?

Kesley: Aham.

Isabel: Então, pra gente ver o que que precisava fazer em termos de ajustes, né? O que que as pessoas mesmo, que faziam essas oficinas, né? Esses cursos pequenos, eles poderiam nos dar de *feedback* pra gente melhorar aquele material, tá?

Kesley: Uhum.

Isabel: As meninas e os meninos que participaram, eles sempre foram incentivados a participar de eventos acadêmicos além do *UERJ sem Muros*, pra apresentar as reflexões deles, porque a gente trabalha com Prática Exploratória sempre.

Kesley: Uhum.

Isabel: E até o material, a ideia é que esses materiais também pudessem, além de aproveitar, é... as orientações contidas nos Parâmetros, até sobre, assim, como você organiza uma unidade de leitura, mas que eles incluíssem, tentassem incluir elementos que pudessem favorecer essa reflexão sobre si, sobre o outro, sobre o mundo social pelo viés da Prática Exploratória, colhendo *puzzles* de alunos também, sempre que possível. E isso a gente queria que eles apresentassem. Então, eles iam pra evento na PUC, evento anual de Prática Exploratória, sempre muito bom. E muitos deles fizeram monografias de final de curso, em cima disso.

Kesley: Uhum.

Isabel: Então, eu lembro, por exemplo, da... da Thaís Araújo, hoje em dia ela está fazendo Doutorado. O Rodrigo, é... o Rodrigo ele... ele, inclusive, hoje em dia, é professor acho que do Estado, enfim. A Juliana...

Kesley: Evellyn também...

Isabel: Não. Evellyn não...

Kesley: Evellyn, não?

Isabel: Evellyn foi do projeto do Leandro, que é o projeto de Iniciação Científica, tá?

Kesley: Ah! Sim!

Isabel: Enfim! E, aí, a... própria Bárbara foi incentivada a fazer isso. Por isso que ela começou a trabalhar com o Leandro. Porque o Leandro não é do projeto de produção de material de leitura.

Kesley: Uhum.

Isabel: O Leandro é de Iniciação Científica, do projeto que a gente tem de formação do professor reflexivo.

Kesley: Uhum.

Isabel: Tá? Então, a pesquisa dele é sobre isso. Então, ele queria, ele já tinha feito... participado como bolsista voluntário, estava como bolsista é... oficial, vamos dizer assim, né? Recebendo bolsa e ele queria trabalhar em algum espaço que fosse, assim, não fosse apenas a escola regular.

Kesley: Uhum.

Isabel: E como havia o projeto aqui e sempre precisa de ajuda, né? De licenciandos pra ministrar as aulas, eu conversei com os professores que, na época, coordenavam o projeto, falei se havia possibilidade, falei que, na verdade, isso também era parte da pesquisa, se isso poderia ser acolhido.

Kesley: Uhum.

Isabel: E eles foram muito bacanas, acolheram, assim, de braços abertos, e foi aí que começou, o trabalho. Então, ele, é... se uniu à Bárbara e juntos, trazendo já o material que Bárbara tinha produzido, e começaram a produzir alguma outra coisa.

Kesley: Uhum.

Isabel: E eles começaram a fazer esse trabalho com os meninos, inclusive levando a reflexão. O que eu achei muito interessante é que eram alunos que possivelmente estavam aqui querendo “bizu.”

Kesley: Sim!

Isabel: Você lembra, né?

Kesley: Pra passar, né? No...

Isabel: Pra passar e tal

Kesley: No Vestibular...

Isabel: E a nossa proposta é sempre da reflexão, não é só trabalhar o texto só pra você aprender a identificar a resposta, isso também, que a gente não pode ignorar, porque afinal de contas é a proposta do pré-vestibular, né?

Kesley: Uhum.

Isabel: Auxiliar esses meninos e meninas a ter uma bagagem que os auxiliassem a enfrentar as provas até com um pouco mais de segurança.

Kesley: Sim.

Isabel: Mas a gente não consegue se desvincular da reflexão.

Kesley: Sim.

Isabel: Aí... Você estava quando eles fizeram aquela aula que eles levaram alguma coisa que as meninas tinham que montar...?

Kesley: Tava! Sim, sim!

Isabel: Que era uma instrução, que era pra pensar exatamente na proposta do que eles estavam fazendo ali.

Kesley: Aham.

Isabel: Porque eles sofreram até uma certa resistência, não foi? Lembra disso?

Kesley: Sim! Aquela dificuldade de... entender, de repente, de ver o sentido daquilo dali numa aula de pré-vestibular, né?

Isabel: Isso.

Kesley: E... isso até foi o... a Bárbara a pesquisa dela, né? Foi... se voltou pra isso, né?

Isabel: Pra isso

Kesley: Pra isso.

Isabel: É. Porque a gente acredita que esse espaço da reflexividade ele não deveria estar apenas limitado à formação do professor.

Kesley: Uhum

Isabel: Eu acredito que todo trabalhador deveria, poderia, pelo menos, incorporar a questão da reflexividade àquilo que faz.

Kesley: Uhum. Na sua prática, né? Na prática.

Isabel: Exatamente! Tudo o que a gente faz, principalmente profissionalmente, tem implicações sociais, né?

Kesley: Sim.

Isabel: Eu acho que, assim, mais evidentes ou menos evidentes. Então, você pensar: você tá trabalhando aonde, pra quem você trabalha, o que você tá fazendo, como seu trabalho atinge outras pessoas...

Kesley: Uhum.

Isabel: Como aquele trabalho reverbera em você enquanto pessoa... Eu acho que é interessante você pensar na sua prática, mesmo que você seja apenas um apertador de parafusos, porque, aí, você vai ter uma outra perspectiva do que você faz, perspectiva, assim, do trabalhador dentro desse macro contexto social, econômico, político... né?

Kesley: Uhum.

Isabel: De relação de força...

Kesley: Sim, sim.

Isabel: De dominação, de poder...

Kesley: O que que sua prática ali no seu cotidiano, né? É... independente de qual seja ela, o que que ela gera em você, transforma em você e também no outro.

Isabel: Exatamente!

Kesley: E, aí, isso, é... A senhora, é... me apresenta aqui também, assim, eu como já fiz a pesquisa, né? Na minha pós-graduação, é... com a PE, isso a senhora me apresenta como um dos... vamos dizer assim, das diretrizes da PE, não sei se é esse nome exatamente, diretrizes. Mas, assim é... isso tá relacionado à prática exploratória, né? Essa reflexividade sobre a ação e o que ela gera. E, aí, eu queria que a senhora falasse um pouquinho mais sobre essa prática exploratória.

Isabel: Tá.

Kesley: Vamos recordar juntas (Risos).

Isabel: Só o que você falou aí sobre reflexividade, se você lê Giddens, Beck, Lash... eles vão falar que a gente tá num momento da Modernidade, vamos dizer, Reflexiva né?

Kesley: Uhum.

Isabel: Então, é... é claro que você pode fazer leituras sobre isso, mas o que a gente faz é que essa reflexividade ela tá presente e ela é importante pra gente pensar qual (bom, eu penso assim, né? Até pessoalmente, além de academicamente), qual meu papel? Qual minha função? O que eu tô fazendo no mundo agora enquanto profissional?

Kesley: Uhum.

Isabel: Que contribuição eu deixo, né? É... Levar o meu aluno a estranhar as práticas escolares ou as práticas acadêmicas vocês que estão na universidade. E pensar no que isso significa pra vocês, o que isso tá fazendo de vocês enquanto profissionais, enquanto pessoas que estão na academia. As práticas que vocês estão envolvidos, é... ajuda vocês a construir outras... é... relações com as pessoas, né? Mas, tem uma palavra que eu gosto muito, que eu tenho usado, mas no momento eu esqueci. Outras... eu vou lembrar!

Kesley: Uhum.

Isabel: Mas, enfim, nós estamos construindo relações solidárias ou nós estamos nos, é... alinhando só àquelas pessoas que pensam igualzinho a nós...

Kesley: Aham.

Isabel: Em pequenos guetos e a gente não troca, a gente não celebra a diferença...

Kesley: Não interage...

Isabel: Não interage, não trabalha junto...

Kesley: Uhum.

Isabel: Tudo aquilo que nos faz diferentes. Entendeu? Que eu acho isso bacana.

Kesley: Sim.

Isabel: Eu acho muito bacana. Eu gosto muito da prática exploratória por isso, porque ela é uma grande acolhida à diferença, àquilo que tá à margem, muitas vezes, porque a prática exploratória coloca, por exemplo, o professor e o aluno como agente do fazer exploratório. Porque, normalmente, é... tem muitas pesquisas que o aluno ele apenas, é... aquela pessoa que vai oferecer dados pro pesquisador.

Kesley: Uhum

Isabel: Quando a gente está em sala de aula, a gente envolve os alunos pra que eles sejam agentes, eles tragam suas questões, eles pensem sobre elas, tá? É, por exemplo, nas minhas turmas de fundamentos de língua inglesa, a gente lê alguma coisa sempre de prática exploratória que, aí, a gente começa... eu pergunto a eles: "Pensando na vida de vocês alunos, né? E agora na universidade, nesse entrelugar de ser aluno e quase professor...

Kesley: Quase sendo professor.

Isabel: E começando a ser professor, né? Como é que vocês vêem a vida em sala de aula?" E aí eles começam a construir os *puzzles*, eles começam a fazer, assim, um movimento de reflexão. A gente tem seção de apresentação de pôsteres. Eu não me lembro de ter feito isso na sua turma...

Kesley: Ah... fez!

Isabel: Fiz?

Kesley: Fez!

Isabel: Então, têm saído algumas coisas interessantes.

Kesley: Eu lembro até do meu *puzzle*.

Isabel: Qual era?

Kesley: Era “*Why do people drink and drive?*”. Teve vários ali interessantes que eu fiquei na hora pensando. Eu lembro de um que me chamou muito atenção que era mais ou menos algo que dizia assim: “Porque as culturas são tão estereotipadas?” e, olha só! Um *puzzle* que eu, assim, assisti lá na aula da graduação, hoje, no Mestrado, quando eu trago a discussão sobre culturas, eu vejo como que isso tá muito relacionado com o que aquela reflexão ali, é... tava contando, sabe?

Isabel: Pois é! Então, você tá vendo que a prática exploratória ela oferece, assim, um espaço discursivo de reflexão de trazer coisas que, às vezes, as pessoas acham bobas. Teve um aluno uma vez, numa turma de “Fundamentos”, ele falou assim: “Ah, professora! Não tô conseguindo pensar num outro *puzzle*, mas o meu é...”. Aí, falou. Aí, eu falei: “Mas, menino! Isso não é bobo!”. Sabe o que ele estava pensando? O que ele estava querendo investigar? Porque que essas cadeiras da escola não são adequadas para os alunos?

Kesley: Sim.

Isabel: Não pensou em coisa boba, né?

Kesley: Muito interessante. É! Não é boba!

Isabel: Se você pensar em, por exemplo, em questão de ergonomia,

Kesley: Saúde...

Isabel: Se você pensar em como o dinheiro público é gasto, pra poder mobiliar, comprar o imobiliário da escola, como é que se faz essa seleção?

Kesley: Uhum.

Isabel: Então, quer dizer, tem muita coisa atrás; então, você vê que, é... muitas vezes, vai além do acadêmico.

Kesley: Vai além do acadêmico.

Isabel: Vai além do pedagógico, de ensinar.

Kesley: Uhum.

Isabel: Mas que tá imbricado e que se reflete.

Kesley: Sim.

Isabel: Já pensou em uma sala de aula, onde crianças de alfabetização, elas sentadinhas com as perninhas balançando por mais de duas horas? Como é que isso deve ser incômodo?

Kesley: É...

Isabel: Como é que ela vai ter atenção?

Kesley: Pois é...

Isabel: Sabe?

Kesley: E assim, é... eu achei interessante isso que a senhora falou de ir além do acadêmico, porque, afinal, aqui no espaço acadêmico, né? A gente não tá pra pensar só o acadêmico, a gente tá pra pensar o... social, né? Então, essa questão que, às vezes, parece boba ali pro aluno, que eu também já, é... já pensei e me pego, às vezes, pensando: “Nossa! Mas isso daqui!”. Acho que isso tudo tá... é... assim, ligado à maneira de como a gente foi, né? Ensinados entre aspas a pensar no conhecimento.

Isabel: Você tá falando uma coisa que eu não sei se é só do acadêmico, se é além do acadêmico. No nosso caso talvez seja além do linguístico, porque parece que você, é... pensar na formação do professor de língua inglesa ou de língua de uma forma geral, você tem que pensar nas questões da língua, né? É... mas será que as questões da língua, não são questões sociais? Por que o corte que se faz pra estudar uma língua parece que é uma coisa acima, abstrata e além do usuário?

Kesley: Sim.

Isabel: Que a língua existe não em função do usuário, né? O usuário que existe em função da língua por causa da bendita norma culta!

Kesley: Aham.

Isabel: Quando, na verdade, a gente tem que ver a língua como uma ferramenta, como uma forma, né? De agir socialmente, de participar de práticas sociais, práticas de letramento e, aí, você resignifica.

Kesley: Sim...

Isabel: Né? E dessa forma, você tem que trazer essas questões pra sala de aula, porque usar a língua significa poder.

Kesley: Com certeza! É...

Isabel: Quem tem poder pra falar o quê, para quem, como, quando...

Kesley: Como, né? Uhum.

Isabel: Então, isso a gente precisa pensar. E eu, no trabalho que a gente faz de prática exploratória, isso fica muito vivo! E os alunos se dão conta. Até porque prática exploratória se escreve no campo da linguística aplicada que é uma área interdisciplinar, né? Que a gente... busca intravisiões de outras áreas de pesquisa, de estudos que nos ajudam a olhar as questões que nos deixam curiosos, é... como a gente usa *puzzles*, né? Na prática exploratória, não quer dizer só questões problemáticas ou questões de sofrimento, embora essas sejam muito frequentes.

Kesley: Aham.

Isabel: As questões que deixam a gente assim: “*Caramba!* Isso é interessante!”

Kesley: É!

Isabel: Deixam você feliz.

Kesley: Nossa! Isso deu certo, né?

Isabel: Isso deu certo. Por que será que deu certo? Tá?

Kesley: Uhum.

Isabel: Eu tenho visto isso com, por exemplo, as monografias das meninas do... Você me desculpa falar de outro projeto, tá?

Kesley: Fica à vontade.

Isabel: Do projeto de ensino de inglês pra criança.

Kesley: Uhum.

Isabel: Então, quem tá passando pelo projeto, tá tendo uma experiência muito interessante, porque são pessoas que, é... se interessavam, mas na graduação a gente não tem ainda nada, nenhum recorte pra pensar num ensino de inglês para criança, tanto que na reforma curricular é outra coisa que a gente tem que pensar. Porque existe a demanda na rede particular, na rede pública também tem, mas você não tem professor aqui que pare pra pensar sobre isso.

Kesley: É. Uhum.

Isabel: Eu tenho escrito alguns textos em que isso tem aparecido, eu tenho pensado muito sobre a relevância disso, tá? Então, tem gente que entra no projeto, entrava assim, só porque gostava, achava interessante a prática exploratória, queria saber, mas não queria ser professor. Eu tenho afirmações categóricas de alunos, inclusive na... monografia, dizendo que a passagem pelo projeto, o pensar com a prática exploratória, que a prática exploratória a gente busca construir essa escuta mais apurada,

Kesley: Uhum

Isabel: Esse olhar mais apurado que tá acontecendo na sala de aula, isso tem feito a diferença. Ela percebeu como que, é... o aluno se sentindo respeitado, você consegue envolvê-lo no processo de aprendizagem, ele consegue construir, começa a, pelo menos, construir a autonomia com as crianças, tá?

Kesley: Uhum.

Isabel: Quer dizer, não é autonomia de “não dependo mais de ninguém”, mas, assim, determinadas... a forma de estar dentro da sala de aula.

Kesley: Sim.

Isabel: Porque a criança não deixa de ser criança. Ela vai conversar,

Kesley: Uhum.

Isabel: Ela não vai ficar sentada, mas existe a construção do respeito, que é gerada pelas práticas que a gente instala na sala de aula.

Kesley: Sim.

Isabel: Entendeu?

Kesley: Uhum.

Isabel: Com a colaboração do aluno, que você não vai dizer que acha que “Ah! Cheguei lá e fiz tudo sozinha”. Não faz.

Kesley: Não.

Isabel: Sabe?

Kesley: Só foi porque ele tá ali, né? Porque... tem... junto com ele.

Isabel: Por isso que o Allwright e a Hanks, eles falam do poder do veto que o aluno tem, ele pode vetar o que a gente tá querendo fazer.

Kesley: Sim.

Isabel: E quando eu era professora da escola pública, é... eu conversava com meus alunos, sabe, a gente sempre buscava, assim, conversar, se envolver.

Kesley: Uhum

Isabel: A partir da prática exploratória, eu fiz algumas atividades com eles, coisas muito interessantes, algumas até renderam alguns textos, e eu falava com eles: “Olha! Nós estamos aqui, nós precisamos ser colaboradores. Eu vejo vocês como pessoas que podem me ajudar a fazer uma aula legal”.

Kesley: Uhum.

Isabel: “Porque se vocês não quiserem, quantos são contra uma pessoa?”

Kesley: É.

Isabel: Vamos pensar: “O que é melhor pra todos nós?” Então a gente tinha aulas, assim, muito legais! É... lá, como era ensino de escola normal, eu ensinava música inglês, pra se eles quisessem depois para as crianças e tal. Aí, teve uma vez que eu tava ensinando uma música, lembra daquela “*Row, row, row your bow gently down the stream...*”?

Kesley: Já ouvi... já...

Isabel: Aí, eu ensinei e tal, aí, é... as meninas falaram assim: “Ih, professora! Legal essa música! Poxa, mas, a gente podia fazer como se fosse, assim, numa batida de *funk*?” Aí, eu falei: “Beleza!”

Kesley: Uhum.

Isabel: “Pode professora?” “Claro que pode! Então, olha só, vocês vão fazer e vão mostrar pra a gente na aula seguinte com coreografia, tá?” “Quê, professora?!” Aí, eu falei: “É! Pode ser?” Elas falaram: “Ah, pode!” Na aula seguinte, elas fizeram, a turma se envolveu, a turma brincou, e ficou tudo bem, sabe? Então, as provas, eu gostava de fazer prova em dupla, um colaborando com o outro...

Kesley: Uhum.

Isabel: Sabe? Porque eu acho, eu via como aquilo que Allwright fala: uma *learning opportunity*, oportunidade de aprendizagem.

Kesley: Uhum.

Isabel: Então, essa minha vivência com a prática exploratória, eu que, assim... me ajuda muito a me aproximar do meu aluno, do meu colega.

Kesley: Sim. E... duas coisinhas que vieram, assim, na minha mente quando a senhora estava pensando, né? Uma tão simples, olha só! Aquela... É... aquele ditadinho assim: “Quando um não quer, dois não brigam”. Aquilo, no poder do veto, eu lembrei disso, né?

Isabel: Uhum.

Kesley: E, também, assim, todo relacionamento, eu acho que eu já comparei isso com a senhora, não? Em alguma orientação nossa, de ser, aqui, a prática exploratória como um casamento, né? Porque você... você não tem as suas as suas DRs na sua relação lá com seu companheiro? E, aí, porque que numa sala de aula que você vai tá vendo seus alunos ali todos os dias, porque que você não pode conversar sobre isso? Como é a maneira que você gosta de aprender? Vocês estão aprendendo assim? O que que vocês acham? E, assim, o aluno poder ter a liberdade de trazer, né? A forma como ele quer, é... expor aquele aprendizado, né? Que nem aconteceu, aí, nesse exemplo que a senhora trouxe. Elas queriam trazer de uma outra forma a proposta que foi, né?

Isabel: Isso que você está falando, né? Da questão do poder do veto, eu lembro uma vez que numa turma que tava muito difícil, fazer determinadas coisas, eu não cheguei só falando, eu montei uma Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório que tinha... teve até uma dinâmica que uma colega que era uma psicóloga da escola tinha feito uma vez e eu adaptei.

Kesley: Uhum.

Isabel: E a gente fez, porque era assim, as pessoas, é... tentar bolar um desenho, o colega tinha que tentar descobrir o que era e pegar a caneta ou o lápis que a pessoa estivesse usando, no momento tirar o que achasse melhor e continuar o desenho.

Kesley: Uhum.

Isabel: E a gente pensou sobre isso, porque era o que tava acontecendo. Eu tentava construir a aula e tal e era interrompida, um aluno tava tentando apresentar o trabalho, o pessoal interrompia, conversava, e, a partir dali, a gente foi pensando sobre isso. Tinha um texto que a gente tinha preparado pra aula de leitura, exatamente sobre a vivência na sala de aula. Então, eles estavam aprendendo inglês, eles estavam pensando sobre texto inglês, né? Porque como falei, era uma turma de Ensino Médio, então, eles tinham perguntas sobre o texto pra responder, é... e, aí, é, além desse trabalho com o texto em si, teve o trabalho de pensar a qualidade da vida da sala de aula através dessa dinâmica, agregada a essa aula.

Kesley: Uhum.

Isabel: Então, você vê, por isso que eu falei, ela não é uma metodologia de pesquisa, é uma abordagem, é uma proposta de ensino que migrou pra academia para fundamentar muitas práticas de pesquisa por conta disso, porque você vai se estranhar inclusive como pesquisador.

Kesley: Uhum.

Isabel: Você tem que olhar que você não pode ser... normalmente, quem faz prática exploratória olha pra si, por isso que a gente achou que você poderia fazer isso, porque você tá olhando seu percurso também.

Kesley: Sim

Isabel: Você fez parte daquele universo, tá?

Kesley: Uhum.

Isabel: Então, a gente constrói esse olhar, a si mesmo e aos outros que estão ali, pra a gente entender a qualidade das relações, a qualidade da aprendizagem

Kesley: Sim.

Isabel: E outras questões que vão surgindo.

Kesley: Sim.

Isabel: Por isso que a gente fala, que quando a gente fala em qualidade de vida, em prática exploratória, não é essa qualidade de vida que tá na mídia, que tudo é bom e florido, não é isso.

Kesley: Sim.

Isabel: Que, muitas vezes, que você começa esse percurso, você começa a ver que tem questões, assim, muito difíceis que a gente, às vezes, não pode dar conta.

Kesley: Aham.

Isabel: Você vai mexer no que estava quieto, mas que estava ali incomodando.

Kesley: Estava ali incomodando.

Isabel: Não estava tão quieto assim.

Kesley: É.

Isabel: E, às vezes, as pessoas falam de coisas que estavam muito lá dentro, e, aí, a gente tem que ter aquela coisa, assim, de aprender a ouvir, ter humildade pra ouvir. De repente, o aluno vai dizer alguma coisa sobre o que você faz como um professor que pra você não é legal.

Kesley: Que é difícil.

Isabel: Difícil de ouvir e entender.

Kesley: Né?

Isabel: Mas eu acho que é um exercício legal.

Kesley: E muito válido, né, professora?

Então, professora, a partir do que a gente conversou sobre a... a prática exploratória, sobre o... trabalho, né? No grupo de pesquisa, no grupo de pesquisa que a senhora me trouxe aqui como... como exemplos vivos, né? Dessa... dessa prática, eu queria que a senhora me dissesse como que eram as suas orientações com, é... com os licenciandos, né? Com o Leandro, a Bárbara... Eu tive orientação com a senhora também. A minha passou por isso, pela prática exploratória, né? É... queria saber, assim, como que foi essa... essa orientação? No seu ponto de vista, os alunos tinham dificuldades pra entender essa proposta da prática exploratória e quando isso ia pra sala de aula, né? Lá pros alunos do “pré”? O retorno que a gente trazia pra senhora, pra senhora, era como esse retorno? A senhora percebia mudança das expectativas? É... a partir do trabalho com a PE?

Isabel: Vamos por parte. Você perguntou primeiro como era a orientação.

Kesley: Isso.

Isabel: As orientações são sempre assim, um pouco particulares, porque é sempre a prática exploratória agregada, articulada ou em diálogo com a questão específica de cada um. Por exemplo, no seu caso, era sobre a EJA, não é?

Kesley: Aham.

Isabel: No caso do Leandro, era a questão da formação docente. A formação do professor que ele queria descobrir como era trabalhar nesse contexto tão especial.

Kesley: Uhum.

Isabel: Da Bárbara que acabou ficando um pouco, é... com relação a essa coisa do trabalhar com contexto especial também, mas tinha a ver mais com a produção de unidade de leitura.

Kesley: Uhum.

Isabel: Né? Foi bom por quê? Porque ela começou a pensar a partir de um público alvo específico, e costurando cada orientação, vem a prática exploratória como essa coisa que orienta o fazer docente e o fazer, é... de pesquisa.

Kesley: Uhum.

Isabel: Como falei, a pesquisa, a pesquisa de escuta, o fazer pedagógico de escuta, não é... não é pensar assim: “Como estou agindo na sala de aula?” O aluno ele se sente acolhido, ele tem espaço discursivo pra ser agente, pra se colocar, pra ser ouvido, né? Então, essa questão de como que é o modo operante da prática exploratória é interessante mesmo, para as pessoas acho que estão muito, é... preocupadas, esperando que a gente dê uma receita, e a prática exploratória não tem receita. Se você pegar minha tese de Doutorado, eu tenho dois capítulos que eu trabalho com prática exploratória. Num deles, é tentando exatamente discutir essa questão que eu acho até filosófica da prática exploratória, que a gente não age pra mudar, mas age pra entender. Porque você não pode *a priori* determinar quais mudanças você vai fazer no contexto. Que nós achamos que eticamente são maneiras equivocadas de fazer, que você vai tá passando por cima de quem está lá. Que algumas pessoas, não é por maldade, talvez, assim, até a forma como se encaminham muitas pesquisas, ela quer ir pra um determinado contexto, muitas vezes, não é a sala de aula dela, ela quer mudar o fazer do professor, quer mudar a cabeça do professor.

Kesley: Uhum.

Isabel: Como você vai mudar uma pessoa, que você não sabe direito nada sobre aquele contexto pedagógico, aquele contexto escolar?

Kesley: Uhum.

Isabel: Você não tem ideia direito da vida pessoal dessa pessoa, você não tá ali todos os dias acompanhando a construção da relação interpessoal com os alunos, com a direção, com a supervisão escolar, com o orientador pedagógico, entendeu?

Kesley: Uhum.

Isabel: Então, é isso que a gente acha que, a gente tenta fazer essa pesquisa da prática docente dessa forma, exatamente por isso. Eu não tenho como chegar e ficar mudando o contexto de ninguém.

Kesley: Sim. Cada contexto é um contexto, né?

Isabel: Exatamente!

Kesley: É.

Isabel: Então, eu vou a um espaço de pesquisa que não é o meu, pra somar.

Kesley: Isso.

Isabel: É construir com. Então, o professor e aluno é meu informante, eles são os meus parceiros de pesquisa.

Kesley: Uhum.

Isabel: Eles colaboram. Então, voltando a minha tese, então, nesse primeiro momento eu discuti essas questões da prática exploratória, inclusive coloquei ainda com pouca fundamentação teórica, né? Que pra mim a prática exploratória, uma perspectiva de autoetnografia que naquele momento, né? Olhando pra minha ação de, é... uma pessoa que havia sido convidada para um curso de idiomas onde eu havia trabalhado, pra fazer uma consultoria,

Kesley: Hum...

Isabel: Trabalhar com os professores. Foi um trabalho que durou mais de dois anos!

Kesley: Uhum.

Isabel: Então, pra você ver, o que a gente fala muito é da questão da sustentabilidade, de como a gente constrói essa perspectiva exploratória com os colegas que estavam lá, por isso que a gente diz que não tem nada a ver com o mudar. Porque a gente tem que ouvir o outro, tem que ver o que é possível fazer, não tem que ficar apontando: “você tem que fazer isso; você tem que fazer aquilo”.

Kesley: Entender, né?

Isabel: Exatamente!

Isabel: E a mudança vem como consequência e gerada pelo grupo, porque, por exemplo: “Ah! Você faz consultoria”. Eu vejo que tem um negócio errado, eu digo assim: “Olha! Vocês têm que mudar isso”. Eu até cumpri determinadas questões que as pessoas tinham que pensar sobre elas, então, ao invés de dizer o que que elas tinham que fazer, eu construí determinadas atividades que na minha tese, que eu chamei de Atividade Reflexiva com Potencial Exploratório, que eu estava com meus colegas, eu não estava me sentindo ali no lugar de alguém que estava ensinando outra pessoa.

Kesley: Uhum.

Isabel: Tá? Podia até ser visto com exemplo de formação continuada, mas, dada a situação, tinha que mitigar ao máximo a relação. As pessoas sabiam que eu estava fazendo Doutorado, eles permitiram que eu gravasse as aulas, que fizesse trabalhos a partir dos encontros, né? Trabalhos a partir daquilo, e eu levava alguns trabalhos corrigidos pelos professores da PUC, pedia pra fazer xérox, entregava na mão de cada um.

Kesley: Uhum.

Isabel: Então, eles sabiam o que tinha sido feito com os dados gerados, o que que os professores problematizaram da minha produção, e, normalmente, antes de fazer o trabalho, eu levava os fragmentos, a gente conversava, o que que eles achavam, o que eles não achavam.

Kesley: Uhum.

Isabel: Então, você vê que é uma outra configuração de pesquisa.

Kesley: Sim, sim.

Isabel: As pessoas tinham uma certa agência. Infelizmente, não podiam me ajudar a escrever, o nome deles não podia aparecer, porque, né?

Kesley: Uhum.

Isabel: No nosso contexto acadêmico não dá. Mas, essa agência foi muito colocada, muito explicitada.

Kesley: Uhum.

Isabel: E eu também ficava pensando: Será que estou fazendo prática exploratória? Eu perguntava isso pra Inês. Se você vir no capítulo que foi dedicado à metodologia, eu tive que justificar tá usando uma coisa que não era metodologia, e eu coloquei, inclusive, as minhas questões, eu não sabia se estava fazendo prática exploratória.

Kesley: Aham.

Isabel: Porque eu não tinha assim: essa é *a*, essa é *b*, essa é *c*.

Kesley: Não tem uma receita, né?

Isabel: Não tem. Ela é muito sensível ao contexto. Então, tinha, assim, situações, coisas que eu tinha que decidir, tinha... é... tinha coisas que eu decidia com os colegas, até a configuração da própria consultoria te permite. Tinha uma consultoria, vamos dizer, padrão, que o consultor vai sempre, todos os momentos, ele fala assim: “Faz isso, faz aquilo, né?”

Kesley: Uhum.

Isabel: Mas, eu não. Tinha dia que a gente dizia assim: “O que que a gente vai estudar para o próximo encontro?”. Aí, eu levava livro, aí, o pessoal escolhia e assim: “Ah, ô, fulana! Você pode fazer?”. Então, a professora do curso é que dinamizava o negócio.

Kesley: Uhum.

Isabel: Não era eu. Eu mudava de posição entre aspas. Entendeu? Essa flexibilidade, essa possibilidade de ter, construir olhares de posições diferentes naquela prática social, eu acho um grande barato da prática exploratória.

Kesley: Uhum. Ótimo, professora!

Kesley: E aí, eu te agradeço, tá? Por esse momento da nossa conversa. Muito obrigada! Tá bom, professora?

Isabel: Tá bom. Se você precisar de mais, tá?

APÊNDICE B – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido: Entrevistas

Eu, Bárbara Jimões U. Japucaia de Assis, CPF 130.576.997-07, abaixo assinado, concordo em participar na condição de entrevistado da pesquisa intitulada **“Desafios políticos ao currículo de inglês em uma perspectiva decolonial: um estudo no Pré-Vestibular Comunitário Saber para Mudar em 2014 e 2015”**. Como participante, afirmo que fui devidamente informado e esclarecido sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações coletadas exclusivamente para fins científicos. Assim, autorizo a utilização das informações prestadas nesta entrevista para fins de publicação deste estudo.

São Gonçalo, 09 de Maio de 2018.

Bárbara Jimões Almeida Japucaia de Assis
Assinatura do Entrevistado

Eu, Gabriel César Araujo Silva, CPF 156.486.127-96,
abaixo assinado, concordo em participar na condição de entrevistado da pesquisa
intitulada **“Desafios políticos ao currículo de inglês em uma perspectiva decolonial:
um estudo no Pré-Vestibular Comunitário Saber para Mudar em 2014 e 2015”**.
Como participante, afirmo que fui devidamente informado e esclarecido sobre a
finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações
coletadas exclusivamente para fins científicos. Assim, autorizo a utilização das
informações prestadas nesta entrevista para fins de publicação deste estudo.

São Gonçalo, 09 de maio de 2018.

Gabriel César Araujo Silva

Assinatura do Entrevistado

Eu, Gabriel César Araujo Silva, CPF 156.486.127-96,
abaixo assinado, concordo em participar na condição de entrevistado da pesquisa
intitulada “**Desafios políticos ao currículo de inglês em uma perspectiva decolonial:
um estudo no Pré-Vestibular Comunitário Saber para Mudar em 2014 e 2015**”.
Como participante, afirmo que fui devidamente informado e esclarecido sobre a
finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações
coletadas exclusivamente para fins científicos. Assim, autorizo a utilização das
informações prestadas nesta entrevista para fins de publicação deste estudo.

São Gonçalo, 09 de maio de 2018.

Gabriel César Araujo Silva

Assinatura do Entrevistado

Eu, Lauro de Souza Lima, CPF 153.236.197-16, abaixo assinado, concordo em participar na condição de entrevistado da pesquisa intitulada “**Desafios políticos ao currículo de inglês em uma perspectiva decolonial: um estudo no Pré-Vestibular Comunitário Saber para Mudar em 2014 e 2015**”. Como participante, afirmo que fui devidamente informado e esclarecido sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações coletadas exclusivamente para fins científicos. Assim, autorizo a utilização das informações prestadas nesta entrevista para fins de publicação deste estudo.

São Gonçalo, 09 de Maio de 2018.

Lauro de Souza Lima

Assinatura do Entrevistado