

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Laura Rodrigues de Lima

**“UMA DAS MELHORES COISAS DENTRO DESSA PROPOSTA
É O ESPANHOL”: AS JOVENS SITUAÇÕES BILÍNGUES
ENCONTRANDO A MATURIDADE NA EDUCAÇÃO VIA
PESQUISA DA EJA FLORIANÓPOLIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inêz Probst Lucena

Florianópolis
2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

L732d Lima, Laura Rodrigues de
"Uma das melhores coisas dentro dessa proposta é o espanhol" [dissertação] : as jovens situações bilingues encontrando a maturidade na educação via pesquisa da EJA Florianópolis / Laura Rodrigues de Lima ; orientadora, Maria Inês Probst Lucena. - Florianópolis, SC, 2011.
173 p. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Educação de adultos - Florianópolis (SC). 3. Língua espanhola - Estudo e ensino. 4. Aquisição da segunda linguagem. 5. Educação bilingue. 6. Educação intercultural. I. Lucena, Maria Inez Probst. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

CDU 801

Laura Rodrigues de Lima

**“UMA DAS MELHORES COISAS DENTRO DESSA PROPOSTA
É O ESPANHOL”: AS JOVENS SITUAÇÕES BILÍNGUES
ENCONTRANDO A MATURIDADE NA EDUCAÇÃO VIA
PESQUISA DA EJA FLORIANÓPOLIS**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 19 de dezembro de 2011.

Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues
Coordenadora do Programa

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Inêz Probst Lucena
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Márcia Paraquett Fernandes
Universidade Federal da Bahia

Prof.^a Dr.^a Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Nara Caetano Rodrigues
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Marimar da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho aos alunos da EJA que me são mais próximos: Minha mãe e meu tio Mika.

Dedico também àqueles que me educam e que educo em todos os espaços e tempos da minha vida. Obrigada por participarem da construção da 'metamorfose ambulante' que sou.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Inêz Probst Lucena, pela orientação segura e atenta, por me contagiar com sua postura apaixonada pela educação, por me acompanhar na descoberta de novos conhecimentos, pela paciência, pelo apoio e por acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava. Você foi fundamental para a construção desse sonho. Muito, muito obrigada!

Aos novos amigos que ganhei nessa caminhada: Sandra, Claudia, Luciana, Terezinha e José Vicente, por terem acreditado e confiado no meu trabalho e por terem me dado o prazer de conviver e aprender com eles.

Ao professor Gilvan Müller de Oliveira, pela admiração que sua relação com o saber me despertou, por ter me motivado a voltar para a universidade através das suas falas nos cursos de formação de docentes da EJA Florianópolis, em 2008, e por me fazer acreditar que nos cursos de pós-graduação das universidades públicas há lugar para professores da educação básica.

À professora Márcia Paraquett Fernandes, por suas falas e textos inspiradores e comprometidos com os professores e com o ensino/aprendizagem de espanhol no Brasil. Foi uma honra poder contar com a sua participação em minha Banca. Obrigada pelo apoio e pelas importantes contribuições durante a defesa.

À professora Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, por ter aceitado o convite de participação na defesa e por compartilhar seus conhecimentos.

À professora Nara Caetano Rodrigues, pelo cuidado na análise desta dissertação e por iluminá-la com sugestões preciosas.

À professora Marimar da Silva, por analisar este trabalho e pela tranquilidade transmitida durante a defesa.

Às professoras Rosely Perez Xavier e Josalba Ramalho Vieira, pelas observações, críticas e sugestões no momento da Qualificação.

À professora Ángeles Clemente, por abrir um espaço de interlocução e por ter colaborado com preciosas indicações bibliográficas para este trabalho.

Ao professor José Manoel Nunes, pela militância motivadora, por tudo o que fez e faz pela Educação de Jovens e Adultos e pelas contribuições para este estudo.

Aos professores e professoras, alunos e alunas, funcionários e funcionárias do núcleo da EJA Florianópolis em que estive durante o trabalho de campo, por me ensinarem tanto sobre escola, sobre a vida...

Ao meu pai, Kleber, que mesmo só podendo dar-me poucas coisas materiais, insistiu que algumas delas fossem livros. Obrigada por acreditar em mim.

À minha mãe, Eliziete, que trabalhou em troca apenas da isenção das mensalidades das escolas onde meu irmão e eu estudamos, e que só voltou a estudar quando seu sonho de nos ver na universidade se concretizou, concluindo o primeiro segmento do ensino fundamental no mesmo ano em que eu concluí a graduação. Obrigada por toda a dedicação e amor incondicional.

Ao meu namorado, companheiro e amigo Guilherme, por me ajudar de 1.374 maneiras a conseguir concluir este trabalho, por me entender melhor que ninguém, por ser meu refúgio, meu melhor lugar, por me deixar mais alegre e disposta. Pelo amor que compreende e transborda.

À minha enorme amiga, Daiane, pela revisão cuidadosa do texto, pela amizade fiel de trabalhar nele quando poderia estar fazendo qualquer outra coisa, e por colocar no final do meu túnel um copo gelado, de frente para o mar em um dia de sol. *LoveU!*

Ao Frank, pelo incentivo e apoio no início dessa caminhada.

Aos meus colegas de mestrado Igor, Carlos e Maria Helena, pelas discussões enriquecedoras durante os encontros organizados pela professora Maria Inêz.

À minha família, pelo incentivo durante cada desafio que enfrentei, por entenderem minhas ausências, por eu sempre ter para onde voltar. E em especial ao meu tio Mika, que concluiu o ensino fundamental em novembro de 2011.

À Bethe e ao Luiz Pedro, por me receberem tantas vezes em sua casa, pelos cafés, almoços e cuidados nos finais de semana em que precisei de um lugar tranquilo para estudar. Obrigada por compreenderem e perdoarem o comportamento antipático de ter que me isolar para escrever.

Aos meus amigos, por dividirem comigo as alegrias e os sofrimentos, e por esperarem pacientemente que eu voltasse para eles, com especial destaque para Márcia e Sabrina, minha família floriapolitana, por me lembrarem que eu deveria me alimentar durante os muitos dias trancada no quarto, por me fazerem rir e relaxar nos intervalos e por perdoarem minhas faltas.

A todos do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC.

À CAPES, pelo apoio financeiro, durante a realização deste estudo.

“Teremos de inventar alternativas corajosas, assumindo que as formas como se cristalizou a garantia pública à educação não são estáticas. Podem e devem ser reinventadas. Como sugerimos antes, avançaremos se nos aproximarmos da história da EJA, reconhecendo essa história como parte da história da educação. Não negando, mas incorporando o seu legado. Reinventando formas possíveis de garantir o direito à educação na especificidade das trajetórias vividas pelos setores populares. A EJA não foi inventada para fugir do sistema público, mas porque neste não cabiam as trajetórias humanas dos jovens e adultos populares. O movimento de Educação Popular foi sensível a esses impasses. Eles continuam e se agudizaram. A realidade da opressão-exclusão não é menos trágica do que nos anos 60. As tentativas de garantir o direito à educação nessas perversas condições não são menos sérias nessas décadas na EJA do que no sistema escolar. Partindo desse respeito e riqueza mútua, será fecundo o diálogo. A EJA tem a aprender com a pluralidade de propostas de inovação educativa que vem acontecendo no sistema escolar assim como tem muito a aprender com os corajosos esforços que vêm acontecendo na pluralidade de frentes onde se tenta, com seriedade, garantir o direito à educação, ao conhecimento, à cultura dos jovens adultos populares. O clima para esse diálogo é hoje propício”

Arroyo, 2005.

RESUMO

Este estudo investiga as práticas pedagógicas desenvolvidas por quatro alunos e uma professora de Espanhol no contexto de um núcleo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Florianópolis–SC-Brasil, cuja proposta pedagógica prioriza amplamente a pesquisa como princípio educativo. Desenvolvido numa perspectiva etnográfica, o objetivo deste estudo qualitativo e interpretativo é investigar se as práticas desenvolvidas pelos atores da EJA se relacionam com as concepções críticas e sociointeracionistas de ensino/aprendizagem, a fim de identificar quais delas se constituem como situações bilíngues. Além disso, busca trazer interpretações das representações sobre essas práticas, partindo do ponto de vista dos próprios participantes. Fundamentada em estudos que tratam da Educação de Jovens e adultos, do ensino/aprendizagem de Espanhol e da educação bilíngue e intercultural, esta pesquisa está situada na área da Linguística Aplicada, conduzida com base em uma perspectiva crítica e política de ensino de língua adicional. A análise mostra que as práticas entendidas como situações bilíngues foram observadas principalmente nos momentos de desenvolvimento das pesquisas realizadas pelos alunos. Por fim, constatou-se que muito da compreensão que a professora e os alunos têm sobre a educação bilíngue e intercultural da EJA é formada por um discurso híbrido, pois eles observam que as diferentes práticas desenvolvidas nos dois principais contextos de ensino/aprendizagem de Espanhol – as oficinas e os momentos de mediação das pesquisas –, embora sejam contraditórias, se complementam e são importantes para o processo educativo. Os resultados deste trabalho podem contribuir para as discussões já existentes sobre a educação bilíngue e intercultural nos núcleos da EJA (FERREIRA, 2009; OLIVEIRA, 2008), e para discussões sobre ensino/aprendizagem de espanhol em programas de formação de professores, principalmente, dos que atuam no contexto estudado.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino/aprendizagem de espanhol como língua adicional. Educação bilíngue e intercultural.

RESUMEN

La presente investigación estudia las prácticas pedagógicas desarrolladas por cuatro alumnos y una profesora de español en el contexto de un centro de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de Florianópolis-SC-Brasil, cuya propuesta pedagógica prioriza ampliamente la investigación como principio didáctico. Desarrollado bajo una perspectiva etnográfica, el objetivo de este estudio cualitativo e interpretativo es investigar si las prácticas desarrolladas por los actores de EJA se relacionan con las concepciones críticas y socio interaccionistas de enseñanza/aprendizaje, con el fin de identificar cuáles de ellas se constituyen como situaciones bilingües. Además, se busca traer interpretaciones de las representaciones sobre esas prácticas, partiendo del punto de vista de los propios participantes. Fundamentada en estudios que tratan de la Educación de Jóvenes y Adultos, de enseñanza/aprendizaje de español y de la educación bilingüe e intercultural, esta investigación se sitúa en el área de la Lingüística Aplicada, conducida con base en una perspectiva crítica y política de enseñanza de lengua adicional. El análisis muestra que las prácticas entendidas como situaciones bilingües fueron observadas principalmente en los momentos de desarrollo de las investigaciones realizadas por los alumnos. Por fin, se constató que mucho de la comprensión que la profesora y los alumnos tienen sobre la educación bilingüe e intercultural de EJA es formada por un discurso híbrido, pues ellos observan que las diferentes prácticas desarrolladas en los dos principales contextos de enseñanza/aprendizaje de español - los talleres y los momentos de mediación en las investigaciones - , aunque sean contradictorias, se complementan y son importantes para el proceso educativo. Los resultados de este trabajo pueden contribuir para el planteamiento ya existente sobre la enseñanza bilingüe e intercultural en los centros de EJA (FERREIRA, 2009; OLIVEIRA, 2008), y para discusiones sobre la enseñanza/aprendizaje de español en programas de formación de profesores, principalmente, de los que trabajan en el contexto estudiado.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Enseñanza/aprendizaje de español como lengua adicional. Educación bilingüe e intercultural.

ABSTRACT

The present work investigates the pedagogical practices developed by four students and a Spanish teacher in the context of a Center for Young Adults and Middle-Aged Education (*EJA*) in Florianópolis-SC-Brazil, in which the pedagogical proposal broadly prioritizes research as an educational principle. Developed through an ethnographical perspective, this qualitative study aims at investigating whether the practices developed by the individuals at *EJA* are related with critical and social-interactive conceptions of teaching and learning, in order to identify which of these are bilingual situations. Besides, this study aims at bringing interpretations of the representations regarding these practices, departing from the point of view of their own participants. This research is based on studies concerning young adults and middle-aged education, Spanish teaching and learning as well as intercultural and bilingual education. The present investigation is inserted in the area of Applied Linguistics and it was conducted based on a critical and political perspective of additional language teaching. The analysis shows that the practices understood as bilingual situations were mainly observed during the development of research by the students themselves. Lastly, it was found that much of the understanding the teacher and the students have as regards bilingual and intercultural education at *EJA* is composed by a hybrid speech, since they evaluate that the different practices developed within the two main teaching and learning contexts of Spanish, that is, the workshops and the moments of mediating the pieces of research, even though contradictory, are complementary and important for the educational process. The results from this work may contribute for the current discussions about the bilingual and intercultural teaching at *EJA* in Florianópolis/SC/ Brazil (FERREIRA, 2009; OLIVEIRA, 2008) as well as for the discussions about Spanish teaching and learning in Teacher Education programs, mostly of those professionals who participate in the context investigated.

Key-words: Young Adults and Middle-Aged Education. Teaching and learning of Spanish as an additional language. Intercultural and bilingual education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Movimentação dos professores.....	43
Figura 2 – Práticas discursivas.....	67

LISTA DE SIGLAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DEC	Departamento de Educação Continuada
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FEEJA	Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HNP	Hora Não-presencial
HPE	Hora Presencial Externa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCN	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCEJA	Proposta Curricular Nacional de Educação de Jovens e Adultos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFE	Programa Fazendo Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SC	Santa Catarina
SANTUR	Secretaria de Estado de Turismo, Cultura e Esporte de Santa Catarina

SEA	Serviço de Educação de Adultos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNE	União Nacional de Estudantes
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

SUMÁRIO

Introdução.....	23
Capítulo I – Por que a EJA Florianópolis?.....	31
1.1 Caminhos que levaram à escolha do cenário de pesquisa.....	31
1.2 Que cenário é esse?.....	34
Capítulo II – Fundamentação teórica.....	47
2.1 O contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um breve histórico.....	47
2.2 Um olhar sobre o ensino/aprendizagem de espanhol como língua adicional.....	57
2.3 Algumas considerações sobre bilinguismo.....	61
2.4 A educação bilíngue.....	68
2.5 Espanhol na EJA Florianópolis: uma proposta de promoção de ambientes bilíngues.....	70
Capítulo III – Perspectivas metodológicas: estar, olhar e ouvir etnograficamente.....	81
3.1 A perspectiva etnográfica.....	81
3.2 A opção pela abordagem e a construção do objeto de estudo.....	82
3.3 Fazendo etnografia.....	84
3.4 O campo social.....	88
3.5 Os atores sociais da EJA que deram voz a esse estudo.....	90
3.5.1 Sara.....	91
3.5.2 Érika.....	93
3.5.3 Isabel.....	96
3.5.4 Vítor.....	98
3.5.5 Helena.....	100
3.6 Refinamento de dados e produção de argumentos para análise.....	102
Capítulo IV – Análise e discussão dos dados.....	105
4.1 “Buena, eu não tinha a mínima idéia do que era a pesquisa e adorei! E das oficinas eu gosto porque ela explica tudo direitinho” – A organização do trabalho pedagógico nos diferentes contextos de ensino/aprendizagem de espanhol na EJA de Florianópolis.....	106
4.2 “Ela quer que a gente faça até em espanhol a pesquisa! Oh! Ela vai me ensinar e eu vou fazer...!” - Ensino/aprendizagem <u>de</u> espanhol versus ensino/aprendizagem <u>em</u> espanhol.....	122

4.2.1 As oficinas e o ensino <u>de</u> espanhol: situações bilíngues?.....	123
4.2.2 Educação via pesquisa – ensino <u>em</u> espanhol: situações bilíngues.....	134
Cpítulo V – Sobre considerações finais.....	155
5.1 Algumas implicações.....	158
Bibliografia.....	163

INTRODUÇÃO

*“Yo me propongo agitar e inquietar a las gentes.
No vendo pan, sino la levadura”*

Miguel de Unamuno

Já há algumas décadas estamos vivendo um período de crescente interesse por abordagens humanistas, relacionadas a uma concepção holística de ensino de línguas advinda do construtivismo. É dessa linha pedagógica que decorre o princípio de que o aprendiz constrói seu próprio aprendizado, participando ativamente de experiências comunicativas autênticas, voltadas para seus interesses e necessidades, através de ambientes de interação social. De acordo com a concepção mencionada acima, o conteúdo linguístico não é tratado como sinônimo de língua a ser ensinada e não é objeto de ensino direto e explícito, mas, sim, apresentado como um dos componentes que vem a compor os conhecimentos, dentre tantos outros que os alunos podem desenvolver durante o processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 1988, 1993).

Paralelo a isso, pesquisadores interessados na área de ensino/aprendizagem de línguas, insatisfeitos com o que era vivido e reproduzido na sala de aula, começaram a desenvolver programas de ensino a partir de reflexões críticas sobre o que é aprender e ensinar uma língua. Giroux (1996, p. 568), enfatizando os preceitos de Freire, alerta:

Ensinar, nos termos de Paulo Freire, não é simplesmente estar na sala de aula, mas estar na história, na esfera mais ampla de um imaginário político que oferece aos educadores a oportunidade de uma enorme coleção de campos para mobilizar conhecimentos e desejos que podem levar a mudanças significativas na minimalização do grau de opressão na vida das pessoas.

Dentro desse paradigma, estudiosos que seguem uma vertente crítica (ver, por exemplo, CELANI, 2004, 2010; CLEMENTE, 2009; GARCÍA, 2009; LUCENA, 2006; LUCENA e CLEMENTE, 2010; MAHER, 2007; MOITA LOPES, 2008; PARAQUETT, 2007, 2010; PENNYCOOK 2001, 2010; SCHLATTER e GARCEZ, 2009; dentre

outros) defendem que, na sala de aula de Língua Adicional¹, a língua deve assumir caráter libertador e transformador, pois quando o educando tem domínio dos significados inseridos no discurso, pode, ele também, formular seu próprio discurso consonante ou contrariamente àquele. Dessa forma, consegue intervir ativamente no contexto da sala de aula, a princípio, e, depois, em sua realidade. A língua cumpre, em última análise, seu papel de instrumento de poder e de transformação social (FREIRE, 1981, 1987, 1996).

Em consonância com o que vem sendo proposto pela literatura, os documentos oficiais que regulamentam o ensino/aprendizagem de língua adicional na Educação Básica como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental (PCN) e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (PCEJA), entre outros, também sugerem o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma cidadania crítica e responsável.

Considerando as tendências sociointeracionistas e críticas, procuro, neste trabalho, discutir o ensino/aprendizagem de espanhol em um núcleo de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Florianópolis².

No município de Florianópolis, o curso de ensino fundamental da EJA não é organizado por disciplinas. Os estudos desenvolvidos nas aulas partem de questões relacionadas às experiências dos alunos, aos seus interesses, ou seja, partem de questões relacionadas aos seus problemas, às suas necessidades, aos seus anseios. Nesse modelo

¹ Prefiro adotar o termo Língua Adicional e não Língua Estrangeira, pois, acredito, assim como Schlatter e Garcez (2009) que, ao se adotar este termo desfaz-se a oposição falantes nativos/falantes não nativos, na medida em que uma pessoa, ao aprender a língua adicional, fará uso dela para interagir em um contexto no qual está inserido e não excluído por ser “estrangeiro”. Além disso, o termo Língua Adicional sinaliza para uma escolha feita pela pessoa em adicionar mais uma língua ao seu repertório. Nas palavras dos autores: “falar de uma língua adicional em vez de uma língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. (...) esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela” (SCHLATTER E GARCEZ, 2009, p.127).

² Os chamados “Núcleos da EJA” são os centros de ensino onde acontecem as aulas. Geralmente são instalados em escolas municipais ou estaduais ou ainda em espaços da administração municipal, centros comunitários, etc. As localidades de atendimento dos núcleos não são permanentes, podendo ser alteradas ou ampliadas conforme a necessidade da demanda real dos alunos.

educacional, a pesquisa é o princípio educativo, é considerada o eixo principal das atividades (OLIVEIRA, 2004).

A proposta pedagógica da EJA Florianópolis além de prever a educação via pesquisa como principal forma de organização do trabalho didático, também sugere a promoção de um “ambiente bilíngue” (OLIVEIRA, 2008) para o ensino/aprendizagem de língua adicional. De acordo com a concepção de “ambiente bilíngue” proposta por Oliveira (2008), a língua adicional não é uma disciplina a ser ensinada, mas, sim, uma das línguas através da qual o processo de ensino/aprendizagem pode se desenvolver. A fim de investigar esse processo, nesta modalidade de ensino, proponho, neste estudo, o termo “situação bilíngue” para me referir às práticas pedagógicas nas quais o português e o espanhol são usados para privilegiar saberes considerados fundamentais para a educação linguística nesses possíveis e pretensos ambientes bilíngues. A concepção de situação bilíngue é fundamentada por conceitos de bilinguismo e de educação bilíngue intercultural (GARCÍA, 2009; MAHER, 2007; PARAQUETT, 2010). Conceitos esses socialmente engajados que coincidem com as práticas que norteiam a proposta da EJA, bem como pelas visões sociointeracionistas e críticas de língua e ensino/aprendizagem de línguas adicionais (CELANI, 2004, 2010; MOITA LOPES, 2008; PARAQUETT, 2007; PENNYCOOK, 2001, 2010).

Considerando os princípios da proposta pedagógica da EJA Florianópolis, meu objetivo geral neste trabalho é investigar se o planejamento e os objetivos das práticas pedagógicas de ensino/aprendizagem de espanhol na EJA estão em consonância com a promoção de um ambiente bilíngue e com as concepções críticas e sociointeracionistas dispostas nos documentos oficiais que regulamentam o ensino de línguas adicionais. Mais precisamente, o estudo em pauta pretende descrever e analisar as práticas de uma professora de espanhol e de quatro alunos do Núcleo Laranjeiras, observadas durante o trabalho de campo, com o objetivo específico de discutir quais práticas se concretizam como situações bilíngues e o que elas representam³ para os atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Faço isso através das vozes que ouvi como pesquisadora etnográfica (ROCKWELL, 2011), linguista aplicada e

³ O conceito de representação em que me apoio deriva da teoria cultural pós-estruturalista. Essa teoria considera que representações são construções do real, em oposição à apreensão do real, e, conseqüentemente, modos de atribuição de sentido, ao invés de expressão de um referente, através dos quais as pessoas classificam as coisas a sua volta (WOODWARD, 1997).

professora em formação. São as vozes de quatro alunos, Isabel, Érika, Sara, Vítor, e de uma professora, Helena⁴, com os quais convivi durante o primeiro semestre letivo de 2011. Assim, são essas vozes que estão presentes nas reflexões teóricas desta dissertação de mestrado, que se insere na pesquisa qualitativa de cunho interpretativista.

Ter a oportunidade de trazer as vozes de atores da EJA nesta pesquisa foi uma tarefa difícil por experimentar e observar, no papel de pesquisadora, os sentimentos e práticas de colegas e de alunos. Em outras palavras, foi um trabalho que me trouxe um vicário prazer porque as vozes dos atores da EJA são ouvidas por mim há muito tempo dentro do meu núcleo familiar e durante toda minha trajetória profissional. São vozes que eu quis por vezes calar, transformar, devido a uma visão das “grandes narrativas” (SILVA, 2011, p. 112) sobre sua ilegitimidade, mas que, através deste trabalho, aprendi a ouvir, a respeitar e a valorizar. Para Silva (2011), essas grandes histórias contadas e reproduzidas - que acabam por legitimar, discursos, identidades e práticas - são uma expressão da vontade de domínio e controle das sociedades modernas.

Neste estudo, ao contrário de reproduzir, busco contar a história através da perspectiva dos participantes, oferecendo uma visão êmica, de acordo com os princípios da metodologia etnográfica (ROCKWELL, 2011). E, conforme essa orientação de pesquisa que sugere uma análise cuidadosa dos questionamentos prévios, após o reconhecimento de campo surgiram as seguintes perguntas:

1. No universo desse Núcleo da EJA de Florianópolis, quais são as práticas pedagógicas que se constituem como “situações bilíngues”?
2. E como os alunos e a professora avaliam e lidam com as práticas pedagógicas que envolvem o espanhol?

Importa dizer que, para tentar responder a essas perguntas, situo este trabalho na área da Linguística Aplicada (LA), espaço considerado como inter/transdisciplinar ou, como sugere Moita Lopes (2006), uma área “mestiça”, pois integra conhecimentos teóricos de várias áreas (linguística, educação, antropologia, psicologia, entre outras). O estudo também está inserido no âmbito da pedagogia crítica de ensino de línguas (NORTON e TOOHEY, 2004; PENNYCOOK, 2001), uma vez que relaciona aspectos da educação linguística em língua adicional com uma análise crítica de relações sociais.

⁴ Este trabalho, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC, segue a recomendação de utilizar nomes fictícios para os participantes e para os núcleos citados.

A inserção deste estudo na Linguística Aplicada crítica se justifica por tentar se contrapor à “objetividade científica”, que admite o distanciamento entre pesquisador e seu objeto de pesquisa. Na LA crítica, pesquisador e pesquisado são percebidos como estando em constante transformação e se encontram juntos, em uma área comum, onde se pretende “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel determinante” (MOITA LOPES, 2008, p. 14). Para tal transformação, os pesquisadores devem conectar-se com os indivíduos pesquisados suscitando a “proximidade crítica” (MOITA LOPES, 2008, p. 100), assim como, devem considerar a complexidade dos contextos de pesquisa, lançando mão de conhecimentos das diversas áreas do saber que possam contribuir para o entendimento das especificidades do cenário investigado.

Além disso, segundo Moita Lopes (2008), ao focar no participante, a pesquisa qualitativa na LA dá voz às margens do sistema globalizado, aos olhares considerados subalternos.

No recorte da EJA Florianópolis, isso significa ficar atenta, como pesquisadora, à forma como os jovens e adultos, enquanto participantes desta investigação, expressam suas percepções com relação à pedagogia de ensino que lhes é oferecida. Significa atribuir sentido as suas próprias considerações acerca do modo como o conhecimento está sendo construído.

Numa perspectiva mais global, esse tipo de estudo pode contribuir para um aumento nas produções na área da pedagogia crítica, a qual considera as escolas como espaços de conflitos sociais, culturais, políticos e ideológicos, que devem ser problematizados e discutidos, a fim de contribuir com a elaboração de práticas pedagógicas que visem a questionar os conhecimentos legitimados na escola, bem como os que não o são (PENNYCOOK, 2001).

Assim, pesquisas realizadas no âmbito da pesquisa qualitativa de base etnográfica podem chamar a atenção para contextos em que ocorre a desvalorização dos saberes dos alunos e inclusive dos professores. Na modalidade de EJA, como em qualquer outro contexto educacional, os atores sociais⁵ “carregam” consigo uma história de vida, trazem para a escola conhecimentos que permearam toda uma existência, porém percebem que tais conhecimentos parecem não coincidir com o conhecimento sistematizado apresentado a eles em sala de aula. Consequentemente, tal situação pode ocasionar rejeição à escolarização e causar desistência.

⁵ Utilizo o termo ator social com base em Bourdieu (1990).

Porém, se ao contrário, os jovens e adultos conseguirem perceber-se capazes de produzir conhecimento e de contribuir com a construção do conhecimento de seus colegas e professores, eles poderão ver-se em condições de refletir criticamente sobre saberes que precisam ou não ser reformulados.

Em se tratando do ensino de línguas adicionais, o professor tem a possibilidade de, juntamente com os alunos e comunidade escolar, salientar a relevância da função afirmativa, emancipadora e democrática do ensino de línguas. A sala de língua adicional é um espaço privilegiado para deparar-se com as diversas realidades dos países vizinhos ou distantes, com culturas próximas ou não, suscitando o mapeamento dos contrastes, problematizando e gerando o movimento de coexistência com relação às diferenças.

A aula de Espanhol é um espaço de educação linguística e cultural, importante de ser promovido em todas as modalidades de ensino e que, na EJA, oferece ao aluno a oportunidade de se reconhecer como detentor de direitos que talvez ignore, como o direito de não ser igual, esclarecido pelas célebres palavras de Santos (1995): “Temos o direito de sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

De acordo com o exposto acima, considero que no âmbito da pedagogia crítica de ensino/aprendizagem de línguas adicionais, este estudo pode contribuir com as discussões já existentes sobre a EJA de Florianópolis, tomando como referência Oliveira (2004), que discute a proposta de educação via pesquisa; Nunes (2010), que debate a produção da permanência dos alunos no Ensino Médio; Beltrame (2007), que ressalta o caráter inovador da experiência didática; e Ferreira (2009), que problematiza a promoção de ambientes bilíngues nos núcleos.

Além de contribuir com discussões já existentes, esta investigação configura-se como um dos poucos estudos a respeito do ensino de Espanhol na Educação de Jovens e Adultos. Uma busca realizada no banco de teses da CAPES revelou que existe apenas uma produção deste tipo, a realizada por Preta (2008) sob orientação da Prof^a Dr^a Márcia Paraquett, pela Universidade Federal Fluminense. Paraquett (2009c) inclusive denuncia que existem poucos trabalhos dedicados ao espanhol na área da Linguística Aplicada (LA). Por fim, também serviu de incentivo para este estudo, o fato de constatar que poucos trabalhos têm sido desenvolvidos sobre questões específicas da EJA no Brasil, especialmente numa perspectiva da pedagogia crítica de ensino/aprendizagem de línguas.

Sendo assim, em termos mais abrangentes, esta pesquisa poderá colaborar como referência no estudo de questões relacionadas ao espanhol dentro da Linguística Aplicada, na área de educação bilíngue no Brasil e na área de Educação de Jovens e Adultos. Também poderá contribuir para a ampliação da discussão de alguns aspectos práticos relacionados à sala de aula de línguas, tais como o planejamento das aulas, as discussões em relação a definições das concepções de linguagem, as definições de abordagens de ensino/aprendizagem, as discussões sobre interculturalidade e sobre bilinguismo na EJA, dentre outros. Todas essas contribuições poderão ainda fornecer elementos para a formação de professores de Espanhol, principalmente dos que atuam na EJA Florianópolis.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, trato do contexto desta pesquisa, da minha motivação pessoal e das características da proposta pedagógica que tanto me provocaram inquietações. Em seguida, no segundo capítulo, apresento e discuto o contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil (CURY, 2000; DI PIERRO, 2010; FREIRE 1981, 1987, 1996; HADDAD, 2007; entre outros), bem como o de ensino/aprendizagem de Espanhol (PARAQUETT, 2009a). Apresento ainda as concepções de bilinguismo e educação bilíngue intercultural (GARCÍA, 2009; MAHER, 2007; PARAQUETT, 2010), que também embasam a análise dos registros gerados em campo e discuto os conceitos de ambiente bilíngue (OLIVEIRA, 2008) e situações bilíngues (NUNES, COMUNICAÇÃO PESSOAL, 8/6/2011), mais próprios da EJA de Florianópolis. No terceiro capítulo, descrevo os passos metodológicos e apresento os princípios da metodologia etnográfica e qualitativa de cunho interpretativista (COX e ASSIS-PETERSON, 2008; DENZIN e LINCOLN, 2006; ERICKSON, 2001; ROCKWELL, 2011) que guiaram esta pesquisa. No quarto capítulo, apresento a análise dos dados gerados em campo, retomando as perguntas de pesquisa e discutindo possíveis respostas para as mesmas. Por fim, apresento as considerações finais, possíveis implicações e futuros direcionamentos para este estudo.

CAPÍTULO I – POR QUE A EJA FLORIANÓPOLIS?

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Paulo Freire

Nesta parte do trabalho, apresentarei mais detalhadamente o contexto em que a pesquisa foi realizada. Julguei necessário antecipar essa descrição dada a particularidade da proposta pedagógica da EJA Florianópolis, a fim de situar o leitor no cenário que envolve este estudo. Contudo, creio ser importante tratar antes do percurso por mim percorrido até a escolha do ambiente a ser pesquisado.

1.1 Caminhos que levaram à escolha do cenário de pesquisa.

O interesse em estudar os problemas e as propostas para o ensino de línguas adicionais me acompanha desde a primeira vez que entrei em uma sala de aula como professora de Espanhol, o que aconteceu no ano de 2003. Na ocasião, acabava de assumir um cargo no Curso Pré-vestibular São Marcelino Champagnat do Colégio Marista São José. As instalações eram no Bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro, próximas às favelas do Boréu e da Formiga, de onde muitos alunos eram moradores. Assim como na EJA Florianópolis, lá também era comum encontrar alunos que nunca tinham estudado uma língua adicional, e nos primeiros dias de aula de cada semestre era necessário fazer um trabalho de aproximação com os estudantes para que eles não se negassem a ler os textos propostos, sempre sob os mesmos argumentos: "Não sei espanhol!", "Não entendo nada do texto!", "Não tenho como realizar os exercícios sem saber espanhol!".

Éramos, meus colegas professores de Espanhol e eu, orientados pela coordenação a trabalhar a partir dos textos de provas de vestibulares anteriores das principais universidades brasileiras. A maioria delas exigia apenas habilidade de compreensão leitora dos candidatos, outras exigiam habilidade de compreensão leitora e produção escrita, mas sempre a primeira em maior proporção. O

objetivo das aulas era desenvolver a leitura instrumental da língua adicional e era a isso que eu mais me dedicava, porém, como algumas universidades exigiam dos alunos produção escrita em língua estrangeira, pairava a necessidade de dominar conteúdos linguísticos específicos para realizar a prova. Tendíamos a trabalhar com exercícios formais de repetição para solucionar essa questão, mas sempre me pareceu que seria necessário um tipo de atividade mais relevante, elaborada justamente para desenvolver as habilidades que mais interessavam aos alunos, e que estivessem em consonância com os objetivos do curso.

Já em minhas experiências na educação básica da rede privada e nos cursos particulares de línguas, a metodologia de ensino e os conteúdos curriculares eram muito bem definidos pelas empresas ou escolas. A consolidação disso era feita através dos livros didáticos adotados, que se alternavam entre abordagem comunicativa e behaviorista. Sendo que a última era a mais comum ou ocorria em maior proporção - principalmente nas escolas de educação básica do sistema regular de ensino -, pois, mesmo que se incentivasse o uso da língua adicional para a comunicação, os alunos eram exaustivamente testados através de exames que induziam à aprendizagem mecânica das formas linguísticas apresentadas nos livros.

Apesar de, na época, desejar trabalhar em sala de aula seguindo os preceitos da abordagem comunicativa, criando espaços e atividades nos quais os alunos pudessem interagir na realização de atividades, percebia-me impossibilitada de fazê-lo. Sentia-me “engessada” por ter a obrigação de cumprir o calendário escolar de provas, sendo que tais avaliações exigiam dos alunos basicamente domínio de determinadas estruturas formais, compreensão escrita e alguma compreensão oral de diálogos artificiais. Não conseguia, como fui orientada durante minha formação acadêmica em nível de graduação, promover o desenvolvimento das quatro habilidades em sala de aula, na educação básica.

Durante minha experiência nesse nível de ensino, era comum que minhas práticas pedagógicas promovessem a estratificação das habilidades linguísticas, ou seja, o desenvolvimento das quatro habilidades de forma desigual e desarticulada. No entanto, atualmente, estou de acordo com Cox e Assis-Peterson (2008, p. 34) quando afirmam:

No caso de LE, a noção de letramento inviabiliza o agrupamento do conteúdo em termos de quatro

habilidades: ler, escrever, ouvir e falar se misturam, se inter-relacionam nas práticas sociais e discursivas do tempo presente como em nenhum outro momento da história, combinadas a recursos das linguagens não-verbais.

Importa dizer que - com a reduzida carga horária da disciplina, com o grande número de alunos em sala de aula e com a preocupação em avaliar a aquisição de formas linguísticas e compreensão escrita, por causa dos exames - era difícil os casos de alunos da educação básica que iam além da compreensão da linguagem como um sistema com estruturas linguísticas e como uma “entidade abstrata” ao invés de “um material que é parte da vida social e cultural de cada indivíduo” (PENNYCOOK, 2010).

Como nunca me senti confortável com nenhuma das metodologias que empregava, a busca por atividades mais relevantes, que atendessem aos verdadeiros objetivos dos alunos, me acompanhou durante toda a minha trajetória profissional como professora de Espanhol. Mas foi em 2008, na EJA de Florianópolis, que enfrentei o maior de todos os desafios: repensar completamente minha prática pedagógica.

Durante aquele ano, recebi influências determinantes que transformaram minha concepção de ensino/aprendizagem de língua adicional e de Educação de Jovens e Adultos. Contudo, embora me sentisse mais próxima da prática que idealizava, segui com inquietações e questionamentos. Antigas questões que me afligiam foram então substituídas por novas durante o contato com a pedagogia praticada na EJA.

Comecei a me preocupar mais em delinear minha concepção de língua e linguagem e em esclarecer os objetivos do ensino de Espanhol do que em desenvolver procedimentos metodológicos, no sentido mais restrito, para ensinar essa ou aquela estrutura linguística. Naquele contexto, a linguagem deveria ser entendida como “instituição social” (CELANI, 2010), usada para agir no mundo, para transformar realidades; e a língua, como um sistema de significados e de formas, que serve de instrumento para se atingir tal fim.

Dessa forma, os objetivos de se ensinar/aprender uma língua estrangeira tornaram-se claros: compreender melhor o que acontece no mundo, no país, na região, na comunidade e na vida de cada um, através de estudos e debates que possibilitassem “o entendimento de como se produz conhecimento na sociedade” (OLIVEIRA, 2004, p. 05). Isso

oportunizaria aos alunos a participação em discussões reais da sala de aula e da vida cotidiana, levando-os a agir no mundo para transformar realidades. Nessa abordagem crítica de ensino-aprendizagem de línguas, as formas linguísticas ficam em segundo plano, o que não implica abandonar o planejamento e a sistematicidade das atividades em espanhol, já que são necessários para o desenvolvimento de determinados conhecimentos.

Dito isso, passo, a seguir, à descrição detalhada da proposta pedagógica da EJA Florianópolis, descrevendo assim o que provocou o início das transformações das minhas práticas pedagógicas. Posteriormente, apresento a delimitação do objeto de pesquisa deste estudo.

1.2 Que cenário é esse?

A cidade de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, é formada geograficamente pela parte insular chamada de Ilha de Santa Catarina e por uma extensão de área urbana que avança no continente. A área de superfície total do município é de 436 km², e, de acordo com dados do IBGE de 2010, a população total é de 421.203 habitantes. As atividades econômicas são fundadas principalmente em serviços públicos administrativos e educacionais, na indústria tecnológica com destaque para a microinformática e no turismo. As atividades pesqueiras, de caráter artesanal, bem como a criação de ostras também são importantes fontes de renda em algumas comunidades.

É considerada uma cidade livre do analfabetismo pelo MEC, pois o número de 7.226 analfabetos, apontado por dados do IBGE 2010, deixa a cidade muito abaixo da média nacional. Com relação aos anos de escolaridade da população, Nunes (2010), em sua pesquisa, afirma que segundo os dados do Tribunal Superior Eleitoral, a cidade ainda contabilizava, em julho de 2010, 22,93% de seus 315.164 eleitores sem o ensino fundamental completo e 52,78% sem o ensino médio completo⁶.

É nesse contexto que está inserida a Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis, modalidade de ensino da educação básica da rede municipal que atende às pessoas maiores de quinze anos que não tiveram acesso e/ou não concluíram o ensino fundamental na idade própria. A proposta pedagógica da EJA Florianópolis tem,

⁶ Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/pnad/pnadpb.asp?o=3&i=P>>. Acesso em: 20/10/2011.

fundamentalmente, como característica, instituir a pesquisa como princípio educativo e fundamentar o trabalho em uma pedagogia crítica voltada para o desenvolvimento humano e para a transformação social (BELTRAME, 2007; FLORIANÓPOLIS, 2008; NUNES, 2010; OLIVEIRA, 2004).

Na EJA Florianópolis, defende-se uma ideia de ruptura com a reprodução, entendendo-se que as questões que partem dos alunos são legítimas e devem ser expressas por eles. Em sua pesquisa, Beltrame (2007, p. 62) destaca a fala de um dos alunos da EJA que diz: “a EJA nos permite aprender sem medo de errar, porque somente tentando é que se acerta. Podemos aprender o significado e o sentido da vida que nos dá confiança e certeza de que todos somos capazes”. Tal depoimento ilustra o quando a EJA Florianópolis encoraja o direito à voz dos alunos, contribuindo assim para o desenvolvimento de sua auto-estima.

Segundo Oliveira (2004), não se deve julgar que alguns interesses possam ser discutidos na escola e outros não, pois “excluir da escola interesses significa excluir as próprias pessoas de quem esses interesses são expressão” (p. 47). O pesquisador crê que é possível desenvolver o processo de intelectualização a partir de qualquer questionamento, por mais absurdo que possa parecer aos olhos daqueles que estão acostumados à pesquisa sobre temas reconhecidamente científicos.

Assim sendo, o objetivo geral da proposta, de acordo com seu documento norteador - Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.12) - é “mediar ações educativas, reunindo cidadãos em contínua transformação, em um ambiente de respeito e fraternidade, em prol da construção coletiva de um mundo justo para todos”. Para tal, priorizaram-se alguns saberes a serem trabalhados na EJA, saberes estes que são os objetivos propostos para a aprendizagem, e que estão relacionados no documento supracitado, na seguinte forma:

- Saber identificar e avaliar necessidades de conhecimento atuais, buscando soluções.
- Saber identificar, avaliar, valorizar e exercer direitos e deveres como cidadão.
- Saber ler e se expressar com clareza, concisão, coerência, autonomia e fundamentação nas diversas formas de expressão humana.
- Saber formar e conduzir projetos individualmente ou em grupo.

- Saber analisar situações e relações da vida real com autonomia, buscando as causas e soluções de forma ampla, interligada e sustentável.
- Saber polemizar e teorizar verbalmente e por escrito.
- Saber cooperar, participar de uma atividade coletiva e compartilhar liderança.
- Saber construir e estimular organizações do tipo democrático.
- Saber conviver criticamente com regras, questioná-las e elaborá-las.
- Saber buscar e receber criticamente os meios de comunicação (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 11).

Alicerçada por essas ideias básicas, a proposta da EJA de educação via pesquisa se constituiu a partir de 2001, quando o Departamento de Educação Continuada, doravante DEC, foi criado na Secretaria Municipal de Educação (SME). Nesse período, a SME buscou nas ideias de Oliveira, desenvolvidas em sua prática docente com professores indígenas, alguns princípios para desenvolver o programa de Ensino de Jovens e Adultos.

Segundo Oliveira (2004, p. 11):

Na sua origem a experiência de pesquisa com/para grupos não acadêmicos nasceu da minha prática como consultor e docente dos programas de formação de professores da educação escolar indígena. O trabalho com professores indígenas nos levou rapidamente a admitir que o Estado, as secretarias, os consultores, pouco sabem sobre as culturas indígenas e que os professores indígenas são aqueles que sabem e que devem, juntamente com os anciãos, as lideranças, os intelectuais daquelas culturas, sistematizar seu conhecimento. [...]. Aqui está, cremos, o ato fundante dessa pedagogia: a possibilidade de se tornar um aliado de pessoas e grupos para que essas pessoas e grupos possam se instituir como agentes do seu próprio aprender através do agir sobre o mundo.

A parceria do professor Gilvan com a coordenação do DEC se iniciou antes mesmo da criação do Departamento, quando as gestoras da SME o procuraram para modificar o modelo de educação assumido nas classes de aceleração do ensino fundamental da educação básica

regular⁷. Portanto, a gênese da proposta da educação via pesquisa da EJA vem das experiências do Professor Gilvan de Oliveira, primeiramente com a formação de professores indígenas e, em seguida, de sua parceria com a coordenação da EJA, na SEM, no desenvolvimento de uma perspectiva diferente de trabalho nas classes de aceleração. Foi nesse contexto que o modelo pedagógico com pesquisas feitas pelos alunos começou a ser idealizado.

Quando a coordenação do DEC começou a pensar uma prática diferente para o contexto da EJA, já tinha experimentado que a pesquisa fosse o fio condutor de seu trabalho e já tinha visto que era possível ter sucesso de ensino/aprendizagem com essa prática. Sendo assim, o modelo pedagógico de ensino via pesquisa preexiste à EJA, porém “o modelo operacional, administrativo, de formato, foi construído, sobretudo na EJA, mais tarde” (OLIVEIRA, 2004, p. 27).

Para Oliveira (2004), a pesquisa é o princípio estruturante, já que “impõe sua lógica a todo o funcionamento do sistema, acarretando uma série de mudanças nas concepções e na execução dos momentos educativos” (OLIVEIRA, 2004, p. 9). De fato, uma proposta inovadora como a da EJA Florianópolis implica transformações de muitas estruturas tais como: mudanças nas regras para contratação de professores, transformação de sua prática, formação continuada, avaliação diferenciada, etc.

Antes de 2001, a EJA estava estruturada em ciclos e fases e os professores não se baseavam em propostas pedagógicas comuns. Em cada localidade onde existia uma turma de EJA, “os professores trabalhavam da maneira que lhes convinha. Em duas localidades havia tentativas isoladas de se trabalhar com projetos” (OLIVEIRA, 2004, p. 31).

A partir de 2001, criou-se a ideia de núcleos de EJA. Os núcleos são instalados, geralmente em escolas da rede municipal, nos diversos bairros da cidade onde existe demanda para abertura de turmas. No início de 2011, era necessário um número mínimo de cem matrículas para se abrir um núcleo (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO DE PLANEJAMENTO, 15/2/2011), sendo que a Resolução 02/2010 do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis⁸ prevê um número

⁷ Antes de a proposta de ensino via pesquisa ser desenvolvida na EJA de Florianópolis, ela foi desenvolvida também pela SEM de Florianópolis nas classes de aceleração do ensino fundamental da educação básica regular.

⁸ A Resolução CME 02/2010 estabelece Normas Operacionais Complementares em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 06/2010, Resoluções CNE/CEB nº 02/2010 e nº

mínimo de 15 e máximo de 30 alunos para constituição de turma. Em 2011, a EJA contou com treze núcleos nos seguintes bairros: **Centro I** - Centro, **Centro III** - Saco Grande e João Paulo, **Continente I** - Coqueiros, **Continente II** - Capoeiras, Estreito e Monte Cristo, **Sul I** - Costeira do Pirajubaé, **Sul II** - Armação, Morro das Pedras e Campeche, **Sul III** - Tapera, **Norte** - Ingleses e Santinho, **Norte I** - Ponta do Morro e Vargem do Bom Jesus, **Norte II** - Canasvieiras, **Norte III** Santo Antonio de Lisboa e Ratores, **Leste I** - Rio Tavares e Bacia da Lagoa, **Leste III** - Rio Vermelho.

Quando o número de matrículas ultrapassa o número de cem, é comum que se formem aproximadamente três turmas de segundo segmento do ensino fundamental (EF) (que corresponde, atualmente, do 6º ao 9º ano) e uma turma de “alfabetização”, que é como os professores chamam a turma de primeiro segmento do EF (do 1º ao 5º ano). Foi exatamente essa a divisão das turmas que se configurou no núcleo em que trabalhei em 2008. Como é possível perceber, as turmas na EJA não são seriadas, ou seja, alunos que completaram entre o 1º e o 5º ano do ensino fundamental se reúnem em uma turma, e os que completaram entre o 6º e o 9º, em outras.

Sendo essa a organização, o núcleo conta com um professor articulador/coordenador, com um professor alfabetizador – pedagogo, e com professores das seguintes áreas do conhecimento: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Biológicas, Artes e Língua Adicional – que pode ser Inglês ou Espanhol.

O professor alfabetizador é o único que tem uma turma fixa - a turma de primeiro segmento, embora também possa contar em alguns dias da semana com um professor de área, participando das atividades do primeiro segmento. Essa promoção de uma maior integração do I com o II segmento através do planejamento conjunto do professor alfabetizador com os professores de área é uma preocupação presente no documento norteador da proposta. Baseia-se na necessidade de se “melhorar o processo de adaptação da passagem dos alunos do I segmento para o segundo, tendo em vista que a questão da autonomia ao ler e escrever ainda não está completa” (FLORIANÓPOLIS, 2008a, p. 6).

Já os professores de área, além de participarem ocasionalmente das atividades do primeiro segmento, são responsáveis principalmente por mediar as pesquisas dos alunos do segundo segmento. Então, em um

núcleo com três turmas, esses professores, sendo em número de sete, tem a oportunidade de trabalhar em duplas nas salas, e, eventualmente, em trio, o que é um verdadeiro progresso, uma conquista dentro do sistema educacional brasileiro. Cada dupla de professores fica responsável por aproximadamente trinta, quarenta alunos, que se organizam em grupos de pesquisa, que são formados por aproximadamente três alunos. A dupla de professores auxilia uma média de doze grupos por dia. Explicarei melhor como essa dinâmica acontece mais adiante.

Infelizmente, a maioria dos professores é contratada em caráter temporário. O que significa que o corpo docente muda a cada ano. Por isso, o DEC prevê cursos de formação durante o ano letivo. Em 2008, quando trabalhei como professora da EJA, participei do curso de formação antes mesmo de escolher a vaga no núcleo onde iria trabalhar. Lembro-me de que muitos de nós, no primeiro encontro do curso, ao nos ser apresentada a proposta, questionávamos como seria possível ensinar sem ter turmas isoladas, sem ter horários determinados para o ensino dos conteúdos das disciplinas, sem estar sozinho com os alunos em uma sala de aula. Nas palavras de Oliveira (2004, p. 32), o que os professores passam a compreender é que na EJA

abolimos o “aulismo”, a ideia de que o professor entra e fala para as paredes alguma coisa, vai embora e acabou o compromisso. Nós reforçamos muito que o papel do professor de área era de um assessor nas pesquisas que estavam acontecendo nos grupos de estudantes. Então ele não podia entrar e dar aula sobre o que lhe viesse na cabeça. Ele precisava dialogar com aquele grupo e ele devia produzir respostas intelectuais para aquela pesquisa que estava sendo encaminhada.

As pesquisas partem do interesse dos alunos, que, com a ajuda dos colegas de outros grupos de sala e dos professores, refletem sobre o contexto em que estão inseridos e levantam problemáticas relevantes para compreensão de aspectos sociais, políticos, educacionais e até emocionais que envolvem seu cotidiano. De acordo com essa proposta, a pesquisa se inicia com a problemática. O documento norteador da proposta traz como definição de problemática o conceito de Moraes e Farias (2002, p. 89). Segundo os autores, a problemática corresponde ao:

processo que contribui para a reconstrução de conhecimentos por meio da pesquisa, focalizando problemas significativos para todos os envolvidos. Nesse exercício de aprender, tão importante quanto atingir soluções, é vivenciar o movimento, o crescimento que ocorre no caminhar, ou seja, as aprendizagens que acompanham o aluno em sua trajetória do ponto de interrogação (?) ao ponto final (.), sendo este ponto final sempre o início de uma nova interrogação.

Posteriormente, os grupos são organizados de acordo com a afinidade de interesses e inicia-se uma discussão sobre que aspectos serão considerados na pesquisa, começando o processo de construção do mapa conceitual e da problemática (BELTRAME, 2007, p.53).

Ainda segundo Beltrame (2007, p. 53-54), após esse primeiro momento, que pode demandar vários encontros, os grupos, contando com a mediação dos professores, inicialmente realizam estudos teóricos e demarcação do campo empírico. Em seguida, fazem apresentações parciais para os professores e colegas e finalmente, apresentam a conclusão do trabalho. A realização de todas as etapas do processo de pesquisa pode variar de três a quatro meses para cada grupo.

Para a validação da pesquisa, os alunos apresentam uma ou duas vezes os resultados parciais de sua investigação e, ao final do trabalho, o resultado final. A apresentação dos resultados parciais acontece nas salas e conta com encaminhamentos dados pelos professores e pelos colegas de turma. Já a apresentação dos resultados finais acontece em espaços maiores onde se costuma reunir mais de uma turma e, quando possível, toda a escola. As famílias e a comunidade também são convidadas a assistir às exposições.

É importante salientar que a avaliação da aprendizagem é feita considerando não só os instrumentos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa, mas também alguns não relacionados ao produto final da investigação, conforme descrito no parágrafo abaixo.

De acordo com o documento Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS, 2008a, p. 13), são os seguintes instrumentos, aqueles relacionados diretamente à pesquisa: (i) caderno da pesquisa – usado para registrar a trajetória de trabalho, os encaminhamentos feitos por professores, sínteses de materiais pesquisados etc; e (ii) pasta de projeto/portfólio – contém o caderno da pesquisa, o planejamento, mapa conceitual e textos coletados e produzidos. Aqueles não relacionados

diretamente são: (i) diário individual – onde cada aluno registra diariamente suas dúvidas, opiniões, relata sua produção e muitas vezes fatos pessoais, mantendo diálogo intenso com os professores e promovendo vínculo; (ii) portfólio do aluno - onde suas produções textuais, artísticas, etc, são guardadas; e (iii) produção de textos - atividade didática através da qual os alunos são incentivados a produzir pelo menos um texto por semana e a fazer a sua leitura em determinado momento da aula.

Esses instrumentos são utilizados para avaliar a participação dos alunos através das horas de produção. Para melhor entendimento, apresento, no trecho abaixo, os critérios para certificação na EJA de Florianópolis:

O processo de certificação na EJA de Florianópolis consta das seguintes fases: A. Solicitação do interessado; B. Verificação do mínimo de 800 (oitocentas) horas-aula efetivamente trabalhadas em atividades do Núcleo, sendo pelo menos 600 de horas presenciais; C. Realização e apresentação de três pesquisas, sendo pelo menos duas em grupo; um relatório individual de aprendizagem e um relatório de auto-avaliação final, conforme modelo em prática. O relatório individual de aprendizagem poderá ser um trabalho realizado pelo aluno a qualquer época e com a aprovação do núcleo. O relatório de auto-avaliação final deverá seguir o modelo adotado pelo DEC. D. Reunião e discussão do interessado no conselho de classe, ou em grupo com pelo menos três educadores do núcleo, sobre sua solicitação, relatórios e pareceres descritivos; E. Ratificação do aluno de seu interesse na certificação (FLORIANÓPOLIS, 2008a, p. 14).

Ressalvo que, a partir de 2011, com a Resolução CME 02/2010, a duração mínima para o primeiro segmento passa a ser de 800 horas e para o segundo segmento, de 1600 horas. Com o aumento da carga horária, o número de pesquisas realizadas deve ser de aproximadamente seis (DIÁRIO DE CAMPO, REUNIÃO DE PLANEJAMENTO, 15/2/2011).

Como é possível observar, em 2008, o curso da EJA Florianópolis ainda era considerado semipresencial, ou seja, era possível

que os alunos cumprissem um quarto das horas à distância. As atividades realizadas à distância eram chamadas de HNPs (Horas Não-presenciais). A partir de 2009, o curso deixa de ser semipresencial e passa a ser presencial. Contudo, as atividades de HNPs - consideradas pelos professores como ótimos instrumentos pedagógicos, principalmente de letramento - não são descartadas, mas são substituídas pelas de HPEs (Horas Presenciais Externas), que assim como as antigas HNPs, consistem em diversificadas produções realizadas por iniciativa do aluno, nas extensões da escola. Alguns exemplos de atividades de HPEs são: produção de textos orais ou escritos, tais como, textos dissertativos, críticas de notícias jornalísticas, relatos de experiências pessoais ou da comunidade, resenhas ou resumos de livros; produções artísticas, como poesias, contos, músicas, desenhos, pinturas, apresentações teatrais, dança; participação em eventos científicos ou culturais; participação em cursos de formação continuada em outras instituições; atuação como agente social transformador em associação de moradores ou outras associações; etc.

As apresentações das atividades de HPEs geralmente acontecem nos núcleos em determinado dia da semana, acordado pela comunidade escolar. Assim que chegam às salas, organizados em um grande círculo, os alunos são incentivados a socializar suas produções realizadas fora da escola. São os professores de cada núcleo que, em reunião de planejamento, criam os critérios para determinação do número de horas que cada atividade recebe. Além do espaço de sala de aula, as produções dos alunos também são expostas em eventos específicos, como a Semana de Alfabetização de Florianópolis, as festas de confraternização e as mostras artísticas organizadas pelos núcleos.

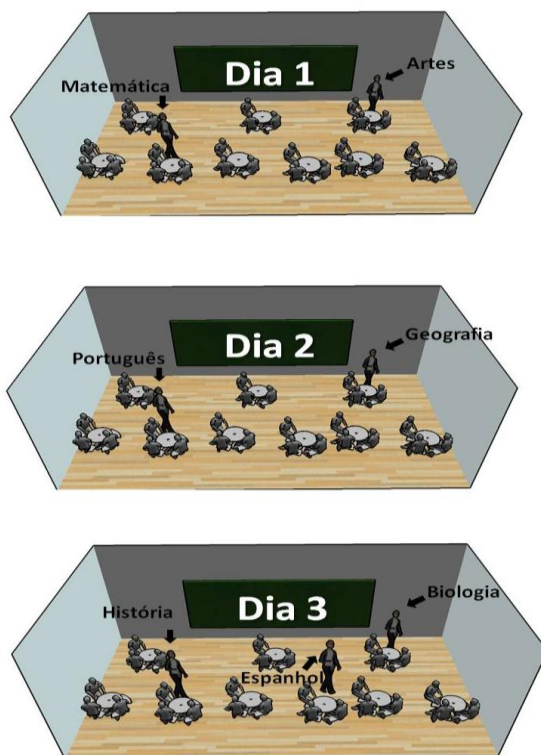
Já as horas de produção presencial são contabilizadas através da participação **efetiva** dos alunos em sala de aula, o que quer dizer que um aluno pode passar todo o período de aula na sala e não ganhar as quatro horas-aula correspondentes. Dependendo de sua produção e participação nas atividades, pode receber de zero a quatro horas. Não só o trabalho efetivo com a pesquisa é considerado nessa contagem, mas também a utilização da biblioteca e da sala informatizada, as saídas programadas a espaços culturais como cinemas, museus, teatros etc.

São os professores os responsáveis por acompanhar a produção presencial dos alunos no núcleo. Essa tarefa deve contar com o compromisso de todos eles em sistematizar suas observações sobre a atuação de cada aluno diariamente da maneira mais clara possível. Isso é uma necessidade para que cada professor possa acompanhar a evolução

dos trabalhos individuais e em grupo, já que a cada dia acompanham grupos diferentes de alunos em salas diferentes.

Para uma melhor visualização da movimentação dos professores no modelo pedagógico vigente, trago a Figura abaixo, que ilustra como acontecia o rodízio dos professores no núcleo em que trabalhei em 2008. A figura traz a representação de três dias consecutivos de aula em uma das três turmas de segundo segmento que o núcleo possuía. Assim como essa turma em que lecionei em 2008, a sala de aula onde estudava o grupo que acompanhei durante o trabalho de campo⁹, realizado em 2011, também tinha aproximadamente vinte sete alunos organizados em nove grupos de pesquisa, cada um com três alunos.

Figura 1 - Movimentação dos professores.



Fonte: Figura idealizada por Laura Lima. Arte gráfica, Guilherme Razzera (2011).

⁹ Conforme será descrito na seção 3.3.

De acordo com a Figura 1, em três dias da semana, todos os professores passam pela turma e devem orientar as pesquisas de todos os grupos. Caso isso não seja possível, devido à grande quantidade de equipes, nos próximos dois dias da semana aquele professor volta àquela turma onde algum grupo não contou com sua mediação. Nessa movimentação, também se pretende que os professores trabalhem em “parceria” com seus colegas, de modo que as diferentes áreas do conhecimento possam interagir no assessoramento às pesquisas.

Essa movimentação é apontada por professores como positiva com relação a alguns pontos, e negativa, com relação a outros. É positiva à medida que as pesquisas contam com contribuições das diversas áreas do conhecimento, o que proporciona, conseqüentemente, a inter/transdisciplinaridade, realmente observada na prática. É negativa à medida que esbarra na falta de continuidade e de aprofundamento de conteúdos curriculares relacionados aos temas pesquisados.

A partir dessa avaliação, feita pelos próprios professores e buscando solucionar os problemas relacionados à descontinuidade e superficialidade dos conteúdos trabalhados nas pesquisas, um novo contexto de ensino/aprendizagem é integrado à proposta pedagógica da EJA: o contexto das chamadas oficinas. As oficinas são exemplos de atividades estratégicas de intervenção que objetivam a aprendizagem significativa dos alunos de conteúdos que lhes interessem ou que contribuam com as pesquisas. De acordo com o documento norteador da proposta da EJA, não só as oficinas, mas também palestras, cursos, confraternizações, saídas pedagógicas, estudos dirigidos, atividades esportivas são diferentes opções de atividades que auxiliam na transformação do núcleo. Essas atividades podem ser desenvolvidas por pessoas da comunidade convidadas e devem ser sistematizadas pelo núcleo para cada um dos professores desde o início do ano letivo (FLORIANÓPOLIS, 2008a, p. 7 e 13).

É importante salientar que, ainda segundo o documento mencionado acima, as oficinas devem acontecer de forma integrada com as pesquisas e demais atividades citadas anteriormente. As oficinas também devem fundamentar-se nas mesmas concepções sociointeracionistas e críticas presentes na proposta da EJA, com o objetivo principal de que os alunos aprendam a construir conhecimento.

Em síntese, após conhecer a proposta da EJA de Florianópolis é possível afirmar que ela supera o caráter de reposição e suplência comum aos programas tradicionais de ensino supletivo e propõe uma nova organização didática, uma nova proposta de educação com e para a sociedade (HADDAD, 2007; OLIVEIRA, 2004), colocando em prática

o que preveem os documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira. Dentre eles, Oliveira (2004, p. 72 - 76) cita a legislação na qual a EJA Florianópolis se ampara: A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece em seu artigo terceiro que o ensino será ministrado com base em princípios como:

- I - A igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola;
- II - A liberdade de aprender. Ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento a arte, o saber;
- III - O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IX - A garantia do padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extra-escolar;
- XI - A vinculação educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Cita ainda a Declaração de Hamburgo; O Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação e a Resolução CNE/CEB 1/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e que determina no Parágrafo Único do Art. 5º que

[...] a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...] (BRASIL, 2000).

É possível dizer então, que a proposta pedagógica da EJA Florianópolis muito se aproxima ao que Haddad (2007, p.17) apresenta como uma nova forma de fazer EJA:

[...] flexibilidade de horários de entrada e saída, a não-cobrança de presença, a frequência de acordo com o desempenho e/ou interesse em uma disciplina ou projeto, ou campo de interesse[...] superando o modelo tradicional, cuja reposição acelerada do currículo do ensino regular é a principal característica, e os alunos tratados de forma homogênea, classificados por séries.

Segundo Oliveira (2004), essa proposta foi construída e deve continuar sendo construída pelos próprios atores da EJA Florianópolis em parceria com o Departamento de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação e com assessores especialistas. Através dessa construção democrática, a EJA de Florianópolis conseguiu superar a garantia do direito à educação da população em idade adulta, que não teve acesso no tempo regular, e garantir um processo de ensino/aprendizagem de qualidade que, de acordo com o estudo realizado por Beltrame (2007), é de grande aceitação por parte dos alunos e professores.

Tendo apresentado, neste primeiro capítulo, uma descrição do contexto em que esta pesquisa foi realizada, passo, em seguida, a apresentação dos pressupostos teóricos que norteiam este estudo. No texto que segue, procuro esclarecer as concepções que contribuíram para a discussão dos dados gerados durante o trabalho de campo e, dessa forma, para o alcance dos objetivos deste estudo, quais sejam, investigar se o planejamento e os objetivos das práticas pedagógicas de ensino/aprendizagem de espanhol na EJA estão em consonância com a promoção de um ambiente bilíngue e com as concepções críticas e sociointeracionistas dispostas nos documentos oficiais que regulamentam o ensino de línguas adicionais, bem como investigar, de forma mais específica, quais práticas se concretizam como situações bilíngues e o que elas representam para os atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*“Tudo já foi pensado antes pelos outros,
mas devemos tentar novamente”.*

Goethe

Neste capítulo, será apresentado o embasamento teórico assumido para esclarecer o estudo e orientar a análise dos registros gerados em campo. Primeiramente exponho um breve histórico e algumas reflexões sobre como se encontra a Educação de Jovens e Adultos e o ensino de Espanhol nessa modalidade no Brasil. Em seguida, trato do contexto particular deste estudo, qual seja, a EJA do município de Florianópolis, discutindo o ensino de Espanhol dentro da proposta que toma a pesquisa como princípio educativo, e se propõe a oferecer uma educação linguística bilíngue e intercultural.

Minha visão de ensino/aprendizagem de línguas adicionais, fundamental para compreender os demais conceitos que serão discutidos, advém da leitura de teóricos que pensam a Linguística Aplicada numa perspectiva crítica (CELANI 2004, 2010; GARCÍA 2009; MAHER, 2007; MOITA LOPES, 2008; PARAQUETT, 2007, 2010; PENNYCOOK, 2001, 2010; SCHLATTER e GARCEZ, 2009; dentre outros) e da Educação geral (FREIRE, 1996; SILVA, 2011, dentre outros). Com base nesses autores, considero que o ensino/aprendizagem de línguas adicionais consiste em construir dialogicamente com os alunos os meios para fazer uso das línguas na interação social, levando em conta os aspectos sociais, culturais e políticos que envolvem o processo de ensino aprendizagem.

Os conceitos de educação bilíngue, ambiente bilíngue e situações bilíngues são analisados principalmente através dos trabalhos de García (2009), Maher (2007), além das perspectivas locais sobre a EJA, presentes nas ideias de Ferreira (2009), Oliveira (2004, 2008) e Nunes (2010).

Tais teorias orientam este estudo na tentativa de responder quais práticas pedagógicas se concretizam como situações bilíngues no contexto da EJA Florianópolis e como os alunos e a professora de Espanhol avaliam e lidam com essas práticas.

2.1 O contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um breve histórico

As primeiras iniciativas sistemáticas de políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos se desenham a partir da década de 30, com o movimento renovador, que defendia a educação como direito de todos. Conforme esclarecem Haddad e Di Pierro,

o Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110).

As principais contribuições desse período para a EJA estão relacionadas ao fato de a educação ser proclamada como dever do Estado, legitimando o ensino obrigatório em escolas públicas, gratuitas e não somente ao alcance de privilegiados.

Em 1937, com a criação do Estado Novo, iniciou-se um período em que as ricas discussões do movimento renovador foram suprimidas e a educação ficou caracterizada pelo perfil dualista que assumiu, fortalecendo a divisão de classes através das políticas educacionais que promoviam formação intelectual para as classes dominantes e formação manual para as classes desprestigiadas. Ainda assim, esse período ficou marcado por importantes avanços, como a criação da União Nacional de Estudantes (UNE), do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e do Fundo Nacional do Ensino Primário, programa progressivo de ampliação da educação primária, sendo que 25% dos recursos de cada um de seus auxílios deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo direcionado a adolescentes e adultos analfabetos (CURY, 2000, p. 45; HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.110).

Após a ditadura estadonovista e o fim da 2ª Guerra Mundial, os países ditos subdesenvolvidos sofreram pressão internacional para combater os altos índices de analfabetismo e incentivar a educação. Então, nesse período instituiu-se o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que, por sua vez, desencadeou uma série de ações relacionadas à elaboração de políticas públicas para a EJA. Uma das ações mais significativas, principalmente no que tange ao desenvolvimento de infraestrutura para o funcionamento da EJA nos municípios e estados, foi a criação do movimento denominado Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que durou de 1947 a 1950. Contudo,

os educadores desse período reconheciam como grave problema o fato de a EJA não possuir características próprias. O ensino de adultos se dava da mesma forma que o ensino de crianças (CURY, 2000, p. 45; HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.111).

Enquanto os alunos adultos eram vistos como incapazes e psicologicamente identificados com crianças, a abordagem metodológica e o currículo da EJA eram os mesmos praticados na educação infantil. Dessa maneira, o que se observava é que se vinculando preconceituosamente a condição do adulto não escolarizado à condição de pessoa imatura e com dificuldade de aprendizagem, deixava-se de considerar o contexto de desigualdade econômica e social em que estavam inseridos os sujeitos da EJA (CURY, 2000, p.46).

A mudança desse paradigma começou a ocorrer a partir da década de 60 e teve como principal representante o educador Paulo Freire, que contribuiu de maneira única para o debate sobre a concepção crítica de educação de adultos, discutindo as perspectivas libertadoras e transformadoras da educação. Vejamos o que diz o autor especificamente sobre a alfabetização de adultos no livro “Ação Cultural para a Liberdade”:

[...] para a concepção crítica da alfabetização, não será a partir da mera repetição mecânica de pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu, que permitem formar pula, pêlo, lá, li, pulo, lapa, lapela, pílula etc. que se desenvolverá nos alfabetizandos a consciência de seus direitos, como sua inserção crítica na realidade. Pelo contrário, a alfabetização nesta perspectiva, que não pode ser a das classes dominantes, se instaura como um processo de busca, de criação, em que os alfabetizandos são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra. Palavra que, na situação concreta em que se encontram, lhes está sendo negada. No fundo, negar a palavra implica em algo mais. Implica em negar o direito de “pronunciar o mundo”. Por isto, “dizer a palavra” não é repetir uma palavra qualquer. Nisto consiste um dos sofismas da prática reacionária da alfabetização (FREIRE, 1981, p.13).

O trecho acima nos coloca em contato com o que talvez seja a essência do pensamento freireano, o que pode ser estendido para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, sejam maternas ou

estrangeiras. Deprendemos dos trabalhos de Freire que aprender uma língua não é decorar conjugações, listas de vocabulário, ordem sintática etc., mas ter a oportunidade de conhecer, problematizar e atuar na própria realidade, participando criticamente como cidadão do mundo. Importa ressaltar aqui que o pensamento de Freire influenciou e influencia, dentre outros, os estudos da pedagogia crítica voltada ao ensino de línguas (Ver CANAGARAJAH, 2005; CELANI, 2004, 2010; LIBERALI, 2006; MAGALHÃES, 2004; PARAQUETT, 2007, 2010; PENNYCOOK, 2001, 2010; para citar alguns poucos).

A proposta de uma educação socialmente compromissada, defendida por Freire inspirou os programas de Educação Popular realizados no país desde a década de 60 até os dias de hoje. Porém, entre aquele período e o atual, houve uma lacuna.

O golpe de 64 interrompeu severamente os programas de Educação Popular, censurando seus ideais e perseguindo seus dirigentes. Dessa forma, tais programas passaram a funcionar clandestinamente durante todo o período da ditadura. Em 67, a Educação Popular foi substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Assim, deu-se início a uma campanha massiva de alfabetização, esvaziada das problematizações dos movimentos anteriores ao golpe e voltada principalmente para atender aos interesses políticos militares. Também durante a ditadura militar, o Ensino Supletivo foi implantado através da Lei 5.692/71. Com o Supletivo, priorizavam-se soluções técnicas e práticas, já que se devia atender as grandes massas e responder a uma atualização contínua. A proposta era a de um ensino “neutro”, na tentativa de se adequar a todos os alunos, tratando-os de forma homogênea. Diferente do que acontecia nos movimentos de Educação Popular, não havia nenhuma preocupação com a formação crítica do sujeito (CURY, 2000, p.46; HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.113).

Foi somente no período de redemocratização, após a retomada do governo nacional pelos civis, e principalmente com a Constituição Federal de 1988, que a EJA passou a ter outra concepção. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.120),

Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988. Além dessa

garantia constitucional, as disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo.

A partir da Constituição de 1988, houve um novo período de ampliação e melhoria da escolarização de jovens e adultos, concretizadas através das ações dos estados e municípios que recebiam recursos significativos para o desenvolvimento e manutenção dessa modalidade de ensino.

Contudo, em 1990, no governo Fernando Collor de Mello, as iniciativas de contenção dos gastos administrativos resultaram na transferência definitiva da responsabilidade da União sobre os programas de EJA para os municípios e estados, que se viam prejudicados pelo corte de recursos financeiros (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.121).

Novas alterações significativas voltaram a ocorrer em 1996, com a criação da Lei 9.394/96 (LDB). Nesse novo contexto, a EJA foi reafirmada como direito dos jovens e adultos, devendo atender às suas condições peculiares de estudo, e como dever do poder público. Mas as inovações da LDB estão relacionadas principalmente a dois fatores: 1º) idade para submeter-se aos exames supletivos, estabelecidas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio; e 2º) integração da EJA ao ensino básico comum, acabando com a diferenciação entre sistema de ensino regular e supletivo (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.122; MACHADO, 2009, p. 4).

Durante os anos seguintes, outros dispositivos legais foram criados, reforçando a concepção de EJA como modalidade da Educação básica, como a elaboração da Resolução CNE/CEB n.º 01/2000 e da Lei n.º 10.172 do Plano Nacional de Educação (PNE). Para MACHADO (2009, p. 8), esta última, embora trouxesse 26 metas dedicadas à EJA, teve sua implementação prejudicada devido às metas relacionadas aos itens de financiamento por parte do governo federal terem sido vetadas. Com o corte do financiamento previsto na Lei 10.172, a grande maioria dos estados não chegou a aprovar seus planos estaduais, conforme antevisto no PNE. Outro ponto que colaborou para os estados não aprovarem seus planos foi a falta de incentivo relacionada ao fato de as

matrículas da EJA não computarem para o repasse dos recursos do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁰.

Ao refletirmos sobre a legislação nacional vigente na última década do século XX, somos conduzidos a acreditar que existe um amplo consenso em torno do direito à educação em qualquer idade. Porém, quando analisamos as políticas postas em prática, percebemos que a EJA vem ocupando papel coadjuvante durante todo esse período.

A LDB, por exemplo, vem estabelecer a EJA como modalidade de ensino da educação básica, mas o cumprimento dessa definição não é claramente observado na prática. As metas do PNE 2001-2010, como nos relata Di Pierro (2010) e como já discutimos anteriormente, não foram alcançadas. É dessa maneira que, no Brasil e no cenário internacional, surge a demanda de criação de órgãos voltados para pensar a configuração da EJA em todas as esferas do poder público. Órgãos que contem com a participação da sociedade civil e que, através de diálogos em encontros periódicos, realizados tanto em âmbito regional como nacional e mundial, discutam e problematizem os motivos e condições do descumprimento das leis, contribuindo para suas efetivações e para as propostas de novos caminhos para a EJA.

É nesta perspectiva crítica que, na década de 1990, reuniões foram realizadas em todo o país com o objetivo de preparar o país para participar da 5ª Conferência Internacional sobre educação de adultos (5ª CONFINTEA), de 1997. Tais reuniões resultaram na instituição dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e dos fóruns de EJA¹¹, que, por

¹⁰ Fundo criado a partir da nova redação dada ao Artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, após supressão do texto que comprometia a sociedade e governos a erradicar o analfabetismo até 1998. Dessa forma, o governo federal ficou desobrigado a aplicar com essa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação, o que implicaria elevar o gasto educacional global. Com o FUNDEF, a maior parte dos recursos públicos vinculados à educação foi reunida em cada unidade federada em um Fundo contábil, posteriormente redistribuído entre as esferas de governo estadual e municipal proporcionalmente às matrículas registradas no ensino fundamental regular nas respectivas redes de ensino. Nesse novo arranjo do regime de colaboração entre as esferas de governo, a União deveria cumprir a função supletiva e redistributiva complementando os Fundos daqueles Estados cuja arrecadação não assegurava o valor mínimo por aluno ao ano, fixado em decreto presidencial anualmente com base na previsão da receita e das matrículas. Porém, as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos não eram computadas para efeito dos cálculos dos fundos, medida que desestimulou o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos (Adaptado de HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.123).

¹¹ Os fóruns de EJA constituíram-se, a partir de 1996, como espaço de encontro e mobilização dos diferentes segmentos que atuam, nessa modalidade, na defesa da EJA como política pública. Atualmente, estão organizados nos 26 estados, no DF e ainda em dezenas de fóruns

sua vez, fomentaram a realização de audiências públicas para discutir o tema, culminando no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, elaborado pelo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (MACHADO, 2009, p.6; PAIVA, 2010, p.14).

E em 2002, é lançada a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos para o segundo segmento do ensino fundamental, doravante PCEJA. Já em seu prefácio destaca-se que a EJA deve proporcionar um ensino comprometido com a qualidade, e que esse ensino deve ser “ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar” (BRASIL, 2002b, p.3). O texto inicial da proposta também reconhece que o documento surge dentro de um marco histórico em que o papel da educação de jovens e adultos na sociedade brasileira está sendo redefinido. Reitera que o caráter da EJA não é mais o de suplência, complemento, compensação, mas que deve ser entendida como espaço de aprendizagem e qualificação permanente.

Contudo, apesar de documentos que transmitissem concordância com uma tendência mundial de valorização da EJA, os problemas gerados pela falta de ações reais no campo dessa modalidade de ensino - relacionados quase sempre à escassez de recursos destinados pelo governo federal - fizeram não só com que a sociedade civil se organizasse, mas também, segundo Machado (2009, p. 9), fez com que os estados da federação unissem forças para reivindicar ações do governo federal que, em resposta, lançou o Programa Recomeço¹². Foi através desse programa que verbas começaram a ser repassadas aos estados tendo como referência a matrícula dos alunos jovens e adultos no ensino fundamental.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, os programas do governo anterior: Programa Recomeço e Programa Alfabetização Solidária¹³, passaram a se chamar Programa Fazendo Escola (PFE) e

regionais, que podem ser conhecidos no acesso ao portal www.forumeja.org.br (MACHADO, 2009, p.6). O Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina (FEEJA-SC) foi oficializado como instituição constituída em 1999. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sc/node/3>. Acesso em: 8/2/2011.

¹² Programa regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) por meio da Resolução CD/ FNDE nº 010, de 20 de março de 2001.

¹³ “[...] órgão criado pelo governo federal, desde 1995, tendo como papel a mediação entre parceiros públicos e privados para ações que visassem reduzir os índices de desigualdades e as “condições subumanas do povo”” (MACHADO, 2009, p. 5).

Programa Brasil Alfabetizado (PBA), respectivamente. Segundo Machado (2009, p. 10), o PFE passou a universalizar o apoio a todos os municípios e estados com matrícula em EJA, e o PBA deixou de se pautar pela parceria público/privado, estabelecendo relação direta com os estados e municípios para a oferta de alfabetização de jovens e adultos.

Além dessas alterações, outras ações governamentais instituíram mudanças no campo da EJA durante a primeira década do século XXI. Podemos destacar como principais: 1) o retorno, desde 2004, da discussão sobre a integração da EJA e da Educação Profissional (MACHADO, 2009, p. 15 e 16); 2) o cômputo das matrículas da EJA para o repasse dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o FUNDEF, a partir de 2007; 3) A criação, em 2008, da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos através de uma parceria entre a SECAD¹⁴ e parceiros representantes do poder público e de segmentos sociais nas esferas municipais e estaduais.

Percebe-se por este breve histórico, que o percurso da Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi difícil e permeado de desencontros. Foi notória a participação da sociedade civil, organizada através dos Conselhos Estaduais e fóruns. Tudo isso fez com que a EJA passasse a ser definida como modalidade da Educação Básica, de oferta obrigatória e gratuita pelo poder público e como direito permanente do cidadão, afastando-se a ideia de suplência e assumindo o papel de reparação, equidade e qualificação.

Da mesma forma que em nível nacional, em Santa Catarina, debates constantes entre os fóruns estadual e regionais e o poder público, ao longo da última década, contribuíram para a organização da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Educação de Jovens e Adultos de SC. De acordo com o publicado no site da Secretaria Estadual de Educação, nos meses de setembro e outubro de 2011, foram realizadas oito reuniões de trabalho para, dentre outras coisas, “elaborar diagnóstico atualizado da oferta da EJA no Estado [...] e fomentar políticas públicas para garantir o direito à oferta, à permanência, à continuidade e à qualidade da educação para jovens,

¹⁴ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Para maiores informações sobre a Agenda Territorial da EJA - consultar site do MEC.

adultos e idosos”¹⁵. No Estado, o documento oficial referente a essa modalidade¹⁶, é de 1998 e limita-se a abordar questões específicas sobre alfabetização. Na introdução do referido documento os autores inclusive reconhecem seu “caráter de provisoriedade” e registram “a necessidade de continuar os estudos: o conhecimento mais aprofundado da realidade da Educação de Jovens e Adultos” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 31). Certamente os estudos e discussões que vem sendo realizados através das reuniões da Agenda Territorial resultarão em novos documentos balizadores das práticas desenvolvidas na EJA em Santa Catarina.

É importante reconhecer o movimento que vem acontecendo no Estado de Santa Catarina em prol da garantia do direito à educação de qualidade para os sujeitos da EJA. Porém, acredito que há ainda muito a ser feito e aprendido. É preciso, por exemplo, que as políticas públicas de Estado em EJA extrapolem a garantia do direito e visem à qualidade da educação, oferecendo condições para que as práticas desenvolvidas nas salas de aula da EJA atendam às reais necessidades dos professores e estudantes.

É necessário, portanto, viabilizar, na rede estadual de ensino de Santa Catarina, a concretização de uma pedagogia fundamentada pela teoria sociointeracionista e crítica que alguns dos recentes estudos sobre EJA apregoam. Isso porque tais teorias também estão presentes nos documentos oficiais que embasam o ensino/aprendizagem na EJA, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, A Proposta Curricular Nacional para a EJA (PCEJA) e a Proposta Curricular de EJA de Santa Catarina. Conforme registrado nesses documentos, o processo de ensino/aprendizagem nessa modalidade deve ser pautado em:

1) uma concepção sociointeracionista de ensino/aprendizagem, de acordo com a qual deve-se reconhecer a “importância de o professor aprender a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem” (BRASIL, 1998, p.15).

¹⁵ Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/3042-sed-realiza-reuniao-de-trabalho-da-agenda-territorial-de-eja-de-sc>. Acesso em: 7/11/2011.

¹⁶ Este texto, intitulado “Educação de Jovens e Adultos”, faz parte de um dos cadernos da Proposta Curricular de Santa Catarina – o caderno ‘Temas Multidisciplinares’, que traz outros ‘temas’ como: Educação Ambiental, Educação Especial, Educação Sexual, Educação e Tecnologia.

2) uma concepção crítica de currículo, segundo a qual os interesses e as realidades dos alunos devem ser levados em consideração no processo de ensino/aprendizagem e, por isso, deve-se trabalhar em sala de aula conteúdos com função social (SANTA CATARINA, 1998b, p. 43). De acordo com essa concepção, a educação também deve “permitir a reflexão e a ação do indivíduo sobre o mundo para atuar e transformar a realidade” (BRASIL, 2002b, p. 89).

Em consonância com as teorias sociointeracionistas de ensino/aprendizagem e com a teoria crítica de currículo, dispostas nos documentos oficiais citados acima, lançou-se em 2008, no município de Florianópolis, o documento intitulado Estrutura, Funcionamento e Prática na Educação de Jovens e Adultos. Este documento objetivava prestar esclarecimentos e fundamentação para a proposta pedagógica da EJA Florianópolis, considerada inovadora por optar pelo trabalho com pesquisa como princípio educativo, como o eixo principal das atividades (BELTRAME, 2007). Neste documento é possível encontrar a seguinte descrição para o objetivo geral da EJA Florianópolis:

A Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis tem como objetivo geral mediar ações educativas, reunindo cidadãos em contínua transformação, em um ambiente de respeito e fraternidade, em prol da construção coletiva de um mundo justo para todos.

O trabalho tem como princípios educativos a relação interpessoal, o aprender, o diálogo, o respeito, a solidariedade, a pesquisa, a autonomia, a responsabilidade, o compromisso social, a socialização do conhecimento, a politicidade, a dialética, a complexidade, as singularidades, as multiplicidades, o paradoxal, a sustentabilidade do planeta e a não fragmentação do conhecimento.

Realizam-se diariamente ações para aperfeiçoar o ler, o escrever, o ouvir, o falar, o debater e o fazer trabalhos em função dos objetivos planejados (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 11).

Conforme o exposto no trecho acima, e de acordo com a descrição feita no capítulo anterior, é possível afirmar que os objetivos da proposta da EJA Florianópolis estão em consonância com as teorias sociointeracionistas e críticas que subjazem os documentos oficiais que

regulamentam essa modalidade de educação, à medida que preconiza uma construção social do conhecimento e uma formação cidadã crítica e responsável.

Para fins da discussão proposta neste trabalho, interessa, além de traçar esse breve histórico sobre a EJA, discorrer também sobre o papel que as línguas adicionais desempenham no cenário da Educação de Jovens e Adultos.

Como este trabalho investiga o ensino/aprendizagem de Espanhol na EJA Florianópolis, interessa discutir, particularmente, como a educação nessa língua adicional participa da inserção dos jovens e adultos da EJA no mundo do direito e da cidadania. Passo agora a tratar de como o espanhol figura no cenário educacional brasileiro, a fim de contextualizar a discussão sobre o ensino/aprendizagem dessa língua na EJA Florianópolis.

2.2 Um olhar sobre o ensino/aprendizagem de espanhol como língua adicional

De acordo com Paraquett (2009a), é possível dizer que o ensino do Espanhol no Brasil teve importantes incentivos políticos na década de 50, mais precisamente, no ano de 1958, quando, no governo do Presidente Juscelino Kubitschek, foram apresentados quinze projetos de lei, versando, dentre outras coisas, sobre a equiparação do ensino do idioma espanhol ao do inglês nos cursos de ensino médio em geral. Esses incentivos estavam relacionados à política de integração continental adotada pelo governo, que se traduzia na ideia do pan-americanismo. Tal ideia abrigava uma forte preocupação com o fortalecimento da integração latino americana nos âmbitos econômico, social, político e cultural (BARROS, 2001, p.7). Porém, a intenção de popularizar o ensino do Espanhol, passou por momentos de crise nas décadas que se seguiram.

Como explica Ballalai (1989), o ensino de Espanhol, em geral, entrou em sua primeira grande crise com as tendências da Escola Nova (décadas de 50, 60 e 70). Já durante o processo da ditadura militar, os acordos MEC-USAID, realizados entre o MEC e *United States Agency for International Development*, impunham ao Brasil a contratação de assessoramento norte-americano e a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa desde a primeira série do primeiro grau. Tais acordos, assinados entre o Brasil e a USAID, comprometeram a política educacional brasileira com as determinações político-ideológicas norte-americanas. É possível conjecturar, com base nas relações políticas conflituosas

entre EUA e Cuba naquela época, que o ensino do espanhol - língua de Fidel Castro e Che Guevara -, no Brasil, não era de interesse da política imperialista estadunidense e, conseqüentemente, do Brasil.

Só em 1996, oito anos após a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) abriu caminho para novas legislações que impulsionaram o ensino do Espanhol, determinando a obrigatoriedade de todas as escolas manterem, desde a 5ª série do ensino fundamental, pelo menos uma língua estrangeira, abrindo a possibilidade de a escola trabalhar com várias línguas ao mesmo tempo. Segundo Paraquett (2009a, p. 9), “a assinatura da nova lei vai levar muitas escolas, em particular as da rede privada, a adotarem o Espanhol em seus programas, fazendo com que essa língua estrangeira não seja, apenas, um diferencial em projetos pedagógicos menos conservadores”.

Em 1998, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), destinaram um capítulo à língua estrangeira com foco na pluralidade cultural. Em 2002, a PCEJA para o segundo segmento do ensino fundamental trouxe, no volume dois, um capítulo de trinta e nove páginas intitulado “língua estrangeira”. O capítulo versava sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para o ensino/aprendizagem de língua adicional na EJA. Como orientações pedagógicas figuravam exemplos de atividades de Francês, Espanhol e Inglês. Com a Lei 11.161, de 2005, o ensino/aprendizagem de Espanhol passou a ser de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno do ensino médio. Em 2006, o MEC lançou as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN), que destinou um capítulo às línguas estrangeiras em geral e outro capítulo específico ao Espanhol.

Com este breve resgate histórico, é possível perceber que grande parte - senão toda - da legislação que regulamenta o ensino de Espanhol está historicamente atrelada aos diversos interesses dos países envolvidos nas políticas linguísticas de expansão do idioma e das instituições ligadas a eles. Os textos que revelavam as razões determinantes para a obrigatoriedade da lei 11.161, por exemplo, recuperaram o discurso do Tratado de Assunção, documento que rege relações entre o Brasil e os países do Cone Sul da América do Sul e que declara o português e o espanhol como línguas oficiais do MERCOSUL. As ideias do Tratado ainda foram reforçadas em 2001, com a aprovação do plano de ação do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM), com medidas que visaram sensibilizar as escolas para o ensino desses idiomas. Houve outro reforço em 2003, com a Declaração Conjunta, firmada inicialmente com a Argentina, em que se passou a atribuir grande importância ao ensino do espanhol no Brasil e do português na

Argentina. Esses documentos apontam para a percepção de que “o domínio de um idioma comum tem um valor fundamental, tanto para facilitar o entendimento nas relações comerciais ou culturais, quanto para a formação de uma verdadeira comunidade “latino-americana” (SEDYCIAS, 2005, p.20).

No contexto de Santa Catarina não foi diferente. Segundo a Proposta Curricular de 1998, o ensino do Espanhol ganhou destaque no início dos anos 90, com a implementação de projetos especiais que priorizavam o ensino dessa língua, devido à assinatura do *Plan trienal para la educación en el MERCOSUR*. O plano previa a formação de professores para ministrarem as línguas oficiais (português e espanhol) no contexto do MERCOSUL. Como destaca o trecho abaixo desse documento:

Neste sentido, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto buscou a parceria das embaixadas do Chile, da Argentina, do Paraguai, do Uruguai e da Espanha para implementar o ensino da língua espanhola. Houve a oficialização do Protocolo de Intenções com a Embaixada da Espanha para a realização de capacitação para cinquenta professores habilitados em Letras/Língua Estrangeira. Paralelamente à capacitação, a SED buscou meios para habilitar estes docentes e, em parceria com a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALD), elaborou o Projeto Emergencial "Habilitação para o ensino do espanhol". O curso foi realizado em oito etapas, totalizando uma carga horária de 810 h/a, incluindo o estágio. Atualmente, cinquenta e uma (51) escolas públicas estaduais oferecem o espanhol como opção de Língua Estrangeira (SANTA CATARINA, 1998b).

Na esfera municipal, a Proposta Curricular de Florianópolis (2008b) para o ensino fundamental, no que diz respeito ao ensino de línguas adicionais, tratou exclusivamente de apresentar os pressupostos teóricos para o trabalho com gênero textual e sequência didática, além de apresentar um modelo para o trabalho com o gênero notícia. Outro documento, intitulado Estrutura Funcionamento e Prática na Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS, 2008a) foi lançado no mesmo ano. Este documento visava a apresentar conteúdos considerados importantes para quem atua na EJA de Florianópolis, entretanto, o

ensino de línguas adicionais não foi contemplado nessas diretrizes. Contudo, apesar de faltarem registros oficiais, segundo o coordenador geral da EJA Florianópolis¹⁷ todos os núcleos oferecem uma língua adicional, em cumprimento da legislação vigente. Segundo ele, há previsão para a oferta de espanhol e inglês. Em 2011, a maioria dos núcleos oferece somente espanhol, com exceção do Núcleo Centro, que oferece o inglês.

O documento norteador da EJA citado acima foi resultado das discussões realizadas entre DEC e professores dessa modalidade entre 2000 e 2007. Embora não conste no documento, essas discussões também viabilizaram uma proposta diferenciada de ensino/aprendizagem de língua adicional. Tal proposta foi discutida entre 2008 e 2009, durante o treinamento de admissão dos professores contratados em caráter temporário. Nesses dois anos, o DEC promoveu encontros com o grupo de professores de Espanhol para um debate sobre a criação de **“ambiente bilíngue intercultural”** nos núcleos da EJA. Desde então, “uma das prescrições sustentadas pelo Departamento de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Florianópolis que dizem respeito à postura dos professores de língua estrangeira na EJA é a de promover um **“ambiente bilíngue”** (FERREIRA, 2009).

Mais adiante, trato de questões relacionadas à gênese da proposta de promoção de um ambiente bilíngue e intercultural nos núcleos, de como foram realizados os encontros pelo DEC e de quais são as premissas e os objetivos dessa proposta. Apresento o conceito de ambiente bilíngue cunhado por Oliveira (2008) durante os cursos de formação de professores de Espanhol, reproduzido por professores da EJA e adotado por Ferreira (2009) em seu estudo sobre o ensino dessa língua adicional nesse contexto. Ao final proponho outro conceito, sugerido por Nunes: o de **situações bilíngues**.

O termo “situação bilíngue” será utilizado neste trabalho conforme cunhado por Nunes em entrevista realizada em 8 de junho de 2011, na reunião do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina - FEEJA/SC. Na ocasião, o ex-coordenador geral da EJA na SME, apresentou sua dissertação de mestrado sobre a produção da permanência no ensino médio regular dos sujeitos da EJA, concluída no ano anterior. Segundo Nunes, “o que a prática mostrou é que ao invés

¹⁷ Declaração proferida em entrevista realizada no dia 29/08/2011. Na ocasião, o coordenador geral da EJA e eu participávamos do colóquio sobre a EJA no Plano Nacional de Educação (PNE), promovido pelo FEEJA/SC.

de um ambiente bilíngue, o que acontece são situações bilíngues” (ENTREVISTA, 8/6/2011). Nunes diz que a promoção de um ambiente bilíngue é uma idealização que acontece em alguns núcleos e em outros não. Já as situações bilíngues, em sua opinião, ocorrem em todos os núcleos.

Passo agora a considerações que envolvem os conceitos globais como bilinguismo, educação bilíngue e biletamento, construtos inerentes à discussão sobre a promoção de ambientes bilíngues e interculturais na EJA.

2.3 Algumas considerações sobre bilinguismo

Segundo Maher (2007), a definição do conceito de bilinguismo é algo que aflige pesquisadores há tempos. Talvez por isso, muitas investigações sobre o tema têm sido registradas. Em García (2009), é possível encontrar uma revisão densa do conceito através da discussão dos trabalhos de vários teóricos que exploraram temas relacionados ao conceito de bilinguismo, bem como ao de educação bilíngue nas últimas décadas.

A exemplo de Maher, trago primeiramente duas “definições paradigmáticas de um tipo de olhar para o fenômeno” bilinguismo (p. 72). A autora cita duas definições clássicas encontradas em Hamers e Blanc (1989, *apud* MAHER, 2007) que, segundo ela, coincidem com as geralmente ditadas pelo senso comum. Quais sejam, 1) a definição de Bloomfield que enfatiza a proficiência nas duas línguas tendo como padrão o falante nativo:

Bilinguismo é o controle de duas ou mais línguas equivalente ao controle do falante nativo destas línguas (HAMERS e BLANC 1989, p.6, *apud* MAHER, 2007).

E 2) a definição de Halliday que se refere a delimitação entre as duas línguas:

O sujeito bilíngue é aquele que funciona em duas línguas em todos os domínios, sem apresentar interferência de uma na outra. (HALLIDAY *et alli* *apud* HAMERS e BLANC 1989, p.7).

De acordo com a primeira definição, para ser considerada bilíngue, a pessoa teria que ter controle da(s) língua(s) adicional(s) tal

qual o tem um falante nativo. Contudo, a noção de falante nativo é considerada problemática por muitos pesquisadores (ver, por exemplo, discussão em CANAGARAJAH, 2007; CLEMENTE e HIGGINS, 2005; MOITA LOPES, 2008; PENNYCOOK, 2001, 2010; RAJAGOPALAN, 2005). Segundo Maher (2007, p. 72) não resta nenhuma alternativa a não ser considerar “falante nativo” como uma abstração, uma abstração idealizada, pois há uma variedade imensa de comportamentos linguísticos dentro de um conjunto de falantes monolíngues de uma dada língua.

Já a segunda definição revela uma concepção de língua como algo pronto, bem definido e delimitado, de maneira que seria possível, para o bilíngue, justapor duas línguas, acoplá-las como se fossem dois blocos totalmente encerrados em si, cujos conteúdos não pudessem se misturar de forma nenhuma. A pessoa bilíngue, por sua vez, deveria ser capaz de alternar entre elas de forma que não houvesse “contaminação” e que as duas línguas continuassem “puras”. Essa concepção tem a ver com a existência de um monolíngue perfeito, sendo a pessoa bilíngue “a somatória ‘perfeita’ de dois monolíngues igualmente ‘perfeitos’ – o que quer que isso signifique” (Maher, 2007, p.72). Ou seja, o bilíngue se comportaria como se houvesse duas pessoas em seu interior, cada uma fluente em uma das duas línguas (García, 2009). Ao alternar entre uma língua e a outra, esse bilíngue faria algo como trocar de identidade, “encarnando” tudo aquilo que implica ser um falante monolíngue ora de uma língua, ora de outra.

Na crítica que faz a essa noção de “bilinguismo equilibrado”, García (2009, p. 44) concorda que esse retrato em que crianças e adultos bilíngues são aqueles vistos como igualmente competentes nas duas línguas, em todos os contextos e com todos os interlocutores ainda é uma ideia amplamente aceita. Contudo, afirma que estudos atuais vêm reconhecendo que este tipo de bilinguismo não existe. Maher (2007) cita Grosjean (1982) e MacSwan (2000) como alguns dos investigadores que vem denunciando o caráter fictício dessa noção de “bilinguismo equilibrado”. Para Maher,

a depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele [a pessoa bilíngue] é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até

mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (2007, p. 73).

Para ilustrar suas afirmações, Maher, em seguida, descreve alguns de seus próprios comportamentos linguísticos. Diz que como sujeito bilíngue português-inglês, algumas de suas competências são equivalentes nas duas línguas como, ler textos acadêmicos, por exemplo, outras são bem maiores em uma língua que na outra, como debater oralmente sobre política linguística (faria melhor em português), e algumas ainda não conseguiria fazer com proficiência em nenhuma das línguas, como discutir a situação de um time de futebol no campeonato regional (MAHER, 2007, p. 73).

Para a autora, “o funcionamento discursivo do sujeito bilíngue prevê a utilização da mudança de código (*code-switching*) e empréstimos linguísticos (*borrowings*) em sua gramática” (MAHER, 2007, p. 74). Ela diz que a pessoa bilíngue muda de um código para o outro nas diversas situações discursivas justamente porque pode fazê-lo, porque tem competência para fazê-lo.

A visão de que o bilíngue se comunica de maneiras diferentes e têm experiências diversificadas em cada uma das duas línguas, segundo García (2009, p. 44), é uma visão mais realista. Isso porque “as línguas de um indivíduo raramente são socialmente iguais, elas têm diferente poder e prestígio, e são usadas para propósitos distintos, em diversos contextos, com interlocutores diferentes¹⁸”.

Desse modo, entendo que a mudança de código (*code-switching*) durante uma interação é um comportamento normal de um bilíngue, e que longe de significar incompetência linguística, esse procedimento é um recurso discursivo poderoso utilizado com frequência exclusivamente por bilíngues para atribuir múltiplos sentidos aos seus enunciados como: expressar afetividade, relação de poder, mudança de tópico, identidade social/étnica. “O *code-switching* seria um aspecto do desempenho do sujeito bilíngue que, dizem os dados empíricos, é constitutivo do seu discurso, é uma de suas riquezas e especificidades e, sendo assim, não há porque problematizá-lo” (Maher, 2009, p.75).

Para complementar e ampliar a concepção de *code-switching*, García (2009) traz em seu trabalho o conceito de *translanguaging* (p, 45), utilizado originalmente para nomear práticas pedagógicas realizadas

¹⁸ Minha versão do trecho: “The languages of an individual are rarely socially equal, having different power and prestige, and they are used for different purposes, in different contexts, with different interlocutors” (GARCIA, 2009, p. 25).

em aulas bilíngues nas quais se alterna o tipo de linguagem utilizado. Um exemplo disso é uma situação em que se lê em uma língua e se escreve em outra.

Para García, *translanguaging* vai além do que pesquisadores vêm chamando de *code-switching*, ainda que inclua essas mudanças de língua, bem como mudança de tipo de linguagem e os demais usos e contatos bilíngues¹⁹. Importa enfatizar aqui que o conceito de *translanguaging* não está centrado nas línguas, na descrição do uso bilíngue da linguagem, mas nas práticas observáveis de pessoas bilíngues. A autora descreve *translanguagings* como as múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam para dar sentido aos seus mundos bilíngues²⁰ e afirma que *translanguaging* é a única prática discursiva que pode incluir a todos – aqueles que têm diferentes níveis de habilidades e inclusive os monolíngues.

Para ilustrar melhor essa discussão, Maher cita, dentre outros exemplos, o contexto em que uma família bilíngue se reúne para fazer uma refeição. Segundo ela, uma família bilíngue pode ser constituída por membros que possuam diferentes níveis de habilidade e inclusive por membros monolíngues, sendo *translanguaging* a única prática discursiva que pode incluir toda a família.

Uma interpretação possível para este exemplo, com base em García 2009, seria pensar em uma família de imigrantes mexicanos vivendo nos Estados Unidos. Nas refeições que fizessem em casa, talvez os membros mais velhos se comunicassem mais em espanhol, sua língua materna, utilizando poucas ou nenhuma palavra em inglês, já as crianças, nascidas nos EUA, poderiam falar umas com as outras em inglês sobre um assunto da escola, mas quando se referissem aos adultos, poderiam alternar entre as duas línguas, com construções híbridas. Em sinal de respeito, se direcionariam aos mais velhos apenas em espanhol, e poderiam inclusive atuar como tradutoras para incluir os monolíngues na prática discursiva.

Dessa forma, entendo que *translanguaging* inclui múltiplas práticas discursivas bilíngues dentro de um mesmo domínio. É como os bilíngues incluem e facilitam a comunicação com os outros. É como combinam conhecimento cultural para justificar as diversas práticas

¹⁹ A este respeito, ler García (2009, p. 47-51).

²⁰ Minha versão do trecho: “...*translanguaging* are multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual words” (GARCÍA, 2009, p. 45).

discursivas. Segundo García, o conceito de *translanguaging*, visto dessa forma, deixa claro que não existe uma fronteira definida entre as línguas de uma pessoa bilíngue. O que existe é uma linguagem contínua, constantemente acessada, que pode se constituir de elementos das duas ou mais línguas com fins específicos de uma efetiva comunicação.

É possível associar à noção de *translanguaging* o conceito “hibridação”, cunhado por Canclini (2011, p. XIX). Segundo o antropólogo, hibridação seriam os “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. O autor cita como exemplo de hibridação o *spanglish*, nascido nas comunidades latinas dos Estados Unidos e propagado pela internet a todo o mundo.

Com base nas discussões feitas por Canclini (2011) e García (2009), considero as construções discursivas híbridas como espaços legítimos de interação de pessoas bilíngues, sendo que o nível de hibridação dessas construções irá depender de alguns fatores característicos das situações bilíngues, como: quem é interlocutor, grau de competência bilíngue, contexto de interação, entre outros.

Sendo assim, em consonância com García (2009) e Maher (2007), bilinguismo, neste trabalho, é entendido como um fenômeno multidimensional o qual permite a argumentação de que existem vários tipos de pessoas bilíngues no mundo. Chego, então, à conclusão de que apenas uma definição bastante ampla pode compreender a existência de todos os tipos de bilinguismo. Como Maher afirma, “o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (2007, p. 79). Unindo elementos dos conceitos apresentados pelas duas autoras, entendo bilinguismo como uso de duas ou mais línguas de distintos modos – uma prática discursiva especialmente inclusiva que pode lançar mão de construções híbridas ou de construções formadas por alternância de código – dependendo de aspectos diversificados, tais como, o contexto de fala, assimetria de poder durante a prática social, grau de desempenho e de proficiências na língua adicional, etc., relacionados às características da interação social.

Tal definição permitirá, para fins deste trabalho, uma análise de como as pessoas que fazem uso de mais de uma língua no contexto da EJA Florianópolis se comportam em suas interações nas situações bilíngues. Diferentemente do que geralmente se faz, a intenção deste estudo não é regular e/ou prescrever o comportamento de um bilíngue a fim de verificar e confirmar se as pessoas que fazem uso de duas línguas no contexto citado podem ser classificadas na categoria de bilíngue, mas entender esses usos, entender o universo discursivo próprio em que

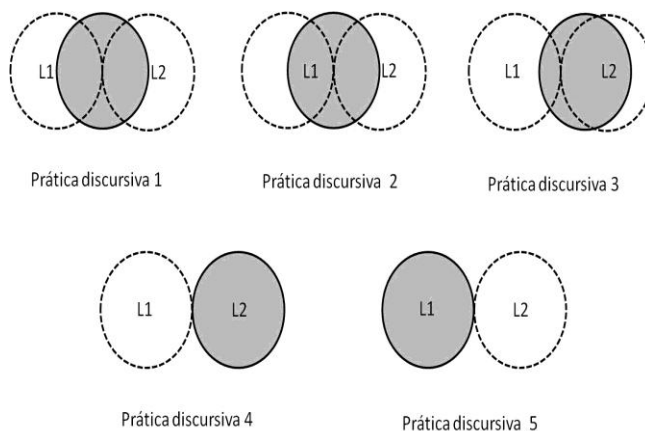
essas pessoas operam, passam a operar ou podem passar a operar²¹. Que não é ou será o universo discursivo de um monolíngue em L1, nem o de um falante monolíngue em L2. Em consonância com Maher (2007, p.77), esse universo da pessoa bilíngue é considerado aqui como um terceiro lugar, de limites porosos, sempre temporários e em permanente construção. Tal postura, como nos lembra Grosjean (1982 *apud* MAHER, 2007, p.77) a autora, estaria embasada em uma visão holística de bilinguismo, uma visão mais sócio-funcional. Essa visão estaria embasada na crença de que esse tipo de liberdade do ambiente bilíngue deixaria o aluno mais à vontade para se relacionar alternando entre as duas línguas.

Impor critérios extremamente exigentes aos bilíngues pode levar, em algumas circunstâncias, à sua estigmatização como sendo, de alguma forma e de maneira negativa, deficientes com relação às suas capacidades linguísticas. Se em vez de visualizarmos como parâmetros as noções de língua e de falante nativo ideais, o portunhol, por exemplo, não pode ser classificado como uma língua impura, imperfeita, ou universo discursivo de gente acomodada e inerte, mas como moradias legítimas dos seus falantes. Em um ambiente em que as capacidades linguísticas não são cerceadas ou controladas e tampouco julgadas em relação a um padrão linguístico dito “ideal”, a ampla adaptação dessas pessoas às diversas situações discursivas seria considerada como uma qualidade bastante positiva e inclusive como campo de intervenção pedagógica.

Na educação bilíngue, então, deve-se considerar as práticas discursivas concretas dos diversos contextos interacionais em sala de aula e inclusive fora dela. Vejamos o seguinte modelo com exemplos de possíveis práticas proposto por Maher (2007, p. 78):

²¹ Digo que a análise realizada neste estudo pretende entender o universo discursivo próprio em que essas pessoas operam, passam a operar ou podem passar a operar porque se trata do estudo apenas da primeira fase de ensino/aprendizagem de Espanhol via pesquisa. Alunos e professora ainda terão pela frente outros ciclos de pesquisa distribuídos em outros três semestres.

Figura 2 – Práticas discursivas



Fonte: Maher (2007, p. 68)

Para a autora, intervenções pedagógicas que considerem o engajamento do bilíngue nas diversas situações discursivas permitem “avaliar não apenas a fluidez na distribuição funcional entre as línguas do repertório verbal do aluno bilíngue e dos diferentes graus de competência que exhibe, mas também considerar os processos de mudança e reestruturação no interior desse repertório ao longo do tempo” (MAHER, 2007, p. 79). Observando, por exemplo, que o aluno escreve pouco ou nada em língua adicional sobre temas de uma determinada área, o professor pode oportunizar mais experiências de escrita naquela área e observar que o aluno, que antes escrevia apenas em língua materna, pode passar para estágios em que a produção escrita vá alternando entre língua materna e adicional. Isso sem pretender, contudo, que as competências linguísticas nas duas línguas se igualem, pois a busca por esse tipo de equivalência em determinada prática discursiva depende antes de questões relacionadas aos diversos interesses do aluno que à vontade do professor. Esse mesmo aluno pode desenvolver tal equivalência em compreensão escrita, mas em temas de outra área, com a qual por inúmeros motivos pode ter tido maiores oportunidades de exposição.

2.4 A educação bilíngue

É importante esclarecer que, neste trabalho, considero que a educação bilíngue se faz acontecer pelo uso de mais de uma língua como meio de instrução, ou seja, se ensina conteúdo através de uma língua adicional e através da língua materna. A língua adicional não se restringe a um conteúdo a ser ensinado, não é apenas uma disciplina da grade curricular, mas, como afirma García (2009, p. 6), é uma maneira de oferecer educação equitativa e significativa, assim como uma educação que constrói tolerância em relação a outros grupos linguísticos e culturais. A autora complementa que programas de educação bilíngue oferecem uma educação geral uma vez que o ensino em duas ou mais línguas desenvolve múltiplos conhecimentos sobre línguas e culturas, e promove a apreciação da diversidade humana²². Como García destaca, a educação bilíngue foca não apenas na aquisição de línguas adicionais, mas também ajuda os estudantes a tornarem-se cidadãos globais e responsáveis à medida que aprendem a atuar em diferentes culturas e mundos, isto é, indo além das fronteiras culturais nas quais as escolas tradicionais normalmente operam²³.

É possível dizer, dessa maneira, que a concepção de educação bilíngue, proposta por García (2009), parece abrigar também uma noção de educação cultural, pois seu objetivo é mais amplo que os objetivos dos programas tradicionais de ensino de línguas – é fazer uso de duas línguas para educar de maneira geral, significativa, de forma equitativa, educar para a tolerância e apreciação da diversidade.

Paraquett (2007, 2010) considera que uma educação através da perspectiva intercultural abriga muitos benefícios para o processo educacional escolar, pois corresponde a uma educação para a valorização do encontro, do respeito, da reciprocidade, da integração, e do diálogo entre as culturas. Segundo García Martínez *et alli* (2007 *apud* PARAQUETT, 2010, p. 147) a interculturalidade

deve ser entendida como a habilidade para reconhecer, harmonizar e negociar as inumeráveis

²² Minha versão do trecho: "...bilingual education programs provide a general education, teach in two or more languages, develop multiple understandings about languages and cultures, and Foster appreciation for human diversity" (GARCIA, 2009, p. 6).

²³ Minha versão do trecho: "...bilingual education focuses not only on the acquisition of additional languages, but also on helping students to become global and responsible citizens as they learn to function cross cultures and worlds, that is, beyond the cultural borders in which traditional schooling often operates.

formas de diferença que existem na sociedade. Desse modo, a interculturalidade constitui um meio fundamental para desenvolver valores democráticos e responsabilidade política; e, para isso, é fundamental fomentar a competência comunicativa intercultural.

Assim como Paraquett (2010), entendo aqui que o ensino/aprendizagem de uma língua adicional pode ajudar a eliminar estereótipos redutores e preconceitos contra o que lhes é ou parece ser diferente. Entendendo também a educação bilíngue intercultural como oportunidade de inclusão social.

Importa ressaltar aqui que a autora chama atenção para o fato de que esse processo de conscientização de educandos e professores não é nada fácil. É preciso um trabalho profundo e constante para que posturas baseadas em conceitos e valores culturais se transformem, pois o encontro entre culturas supõe um embate de diferentes visões de mundo, o que inevitavelmente provoca um misto de tensões e muitas vezes de medição de forças (PARAQUETT, 2010).

Com base na discussão apresentada, este estudo adota uma perspectiva de que uma educação bilíngue deve ser indissociavelmente intercultural. Nessa visão, considera-se que o trânsito em duas línguas e em tudo o que circunda suas culturas promove a constituição das identidades dos atores envolvidos de modo a contribuir para o processo de pertencimento aos ambientes culturais dos quais participam.

Creio que essa conscientização também promove uma maior participação nas diversas situações discursivas multiculturais, o que, por sua vez, pode originar a conscientização da importância dos usos das línguas e da importância de tomar conhecimento de seus diversos aspectos. Uma educação bilíngue intercultural pode, portanto, gerar um maior entendimento e aprimoramento das próprias produções linguísticas, pois a experiência com duas línguas, conforme afirmam Hamers & Blanc (1989 *apud* MAHER, 2007), melhora a compreensão dos componentes de controle do processamento da linguagem e permite que se desenvolvam novos sistemas de processamento.

Depois de definido bilinguismo e educação bilíngue, segue uma breve discussão a respeito da proposta de promoção de ambientes bilíngues da EJA Florianópolis em que se levanta o conceito de situações bilíngues para descrever algumas das práticas pedagógicas em língua adicional observadas durante o trabalho de campo.

2.5 Espanhol na EJA Florianópolis: uma proposta de promoção de ambientes bilíngues

Ao se tratar de educação bilíngue no Brasil há que se considerar o complexo panorama linguístico da população brasileira. Existem no país muitas comunidades linguísticas que se expressam nas línguas indígenas, nas línguas de imigração, nas línguas em contato em regiões de fronteira, na língua brasileira de sinais (LIBRAS) e nas inúmeras variedades de português faladas em variados contextos regionais, como por exemplo, as comunidades ribeirinhas, quilombolas, rurais, etc. Pressões sociais exercidas por algumas dessas comunidades de falantes garantiu-lhes direito legal a educação bilíngue. Por isso, é possível encontrar na rede pública de educação escolas bilíngues indígenas e escolas que garantam instrução escolar em português e LIBRAS, ou línguas de matriz africana, ou línguas de imigração²⁴. Também as comunidades em que português e espanhol são línguas em contato começam a ser destino de políticas públicas de educação bilíngue e a conquistar um espaço nas Escolas Bilíngues Interculturais de Fronteira (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2007).

Outro contexto de educação bilíngue que vem crescendo muito no país é o das escolas bilíngues, a maioria consideradas de excelência, especialmente pela oferta desse tipo de ensino. São escolas privadas nas quais a instrução se dá em duas línguas (português e outra língua considerada 'de prestígio', sendo predominantemente o inglês a mais ofertada nesses casos, dado o seu papel como língua internacional). Essa tendência deriva de uma conscientização de que não se pode mais considerar o aprendizado de línguas como algo complementar. Num mundo plural em que vivemos, todos os cidadãos têm hoje a necessidade de adquirir conhecimentos em línguas de modo a poder participar de forma crítica e criativa na sociedade, e de estarem preparados para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural.

Conforme exposto na seção 2.2, a importância das línguas adicionais na educação em geral é reconhecida e garantida legalmente, já que ter condições de comunicar-se em duas línguas traz diversos benefícios ao aluno: culturais, cognitivos, profissionais, pessoais.

²⁴ Em Maher (2007, p.68), é possível encontrar uma importante discussão sobre a avaliação social do bilinguismo e do aluno bilíngue nos contextos de educação para grupos sociais destituídos de poder.

Tais benefícios podem multiplicar-se em uma cidade como Florianópolis, devido às relações de comércio com países latino-americanos, principalmente Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai, que sua estratégica localização geográfica permite.

Pensar o ensino/aprendizagem de Espanhol nas escolas da cidade de Florianópolis, especificamente no contexto da EJA, requer que alunos, professores e responsáveis pela elaboração de políticas públicas para o ensino de língua adicional reconheçam a presença e a importância dessa língua no cotidiano dos alunos, já que o contato com nativos de países latino-americanos falantes de espanhol é facilitado, devido ao forte turismo praticado na cidade.

Como nos mostra Ferreira (2009), através dos dados da SANTUR²⁵, Florianópolis é um dos lugares de veraneio mais frequentados por turistas uruguaios, paraguaios, argentinos e chilenos. Muitos moradores da ilha, envolvidos em atividades de comércio e hotelaria, têm seu sustento garantido com as despesas de férias desses turistas. Além disso, minha experiência como professora no programa de ensino aqui investigado, permite afirmar que muitos dos alunos da EJA são expostos à língua espanhola devido ao envolvimento em trabalhos sazonais ou criação de laços de afinidades com falantes de espanhol que por aqui passam ou fixam residência.

Reitero que, à medida que o ensino de línguas adicionais revela cada vez mais sua importância diante da mundialização cultural em que vivemos, a promoção de ambientes bilíngues e interculturais vem a ser uma proposta coerente para suprir a necessidade desta nova organização mundial.

Contudo, segundo pesquisas desenvolvidas na área de ensino/aprendizagem de línguas adicionais, como a de Celani (2010), é possível inferir que as práticas de sala de aula de muitos professores ainda não contribuem para uma reflexão sobre a linguagem enquanto prática social para participar de ações no mundo. Em seu trabalho, a

²⁵ O artigo de FERREIRA (2009) traz os dados oficiais da Santa Catarina Turismo (SANTUR), instituição vinculada à Secretaria de Estado de Turismo, Cultura e Esporte de Santa Catarina. Tais dados mostram que, em todo o ano de 2007, o movimento de turistas estrangeiros em Florianópolis foi de 143.095 pessoas. Desse total, 90% eram argentinos, 5,5 chilenos, 2,5% paraguaios e 0,5 uruguaios. Em 2009, o número de turistas estrangeiros sobe para 146.386 só nos meses de janeiro e fevereiro. Ainda não foram divulgados os principais países emissores estrangeiros, mas, de acordo com os dados dos últimos três anos, é possível presumir que mais de 80% são dos mesmos países supracitados. Concordamos com Ferreira em que esses números são realmente expressivos se considerarmos que Florianópolis possui um total de 421.203 habitantes, segundo dados recentes do IBGE (2010).

pesquisadora aponta, dentre outras coisas, que muitos professores têm como concepção de língua uma lista de palavras com significados correspondentes que devem ser aprendidas, antes de passar para a próxima etapa, a de sua funcionalidade. A afirmação feita pela autora pode ser confirmada na realidade da EJA através de um levantamento feito pelo MEC, junto às secretarias de educação de todas as regiões do país, dos conteúdos mais trabalhados por professores de língua adicional que atuam na EJA²⁶. Segundo os dados, esses conteúdos são os seguintes:

5ª série (atual 6º ano): expressões de cumprimento; dias da semana; meses; profissões; cores; pronomes pessoais; nacionalidades; números; artigos; adjetivos; preposições; formas interrogativas; respostas curtas.

6ª série (atual 7º ano): cumprimentos; dias da semana; meses; artigos; adjetivos; possessivos; preposições; horas.

7ª série (atual 8º ano): os cumprimentos; plural dos substantivos; números; determinantes; possessivos; conjunções; advérbios de frequência; presente simples; futuro; imperativo; passado simples; respostas curtas.

8ª série (atual 9º ano): os cumprimentos; plural dos substantivos; pronomes; quantificadores; passado dos verbos; respostas curtas; voz passiva; modais; condicional (BRASIL, 2002b, p. 65).

De acordo com a PCEJA, a maioria dos professores entrevistados trabalha com o ensino de formas gramaticais, funcionais ou lexicais descontextualizadas, sem relacioná-las a contextos mais amplos (BRASIL, 2002b, p. 69). A postura desses professores revela uma visão de linguagem como um sistema rígido, inflexível e homogêneo.

Apesar de esse levantamento ter sido feito há quase dez anos, estudos mais recentes continuam apontando para essa realidade das salas de aula de Espanhol das escolas de educação básica regular.

²⁶ A síntese dos resultados do levantamento feito pelo MEC, elaborada a partir das respostas dos professores de cada uma das áreas do conhecimento, nas diferentes regiões do país, particularmente a respeito de suas práticas pedagógicas pode ser vista em Brasil (2002b, p. 21-76). “A COEJA recebeu um total de 1.075 questionários de professores e 2.020 questionários de alunos, além dos instrumentos preenchidos pelas secretarias de educação. Do total de instrumentos tabulados, 35% eram do Nordeste, 24% do Norte, 19% do Centro-Oeste, 15% do Sudeste e 7% do Sul” (BRASIL, 2002b, p. 24).

Um exemplo é a pesquisa desenvolvida por Barros e Costa (2008). Tal pesquisa apontou para o fato de que o ensino, principalmente na escola regular, ainda é fortemente gramatical. Os autores relatam que durante sua pesquisa perceberam que muitos professores de Espanhol, cujas práticas observam, não aplicavam os conhecimentos discutidos nas disciplinas do curso de licenciatura na sala de aula. Afirmam ainda que a maioria deles insistia em uma postura estruturalista, nem sempre consciente, completamente dissociada dos cursos e do material didático adotado.

Diante desse panorama, estudiosos da área de ensino/aprendizagem de línguas adicionais sugerem a necessidade de se pensar em uma reformulação do ensino de Língua Estrangeira nas unidades educacionais (BARROS e COSTA, 2008; CELANI, 2010; PARAQUETT, 2009b, 2009c), considerando que se deve abordar o problema de diversas maneiras, e que uma ação emergencial seria uma reflexão aprofundada e uma possível revisão das práticas de ensino/aprendizagem.

Sem dúvida, especialmente na EJA²⁷, existem aspectos que intervêm na qualidade do ensino/aprendizagem de línguas adicionais, como: carga horária reduzida, elevado número de alunos na sala de aula, alunos com nível diferente de letramento, escassez ou ausência de recursos didáticos etc. Porém, não é justo que estes aspectos interfiram de modo que os educandos dessa modalidade fiquem à parte de um sistema de ensino/aprendizagem bilíngue que vem sendo altamente incentivado no país. Geralmente, quem pode acessar os privilégios de uma educação bilíngue, e intercultural, são aqueles que podem financiá-la. A maneira como, por exemplo, o ensino de línguas adicionais acontece nas escolas pode refletir uma relação desigual de forças, de poder. O reflexo disso é sentido em um segundo momento em que a sociedade passa a receber algumas pessoas que aprenderam a subordinação e a reprodução dos discursos instituídos, e outras mais autônomas, críticas e capazes de se engajar em relações sociais de um mundo pluralizado (MAHER, 2007; SILVA, 2011). Esse debate sobre a quem cabe o acesso a uma educação em línguas adicionais de qualidade pode ilustrar o pano de fundo no qual se assenta a escolarização dos grupos sociais desprivilegiados, destituídos de poder.

Tendo em vista a necessidade de contribuir para uma formação crítica de pessoas que lutem por uma sociedade justa para todos é que

²⁷ Aqui tratamos da EJA no sentido mais geral, enquanto modalidade da Educação Básica, e não, especificamente, da EJA Florianópolis.

vêm sendo construída a proposta pedagógica diferenciada de ensino via pesquisa da EJA Florianópolis. Também foi para dar um passo nessa direção que, nas formações de professores de Espanhol em 2008 e 2009, propôs-se uma política comum a todos os núcleos da EJA de promoção de um ambiente bilíngue e intercultural.

Diferente de Ferreira (2009), que fala apenas em “ambiente bilíngue” – tomando emprestado o termo das falas dos quatro professores de Espanhol da EJA que entrevistou para a elaboração de seu artigo -, acrescento o termo intercultural ao ambiente que se pretende promover para o ensino de língua adicional na EJA. Faço isso com base nas discussões realizadas durante o curso de formação para professores de Espanhol da EJA realizado pelo DEC em 2008, do qual participei como professora do Núcleo Centro. Na ocasião, o Professor Gilvan Müller de Oliveira, assessor da EJA e ministrante do curso, falava em “ambiente bilíngue intercultural” (OLIVEIRA, 2008) e não só em “ambiente bilíngue”. Nós professores de Espanhol que embora tenhamos participado do curso, passamos a reduzir a expressão para “ambiente bilíngue”. No entanto, a partir deste estudo, considero importante resgatar e defender o uso do complemento “intercultural”.

Na ocasião do curso, Oliveira (2008) reforçou que a proposta de ensino/aprendizagem da EJA tinha a pesquisa como fundamento primordial, portanto, era não-disciplinar. Destacou que, nós, professores de Espanhol, deveríamos ter clareza de que não ministrariamos uma disciplina, como estávamos acostumados a fazer, não atuaríamos no ensino de Espanhol, ensinando somente o objeto da disciplina, no caso, a linguagem, mas principalmente atuaríamos na mediação da construção do conhecimento, que deveria ser feita em espanhol. Oliveira disse ainda que os objetivos principais da EJA com o ensino via pesquisa eram proporcionar meios para que os alunos aprendessem a produzir conhecimento e assim se promovesse o letramento, nesse caso, o biletamento. Nesta investigação, entendo biletamento como “toda e qualquer instância em que a comunicação ocorre em duas ou mais línguas na escrita ou em torno dela”²⁸ por meio da interação social. Alinhando-me a García (2009), entendo, neste trabalho, que as práticas de biletamento são influenciadas por uma complexa combinação de fatores sociais, culturais, econômicos e políticos e, por isso, envolvem muito mais que o domínio da leitura e da escrita, embora, na escola,

²⁸ Minha versão do trecho: *This chapter will focus more specifically on biliteracy, that is, "any and all instances in which communication occurs in two or more languages in or around writing* (Hornberger, 1990, p. 213, *apud* GARCÍA, 2001, p. 337).

essas sejam habilidades linguísticas importantes. Segundo Oliveira (2008), vivendo em um contexto como o de Florianópolis que pode ser muitas vezes considerado bilíngue, e sendo letrado em apenas uma única língua, o aluno seria um “semiletrado”.

Como esta pesquisa é sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em um curso de primeiro segmento da educação básica, entendo aqui que as práticas de bilinguagem devem prestar especial atenção ao desenvolvimento das competências relacionadas à forma escrita da língua, mas devem considerar também toda a comunicação que ocorre ao redor dela, ou seja, os processos orais e gestuais de linguagem. Considerar o desenvolvimento holístico das habilidades linguísticas nas práticas de bilinguagem significa avaliar a transformação do grau de bilinguagem do aluno levando em conta não só o aprimoramento das competências relacionadas à produção e compreensão escrita, mas também o aperfeiçoamento das habilidades de expressão e compreensão oral através das quais passa a participar socialmente de ações no mundo.

Com essas premissas, o conceito de ambiente bilíngue na EJA Florianópolis surge porque a proposta era que o espanhol, assim como o português, se fizesse presente em todo o núcleo, em todos os momentos.

Durante a formação dos professores algumas estratégias para a promoção dos ambientes bilíngues foram elencadas, quais sejam: 1) os professores de Espanhol deveriam falar na língua adicional desde o momento em que pisassem na escola para interagir com alunos, demais professores e funcionários da escola; 2) deveriam escrever em espanhol em todas as ocasiões – nos diários dos alunos, nas pastas de pesquisa, no quadro-negro, nos documentos em geral; 3) deveriam promover a produção e compreensão oral e escrita em espanhol dos alunos, pedindo que fizessem leitura em voz alta de textos, que debatessem sobre a pesquisa, que lessem músicas ou poesias nas apresentações de HPEs, disponibilizando textos relacionados às pesquisas que os alunos desenvolviam, pedindo que confeccionassem cartazes bilíngues dos mapas conceituais, das placas indicadoras dos espaços escolares, etc. (Oliveira, 2008).

A ideia era que ao entrar no núcleo todas as pessoas participantes da comunidade escolar pudessem interagir nas duas línguas presentes naquele espaço.

Sendo assim, Oliveira esclareceu que a proposta de promoção de um ambiente bilíngue para a educação via pesquisa nasceu do interesse em oportunizar aos alunos, cujos direitos educacionais foram negados anteriormente, uma formação crítica e intercultural, na qual pudessem

usufruir dos benefícios de compreender e de se comunicar em uma língua de grande representatividade internacional.

Contudo, de acordo com o estudo realizado por Ferreira (2009), no qual o autor objetiva problematizar a promoção de um ambiente bilíngue para se ensinar espanhol na EJA, alguns professores de Espanhol creem que a promoção de um ambiente bilíngue é incompatível com o ensino de língua adicional via pesquisa. A partir de algumas falas trazidas em seu artigo, é possível depreender que alguns deles avaliam como difícil a tarefa de mediar em espanhol o estudo de um texto relacionado à pesquisa desenvolvida pelos alunos, principalmente, quando esse texto introduz conceitos ou temas que, na representação desses professores, não eram familiares aos alunos. Abaixo trago uma pergunta feita por Ferreira (2009) a um dos professores que entrevistou e a resposta desse professor:

Pergunta 3- Em sua opinião, é viável um ensino dito “bilíngue” inserido na proposta pedagógica atual (a educação científica) da Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis? Por quê?

Professor 2- É muito complicado. É complicado, assim, dizer que, né, a língua é bilíngue quando é só um ator nesse contexto de escola. É muito complicado, sendo que tu não está num ambiente bilíngue fora da escola [...]. No início eu achava bastante viável, mas agora eu vejo que é bem complicado, assim, porque tu não tá sozinho em sala de aula, né... fica um... num sei... acho... um professor fica falando em espanhol, o outro em português... eu acho que o aluno fica meio confuso [...]. Eu não acho perfeitamente possível, assim, eu acho que teria que fazer algumas adaptações... mas não saberia te dizer quais também... teria que se pensar, parar um pouco, e dizer como fazer isso? Não sei. Eu acho que era mais uma... uma visão assim bem utópica, né, de “ah, ambiente bilíngue e tal”... mas quando tu vai por na prática tu vê que não é bem assim. Se cria um processo complicado [...] em sala de aula. Ainda que se fosse um professor eu acho que ficaria mais fácil... né, se fosse tu só o atuante da questão... quando se trata de mais de um eu acho bem complicado. (FERREIRA, 2009, p. 212).

Valendo-se da análise de entrevistas realizadas com quatro dos professores de Espanhol nesse estudo, o autor propõe que a posição de mediador necessita ser revista, pois, por vezes, ela é abandonada e substituída por uma posição estruturalista, na qual se admitem aulas expositivas de conteúdo fundamentalmente linguístico. Sustenta ainda que os pressupostos teóricos e metodológicos da intercompreensão²⁹ podem contribuir para a conjunção entre bilinguismo e pesquisa na EJA Florianópolis.

Das falas também é possível depreender que para alguns professores o número reduzido de encontros para o debate sobre a promoção de um ambiente bilíngue, não permitiu que se retornasse com as dúvidas que iam se acumulando no dia-a-dia em sala de aula para serem debatidas no grupo a fim de buscar soluções. É possível constatá-lo na fala de professores entrevistados por Ferreira (2007, p. 209).

Pergunta 6: Você recebe alguma orientação pedagógica com relação ao ensino de língua estrangeira na EJA?

Professor-1: até então não tivemos um aprofundamento sobre isso, não. Teve uma discussão no início do ano sobre isso, uma orientação da importância do bilinguismo [...].

Professor-2: a orientação é que nós façamos um ambiente bilíngue, mas isso muito no início, né, a gente nem tinha entrado em sala de aula, era fevereiro [...] no início era uma proposta, né, o professor entrará em sala de aula pra falar espanhol com os alunos, mas dentro de um projeto de pesquisa, como fazer isso?

Professor-3: não, nenhuma, acho que é uma coisa do dia-a-dia que a gente vai tentando se superar diariamente.

Havia uma grande necessidade de buscar melhorar o trabalho junto aos alunos, que muitas vezes se negavam ou reclamavam das mediações serem feitas em espanhol, com textos em espanhol. No intuito de atender aos pedidos dos alunos, durante as reuniões de planejamento, discutia-se a possibilidade de implementar, na dinâmica

²⁹ Segundo Doyé (2005, p.7 apud FERREIRA, 2007), intercompreensão é uma forma de comunicação em que cada pessoa usa sua própria língua e compreende a língua do outro.

das aulas, oficinas de Espanhol. Em sua investigação, Ferreira (2007, p. 210) concluiu, a partir das falas dos professores entrevistados, que:

Apesar de as soluções encontradas para o problema da associação entre bilinguismo e pesquisa passarem pela implantação de atividades diferenciadas, que supostamente procurariam se afastar do “tradicional”, em função dos projetos de pesquisa, como poderíamos supor por “oficinas” ou “aulões”, no que diz respeito a um dos pontos fundamentais da proposta de ensino por meio da pesquisa, o deslocamento das posições mestre-discípulo, essas soluções em nada se afastam dos modelos “tradicionais” de ensino de línguas.

De acordo com Ferreira, essas oficinas infelizmente acabavam tendendo ao ensino descontextualizado de formas linguísticas por meio de aulas expositivas, centradas exclusivamente no professor. Outras vezes, de acordo com o que pude vivenciar, eram realizadas por grupos de professores.

Uma fórmula que experienciei em 2008 foi a junção da aula de Espanhol com a de Dança, por exemplo, uma parceria minha e da professora de artes cênicas. Contudo, embora a aceitação dos alunos fosse garantida, na minha avaliação, na época, as atividades propostas não eram bem articuladas com o restante do contexto, e os únicos objetivos específicos traçados eram referentes ao ensino/aprendizagem de vocabulário, o que causava uma impressão de superficialidade, logo, de não promoção substancial da interculturalidade ou mesmo de aprendizagem de conteúdo linguístico.

Enfim, o estudo feito por Ferreira revelou que a promoção de ambientes bilíngues interculturais acabou não se concretizando em alguns núcleos. E uma das motivações para a realização deste trabalho foi entender o que acontece na EJA de Florianópolis em se tratando de ensino/aprendizagem de espanhol como língua adicional. E, para nomear as práticas pedagógicas que acontecem em possíveis ambientes bilíngues nos núcleos da EJA Florianópolis, proponho o conceito de situações bilíngues.

O termo situações bilíngues, conforme já foi esclarecido anteriormente, foi cunhado por Nunes em conversa comigo sobre a mediação das pesquisas desenvolvidas por alunos da EJA em espanhol. Tal conversa surgiu de um receio, primeiramente com base na minha

própria prática, de que no núcleo onde eu atuava como professora de Espanhol em 2008, a promoção de um ambiente bilíngue intercultural não estava se efetivando do modo vislumbrado. Com o estudo de Ferreira (2009), vim a constatar que o insucesso não se dava apenas no meu núcleo, nem apenas no ano de 2008. Contudo, havia algo que estava acontecendo e apesar de os ambientes bilíngues, aparentemente, não estarem se concretizado exatamente nos moldes planejados, ocorriam inúmeras vivências e interações em que as duas línguas, português e espanhol, estavam presentes e as pessoas naquelas várias práticas sociais estavam agindo, se formando cidadãos e dividindo conhecimentos mediante a uma educação linguística nessas duas línguas.

Assim, levando em consideração as concepções de bilinguismo e de educação bilíngue e intercultural discutidas neste capítulo, bem como as concepções sociointeracionistas e críticas de língua e ensino/aprendizagem de língua adicional, defino “situação bilíngue” como a prática pedagógica na qual ambas as línguas são usadas para atuar em pelo menos uma das seguintes situações: 1) na construção conjunta do conhecimento necessário para práticas sociais locais e globais, 2) na promoção do bilinguismo, 3) no desenvolvimento contextualizado das diversas competências comunicativas e linguísticas, 4) na valorização das pessoas, dos seus interesses e saberes e 5) no exercício da cidadania e apreciação da diversidade. Isso significa um evento de duas línguas adicionais, português e espanhol, sendo usadas conforme o esquema de práticas discursivas sugerido por Maher (2007)³⁰ para alcançar os objetivos educacionais previstos na proposta da EJA de Florianópolis. Alguns exemplos dessas práticas pedagógicas seriam: 1) o professor de Espanhol media em espanhol a pesquisa realizada pelos alunos que discutem com o professor em português; 2) os alunos que se sentem à vontade para fazê-lo escrevem em seus diários, alternando entre espanhol e português, sobre seus interesses de pesquisa; 3) alunos elaboram panfletos bilíngues com os resultados das suas pesquisas para divulgá-la na comunidade etc.

No próximo capítulo, será discutida a metodologia de pesquisa direcionadora deste estudo.

³⁰ Ver Figura 2.

CAPÍTULO III - PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS: ESTAR, OLHAR E OUVIR ETNOGRAFICAMENTE

“Uma das questões que tem atravessado o pensamento de vários cientistas sociais no mundo atual reside na ideia de que as alternativas para a vida contemporânea não estão nas histórias globais universais que fazem a globalização, mas, ao contrário, estão, de fato, nas narrativas daqueles que são excluídos ou no seu conhecimento local, historicamente marginalizado na tentativa do ideal modernista de universalizar”.

Moita Lopes

Este capítulo trata da metodologia utilizada para a realização deste estudo. Nele, a intenção é apresentar as características da pesquisa etnográfica, discutindo como essa abordagem, descritiva e interpretativa, possibilita a compreensão do que acontece em determinado contexto escolar, sobretudo, no contexto de sala de aula. Da mesma maneira, busco expor o porquê da opção por esse modo de investigação. Na sequência, descrevo o campo social e os participantes da pesquisa bem como os instrumentos e técnicas do fazer etnográfico utilizados. Por fim, apresento o caminho percorrido no processo de construção do objeto de estudo e um plano de análise de dados.

3.1 A perspectiva etnográfica

A etnografia, no estudo dos processos educativos, é descrita por Rockwell (2011) como um enfoque ou uma perspectiva investigativa na qual se descrevem ambientes e se narram processos que não estão explicitados em nenhum discurso oficial, mas que dizem muito sobre o que está em jogo na educação. A autora delimita o uso do termo etnografia às investigações que abarcam as seguintes características:

- 1) Descrição do não-documentado da realidade social, ou seja, do familiar, do cotidiano, do oculto, do inconsciente. Da história daqueles que conseguiram resistir à dominação e construir movimentos alternativos, deixando, desse modo, um testemunho escrito e público dessas realidades.
- 2) Descrição densa daquilo que acontece no contexto social pesquisado.

3) Centralidade do etnógrafo como ator social, e de sua experiência direta e prolongada em uma localidade.

4) Atenção aos significados. É essencial estabelecer uma colaboração estreita com os participantes da pesquisa para entender suas maneiras de compreender o mundo e poder integrar seus conhecimentos à construção da descrição etnográfica. Daí a importância também de uma perspectiva teórica que reconheça e valorize os conhecimentos dos participantes.

5) Construção de conhecimento. O etnógrafo descreve realidades particulares para propor relações relevantes para suas inquietudes teóricas e práticas mais gerais, construindo conhecimento relevante para além do meio acadêmico.

Em uma pesquisa de cunho etnográfico, o produto do encontro entre o pesquisador e os participantes da pesquisa é um novo conhecimento advindo da interpretação que o etnógrafo produz a partir daquilo que já foi interpretado pelos participantes (DE LA TORRE, 1997). Tal interpretação, segundo Hammersley e Atkinson (1994), só é possível através da participação do etnógrafo na vida cotidiana das pessoas durante um tempo extenso, vendo o que acontece, escutando o que se diz, perguntando coisas, ou seja, recorrendo a todos os dados possíveis para poder sistematizar o que não está documentado, e, assim, revelar respostas para três perguntas básicas: “O que está acontecendo aqui? O que isto significa para os atores envolvidos? Que interpretação pode ser construída?”

3.2 A opção pela abordagem e a construção do objeto de estudo

De acordo com Hammersley e Atkinson (1994), uma pesquisa sempre parte da formulação de um questionamento preliminar que, durante o desenvolvimento do estudo, através de um processo reflexivo e no contato com o fenômeno, vai se ajustando. Nesse sentido, as escolhas metodológicas são influenciadas pelo contexto de pesquisa, ou seja, a postura assumida em campo e o olhar do pesquisador estão relacionados com aspectos tais como o tempo disponível para a realização do trabalho, receptividade das pessoas participantes da investigação, etc. (EMERSON, 1995 *apud* CÂNDIDO, 2009 p. 30). Além dos aspectos relacionados ao campo de pesquisa, outros elementos que influenciam essas opções e escolhas também têm relação com as experiências vividas pelo pesquisador tanto na comunidade científica da qual participa, quanto na sua trajetória particular. Daí a importância de apresentar o ambiente, pois, na pesquisa etnográfica, o desenvolvimento

do trabalho teórico-metodológico acontece juntamente com a experiência de imersão. Ou seja, entendo aqui que não é determinada teoria que molda as perguntas norteadoras da pesquisa, mas as perguntas e as interpretações dos registros gerados que orientam a busca de teorias/conceitos teóricos.

Conforme exposto no Capítulo I, a delimitação do contexto desta investigação está relacionada com as minhas inquietações pessoais, pois estive no papel de professora de Espanhol da EJA Florianópolis, e não só durante minha atuação como professora, mas também após, observei práticas pedagógicas em língua adicional desenvolvidas no contexto da EJA Florianópolis que revelaram situações instigantes para a pesquisa. Enquanto professora, por estar tão inserida na rotina de sala de aula, não percebia com muita clareza os padrões sobre os quais minhas práticas se assentavam. Quando pensava sobre esses padrões e sobre os significados das minhas práticas, o que geralmente ocorria durante os encontros de formação e as reuniões de trabalho nos núcleos, sentia a necessidade de aprofundar essa investigação, no sentido de compreender verdadeiramente o que acontecia naquele contexto, principalmente, nos momentos de mediação das pesquisas em espanhol.

Assim, minhas inquietudes buscaram a perspectiva metodológica etnográfica no sentido de entender a complexidade do cotidiano escolar em que estou inserida a partir da perspectiva dos próprios atores que dela fazem parte. Pois, como afirma Bortoni-Ricardo (2005, p.237), “o objetivo da pesquisa etnográfica de sala de aula é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam”. Portanto, esta pesquisa foi desenvolvida com o desejo de dar visibilidade ao que acontece na EJA nos momentos de interação bilíngue, bem como de dar voz às interpretações dessas práticas aos próprios atores da EJA.

Contudo, no início, os objetivos da pesquisa não demonstravam consistência ou clareza. Foram fundamentais as observações e conversas em campo para determinar as perguntas que norteiam este estudo e delimitar seus objetivos. Também foram essenciais os encontros de estudo organizados pela Prof^ª Dr^ª Maria Inêz Probst Lucena com a participação da Prof^ª Dr^ª Angeles Clemente e de outros pesquisadores de ensino/aprendizagem de línguas adicionais nos quais discutíamos os registros feitos em campo. A partir dessas discussões, da continuidade das observações, de forma sistematizada e do aprofundamento de pressupostos teórico-metodológicos, o objetivo geral e o objetivo específico foram sendo delimitados. Assim sendo, o objetivo geral deste

trabalho é investigar se o planejamento e os objetivos das práticas pedagógicas de ensino/aprendizagem de espanhol na EJA estão em consonância com a promoção de um ambiente bilíngue e com as concepções críticas e sociointeracionistas dispostas nos documentos oficiais que regulamentam o ensino de línguas adicionais e o objetivo específico é discutir quais práticas pedagógicas desenvolvidas em um dos núcleos da EJA se constituem como situações bilíngues e como os participantes dessa investigação, no caso a professora de espanhol e um grupo de quatro alunos, avaliam e lidam com essas práticas.

Por se tratar de um objeto de estudo fundamentado nas experiências particulares dos participantes da pesquisa - experiências essas motivadas por valores, interesses e ideologias que muitas vezes não são claramente reconhecidos pelos próprios participantes -, foi necessário empreender uma participação e observação intensa do cotidiano escolar desses atores. Assim sendo, não seria possível desenvolver um trabalho baseado em sistemas de observação que reduzem os comportamentos de sala de aula a unidades passíveis de tabulação e mensuração, utilizando unidades de observação derivadas de categorias preestabelecidas que, por sua vez, orientam a análise, criando certa circularidade na interpretação.

Foi preciso, dessa maneira, seguir uma metodologia que conseguisse dar conta da dificuldade e complexidade de se investigar as práticas desenvolvidas através de outros olhares, ou seja, da perspectiva dos atores da EJA. Assim sendo, o estudo do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995), qualitativo e interpretativo pareceu-me o meio mais adequado para a investigação das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino/aprendizagem de Espanhol na EJA.

3.3 Fazendo etnografia

Realizar uma pesquisa etnográfica exige que o pesquisador se aproxime profundamente da realidade pesquisada a fim de apreender os significados que as pessoas dão às suas práticas. Somente através de um processo significativo de imersão é possível trazer as vozes dessas pessoas para o texto etnográfico e relatar os significados a partir de suas óticas (ERICKSON, 2001; ROCWELL, 2011).

Dessa maneira, para realizar esta pesquisa, em que o trabalho de campo foi a parte central, fiz o possível para que minha presença na escola fosse percebida de maneira cuidadosa, desenvolvendo uma boa relação com os participantes da pesquisa e com os demais alunos, professores e funcionários.

Vendo os alunos e a professora como atores sócio-culturais que chegam à escola com uma bagagem de múltiplas vivências, procurei participar de momentos dentro e fora de sala que me oportunizassem conhecê-los melhor. Dessa forma, participei de festas na escola, de reuniões feitas pelos alunos fora do contexto escolar, de reuniões de planejamento dos professores, da reunião com o coordenador geral da EJA e com a diretora da escola para pleitear que os alunos da EJA pudessem frequentar a sala informatizada e a biblioteca. Também fiz o trajeto de volta da escola para casa com vários alunos e alguns professores, visitei a casa de alguns alunos participantes da pesquisa e da professora de Espanhol, participei de lanches com os alunos e algumas vezes com os professores. Uma das vivências mais gratificantes foi ter a oportunidade de viajar com a professora de Espanhol para o Rio de Janeiro, em julho de 2011, onde participamos do XIV Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol.

A abertura e o acolhimento que me foram dados para o desenvolvimento da pesquisa, foram aumentando de forma progressiva e significaram muito, evidentemente, para o bom rendimento deste estudo. Aos poucos fui percebendo que minha presença, como pesquisadora, foi sendo naturalizada. Tanto os professores quanto os alunos com os quais eu não atuava diretamente como professora passaram a me considerar integrante de suas salas de aulas e de suas vidas. Os professores registravam minha presença juntamente com a deles no diário da turma e a minha presença, durante as reuniões de planejamento, parecia não alterar a interação entre eles. Os alunos, aos poucos, deixaram de ser curiosos e desconfiados em relação à minha presença e passaram a falar comigo com mais liberdade, sobre assuntos e opiniões diversos. Todas as contribuições dadas nesses momentos foram importantes no sentido de observar como alunos e professores avaliam e lidam com as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles na EJA.

Além de o pesquisador estar em campo com os participantes, observar e ouvir atenciosa e dedicadamente o que acontece durante a interação entre eles, o trabalho de perspectiva etnográfica exige que o registro seja feito respeitando-se questões éticas. Exige a descrição disciplinada e cuidadosa da escrita dos acontecimentos e das interpretações dadas a eles pelos atores sociais daquele campo específico (ROCWELL, 2011).

Sendo assim, os registros a serem analisados no próximo capítulo foram gerados em sete meses de trabalho de campo (em média duas vezes por semana, de fevereiro a agosto de 2011), através das observações e participação dos momentos de interação entre os quatro

alunos e a professora de Espanhol, das conversas com eles dentro e fora da escola. Os registros destas observações e conversas foram feitos ao longo desses sete meses em forma de anotações e em sua maioria através da gravação em vídeo ou áudio, sendo que, posteriormente foram organizados em diários de campo³¹. Esses diários consistem em registros interpretativos das observações e de interpretações realizadas em campo. O exercício de escrita, leitura e releitura dos diários foi de fundamental importância para o processo de construção da descrição do contexto, para um conhecimento mais profundo dos participantes e para a construção da análise.

Outros instrumentos importantes de geração de dados foram os questionários, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental. Segundo Hammersley e Atkinson (1994), o uso que a etnografia faz de múltiplas fontes de informação é uma grande vantagem, pois evita o risco de que as conclusões do trabalho sejam dependentes de um único método.

Os questionários foram aplicados já no início do trabalho de campo. Preocupe-me com o formato do questionário para que ele fosse sucinto, claro e para que cumprisse o objetivo de traçar um perfil inicial dos participantes, reunindo informações relevantes para o desenvolvimento da pesquisa sobre dados biográficos e dados relacionados à escolaridade e exercício profissional dos participantes. O questionário destinado à professora foi entregue para que ela preenchesse no tempo que lhe conviesse. Já os destinados aos alunos foram respondidos em sala, durante uma oficina de Espanhol, após o primeiro mês de observação em campo.

As entrevistas, alinhando-me a Guber (2001), são entendidas aqui como uma estratégia para que as pessoas falem sobre o que sabem, pensam e sobre o que acreditam. São situações em que o entrevistador obtém do entrevistado informações sobre sua biografia, os significados que dá aos acontecimentos, aos sentimentos, sobre suas opiniões, emoções, sobre as normas de ação e valores de comportamentos ideais.

Ao iniciar minha pesquisa, tinha algumas perguntas que provinham de meus interesses mais gerais, contudo, elas foram sendo abandonadas ou reformuladas durante o desenvolvimento do trabalho de campo. Como destaca Guber (2001) a entrevista etnográfica, requer um alto grau de flexibilidade para a construção das perguntas. Elas devem

³¹ As gravações foram autorizadas por todos os participantes da pesquisa através das assinaturas dos termos de consentimento livre e esclarecido, conforme exigência do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC.

ser desenvolvidas ao longo da investigação com a preocupação de descobrir e incorporar temáticas do universo do informante ao universo do investigador e com a preocupação de que as respostas sejam relevantes para a compreensão dos sentidos dados às práticas que acontecem em determinados contextos. Neste tipo de entrevista, o pesquisador formula perguntas cujas respostas se convertem em novas perguntas, introduzindo-se temas e conceitos a partir da perspectiva do participante, mais que da do pesquisador. Ou seja, as verbalizações mais prolongadas são do entrevistado. O entrevistador interfere minimamente, mas com o cuidado de reconhecer em que partes do discurso do informante deve intervir para construir sua lógica (GUBER, 2001).

Assim sendo, nesta pesquisa foram desenvolvidas entrevistas individuais e semiestruturadas, ou seja, “entrevistas compostas por comentários, exemplos ou questões, que podem levar o entrevistado a completar e detalhar respostas. Existe certo controle no sentido de guiar o entrevistado, mas se permite liberdade para as respostas” (WALLACE, 1998 *apud* LUCENA, 2006, p.81).

Assim, as entrevistas foram realizadas ao final das observações em campo quando já estava bem delimitado sobre o que perguntar e sobre quais eram as perguntas que poderiam ser significativas segundo o universo dos participantes. O objetivo com as entrevistas era que a professora de Espanhol e os alunos explicitassem as práticas pedagógicas desenvolvidas nos momentos nos quais interagiam uns com os outros, que detalhassem alguns aspectos relacionados à proposta de educação bilíngue observados em sala e que explicassem como avaliavam e lidavam com essas práticas. Dessa forma, tive a oportunidade de verificar se os participantes confirmavam (ou não) as interpretações por mim feitas a partir da realidade observada.

A análise de documentos foi outro instrumento gerador de dados. Ao longo dos sete meses de trabalho de campo, analisei, com a permissão dos participantes, fontes escritas produzidas por eles. Entre esses documentos estão seus cadernos individuais, seus diários, a pasta e o caderno de pesquisa do grupo, as produções de HPEs, os portfólios, bilhetes, rascunhos, trabalhos escritos, etc.

A análise deste material foi fundamental para a visualização de como a língua adicional se configura nas produções escritas dos participantes e para esclarecer aspectos das relações construídas entre eles. Foi principalmente nos diários dos alunos que encontrei dados a respeito de como os participantes significavam e valorizavam o ensino/aprendizagem de Espanhol, e a respeito das representações que

tinham uns sobre os outros e sobre si mesmos. Nos diários, encontrei registros nos quais os alunos e a professora descreviam a si mesmos e aos outros, discutiam as suas práticas e as dos outros, além de encontrar muitas demonstrações de incentivo, apoio entre eles, o que evidenciava que as relações construídas ao longo do processo de educação, naquele cenário, tornavam-se cada vez mais afetuosas e significativas para eles.

Após descrever, nesta subseção, a rotina etnográfica e os instrumentos de geração de dados, passo, a seguir, a apresentar o campo social em que esta pesquisa foi realizada, descrevendo, de modo individualizado, os seus participantes.

3.4 O campo social

Após decidir inicialmente que a pesquisa seria sobre as práticas pedagógicas de ensino/aprendizagem de Espanhol na EJA de Florianópolis, foi necessário definir em qual dos núcleos o trabalho de campo seria realizado. A delimitação do Núcleo Laranjeiras como campo social da investigação foi decorrente da aceitação da professora Helena em participar desta pesquisa. O contato com a professora foi feito através de indicação de ex-professores da EJA, conhecidos meus. Como considerava importante que o professor participante da pesquisa tivesse experiência em trabalhar na EJA Florianópolis, o nome dela foi um dos indicados como alguém que cumpria este requisito. Ao entrar em contato com a professora, a mesma me informou que havia escolhido o Núcleo Laranjeiras como local de trabalho e me convidou para conversar com ela já naquele espaço em uma tarde de reunião de planejamento. Na ocasião, a coordenadora e os demais professores permitiram que eu participasse com eles da reunião, de modo que fiquei conhecendo todo o quadro docente e sabendo de algumas questões específicas daquele Núcleo.

Ao fim da reunião, apresentei meu projeto de pesquisa para os professores e para a coordenadora, passando as informações necessárias sobre meus objetivos e expectativas com relação à minha investigação. Senti que fui bem recebida por todos e quando a professora de Espanhol, a coordenadora e os demais professores manifestaram interesse em que a pesquisa fosse desenvolvida ali, não havia mais dúvida que o Núcleo Laranjeiras seria o campo social da investigação. Contudo, descobri que por não haver um número de cem matrículas, conforme exigência da Secretaria Municipal de Educação, os professores teriam que atuar também em outros dois núcleos, em dois bairros vizinhos. Ao receber essa informação, perguntei a opinião da professora Helena e chegamos

juntas à conclusão que, por uma questão de mobilidade, seria mais interessante, para mim, realizar o trabalho de campo ali mesmo, pois havia uma maior variedade de transporte público.

O Núcleo Laranjeiras da EJA Florianópolis funciona em uma escola municipal de educação básica situada em um bairro que fica a aproximadamente dezessete quilômetros do centro. Essa escola, nos períodos matutino e vespertino, atende a alunos do primeiro seguimento do ensino fundamental em idade regular. Já no período da noite funcionam na escola as duas turmas de segundo segmento do ensino fundamental da EJA Florianópolis, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e uma turma de ensino médio também na modalidade EJA, mas vinculada a Secretaria Estadual de Educação. O espaço é cedido pela prefeitura ao estado para que os alunos do ensino fundamental, após o término do curso, não precisem se deslocar para outros bairros para cursar o ensino médio.

A escola possui uma boa estrutura física, com sala informatizada, biblioteca e quadra de esportes. Contudo, durante o trabalho de campo, observei que os alunos da EJA não tinham acesso a esses espaços tão fundamentais para o desenvolvimento de suas pesquisas. A sala informatizada, por exemplo, é de suma importância para a EJA, pois embora muitas das pesquisas realizadas tratem de questões específicas das comunidades onde os alunos vivem, outras trazem problemáticas inovadoras e pouco discutidas, o que traz por vezes alguma dificuldade de encontrar material impresso. A pedido dos professores, foi realizada uma reunião com o coordenador geral da EJA e com a diretora da escola para tentar viabilizar o acesso dos alunos a esses espaços, principalmente à biblioteca e à sala informatizada (DIÁRIO DE CAMPO, 19/04/2011), entretanto, a reunião não resultou em ações e os alunos continuaram sem acesso a esses ambientes.

Sem acesso aos computadores, no dia-a-dia, os estudantes contavam com a ajuda dos professores e dos colegas que tinham acesso à internet para conseguir materiais para as pesquisas. O conteúdo pesquisado na internet era enviado para a coordenadora que tinha autorização para imprimi-los na escola. Os professores além de pesquisar em sites, também levavam livros, revistas e vídeos para os alunos no intuito de disponibilizar material para a realização de estudos teóricos.

Era nesse ambiente que os quatro alunos participantes deste estudo se reuniam praticamente todas as noites, de segunda à sexta, para desenvolver sua pesquisa, salvo os dias em que por algum motivo faltavam à aula. Era nele também que eles se encontravam com a

professora de Espanhol e comigo, aproximadamente duas vezes por semana, durante os meses que se passaram entre abril e agosto de 2011. Foi principalmente entre os muros desse núcleo, entre as paredes da sala da turma, que nossas relações se desenvolveram e que modificamos uns aos outros, iniciando transformações sociais uns nos outros, proporcionando base para agirmos no mundo, transformando nossos outros campos sociais (HAMMERSLEY e ATKINSON, 1994).

Uma vez apresentado o campo social da pesquisa, apresento, na próxima seção, os cinco atores sociais da EJA Florianópolis que participaram deste estudo.

3.5 Os atores sociais da EJA que deram voz a este estudo

De acordo com Di Pierro (2005, p. 1120), a maior parte das pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos até os anos 90 tendeu a homogeneizar os “sujeitos de aprendizagem” com o rótulo genérico de alunos, “abstraindo sua diversidade e diluindo suas identidades singulares – de classe, geracionais, de gênero, étnicas, culturais ou territoriais”. Já após essa época, a autora afirma que o reconhecimento da diversidade dos atores da EJA foi favorecido pelos movimentos sociais que reivindicam reconhecimento político e cultural de identidades sociais singulares, ao lado da difusão do pensamento de autores orientados ao interculturalismo e/ou vinculados ao paradigma da identidade³².

Nesta seção, apresento os cinco atores da EJA Florianópolis, participantes desta pesquisa, vistos aqui como “sujeitos históricos” (HADDAD, 2007), cada um protagonista nos contextos sociais em que está inserido, cada um com sua trajetória de lutas, conquistas e fracassos que compõe quem hoje eles são.

Conforme esclareci na seção anterior, a professora Helena foi convidada para participar desta pesquisa devido à sua experiência na EJA Florianópolis. Já os quatro alunos faziam parte de uma turma que, na representação dos professores, tinha alunos mais pontuais e assíduos devido à faixa etária mais elevada. A professora de Espanhol ia ao Núcleo Laranjeiras apenas uma ou duas vezes por semana porque

³² Segundo Di Pierro (2005, p. 1133), “Tratam-se de autores (dentre os quais Alain Touraine, Alberto Mellucci, Anthony Giddens e Manuel Castells) que problematizam a dimensão dialógica da cultura contemporânea e o papel da comunicação intersubjetiva cotidiana nos processos de constituição de identidades coletivas, a emergência de novos atores e movimentos sociais, bem como o associativismo e a conformação de redes como formas privilegiadas de articulação de suas ações (Scherrer-Warren, 1998).”

também precisava trabalhar nos outros dois núcleos. Ou seja, somente nesses dias era possível observar a interação entre ela e os alunos e as práticas desenvolvidas por eles. Por isso, a assiduidade e a pontualidade eram características importantes a serem observadas no comportamento dos alunos participantes da pesquisa.

Quando comecei a participar das aulas me apresentei para os alunos como professora de Espanhol e pesquisadora etnográfica da área da Linguística Aplicada. Disse que iria frequentar a escola duas vezes por semana, de preferência nos dias em que a professora de Espanhol estivesse no núcleo para observar as práticas que a turma desenvolvia juntamente com a professora. Somente após um mês de trabalho de campo, revelei a eles que acompanharia mais de perto um grupo de alunos e perguntei para toda a turma quais deles tinham interesse de participar. Para minha surpresa, a maioria dos alunos se interessou. E quando uma aluna sugeriu que eu acompanhasse um grupo que, na representação dela, tinha mais dificuldade e precisava mais de ajuda, percebi que alguns daqueles alunos tinham visto em mim uma possível colaboradora para suas pesquisas. Na continuidade da conversa, discuti meu estudo com todos os grupos que se interessaram e expliquei como se daria nossa interação, esclarecendo que meu papel ali, naquele momento não era o papel de uma professora dedicada exclusivamente a um grupo. Contudo, durante o tempo que passei em campo enquanto pesquisadora, fui também professora, pois era assim que os alunos me viam a maior parte do tempo, e enquanto observava o que acontecia no contexto, auxiliava também na mediação das suas pesquisas.

Para efeitos de escolha de com quem trabalhar, dentre os grupos com os quais conversei, considerei principalmente a assiduidade, a pontualidade, a disponibilidade e o interesse em contribuir com esta investigação. E foi assim que o grupo de alunos que desenvolveu a pesquisa intitulada “Cidade da magia”³³ foi convidado para participar deste estudo.

Nas subseções abaixo, descrevo o perfil de cada um dos alunos que compunham esse grupo e também da professora.

3.5.1 Sara

³³ Assim como os nomes dos participantes, o título da pesquisa desenvolvida pelo grupo de alunos da EJA também é fictício. Os pseudônimos utilizados nesta seção foram sugeridos pelos próprios participantes.

Sara é a única aluna participante desta pesquisa que já conhecia a proposta pedagógica da EJA antes de começar a estudar no Núcleo Laranjeiras, em 2011.

Nascida em Catuípe, Paraná, filha de pai funcionário público e de mãe dona de casa, frequentou bem pouco a escola quando criança, pois era muito doente e passava semanas internada no hospital com problemas de saúde. Aos doze anos, ficou curada das enfermidades da infância, mas já não tinha mais vontade de estudar e desistiu da escola, tendo completado somente a quarta série do ensino fundamental.

Aos dezesseis anos, conheceu o marido, casou-se com dezoito, e aos vinte teve o primeiro filho. Com vinte e quatro anos mudou-se com a família para Campo Bom, no Rio Grande do Sul. Morou quatorze anos nessa cidade e foi lá que nasceu seu segundo filho. “Fui pra tentar a vida e construí uma vida lá”³⁴. Lembra com saudade dos amigos que fez em Campo Bom. Mudou-se para Florianópolis em 2005 para acompanhar o marido.

Ainda em 2005, para ter mais chances de conseguir emprego em Florianópolis, fez um curso de culinária, pois é “cozinheira por profissão, mas cozinheira de gaúcho! De peixe eu não sabia nada”. Ao mesmo tempo em que buscava emprego procurava também um lugar para voltar a estudar. Foi assim que encontrou o Núcleo Centro da EJA de Florianópolis. Matriculou-se e começou a estudar. Apesar de o núcleo ficar longe da sua casa, estava bem entusiasmada com a proposta e não faltava às aulas. Mas, nessa época, recebeu uma proposta de emprego para trabalhar no *shopping* ao lado do núcleo, no mesmo horário da aula e, por isso, deixou novamente a escola.

Só em 2010, aos 41 anos, voltou a pensar em estudar, pois a família adquiriu um carro e Sara teve vontade de ter carteira de motorista. Achava que ter o ensino fundamental completo era condição para fazer os exames. Começou a procurar escolas com núcleos da EJA Florianópolis, pois desejava estudar em um lugar que trabalhasse com a mesma proposta que conheceu no Núcleo Centro em 2005, com a qual havia se identificado. Depois descobriu que para fazer a carteira de motorista era preciso ter apenas o primeiro segmento do ensino fundamental completo, mas já havia feito sua matrícula.

Quando as aulas iniciaram em 2011, Sara não foi para a escola porque estava desanimada e pretendia adiar mais um pouco o retorno aos estudos. Contudo, recebeu uma ligação da coordenação do Núcleo Laranjeiras que insistiu que ela fosse pelo menos conhecer o núcleo, os

³⁴ Todas as falas de Sara foram retiradas da entrevista realizada em 18 de agosto de 2011.

outros alunos e os professores. Sentindo-se motivada, Sara começou a participar das aulas e ao final do semestre avaliou, de forma positiva, os seis primeiros meses que passou ali. O que considera mais positivo são as amizades construídas com os alunos e com os professores. “Na EJA, mesmo não gostando da matéria você gosta do professor e aí acaba se dedicando mais por respeito a ele”.

Sara considera a abordagem da EJA “mais fácil que o ensino ‘normal’ porque no ensino ‘normal’ tem prova”. Acredita que aprende conteúdos de todas as matérias na pesquisa e diz gostar muito da proposta do ensino bilíngue, pois “o espanhol é uma língua linda, muito gostosa de ouvir e que eu antes só conhecia das novelas”. Diz que no começo não acreditava que a professora Helena e eu falaríamos o tempo todo em espanhol e tampouco que conseguiria compreender-nos, mas se surpreendeu ao não encontrar dificuldade em interagir conosco. Acha que “o espanhol, como tudo que entra na pesquisa é bom para adquirir mais conhecimento” e revela que tem vontade de fazer um curso só de espanhol mais tarde, “para aprender melhor”.

Diz que está muito satisfeita e que não pretende parar até terminar o ensino fundamental e que depois pretende cursar o ensino médio. Também tem o sonho de cursar gastronomia no ensino superior, mas parece-lhe algo que talvez esteja um pouco distante da sua realidade, embora desconfie de que seja impossível conseguir realizar esta vontade. Enfatiza que a gastronomia é uma área pela qual tem encanto e que viveu experiências muito prazerosas trabalhando nela. Ela cita, como exemplo, que chegou a trabalhar com um chefe francês, com quem aprendeu muito. “Pra uma cozinheira, trabalhar com um chefe é o máximo!”.

No momento não está mais trabalhando como cozinheira. “Eu não tinha condições de trabalhar, chegar em casa só à noite todos os dias e ainda ir estudar. Por isso agora eu estou trabalhando como diarista, que é uma profissão mais flexível com relação aos horários”.

No novo emprego, não trabalha todos os dias e tem mais disposição e tempo para frequentar as aulas na EJA.

3.5.2 Érika

Érika nasceu no norte do Paraná, em uma cidade chamada Assis Chateaubrian. “Um nome muito complicado de cidade”³⁵, de modo que tivemos que olhar em seu documento de identidade como se escreve.

³⁵ Todas as falas de Érika foram retiradas da entrevista realizada em 12 de julho de 2011.

Seu pai “era diferente dos outros pais e se mudava muito por causa da profissão que tinha”. Trabalhava como “mateiro”, pessoa que “desmata florestas para abrir cidades e fazendas”. O pai era analfabeto e a mãe tinha o primeiro segmento do ensino fundamental completo. A mãe saiu da casa da família quando Érika tinha nove anos. Ela e os irmãos foram criados pelo pai e se mudaram muitas vezes de cidade com ele. Acredita ter morado em “quase todas as cidades do norte do Paraná”. Além disso, “o pai não tinha o menor interesse em que nós estudássemos” e os sítios nos quais morou sempre ficavam a mais de três quilômetros da escola mais próxima. Dessa forma, foi difícil para Érika estudar enquanto criança. Foi para a escola pela primeira vez aos doze anos e cursou até a segunda série do ensino fundamental (hoje, 3º ano do EF).

Aos quatorze, mudou-se sozinha para Curitiba, no Paraná, para trabalhar como babá. Lá trabalhava durante o dia e à noite frequentava um curso supletivo, no qual completou a sexta série do ensino fundamental. Continuou trabalhando como babá e também como empregada doméstica até os vinte e um anos. Depois trabalhou como balconista.

Aos 23 anos, conheceu o ex-marido e com ele teve cinco filhos, o primeiro quando tinha vinte e quatro e o último com trinta e dois anos. Em 2009, mudou-se com a família para Tijucas, em Santa Catarina, onde nasceu sua filha mais nova. Em Tijucas, passou a frequentar um curso da EJA. Conta que gostava muito de estudar lá porque “os professores colocavam os alunos pra trabalhar, pra ler textos, resumir, depois tinha prova sobre aqueles textos enormes que a gente tinha estudado”. Diferente de Sara, Érika gostava de fazer provas de quase todas as disciplinas, menos matemática. Ainda em 2009, separou-se do marido e por isso desistiu de ir para a escola.

Após receber convites e promessas de apoio por parte de amigos da sua religião, dentro da doutrina evangélica, mudou-se para Florianópolis. “Tudo que eu consegui aqui foi com a ajuda dos meus amigos – casa pra morar, emprego”. Foi seguindo o conselho dos amigos que começou a trabalhar como faxineira, profissão que, segundo eles “dava bastante dinheiro em Florianópolis”. Érika confirma que eles tinham razão. Diz que, por possuir qualidades apreciadas como força de vontade, honestidade e por inspirar confiança, pôde escolher as casas nas quais queria trabalhar e hoje ganha um bom salário. Uma quantia suficiente para ela e os filhos, já que ela é a única pessoa que possui renda em sua casa. Afirma ainda que gosta muito de sua profissão e que tem orgulho dela. “Foi com o dinheiro da faxina que consegui dar entrada em uma casa do programa do governo. Foi assim que comprei

minha casa própria”. Contudo, considera que, embora seja uma profissão rentável, exige muito, fisicamente e, por isso, não poderá trabalhar nela durante muito tempo. Acredita que com o avançar da idade terá que procurar outra ocupação.

Pensando no futuro e no fato de que “criar cinco filhos é a maior pejeja”, voltou a pensar em estudar. Com o incentivo dos filhos, em 2011, aos 44 anos, procurou a EJA da rede municipal, que na representação dela, “é bem melhor que a rede estadual. Isso de o ensino ser melhor no município é uma coisa que eu observo com os meus filhos desde Curitiba”.

Diz que a filha mais velha é a que dá mais apoio para que ela estude. “Você pode ver, ela vem aqui na escola, veio na minha apresentação, me ajuda com o que eu tenho que estudar, olha o meu caderno”. Tal apoio por parte da filha pode ser observado no seguinte trecho retirado do diário de Érika. Consiste em uma mensagem que a menina escreveu para a mãe:

TODO HOMEM PODE, BASTA ELE QUERER!

Minha querida amiga, mãe e aluna, parabéns pelo belíssimo trabalho. Desejo que você possa crescer cada vez mais em seus estudos e conquistar todos os seus grandes e pequenos sonhos! Parabéns! De sua filha e amiga. Estou torcendo por você! (Érika, CADERNO DIÁRIO, 22/06/2011).

Érika conta que os filhos são todos estudiosos e que a mais velha quer fazer medicina. “No começo eu até fiquei meio descrente, mas depois eu comecei a achar que ela pode conseguir porque tem muita força de vontade”. O sonho de Érika é ver os cinco filhos formados na faculdade. Dedica-se muito a garantir que todos estudem. “Eu trabalho fazendo faxina até aos domingos para pagar o cursinho de R\$400,00 reais dessa minha filha que quer fazer medicina, assim evito que ela precise trabalhar”. Gostaria muito que o pai tivesse exigido que ela estudasse, por isso, acha importante exigir dos filhos que estudem.

Escolheu estudar no Núcleo Laranjeiras porque era o mais próximo da sua casa. Mora em um bairro vizinho e precisa pegar apenas um ônibus para ir até a escola. Não conhecia a proposta pedagógica da EJA e após o término do segundo semestre fez algumas críticas. Para ela, a proposta é muito interessante, mas ela prefere o ensino com disciplinas, com matéria no quadro e com provas, ou seja, com mais cobranças feitas pelos professores. Entende que durante as pesquisas

tinha mais liberdade e acabava, devido ao cansaço do trabalho, não fazendo nada. “Eu lia o material da pesquisa como se estivesse lendo um jornal”. Dessa forma, avaliou negativamente sua participação no primeiro ciclo de pesquisa. “Eu não me dediquei o suficiente. Pra fazer pesquisa é preciso muita dedicação, muita leitura, e eu não fiz nada disso, eu também não me esforcei para estudar espanhol”.

Aprova a proposta de ambiente bilíngue da EJA, pois acha muito importante saber espanhol. Na representação dela, é possível conhecer muitos lugares no mundo falando apenas essa língua, “menos a França. Minha patroa disse que os franceses não gostam que se fale espanhol lá. Ela tá aprendendo francês pra ir pra França porque se for só com o espanhol ela disse que apanha lá”. Afirma não ter tido nenhuma dificuldade com a língua adicional nas aulas e acha que isso se deve ao fato de alguns amigos, com os quais convive muito em sua religião, terem o espanhol como língua materna.

3.5.3 Isabel³⁶

Isabel é a caçula de cinco irmãos. “Nasci em Uruguiana, às dez horas da noite, por parteira, na mesma rua onde eu morei minha vida inteira”. O bairro onde viveu era muito pobre, mas, segundo Isabel, “agora está lindo”. Os pais também são naturais de Uruguiana. A mãe morreu aos 34 anos. “Eu tinha só três anos e ainda mamava”. Após a morte da mãe, foi criada pelos avós. A casa da avó, onde morou até os cinco anos foi desapropriada para a construção de uma escola pública de educação básica. Quando tinha seis anos, o pai casou-se novamente e levou os cinco irmãos para morarem com ele e a esposa. A madrasta matriculou todos em um colégio de freiras particular. Isabel estudou nesse colégio por dois anos e depois precisou sair porque “ficou caro demais”. Aos oito anos, então, passou a estudar na escola que ficava no terreno da antiga casa da avó. Lá, concluiu o primeiro segmento do ensino fundamental. Mas, para ingressar no segundo segmento, era preciso fazer uma “prova de admissão” na qual Isabel foi reprovada algumas vezes. A última tentativa nessa prova foi aos quatorze anos. “Na ocasião, uma amiga, que era ‘carne-e-unha’ comigo passou e eu não. Ai desisti.”

Nessa idade, começou a trabalhar como copeira e babá na casa de uma família da cidade. Voltou a estudar aos vinte anos, incentivada pela patroa. “Minha patroa era boazinha e me ajudou a estudar. Também

³⁶ Todas as falas de Isabel foram retiradas da entrevista realizada em 16 de agosto de 2011.

pagou um curso para mim no SENAC pra eu ser coqueira por profissão porque a família era rica. Eu tinha que aprender etiqueta para servi-los”. Foi nessa época que concluiu o ensino fundamental. Em seguida, ingressou em um curso de ensino médio técnico em contabilidade, mas não concluiu. Abandonou no segundo ano. Adora a área de exatas e, em sua casa, é ela quem controla as finanças. “Parece mentira, mas lá em casa sou eu que controlo o dinheiro, porque, por incrível que pareça, é o Vítor quem gosta de gastar”.

Conheceu Vítor, seu marido, aos vinte e um anos, em Uruguaiana. Casaram-se e moraram na mesma cidade até 2002. Nesse mesmo ano, mudou-se com a família para Florianópolis para acompanhar a patroa. Diz que sempre achou o marido muito inteligente e desde quando o conheceu dizia-lhe que deveria voltar a estudar. “Ele quase voltou uma época, mas coincidiu com a copa de 74 e ele quis olhar os jogos”.

Em 2011, aos 61 anos, ela e o marido se matricularam no Núcleo Laranjeiras da EJA Florianópolis. Escolheram esse núcleo porque fica no bairro ao lado do bairro onde moram. Isabel resolveu voltar a estudar porque estava se sentindo “parada no tempo”. “Eu, no meu trabalho, ficava só com a minha patroa, e não tinha problema se eu falasse errado. Mas fui percebendo que o Vítor, por causa dos contatos que ele tinha, trabalhando no mercado, foi falando melhor. Aí as pessoas, os meus filhos, ficavam me corrigindo”.

Ela e o marido estão gostando tanto de estudar na EJA que se arrependem de não terem começado antes. Isabel, que já completou o primeiro ano do ensino médio, está cursando o ensino fundamental novamente para acompanhar o marido. “A vizinha me convidou pra fazer o ensino médio, mas eu ainda não respondi. Acho que agora que ele já tá bem entrosado com todo mundo eu poderia ir”. Diz que enquanto o marido pretende estudar por muitos anos, para melhorar de emprego, ela pretende apenas concluir o ensino médio. Seu objetivo é “lembrar de como falava tudo certinho antes”. Como gosta muito de cozinhar e seus dotes culinários são bastante elogiados - a ponto de ter sido convidada para cozinhar para o prefeito da cidade -, sua pretensão com relação a futuros estudos está relacionada aos cursos específicos de culinária.

Com relação à abordagem da EJA, Isabel diz que não sabia que a proposta era de educação via pesquisa. Mas está “adorando”. Também aprova o ensino bilíngue. Como morou grande parte da vida na fronteira do Brasil com a Argentina, “o ouvido está acostumado ao espanhol”. Sempre achou uma língua linda e sempre adorou ouvir as pessoas

falando o idioma. Contudo, Isabel diz: “nunca consegui *hablar*”. Rimos da sua construção híbrida, do fato de a própria construção da frase negar seu conteúdo. Afirma que, embora não tenha nenhuma dificuldade para compreender pessoas falando em espanhol, considera que não sabe a língua porque não lê bem e nem escreve nada. Nunca tentou escrever em espanhol. Queria ter mais aulas com a professora Helena na EJA, acha que ela poderia estar no núcleo mais dias por semana. Crê que, se a professora fosse mais presente, ela poderia aprender a língua adicional. Gosta da ideia de aprender novas línguas. Também gostaria de aprender inglês. Em Uruguaiana, só havia oferta de inglês nas escolas nas quais estudou, do ensino fundamental ao médio. “E olha que era na fronteira, né?”.

Embora apreciasse o espanhol, o apreço não se estendia aos vizinhos argentinos. Descritos por ela como: “fechados”, “brigões”, pessoas que “não gostavam dos brasileiros”. Sempre ouviu seus conterrâneos falarem esse tipo de coisa dos argentinos. Os brasileiros, por sua vez, “revidavam e faziam a mesma coisa. Inclusive, porque se sentiam explorados ao consumirem produtos argentinos, cobravam mais deles quando eles vinham comprar no Brasil”. “Eu mesma, quando ia comprar lá, falava tudo bem em português só para eles não entenderem”. Também achava os vizinhos baderneiros, pois em dia de jogo entre as seleções brasileira e argentina - quando a Ponte Internacional inclusive era fechada devido às brigas e provocações -, iam até a metade da ponte para soltar rojões. Isabel não vê todo o povo argentino da mesma forma. Crê que, na capital, por exemplo, “os brasileiros são mais bem quistos e melhor tratados pelos argentinos”.

3.5.4 Vítor³⁷

Vítor é natural de Uruguaiana, Rio Grande do Sul, fronteira com a Argentina. “Casado com a Dona Isabel, que também é aluna da EJA, pai de um casal de filhos e avô de dois netos”. Tem oito irmãos, cinco homens e três mulheres.

Começou a estudar aos seis anos, em Uruguaiana, e lá concluiu a 6ª série do ensino fundamental (atual 7º ano). Parou de estudar, “como muitos garotos fazem” para trabalhar e ajudar a complementar a renda da família. “Como filho homem mais velho eu tinha a obrigação”. Teve vários empregos após sair da escola. Aos dezoito anos, serviu à marinha. Foi fuzileiro naval até os 21 anos. Como marinheiro, morou no Rio de

³⁷ Todas as falas de Vítor foram retiradas da entrevista realizada em 16 de agosto de 2011.

Janeiro e em Porto Alegre. Depois voltou para Uruguaiana e se casou com Isabel. Não voltou a estudar nos anos seguintes porque precisou trabalhar muito para cuidar da família.

Em 2002, trabalhava como montador de móveis em Uruguaiana. Nesse ano, a patroa da esposa pediu que ele e Isabel a ajudassem na mudança para Florianópolis e, quando chegaram à cidade, foram convidados a permanecer morando nela. Pensando que os filhos teriam melhores oportunidades em Florianópolis, aceitou o convite, juntamente com sua esposa, e mudou-se com a família. Atualmente trabalha como auxiliar de serviços gerais em um grande supermercado da capital.

Após os filhos saírem de casa, Vitor começou a sentir necessidade de fazer algo que “desse sentido à vida dele e da esposa”. Foi assim, com a esposa, que decidiu voltar a estudar. “Os dois juntos porque fazemos tudo em parceria”.

Uma amiga do casal, que frequenta a mesma igreja evangélica que eles, indicou o Núcleo Laranjeiras da EJA Florianópolis. Vitor afirma que ele e Isabel estão muito felizes com esse recomeço. Voltar a estudar renovou as esperanças de conseguir realizar os sonhos que tem: “Eu ainda objetivo ter algum sucesso”.

Vitor não conhecia a proposta da EJA antes de se matricular. Diz que está bem feliz porque gosta de coisas novas e encara bem os desafios e considera bastante importante o trabalho de pesquisa: “Eu inclusive me disponho a ajudar a todos os colegas que eu posso nas suas pesquisas porque acredito que pesquisar nos faz crescer juntos e individualmente”.

Também gostou muito da experiência de apresentar para os colegas e professores os resultados de sua pesquisa, bem como os textos e as telas que produziu como HPE. “Eu nunca tinha apresentado nada do que eu fiz em público e fiquei feliz ao perceber que os colegas gostaram. Acho que eles gostaram, né?”. De fato, as produções textuais de Vitor foram muito apreciadas por todos, bem como suas pinturas e desenhos. Avalia que a única coisa negativa na EJA foi a falta de espaços para pesquisar na escola. Não tinham acesso à biblioteca nem à sala informatizada no núcleo e informa que “Por isso eu, inclusive, comprei um computador e agora já estou aprendendo bem a mexer”.

Acha maravilhosa a proposta de educação bilíngue da EJA, porque adora espanhol e explica que “Como a gente tem origem na fronteira com a Argentina, já nasce praticamente falando portunhol, mas como a gente se afastou, até já esqueceu um pouco”. Além disso, diz que quer passar a se dedicar mais à língua adicional para aprender mais e “colocar mais o espanhol na próxima pesquisa”.

Acha que voltar para a escola foi uma escolha feita na hora certa já que está “sentindo[-se] feliz, mais novo, sonhador, querendo alcançar coisas melhores”. Como acrescenta, “Esses seis meses já foram muito importantes, já mudaram a minha vida, e eu quero muito mais”. Pensa que ter 59 anos pode ser um agravante para conseguir alcançar seus sonhos, mas está muito certo de que quer ingressar em um curso universitário.

3.5.5 Helena³⁸

A professora Helena nasceu em Florianópolis. O pai é de uma cidade vizinha e a mãe, assim como ela, é natural da Ilha. Os dois estudaram até completar o primeiro segmento do ensino fundamental. É a irmã do meio de três irmãos e a única com curso superior. Morou uma parte da infância em um município do continente, mas aos oito anos já morava novamente em Florianópolis e, desde então, não se mudou mais. Sempre estudou em escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Quando estava no ensino médio, aos 15 anos, entrou para um projeto de dança oferecido em sua escola. “Era só para fazer, mas alguma coisa me tocou e a dança faz parte da minha vida já há 16 anos”. Chegou inclusive a trabalhar como monitora do projeto. Trabalha desde os 15 anos. Seu primeiro emprego foi em um hotel e depois trabalhou em uma livraria da capital.

Quis fazer vestibular para Nutrição, mas era um curso muito concorrido e não conseguiu passar. Na terceira tentativa para a seleção da UFSC, mudou a escolha do curso e se inscreveu para Letras. Como primeira opção, assinalou Letras-Inglês e como segunda, Letras-Espanhol. Foi aprovada para o curso de Espanhol. Ficou triste por não ter conseguido a primeira opção e resistente porque tinha muito preconceito com relação à língua espanhola, mas ingressou na faculdade mesmo assim porque achava importante ter curso superior. “Eu tinha preconceito com a língua por causa dos argentinos que vinham pra cá. É um preconceito comum das pessoas da ilha. Acham que eles vêm para cá, se aproveitam da ilha e depois reclamam”. Admite que era um pensamento retrógrado, mas que pertencia ao seu imaginário na época. “Hoje em dia, depois da faculdade e de ter conhecido a Argentina, eu mudei totalmente com relação a isso. Inclusive luto com os alunos para eliminar o preconceito deles”.

³⁸ Todas as falas de Helena foram retiradas da entrevista realizada em 16 de agosto de 2011.

Na universidade, fez aulas com professores de nacionalidades diferentes, o que a ajudou a desconstruir outros mitos. “Antes eu achava que era uma língua muito fácil. Era só falar “*buenos días*” e pronto. Também achava que era uma língua só, mas vendo cada professor falar de um jeito desconstruí esse tipo de coisa”.

Chegou a pensar em desistir da universidade “porque ainda estava com o coração no inglês”. Mas devido aos incentivos de alguns professores, e de uma em particular, não o fez. “Como eu tive que ralar desde muito cedo, aprendi a discernir as coisas e não jogar as oportunidades fora. Se eu desistisse ia ser difícil entrar outra vez”.

Formou-se no curso de Licenciatura em Letras-Espanhol em 2005, mas não começou a lecionar. Durante os três anos seguintes continuou trabalhando na livraria. Achava que era muito difícil lidar com as realidades das escolas e não se sentia preparada. “A universidade não me formou pra dar aula. Eu acho que é preciso um equilíbrio maior entre teoria e prática, mais tempo de estágio para os cursos de Licenciaturas. Estágios em escolas diferentes. Não dá para ser só no Colégio de Aplicação. Lá é tudo muito bom”.

Com o passar do tempo pensou: “não vou ter o diploma só pra bonito” e decidiu fazer concurso para trabalhar como professora contratada em caráter temporário na prefeitura. Escolheu a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pois era a que oferecia mais vagas. “Na época, não sabia nada sobre a EJA”. Foi aprovada no concurso no ano de 2008 e também em 2009, 2010 e 2011. Já se inscreveu para o processo de seleção de 2012 e pretende continuar trabalhando na modalidade. Gostaria que houvesse concurso para professor efetivo. Desde que começou a lecionar trabalha não só na EJA, mas também em projetos, escolas públicas e particulares de educação básica. Em alguns anos, chega a ter jornada tripla.

Gosta da carreira que acabou seguindo. Acha muito importante que os alunos da EJA Florianópolis tenham contato com o espanhol porque moram em uma cidade que é o destino turístico de falantes da língua. “É muito importante viabilizar o ensino/aprendizagem de espanhol nas escolas porque, afinal, fazemos parte de uma comunidade latino-americana. É a língua oficial de praticamente todos os nossos vizinhos”.

Apresentei, nesta seção, as narrativas sobre as trajetórias singulares dos participantes desta pesquisa, elaboradas a partir das conversas durante o trabalho de campo e das entrevistas realizadas com

cada um deles. Fiz isso com o intuito de revelar como é para cada um estar em um ambiente de educação bilíngue em um contexto de EJA.

3.6 Refinamento de dados e produção de argumentos para análise

De acordo com uma perspectiva etnográfica, a tarefa de análise não pode estar desvinculada da tarefa de geração dos dados. Isso porque os dados da pesquisa não são apenas "observados" para uma posterior classificação em categorias, de acordo com definições teóricas precisas, explícitas, prévias à observação de campo. Em uma abordagem etnográfica, o fato de o pesquisador "viver" os dados possibilita que se revele **nele**, não **a ele**, um insumo oriundo da intersecção entre a observação e interpretação das categorias nativas apresentadas pelos informantes e o conhecimento teórico-metodológico desenvolvido durante o processo de pesquisa. Este produto (asserções, interpretações), obtido através do refinamento dos dados gerados com as práticas do fazer etnográfico, é o que origina conceitos e possibilita a organização das categorias de análise (GUBER, 2001; PEIRANO, 1995; ROCKWELL, 2011).

Para Guber (2001), reconhecer e identificar conceitos e categorias analíticas não é uma tarefa fácil quando se pesquisa um contexto familiar, pois estão ocultos em expressões que o pesquisador crê conhecer, por utilizá-las ou as ter escutado muitas vezes, ainda que na realidade as desconheça na sua nova ou distinta significação. Durante o processo de análise dos dados deste estudo foi preciso redobrar a atenção com relação ao salientado pela autora, devido à minha experiência anterior como participante da EJA. Desse modo, foi fundamental para a legitimidade do conteúdo deste capítulo, em determinado momento do processo, refletir sobre a possibilidade de estar indo para o campo com categorias já impostas. Precisei então, apoiar-me na noção de reflexividade e realizar um exercício de "estranhamento" existencial e teórico (CLEMENTE e LUCENA, COMUNICAÇÃO PESSOAL, 29/01/11).

Após essa reflexão e levando em conta as elaborações de Guber (2001) e Peirano (1995), foi possível perceber os conceitos e categorias presentes nas vozes dos participantes desta pesquisa. Ao reinterpretar um contexto familiar, procurando torná-lo estranho - no sentido de encará-lo como uma experiência nova - e procurando trazer para a análise o ponto de vista dos participantes, foi possível descobrir de que maneiras os alunos fazem sentido daquilo que nos é distinto e daquilo

que nos é comum na sala de aula de Espanhol como língua adicional (ROCKWELL, 2011).

Assim, o recorte trazido na análise desta investigação foi feito através da identificação das categorias mais significativas de acordo com as vozes dos participantes sobre o conjunto de categorias analíticas que pensei ser possível utilizar durante o trabalho de campo.

A construção da descrição dessa parte do processo foi realizada a partir de procedimentos analíticos etnográficos, ou seja, de processos utilizados para transformar o material gerado em campo. Assim, os principais procedimentos utilizados para o desenvolvimento da análise foram os de interpretação, contextualização e contraste. De acordo com Rockwell (2011, p. 86-88), esses procedimentos podem ser entendidos como:

1) Interpretação – procedimento pelo qual se busca a compreensão dos significados não só das palavras e de expressões anunciadas nos discursos e nas ações, mas também do sentido em que são produzidas (por que são produzidas, em que momento, com quais pessoas, que efeito podem surtir em quem as escutam).

2) Contextualização - procedimento pelo qual se busca contextualizar o que foi observado no campo a fim de mostrar o modo como determinadas características do entorno podem contribuir com a compreensão dos fenômenos estudados. Assim, através da descrição dos contextos é possível descobrir de que maneira uma nova ação naquele contexto específico pode modificar as características de um elemento ou mudar seu significado, às vezes radicalmente.

3) Contraste – procedimento pelo qual busca-se trabalhar com as diferenças na análise etnográfica. No contraste etnográfico, ao selecionar e comparar certos acontecimentos com semelhante estrutura formal, em contextos similares, encontram-se as diferenças que permitem identificar certos elementos significativos e estabelecer, assim, categorias culturais, locais e situadas, provenientes daquele campo social específico.

Após ter apresentado, neste capítulo, as perspectivas metodológicas que norteiam este trabalho, trago no Capítulo IV, a análise e discussão dos dados gerados em campo.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Eu não entendo. Eu Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado, mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples estado de espírito. Bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doida. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo”.

Clarice Lispector

Neste capítulo, empreendo uma análise crítica dos dados gerados com o propósito de discutir as situações bilíngues de ensino/aprendizagem de língua adicional na EJA de Florianópolis. Para tanto, acompanhei as práticas pedagógicas desenvolvidas por quatro alunos e por uma professora de Espanhol dentro do contexto de ensino do Núcleo Laranjeiras durante o período de fevereiro a agosto de 2011. As interpretações de tais práticas e dos significados dados a elas pelos participantes desta investigação foram construídas através da observação e participação das aulas e dos encontros realizados pelo grupo. A construção das interpretações parte ainda do estudo dos materiais e documentos produzidos pelos participantes e das entrevistas realizadas com cada um deles. Durante o trabalho de campo, as observações e interpretações foram transcritas ou registradas em notas organizadas em forma de diário de campo, cujos exercícios de escrita, leitura e releitura foram fundamentais no processo de construção desta análise.

É importante comentar que entendo que, tanto as interpretações feitas pelos participantes, quanto as minhas interpretações, apresentadas neste capítulo, são passíveis de reinterpretação. Isso porque o que acontece nos momentos de mediação das pesquisas desenvolvidas pelos alunos da EJA, assim como em qualquer outro lugar do mundo, será sempre mais complexo e dinâmico que qualquer representação que se possa propor. Aquilo que foi capitado no dado momento de realização deste estudo, seguramente se modificará e pode ser revisto em outros momentos, de formas diferentes (CAVALCANTI, 2006; OLIVEIRA, 2004; ROCKWELL, 2010).

Na tentativa de responder as perguntas estipuladas neste trabalho, as vozes dos participantes, presentes nos dados gerados, resultaram em conceitos e categorias que sugeriram a definição de dois eixos orientadores deste capítulo de análise, ficando o mesmo organizado em duas seções. Na seção 4.1, procuro descrever as duas principais tradições de trabalho através das quais as práticas pedagógicas são desenvolvidas pelos participantes desta pesquisa, problematizando a organização do trabalho pedagógico em cada uma delas. Na seção 4.2, analiso e discuto as práticas desenvolvidas através dessas duas tradições a fim de discutir quais delas se constituem como “situações bilíngues”. Para tanto, trago, em ambas as seções, as vozes dos alunos sobre suas próprias práticas em língua adicional durante a realização de sua pesquisa e trato das representações atribuídas pela professora, participante desta investigação, ao ensino de Espanhol no contexto estudado.

Como títulos das duas seções deste capítulo, foram selecionadas as falas de dois dos cinco participantes desta investigação. Tais falas foram escolhidas como representativas do conteúdo, serviram para organizar os registros gerados e apontar para a discussão desencadeada pelas seguintes perguntas:

1. No universo desse Núcleo da EJA de Florianópolis, quais são as práticas pedagógicas que se constituem como “situações bilíngues”?

2. E como os alunos e a professora avaliam e lidam com essas práticas pedagógicas que envolvem a língua espanhola?

Ao tentar entender as práticas realizadas sob a perspectiva do conceito de situação bilíngue, bem como os significados atribuídos a elas pelos alunos e pela professora Helena, apresento, nas seções deste capítulo, interpretações para as vozes ouvidas durante o trabalho de campo. Tais interpretações foram elaboradas à medida que os dados gerados foram sendo relacionados ao referencial teórico que guiou este estudo.

4.1 “Bueno, eu não tinha a mínima ideia do que era a pesquisa e adorei! E das oficinas eu gosto porque ela explica tudo direitinho”³⁹ – A organização do trabalho pedagógico nos diferentes contextos de ensino/aprendizagem de espanhol na EJA de Florianópolis.

³⁹ Fala proferida pela aluna Isabel durante entrevista realizada em 16/08/2011.

Antes de apresentar e analisar exemplos das práticas pedagógicas que se concretizaram durante a observação em campo, pretendo primeiro contextualizá-las, a fim de que determinadas características específicas do entorno escolar contribuam para a compreensão dessas práticas (ROCKWELL, 2010, p.88). Dessa forma, descrevo como se dava a organização do trabalho pedagógico nas oficinas de Espanhol⁴⁰ e nos momentos de mediação de pesquisa em língua adicional. Assim como Freitas (2011), entendo a organização do trabalho pedagógico como a dimensão que materializa o currículo, envolvendo questões como a disposição dos atores no espaço, a consolidação das relações entre eles dentro desse espaço e as concepções de sujeito e de ensino/aprendizagem que fundamentam e permeiam esses arranjos e relações.

Dito isso, neste primeiro eixo procurarei discutir a seguinte asserção, construída através do que os dados evidenciaram no decorrer do trabalho de campo: Há uma considerável versatilidade na maneira de ensinar e aprender espanhol como língua adicional no Núcleo Laranjeiras da EJA de Florianópolis. Tal versatilidade se deve aos diferentes papéis que são desempenhados, tanto pela professora, quanto pelos alunos e às diferentes concepções de currículo de Espanhol assumidas na EJA de acordo com os dois principais contextos de organização do trabalho pedagógico de ensino/aprendizagem de Espanhol. Um dos contextos se configura nas chamadas “oficinas” de Espanhol, em que se trabalha a língua adicional de forma estruturalista, como um sistema de normas fixas e rígidas. E o outro é o contexto de mediação das pesquisas, em que a língua adicional é trabalhada sob uma concepção de linguagem como prática social, com atividades desenvolvidas de modo interdisciplinar, buscando estabelecer relações entre os tópicos estudados.

Importa ressaltar aqui que este trabalho tem como foco principal as ações realizadas nesse segundo cenário, o cenário da pesquisa, pois os resultados da análise sugerem que são as práticas desenvolvidas nesse contexto as que se constituem como situações bilíngues.

Neste ponto, saliento que tinha como objetivo inicial considerar em meu trabalho apenas as práticas desenvolvidas nos momentos de mediação das pesquisas dos alunos da EJA. Contudo, a constância com

⁴⁰ As únicas oficinas que observei durante o trabalho de campo foram as de Espanhol. Sendo assim, as considerações feitas sobre esse contexto de ensino não se estendem às oficinas das demais disciplinas.

que os próprios participantes significavam suas ações contextualizando-as e contrastando-as de acordo com os dois ambientes apresentados acima, fez com que eu não deixasse de registrar as interpretações da professora e dos alunos sobre as dinâmicas vivenciadas a partir das duas configurações de trabalho pedagógico. O apego de alguns alunos em relação às oficinas também fez com que esta seção do capítulo de análise se apoiasse em procedimentos analíticos, principalmente, de contraste e contextualização entre o ensino via pesquisa e as oficinas (ROCKWELL, 2010, p.88), conforme explicado na metodologia. Esses procedimentos foram utilizados para compreender e descrever as práticas realizadas nas diversas situações de ensino/aprendizagem de língua adicional na EJA, através das representações que alunos e professora têm sobre elas.

Primeiramente, importa enfatizar aqui que, durante este estudo, as aulas de Espanhol ocorreram exclusivamente no modelo de oficinas no período inicial, de março até meados de abril, sem qualquer envolvimento com as pesquisas. Somente a partir de abril, as oficinas passaram a dividir lugar com os momentos de mediação das investigações desenvolvidas pelos estudantes. Assim, desse mês em diante, participei de aulas em que as duas primeiras horas eram dedicadas à pesquisa e, após o recreio, um dos professores ministrava uma oficina com conteúdos da sua área de formação. Próximo às datas marcadas para as apresentações dos resultados parciais e finais das investigações dos alunos, as oficinas foram suspensas, como é regra neste núcleo, e voltaram entre o término do primeiro e o início do segundo ciclo de pesquisas, por volta do mês de agosto.

As duas configurações de organização do trabalho pedagógico da EJA, descritas mais detalhadamente no capítulo I, possuem limites muito bem demarcados nesse Núcleo e os alunos têm a nítida percepção da diferença entre elas, conforme narrado no excerto abaixo.

No trecho a seguir, o aluno Vítor descreve os dois contextos de ensino/aprendizagem de Espanhol da seguinte maneira:

Nas oficinas, a professora sempre estava ensinando através do quadro negro. Passando a matéria e orientando a cada aluno. Aqueles que tinham dificuldade, ela ia à carteira pra poder ensinar [...]. Os alunos ficavam sentados “normal”, todos nas suas carteiras, atentos à explicação da professora. **Já na investigação** foram formados grupos, cada um dentro da sua pesquisa que foi escolhida, no caso, e os

professores foram orientando os grupos. A própria professora de Espanhol ia passando o espanhol mediante a pesquisa, né? Então a gente sempre que tinha uma dúvida, chamava a professora e ela vinha no nosso grupo e sentava junto com a gente para nos orientar [...]. No caso da pesquisa, a gente ia até a frente pra poder fazer uma demonstração da pesquisa e a professora ficava sentada com os outros alunos, escutando... (VÍTOR, ENTREVISTA, 16/08/2011, grifos meus).

Através da descrição feita por Vítor é possível visualizar diferenças básicas de organização do trabalho pedagógico nos momentos de ensino/aprendizagem de Espanhol entre os dois contextos apresentados, o que gera implicações na maneira de alunos e professora relacionarem-se entre si, de lidarem com o conhecimento e de lidarem com a linguagem.

Como o aluno narra, durante as oficinas “a professora sempre estava ensinando através do quadro-negro”, ou seja, enquanto os estudantes ficavam enfileirados, virados de frente para a lousa, a professora ficava na frente da sala, em uma posição de destaque, “passando a matéria”. Tal organização dos atores dentro de uma sala de aula, segundo Erickson (2001, p. 10), é encontrada nas escolas de todo o mundo há aproximadamente 140 anos. Esse padrão interacional é reconhecido e naturalizado na maioria das escolas e provou ter seu valor. No entanto, com o novo desenho da sociedade há uma necessidade de reconfiguração das relações escolares, especialmente em sala de aula de línguas, haja vista os novos valores, crenças e atitudes das pessoas em um mundo fluido em que as mudanças sociais e culturais requerem uma compreensão dessa imensa complexidade mundial, muitas vezes não valorizada na escola.

Os documentos produzidos na 5ª CONFINTEA⁴¹, por exemplo, demonstram que

a EJA deve seguir novas orientações devido ao processo de transformações socioeconômicas e culturais vivenciadas a partir das últimas décadas do século 20, levando em conta que o desenvolvimento das sociedades exige de seus

⁴¹ Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos.

membros capacidade de descobrir e potencializar os conhecimentos e aprendizagens de forma global e permanente. A produção de conhecimento e a aprendizagem permanente, ao longo da vida, constituem fatores essenciais na mudança educacional requerida pelas transformações globais (BRASIL, 2002b, p. 19, grifo meu).

Tais documentos destacam a necessidade de que os alunos da EJA não só descubram o conhecimento “passado” pelo professor, mas que o produzam, através de uma relação escolar dialógica, e que o “potencializem”. Que o potencializem no sentido de apropriarem-se dele e de seu processo de construção a ponto de reproduzi-lo ou adaptá-lo às mais diversas situações. Que possam reconstruir ou construir novos conhecimentos sempre que necessário, aprendendo permanentemente em parceria com os professores, e fora da escola, com outras pessoas.

A abordagem de ensino via pesquisa parece facilitar essa potencialização e construção de conhecimento referida nos documentos. Ao possibilitar uma organização flutuante dos seus atores, pude observar que essa dinâmica contribuiu para outro tipo de interação. O espaço da sala de aula, embora se tratasse do mesmo espaço físico ocupado durante as oficinas, com as mesmas carteiras, quadro-negro e giz, se transformava. As pessoas se movimentavam e se relacionavam de modo distintivamente favorável, discutindo de maneira conjunta sobre os desafios que lhes eram propostos.

Conforme a explicação de Vítor, ao começarem o trabalho de pesquisa, ou de “investigação”, os alunos se organizam em grupos, que os professores também integram, e, inclusive, ocupam uma posição de destaque, indo até a frente, enquanto os professores ficam “sentados com os outros, escutando” (VÍTOR, ENTREVISTA, 16/08/2011).

Essa organização pedagógica alinha-se não só ao que os documentos produzidos na 5ª CONFINTEA advogam, mas também ao pensamento de Freire (1987), por privilegiar uma educação dialógica, em que todos os atores têm voz, com a qual podem “pronunciar o mundo” (p.44), refletir e modificá-lo juntos.

Durante a realização das pesquisas dos alunos, ora a professora Helena estava no quadro sistematizando, em espanhol, os procedimentos metodológicos que os grupos pretendiam utilizar, ora os alunos estavam diante da turma expondo as etapas das suas investigações, apresentando produções artísticas, lendo suas produções textuais sobre uma notícia de

jornal ou um acontecimento cotidiano. A sala de aula algumas vezes abrigava um grande círculo de alunos e professores com um intuito de se debater temas incitados em HPEs. Já em outros momentos, se expandia e ficava do tamanho do pátio da escola, para que toda a comunidade escolar pudesse assistir às apresentações dos resultados finais das pesquisas.

Nas oficinas, o modelo de educação assumido foi o que Freire (1987) chamou de modelo de educação bancária, no qual o processo de ensino/aprendizagem é absolutamente centrado na figura do professor que, visto como único detentor do saber, posiciona-se solitário diante da turma com acesso praticamente exclusivo ao giz e ao quadro-negro, instrumentos utilizados na missão de transmitir conteúdos curriculares pré-determinados para dezenas de pessoas.

Na maioria das oficinas que ministrou, a professora Helena ficou sozinha na sala, com cerca de 30 alunos⁴². Erickson (2001, p. 10) chama atenção para a proporção de alunos por professor, geralmente encontrada nas salas de aula: “um mínimo de 25:1 e frequentemente de 40:1 ou mais”. Embora a proposta pedagógica da EJA Florianópolis anteveja dois ou três docentes em cada sala de aula, durante os primeiros meses deste ano de 2011, o número inferior de professores contratados com relação ao previsto para o número de alunos atendidos em três bairros inviabilizou o cumprimento desta determinação. Após as contratações pendentes, a professora passou a ser acompanhada de outro professor, que, contudo, não participava das aulas de Espanhol ou participava pouco, geralmente como expectador.

Tal modelo de educação, assumido nas oficinas, contrasta com a pedagogia proposta no programa de ensino da EJA de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2008a; OLIVEIRA, 2004) e parece sugerir um engessamento dos papéis assumidos por alunos e professora, diferentemente do que ocorre quando se adota a pesquisa como princípio educativo.

Na proposta de educação via pesquisa, o processo educativo deve ser descentralizado. Espera-se alcançar a construção ao contrário de transmissão de conhecimento: “A responsabilidade pela produção do conhecimento é de todos” (OLIVEIRA, 2004, p.55). Nessa configuração de trabalho pedagógico, a professora de Espanhol não ficava sozinha na sala, mas com outros professores de outras disciplinas, e os alunos tinham sua autonomia respeitada. Os professores tiravam dúvidas uns

⁴² Na turma que acompanhei, o número de alunos relacionados nos registros de frequência entre os meses de março e julho variou de trinta e sete a quarenta e três.

com os outros e tinham uma atitude colaborativa e dialógica entre si e com os alunos na construção de respostas intelectuais para as pesquisas que estavam sendo encaminhadas. Ao discursar em seu grupo sobre como avalia o fato da mediação de sua pesquisa ser feita por vários professores, Sara explica:

Não é uma questão de ela (a professora Helena) dizer o que a gente vai fazer. Ela diz o que ela acha e os outros professores também e aí a gente vai discutir o que vai fazer. Quanto mais opinião, melhor pra gente refletir. Ideia nunca é demais, né? É interessante que os professores opinem, participem, sugiram, mas não quer dizer que é exatamente o que eles falam que a gente vai fazer. Eles devem falar o que acham melhor para gente ter mais ideias e discutir junto pra ver o que a gente vai fazer, como a gente vai colocar aquilo na pesquisa, né? (DIÁRIO DE CAMPO, 6/6/11).

É possível perceber aqui que a aluna parece estar ciente de seu papel social como participante da ação. Ela sente-se parte do processo: “e aí a gente vai discutir o que vai fazer” e avalia como positivo o compartilhamento das ideias: “aí a gente vai discutir o que vai fazer. Quanto mais opinião, melhor pra gente refletir. Ideia nunca é demais, né?”. A posição de altivez da aluna e sua confiança coadunam com aquilo que a pedagogia de educação via pesquisa tem como ato fundante, ou seja, o reconhecimento dos interesses dos alunos como legítimos. A situação de dominância dos alunos caracteriza ainda outro princípio da EJA que proclama que a educação nesse contexto deve garantir que os alunos possam “se instituir como agentes do seu próprio aprender através do agir sobre o mundo” (OLIVEIRA, 2004, p.12).

Essa maneira de ensinar e aprender é descrita pela professora Helena nas seguintes palavras:

Lo que es más rico es que ustedes eligen el asunto que van a pesquisar. No fue algo como determinado por nosotros. Aquí ustedes quisieron saber sobre el asunto, ¿entienden? Entonces eso es maravilloso. Y con las presentaciones de las pesquisas de los amigos también aprenden. Aprenden sobre la ciudad, sobre la Segunda Guerra. Y cuando ustedes necesiten, cualquiera pesquisa ustedes van a saber hacer [...] Y, para

aprender sobre otras cosas, eso va a depender principalmente de ustedes. Si tienen dudas relacionadas al área de Historia, por ejemplo, medio a la investigación de ustedes deben parar un rato y solucionarlas. Si ustedes, por ejemplo, no saben como calcular la multa de una cuenta, deben traerlo para la escuela. O entonces van a seguir con las dudas siempre. Si traen cosas de la vida de ustedes para la escuela, nosotros podemos intentar solucionarlas. Y los problemas reales de uno pueden ser los de otros. Ustedes pueden utilizarlo para ayudar a un vecino, para ayudar alguien en la iglesia, los hijos de ustedes. Es lo que se quiere en EJA más que todo. Que ustedes estudien lo que pueden utilizar en la vida de ustedes. Como los alumnos que están estudiando porque no hay más arena en la playa donde viven (DIÁRIO DE CAMPO, 19/6/11)⁴³.

Nesse evento, em que Helena discute em espanhol com os alunos sobre a relevância da proposta pedagógica da EJA Florianópolis, muitos dos saberes priorizados e descritos no documento norteador dessa proposta estão sendo trabalhados, contribuindo para uma formação crítica dos atores, como, por exemplo: “saber identificar e avaliar necessidades de conhecimento atuais buscando soluções; saber identificar, avaliar, valorizar e exercer direitos e deveres como cidadão; saber construir e estimular organizações do tipo democrático” (FLORIANÓPOLIS, 2008a, p. 12).

De acordo com a pedagogia via pesquisa da EJA, as produções intelectuais e científicas, realizadas pelos alunos com a colaboração dos colegas e com a mediação dos professores, são reconhecidas como

⁴³ O mais rico é que vocês escolhem o assunto que vão pesquisar. Não foi algo determinado por nós, professores, Aqui vocês quiseram saber sobre o assunto, entendem? E isso é maravilhoso. E com as apresentações das pesquisas dos amigos, vocês também aprendem. Aprendem sobre a cidade, sobre a Segunda Guerra. E, quando precisarem, vão saber fazer qualquer pesquisa. [...] E, para aprender sobre outras coisas, vai depender principalmente de vocês. Se vocês têm dúvidas relacionadas à área de História, por exemplo, devem parar um pouco no meio da pesquisa e as solucionar. Se, por exemplo, não sabem como calcular a multa de uma conta, devem trazê-la para a escola, ou vão continuar com as dúvidas sempre. Se trouxerem as coisas da vida de vocês para a escola, nós podemos tentar solucioná-las. E os problemas reais de um podem ser os de outros. Vocês podem utilizá-lo para ajudar um vizinho, para ajudar alguém na igreja, os filhos de vocês. É o que se quer na EJA mais que tudo. Que vocês estudem o que podem utilizar na vida de vocês. Como os alunos que estão estudando porque não há mais areia na praia onde moram (DIÁRIO DE CAMPO, 19/6/11).

conteúdo curricular relevante para a formação de toda a comunidade escolar. Aprende-se, como disse a professora Helena, “com a pesquisa dos amigos”, “com os problemas reais” vividos pelos estudantes. Utilizam-se os conhecimentos construídos para agir no mundo, “ajudar um vizinho”, fazer coisas com os outros e para os outros. Ensina-se, compartilhando os conhecimentos produzidos durante o processo de pesquisa. E esse entendimento de que todos podem ensinar e aprender pode ser visto no seguinte excerto, que traz a avaliação de uma aluna sobre a pedagogia utilizada na educação por pesquisa:

Eu acho que a gente aprende, ensina, passa para os colegas. E que a cada pesquisa você aprende coisas que não sabia e ensina coisas que eles não sabiam. E eu acho assim: que tanto os professores passam para a gente o aprendizado, quanto a gente também, ali na pesquisa, aprende e passa para os professores (SARA, ENTREVISTA, 18/08/2011).

Há muitas questões nessa fala de Sara que parecem relevantes para este estudo. Primeiro, a aluna reconhece o modelo colaborativo de ensino/aprendizado como eficiente naquele contexto. Segundo, embora a aluna utilize termos incongruentes com uma pedagogia que privilegia a mediação: “os professores **passam** para gente o aprendizado” (grifo meu), ela reconhece que há uma construção conjunta e que o conhecimento é construído com base nessa mediação. No entanto, o uso do termo “passam” ainda revela o quanto os alunos estão envolvidos em uma caracterização de ensino pautado pela transmissão do conhecimento.

No que diz respeito às avaliações que os alunos fazem das relações que se estabelecem entre eles e entre eles e a professora, os dados apontam para um julgamento do ensino via pesquisa como positivo. Isso porque a organização do trabalho pedagógico nesse contexto lhes possibilita atuar como atores do próprio aprender e lhes permite utilizar os conhecimentos construídos em suas realidades. Para melhor compreender essa asserção, trago abaixo trechos de entrevistas que realizei com os alunos. Diante da pergunta: “O que você acha do ensino de Espanhol via pesquisa?”, eles responderam:

Vítor (16/08/11): Eu acho fantástico porque através da pesquisa a gente coloca na nossa vida aquilo que a gente aprendeu. [...] E, para mim,

uma das melhores coisas dentro dessa proposta é o espanhol.

Isabel (16/08/11): Eu acho que esse método foi um jeito até bom pra gente que tem mais idade e a “cabeça fraca”. A gente pesquisando grava mais do que com a professora falando, né? Porque pra pesquisar eu vou ter que ler, vou ter que entender. E com a professora só falando, depois de sair dali eu posso até esquecer.

Érika (12/07/11): Acho que interessante é fazer uma pesquisa, ler um texto, resumir aquele texto e saber falar daquilo ali. Isso sim pra mim é tá por dentro do que eu tô fazendo.

As falas demonstram que os estudantes avaliam positivamente o papel de atores autônomos que desempenham durante o desenvolvimento de suas pesquisas, e alguns deles reconhecem, inclusive, a relação unidirecional que encontraram em outros modelos de ensino, conforme se pode constatar na fala de Vítor:

No modelo tradicional, o ensino é imposto ao aluno. Aqui na EJA [no modelo de ensino via pesquisa] não. A gente aprendeu diferente. A gente começa a pesquisa em grupo e vem juntando as informações do professor pra desenvolver nosso trabalho, mas eles nos deixam à vontade pra que a gente siga o nosso caminho. Pra mim é um método novo, né? Mas é muito bom (VÍTOR, ENTREVISTA, 16/08/11).

Contudo, embora imprimam uma conotação pejorativa ao dizerem que “no modelo tradicional o ensino é imposto”, essa avaliação não é transposta para as oficinas de Espanhol, que, como Ferreira (2009, p. 211) destaca, “em nada se afastam dos modelos tradicionais de ensino de línguas”. Apesar de se referirem à maneira como o trabalho pedagógico se organiza no ensino estruturalista como impositivo, os alunos veem as oficinas como momentos de ensino/aprendizagem não só complementares, mas imprescindíveis à sua formação em língua adicional. Essa necessidade de que oficinas sejam mantidas e ministradas com foco nos conteúdos gramaticais, com a linguagem apresentada por meio de regras é justificada por eles, dentre outros motivos, por um entendimento de que a prescrição de certos conteúdos disciplinares é indispensável à sua formação escolar.

Em suma, embora os alunos expressem o entendimento de que a organização do trabalho pedagógico nos momentos de mediação das pesquisas contribui para uma formação mais crítica e transformadora, alguns deles, concomitantemente, clamam por permanecerem em suas “casas seguras” (CLEMENTE e HIGGINS, 2008). Dessa forma, pedem “um período de aula normal, pra relaxar um pouco” (SARA, DIÁRIO DA ALUNA, p. 8). E, nesse caso, “aula normal” é sinônimo de oficina “[com] a professora [...] diante do quadro escrevendo, fazendo a gente escrever” (ÉRIKA, ENTREVISTA, 12/07/11).

Podemos observar, nos trechos abaixo, que, assim como acontece com Sara, na representação da aluna Isabel, as oficinas seriam mais acessíveis e por isso, talvez até preferidas por ela. Já para Érika, a predileção pelas oficinas se dá devido ao cansaço provocado pelo trabalho, o que lhe causa dificuldade de concentração.

Eu gosto das pesquisas, mas, por comodidade, bem dizer, né? Eu fico com as oficinas [muitos risos]. Porque investigar parece que dá mais trabalho, mas não dá. É só falta de hábito (ISABEL, ENTREVISTA, 16/08/11).

Eu acho que porque eu trabalho o dia todo e chego cansada aqui, me parece que a aula seria mais aproveitada se a professora estivesse diante do quadro escrevendo, fazendo a gente escrever, pra tá ativo, né? Explicando a matéria e falando (ÉRIKA, ENTREVISTA, 12/07/11).

Com base no exposto acima, é possível afirmar que embora os alunos avaliem positivamente o trabalho pedagógico via pesquisa e pareçam compreender que o mesmo possibilita sua formação enquanto cidadãos, sentem falta do ensino formal e pedem que a professora ministre oficinas. Esses pedidos parecem amparar-se no fato de que, na representação de alguns alunos, o trabalho de pesquisa é mais cansativo, mais difícil, conforme as falas de Isabel e Érika, acima. Creio que essas impressões estejam relacionadas ao teor de novidade da abordagem de ensino via pesquisa, e que, conforme os estudantes fiquem íntimos do processo, essas impressões tendam a desaparecer, ou seja, como afirma Isabel, “investigar parece que dá mais trabalho, mas não dá. É só falta de hábito”.

Por outro lado, antecipo que essas solicitações se apoiam também, e talvez, principalmente, na reprodução do discurso de que

existem conhecimentos escolares obrigatórios, listas fixas, conjuntos de matérias que devem ser repetidas e sabidas (OLIVEIRA, 2004).

A preocupação com o cumprimento de conteúdos curriculares que podem “ser cobrados depois” é compartilhada por muitos alunos e professores da EJA Florianópolis⁴⁴. Os professores, especialmente, preocupam-se com que os alunos estejam equipados para dar continuidade aos estudos em instituições educacionais formatadas de acordo com padrões escolares legitimados e para ingressar ou permanecer no mercado de trabalho (FERREIRA, 2009). Essa preocupação está representada pela seguinte pergunta feita à professora Helena pelo aluno Vítor: “Se a gente fica estudando só através das pesquisas, os conteúdos das disciplinas não podem fazer falta mais adiante?” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/06/11).

A pergunta de Vítor revela que tais “conteúdos” parecem estar desconectados da vida real, uma vez que, de acordo com seu questionamento, ele não considera que eles estejam contemplados nas pesquisas e que os tópicos da pesquisa têm relação com a vida social. Assim sendo, a apreensão e inquietação do aluno Vítor caracteriza o discurso relacionado a um apelo mercadológico e à necessidade de poder dar prosseguimento aos estudos em outra instituição que provavelmente lhe cobrará, muitas vezes através de testes descontextualizados, esse conteúdo com o qual tanto se preocupa. O receio desses alunos parece ser o de enfrentar as relações, por vezes tensas, entre diferentes perspectivas de ensino, educação e de formação de diferentes instituições.

Diante dos modelos de educação naturalizados e reconhecidos como legítimos por professores e alunos, caracteriza-se certa insegurança e falta, portanto, de credibilidade em relação ao modelo de educação proposto pela EJA Florianópolis que, segundo seus princípios, tenta acompanhar os novos tempos, propondo aos alunos e professores uma nova maneira de pensar. Com relação à desconfiança em relação a novas propostas, Celani (2004, p. 41), ao problematizar as culturas de ensino/aprendizagem, chama atenção para o fato de que

⁴⁴ Existem estudos sobre a EJA Florianópolis que tratam dessas representações. Ver: Nunes (2010, p. 114), que teve como uma das motivações para a realização de sua pesquisa saber como alunos egressos da EJA Florianópolis resolveram suas dúvidas com relação à continuidade dos seus estudos. Em sua pesquisa, o autor afirma que a trajetória escolar empreendida pelos educandos, após a conclusão do ensino fundamental, está relacionada à trajetória de vida de cada um.

Enquanto o mundo se move em uma velocidade supersônica, a escola, em muitos casos, ainda está caminhando na velocidade do carro de boi. O mundo atual tornou-se menor, mais compacto, em decorrência dos avanços nos meios de comunicação e das práticas globalizantes, enquanto a escola, voltada para o passado, guiando-se pelos velhos mapas, patina na incerteza causada pelo próprio desenvolvimento da ciência, que, de certo modo, solapa as exigências de uma base segura de conhecimento tanto para os professores quanto para os alunos. **O que é certo? O que é verdadeiro?** Perguntam-se todos (Grifo da autora).

Ou seja, os atores da EJA sabem que fatalmente terão que confrontar-se com essa escola “voltada para o passado” e preocupam-se com o desenrolar desse embate. Portanto, ao trabalhar com pesquisas na EJA Florianópolis, os alunos estão imersos em uma “cultura da incerteza”, e, para lidar com essa cultura, segundo Bakhtin *et alli*. (*apud*. CELANI, 2004, p.47), é indispensável que se desenvolva um senso de julgamento crítico,

que favorece a autonomia e é efetuado por meio da participação responsável, isto é, não se trata de apenas partilhar formalmente de decisões, mas sim, de desenvolver uma atitude caracterizada pela cooperação, pelo diálogo e pela empatia.

Com base na pesquisa realizada por Nunes (2010), sobre a produção da permanência dos alunos da EJA Florianópolis no ensino médio, creio que o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia promovidos pela EJA colabora com a habilidade do aluno em transformar e em construir novos conceitos conforme a necessidade, preparando-os para agirem com sucesso em situações novas, dentro e fora das instituições educacionais. Na cultura da incerteza “o processo de fazer perguntas se torna mais importante do que o de buscar respostas ou de produzir resultados” (CELANI, 2004, p. 47) e é essa a essência que está presente na proposta de educação via pesquisa da EJA Florianópolis.

Voltando a pergunta de Vítor, a professora Helena respondeu sobre a possibilidade de “os conteúdos das disciplinas [...] fazer[em] falta mais adiante”, da seguinte maneira: “*Va a depender*

principalmente de ustedes. Si tienen dudas relacionadas al área de Historia, por ejemplo, medio a la investigación de ustedes deben parar un rato y solucionarlas”⁴⁵(DIÁRIO DE CAMPO, 19/6/11).

De acordo com a representação da professora, na organização do trabalho pedagógico mediado por pesquisas há espaço para surgirem perguntas sobre conteúdos curriculares das diversas disciplinas bem como para discuti-las.

No documento norteador da proposta, há a previsão de que os professores ofereçam nos núcleos oficinas para aprofundar os conteúdos que se fazem necessários tanto pela ótica de alunos, como de professores. Porém, devem necessariamente fundamentar-se nas mesmas concepções sociointeracionistas e críticas presentes na proposta da EJA, partindo dos interesses e inquietações dos alunos, com o objetivo principal de que eles aprendam a construir conhecimento.

Para Oliveira (2004, p. 59):

“Não é a transmissão de determinados “conteúdos” a função da escola, mas a função da escola é a transmissão de formas de aprendizagem, de produção, apropriação e operação com e sobre o conhecimento. Formas de lidar com o conhecimento, formas de se apropriar do conhecimento, formas de adquirir os instrumentos para adquirir o conhecimento. Importa saber onde buscar a informação, saber lidar com a informação, saber sintetizar, saber argumentar, saber usar os instrumentos – por exemplo, a escrita – para acumular conhecimento, saber expor, saber defender seu ponto de vista [...] A chave do poder na nossa sociedade (e em outras) decorre do domínio desses procedimentos.

Sendo um dos idealizadores da proposta pedagógica da EJA Florianópolis, Oliveira entende que nesse modelo de ensino busca-se ir além da reposição dos conteúdos escolares e busca-se oferecer condições para a inserção desses alunos no mundo do direito, do engajamento político e social, da cidadania. Contudo, as cobranças, feitas pelos alunos, com relação ao ensino/aprendizagem dos conteúdos socialmente sistematizados e apresentados de modo fragmentado e individualizado, encontram, muitas vezes, no próprio corpo docente,

⁴⁵ Para visualizar a resposta completa retornar à citação da página 91.

condições favoráveis para a continuidade da reprodução do discurso de que tais conteúdos são “necessários para a vida”.

A facilidade que esse discurso encontra para reproduzir-se parece estar relacionada com as concepções de ensino/aprendizagem que os professores têm antes de ingressar na EJA e que fundamentam suas práticas há tempos. Porém, muitos professores, após uma conversa mais efetiva sobre os objetivos do ensino via pesquisa, que acontece em espaços de discussão e de formação promovidos pelo DEC e nas reuniões de planejamento em cada um dos núcleos, passam a compreender e a engajar-se no processo de educação crítica dos alunos. Esses espaços são fundamentais para a manutenção da proposta, entretanto, a mudança constante e, portanto, significativa, do corpo docente, contratado em caráter temporário, anualmente, faz com que a formação não possa ser desenvolvida de modo mais efetivo e contínuo. A inconstância e instabilidade dos professores dentro do programa por conta das contratações temporárias prejudicam a clareza dos objetivos da proposta. Diante da incerteza dos professores, os alunos, da mesma forma, hesitam e desconfiam dos objetivos e dos princípios estabelecidos.

Alinhando-me a Celani (2004, p. 50), entendo aqui que uma proposta como a da EJA, construída em meio a uma cultura da incerteza e da criatividade,

[...] vai exigir uma aprendizagem complexa, que não inclui a atividade linear do planejamento a longo prazo. O planejamento passa quase a ser um ato do tempo real. Não é difícil imaginar as dificuldades no desenvolvimento de tal contexto educacional, tanto do ponto de vista dos professores, quanto dos alunos, para não falar da administração.

As dificuldades são particularmente grandes na educação de docentes, pois, além dos problemas a serem superados em relação a si mesmos, têm, ainda, como componente inerente a seu trabalho, a obrigação de fazer com que essa maneira inovadora, certamente percebida como caótica e desordenada, faça sentido para os alunos.

Assim sendo, compreendo que é necessário que coordenadores e professores da EJA Florianópolis continuem realizando uma discussão efetiva nos encontros de formação e nas reuniões de planejamento para

“sobreviver” dentro dessa cultura da incerteza e da criatividade dentro da qual a proposta da EJA, em consonância com uma visão pós-estruturalista de educação, se encontra inserida. Estando embebidos dos objetivos da proposta da EJA, esses educadores podem cumprir com o que talvez seja o maior desafio de todos e sua principal tarefa: fazer com que a construção do conhecimento na escola, na sala de aula “faça sentido” para os alunos.

É possível afirmar que a discussão feita até o presente momento aponta para a existência de uma conexão entre as concepções de sujeito e de ensino/aprendizagem assumidas pelos participantes deste estudo e a organização do trabalho pedagógico em cada uma das duas tradições de trabalho pedagógico, oficina e mediação via pesquisa. Enquanto nas oficinas essa organização está pautada em uma visão de sujeito passivo e uma concepção behaviorista de ensino/aprendizagem, no contexto de ensino via pesquisa o trabalho se organiza alinhado às concepções histórico-crítica e sociointeracionista, respectivamente. Portanto, o trabalho pedagógico está organizado de forma bastante diferente nos dois cenários, confirmando a asserção inicial de que há uma versatilidade na maneira de ensinar e aprender espanhol na EJA de Florianópolis.

Essa organização dissonante tem origem nos conflitos entre o que a proposta pedagógica da EJA Florianópolis pretende e o que alguns professores e alunos impetram geralmente no início do ano, enquanto ainda não conhecem bem os objetivos da EJA.

Com relação ao ensino de língua adicional, de acordo com essa proposta, a perspectiva de ensino/aprendizagem de espanhol por meio de conteúdos fragmentados deve ser superada, primando-se por uma pedagogia que leve em consideração necessidades, interesses e possibilidades dos atores da EJA. Contudo, sem conseguir entender muito bem os objetivos da proposta de ensino via pesquisa, nota-se que muitas vezes os participantes parecem demandar um ensino focado em estruturas linguísticas que, nas palavras deles, trazem mais “segurança e tranquilidade”.

Esta demanda se opõe ao disposto nos documentos oficiais que fundamentam o ensino via pesquisa na EJA Florianópolis e à literatura especializada em pedagogia crítica de ensino de línguas adicionais (CELANI, 2004, 2010; ERICKSON, 2001; GARCÍA, 2009; MAHER, 2007; MOITA LOPES, 2008; PARAQUETT, 2007, 2010; SCHLATTER e GARCEZ, 2009, dentre outros). Por outro lado, apoia-se, principalmente, na legitimação e reprodução de um discurso construído socialmente e calcado dentro da lógica de estratificação

social e das relações de poder. O discurso é que a prescrição de conteúdos disciplinares mínimos comuns é necessária à formação escolar de todos os estudantes.

Essa falta de compreensão e de clareza acerca do modo como a proposta da EJA pode corresponder aos novos anseios sociais enfatizam a importância dos cursos de formação e das reuniões de planejamento organizadas pelo DEC, nos núcleos, ao longo do ano.

Em suma, a análise dos dados, nesta primeira subseção, confirma que diferentes concepções assumidas fundamentam distintas formas de organização do trabalho pedagógico. Adianto que as práticas pedagógicas materializadas em cada uma das duas dimensões de organização do trabalho comportam diferentes currículos de Espanhol e abordagens metodológicas. Consequentemente, a distância entre as práticas desenvolvidas nos dois modelos de trabalho pedagógico faz supor que em apenas um deles as práticas se constituam como situações bilíngues. E é no intuito de discutir essa asserção, que passo à próxima seção deste capítulo. Nela pretendo responder às duas perguntas de pesquisa, apontando, através dos dados gerados, quais das práticas concretizadas são consideradas situações bilíngues e, portanto, se elas se aproximam da proposta de ensino/aprendizagem de língua adicional da EJA Florianópolis e como os participantes da pesquisa avaliam e lidam com essas práticas.

4.2 “Ela quer que a gente faça até em espanhol a pesquisa! Oh! Ela vai me ensinar e eu vou fazer...!”⁴⁶ - Ensino/aprendizagem de espanhol versus ensino/aprendizagem em espanhol.

Na seção anterior, contextualizei os dois cenários de ensino/aprendizagem de espanhol da EJA, discutindo a maneira como os atores se organizam e se relacionam entre si e com o conhecimento, em cada um deles. Fiz isso através da interpretação das representações que os participantes da pesquisa têm da organização do trabalho pedagógico nos dois ambientes. Nesta seção, pretendo analisar algumas das práticas que se concretizaram nas oficinas e no ensino via pesquisa, continuando a discussão sobre as concepções que as embasam, as representações que os atores têm delas e comparando o currículo de língua adicional adotado nos dois.

Diante do exposto na seção anterior, adianto que, à medida que os exemplos, emersos dos dados gerados durante o trabalho de campo

⁴⁶ Sara em 6/6/2011.

forem sendo problematizados através de um diálogo com o arcabouço teórico, as práticas, concretizadas nos dois cenários, podem se revelar muito diferentes umas das outras. Relembro que utilizo o termo situação bilíngue neste trabalho para me referir às práticas pedagógicas nas quais o português e o espanhol são usados para privilegiar saberes considerados fundamentais para a educação linguística.

Assim, inicio descrevendo algumas práticas pedagógicas desenvolvidas nas oficinas de Espanhol, seguidas de exemplos das práticas realizadas nos momentos de mediação da pesquisa.

4.2.1 As oficinas e o ensino de espanhol: situações bilíngues?

A professora Helena ministrou cinco oficinas de Espanhol na turma do grupo “Cidade da Magia” antes dos quatro alunos começarem a desenvolver sua primeira pesquisa. Os conteúdos planejados e trabalhados nessas oficinas foram: o alfabeto espanhol, formas de cumprimento, formas de apresentação e vocabulário relacionado aos objetos encontrados em sala de aula. Nessas oficinas, em resposta a algumas dúvidas dos alunos, a professora acrescentou novas listas de vocabulário: formas de cortesia, estações do ano, dias da semana e cores. Já em meados de abril, quando os alunos tinham que dedicar metade das noites de aula às pesquisas, houve apenas uma oficina de Espanhol, cujo conteúdo apresentado foi: “pronomes pessoais”. Após o recesso de julho, entre o fim do primeiro ciclo de pesquisas e início do segundo, uma nova oficina foi oferecida. Nela, os alunos estudaram vocabulário referente a peças do vestuário.

Durante as oficinas, as listas de vocabulário relacionadas aos temas mencionados acima e o esquema gramatical, eram disponibilizados no quadro negro pela professora, e os alunos, por sua vez, copiavam em seus cadernos. Somente em uma oficina, que tinha como tema os objetos encontrados em sala de aula, os vocábulos foram estudados através de uma folha fotocopiada do livro *Español sin Fronteras*⁴⁷.

⁴⁷ HERNÁNDEZ, Josephine; GARCÍA, Maria. **Español sin fronteras**. São Paulo: Scipione, 2002. V. 1, p. 35. Esse é um livro didático de Espanhol dedicado ao 6º ano do Ensino Fundamental regular. Em sua capa aparecem cinco adolescentes de faixa etária aparentemente própria para a série escolar. Conforme muitas pesquisas vêm apontando, é comum utilizar-se materiais didáticos destinados ao público infantil na EJA. Isso parece acontecer principalmente porque a produção de material didático para essa modalidade ainda é incipiente, principalmente tratando-se de livros para ensino/aprendizagem de língua adicional. A EJA Florianópolis, este ano, pela primeira vez recebeu livros através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Contudo, a coleção enviada não continha material de língua adicional.

Para complementar a exposição feita acima, trago, no trecho abaixo, uma descrição feita pela aluna Sara. Nela, a aluna narra algumas das práticas realizadas na primeira oficina de Espanhol oferecida após o recesso de aulas de julho, da seguinte maneira:

Na oficina, ela ensina pra gente como se pronuncia a palavra em espanhol e em português. Nessa aula ela explicou pra gente sobre vestimenta. Como se chama casaco, como se chama camisa. A gente aprendeu bastante coisa. Coisa que a gente nem imaginava que fosse. [...] A professora passa na lousa em espanhol uma lista e do ladinho ela escreve as palavras em português. E a gente passa pro caderno e depois ela dá um probleminha pra gente ver o que a gente aprendeu ali, né? (SARA, ENTREVISTA, 18/08/2011).

É importante acentuar que os conteúdos ministrados por Helena nas oficinas estão em consonância com o que a maioria dos professores trabalha, de acordo com a Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002b). Isso porque estão entre os mais mencionados por professores dentre os geralmente tratados em língua adicional na EJA, segundo levantamento realizado pelo MEC junto às secretarias de educação de todas as regiões do país⁴⁸. Apesar de esse levantamento ter sido feito há quase dez anos, estudos mais recentes continuam apontando para essa realidade das salas de aula de Espanhol das escolas de educação básica regular⁴⁹, conforme apresentado no Capítulo II.

Para Paraquett (2009a; 2009b), o fato de os professores brasileiros de Espanhol ainda estarem presos a modelos de ensino/aprendizagem gramaticalistas e estruturalistas pode estar relacionado a um “atraso” no diálogo entre esses professores e os teóricos que discutiam e discutem os novos caminhos das línguas adicionais no país. Para a autora, esse atraso se deve ao processo histórico de luta por ocupação dos espaços públicos por parte dos professores de Espanhol. Esse processo sempre esteve em desvantagem quando comparado ao dos professores de Inglês, devido a uma política de hegemonia linguística oriunda de um discurso ideológico e econômico que vem crescendo desde a metade do século XX. Essa

⁴⁸ Ver Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, p. 65.

⁴⁹ Um exemplo é a pesquisa desenvolvida por Barros e Costa (2009).

hegemonia linguística vem sendo bastante discutida por pesquisadores na área do ensino de línguas atualmente (ASSIS-PETERSON, 2008; CELANI, 2010; MOITA LOPES, 2008).

Com base em minha própria experiência como professora da EJA Florianópolis, e em meu convívio com professores de Espanhol da EJA das redes municipal e estadual em Santa Catarina e no Rio de Janeiro, considero que por não termos tido formação específica relacionada a essa modalidade, muitas vezes tendemos a reproduzir um modelo de ensino/aprendizagem de língua adicional que advém de nossas experiências anteriores como alunos e como professores da educação básica regular. Experiências essas, quase sempre fundadas em abordagens gramaticalistas. Devido ao fato de muitos professores de Espanhol não sentirem segurança quanto ao conteúdo que irão utilizar para ministrar as aulas nessa modalidade, é comum apoiarem-se em livros didáticos. Esses materiais didáticos muitas vezes apresentam discursos particulares e desconectados da realidade dos alunos da EJA, mas garantem o status do conhecimento legitimado, ou seja, aquilo que a sociedade aprendeu a respeitar como conhecimento válido. O livro utilizado por Helena, citado acima, por exemplo, é destinado ao ensino de Espanhol no 6º ano regular do ensino fundamental.

Esse currículo, ditado pelos livros didáticos oferecidos no mercado, que na maioria dos casos reproduzem um discurso hegemônico, considerado padrão, está de acordo com o que Silva (2011) chama de teorias tradicionais. Segundo o autor, essas teorias “ao aceitar[em] mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas” (p.16). Dentro de uma perspectiva tradicional, considera-se o currículo como algo que já está pronto e, por isso, passa a ser importante perguntar principalmente como esses conteúdos devem ser disseminados, focando-se nas diversas metodologias que podem ser empregadas nessa tarefa.

Voltando à descrição da oficina de Espanhol sobre vestuário, feita anteriormente por Sara, é possível afirmar que os conteúdos trabalhados naquela oficina e a abordagem metodológica utilizada apontam para um currículo que pressupõe um aluno subordinado e uma concepção instrumentalista de língua adicional. O mesmo aconteceu nas oficinas nas quais se trabalhou o alfabeto espanhol e o vocabulário referente aos objetos encontrados em sala de aula, aos dias da semana, às estações do ano e às cores. Nesse modelo de aula, os estudantes têm a função de apenas decodificar o código que a professora ensina através de uma rotina que, segundo Travaglia (2003), envolve: estímulo – exposição do conteúdo a ser aprendido, fornecido pela professora – “A professora

passa na lousa em espanhol uma lista e do ladinho ela escreve as palavras em português”; resposta dos alunos – “a gente passa pro caderno e depois ela dá um probleminha”; e reforço – avaliação feita pela professora das respostas dos alunos – “ela dá um probleminha pra gente ver o que a gente aprendeu”. De acordo com os PCN de língua estrangeira para o segundo segmento do ensino fundamental, esse jogo interacional, no qual o professor faz perguntas sobre respostas que já sabe, não possibilita, muitas vezes, que o aluno construa os princípios subjacentes ao que está aprendendo para poder transferi-los para outros contextos de uso da linguagem (BRASIL, 1998).

Aqui abro um parêntese e chamo a atenção para o fato de que a aluna utilizou o termo “probleminha” para referir-se às atividades realizadas após repasse e cópia do conteúdo. Essas atividades trabalhadas nas oficinas estão situadas em uma abordagem conteudista, e objetivam a memorização de vocábulos, de regras e de exemplos de enunciados frasais. O uso do termo “probleminhas” parece ser emprestado da educação infantil, quando na matemática os professores davam “probleminhas” para testar se os alunos sabiam executar as quatro operações. Esse uso também aponta para a confirmação de uma das asserções feitas na subseção anterior. A de que os participantes desta investigação relacionam as oficinas ao modelo de educação que tiveram ao frequentar a escola, quando crianças, retornando às suas “casas seguras” (CLEMENTE e HIGGINS, 2008).

Ainda sobre os conteúdos selecionados pela professora para serem trabalhados nas oficinas, trago também uma fala bastante significativa de Helena. Nela, a professora de Espanhol revela suas intenções ao realizar suas escolhas:

[...] nas oficinas eu procuro trazer coisas que possam ajudar eles quando eles saírem daqui. Nós estamos trabalhando agora vocabulário referente às roupas, então se alguém vai trabalhar no comércio eu tento trazer isso, né? Agora o próximo passo vai ser comida. Então eu tento aproximar as oficinas da realidade deles [...]. Estão voltadas pro trabalho essas oficinas agora. Não estão sendo aleatórias não. (ENTREVISTA, 16/8/2011).

Com a leitura do fragmento acima é possível depreender que ao planejar os conteúdos de suas oficinas de Espanhol a professora preocupava-se com o mercado de trabalho no qual seus alunos estavam

inseridos ou que, em sua opinião, provavelmente iriam inserir-se futuramente. Essa preocupação da professora apoiava-se em suas representações sobre algumas características das realidades profissionais dos alunos, dentre elas: 1) que trabalhavam no comércio, ou em demais funções nas quais prestavam atendimento ao público e 2) que era comum a presença de falantes de espanhol nesse público. Tais asserções são caracterizadas na vinheta abaixo, redigida após a primeira oficina de Espanhol ministrada pela professora Helena:

A professora começa a aula dizendo que o conteúdo da oficina de hoje pode ajudar no “trato com os turistas”. Pergunta se algum aluno já passou pela experiência de conversar com um falante de espanhol no seu local de trabalho ou para ajudar dando informações. Seis alunos da turma narram experiências de diálogos, dentre as quais três eram relacionadas a situações profissionais. Desses três alunos, um trabalhava como garçom, o outro como vendedor ambulante e uma aluna como doméstica. O quarto fazia aulas de dança no centro comunitário com um professor espanhol, e os outros dois, participantes desta investigação, nasceram e moraram durante anos em uma cidade que faz fronteira com a Argentina. A professora prosseguiu com a aula dizendo que o espanhol é fácil de ser compreendido por se tratar de uma língua que tem a mesma origem que o português, contudo, muitas vezes nós brasileiros não compreendemos porque os nativos falam rápido ou porque “bloqueamos um pouco”. Falou que existem estratégias para resolver esses impasses. Que se pode pedir que a pessoa fale mais devagar dizendo: “*despacito, por favor*” ou pedir que a pessoa *deletree* as palavras que não foram compreendidas. Dessa maneira, partiu para a demonstração do alfabeto espanhol colocando todas as letras no quadro com os nomes ao lado e a pronúncia de como seriam em português, por exemplo: “H – *hache* (‘atche’)”. Em seguida, realizou alguns exercícios como: i) Soletrar uma palavra e pedir que os alunos adivinhassem qual era; ii) pedir que os alunos soletrassem seus nomes e sobrenomes; iii) escrever palavras no quadro para que os alunos em seguida

escrevessem as letras correspondentes em espanhol: “tiza – la te, la i, la zeta, la a” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/3/11).

Após leitura do trecho acima é possível confirmar que para a professora era importante que os conteúdos trabalhados nas oficinas ajudassem os alunos quando eles saíssem da EJA, ou seja, que pudessem ser utilizados em situações de trabalho, nas quais o contato com turistas, falantes de espanhol, era frequente. Ou seja, no contexto das oficinas, as motivações para o ensino/aprendizagem de língua adicional pareciam girar em torno da realidade profissional do aluno, realidade atual ou dentro de uma projeção de futuro. Nesse caso, o ensino de língua assumia um caráter funcional e voltado para o trabalho. Listas de palavras eram dispostas no quadro a fim de que fossem memorizadas e utilizadas no trabalho.

Deve-se reconhecer como legítima a motivação da professora, pois diferente da educação básica regular, em que relacionar o ensino de uma língua adicional ao mercado de trabalho pode ser algo muito distante na realidade do aluno (SCHLATTER e GARCEZ, 2009), na EJA essa relação é contemporânea, principalmente em uma cidade turística como Florianópolis⁵⁰. Além disso, é realmente possível que um vendedor que conheça vocabulário relacionado a peças do vestuário tenha mais facilidade para comunicar-se com um maior número de clientes e possa vender mais mercadorias. Contudo, para isso basta que o mesmo vendedor recorra a uma lista com a relação dos produtos disponíveis na loja escrita em português e espanhol e que a “memorização” da palavra fique a cargo da situação comunicativa real de contato com a língua adicional.

Para Schlatter e Garcez (2009, p. 133)

Em termos de emprego, vemos que os mercados exigem flexibilidade. Os mercados são cada vez mais culturalmente diversos, a participação plena do cidadão que tem emprego exige o cruzamento cultural, mesmo falando só uma língua. Nem todos temos inclinação ou oportunidade para o cruzamento cultural, mas a aula de línguas adicionais pode ser uma ocasião para isso. Além disso, é importante ter em conta que os mercados não exigem necessariamente competência

⁵⁰ Ver dados da SANTUR no Capítulo II.

linguística ou competência comunicativa instrumental nas línguas adicionais; muitas vezes, no entanto, nos exigem um capital simbólico associado a línguas adicionais prestigiosas: podemos observar em muitas instâncias cidadãos bem-sucedidos que por vezes apresentam um sólido capital simbólico ligado ao espanhol ou ao inglês, sem grande capital linguístico propriamente instrumental na língua. Eles não necessariamente desempenham atividades nessa língua, mas apresentam pequenos sinais de que estão à vontade em um meio onde essa língua pode se fazer presente. Assim, mostram que não viraram as costas para os textos do mundo nos quais essa língua se fez e se faz relevante e reconhecem a importância dessas práticas sociais em comunidades das quais querem participar ou das quais querem participar ainda mais afirmada e centralmente.

De acordo com os autores, a educação em língua adicional deve promover a formação de um cidadão capacitado a agir em um mundo de grande diversidade através da reflexão sobre si mesmo e sobre sua condição mediante o encontro com o outro. Ou seja, antes de preocupar-se com o desenvolvimento de “competências linguísticas e comunicativas instrumentais” os professores de língua adicional devem preocupar-se com que os alunos apreendam o valor simbólico da língua. Isso porque valorizar a língua adicional, seus falantes e suas culturas é o que garante que os alunos possam vir a querer aprender e desenvolver essas competências. Dessa forma, o principal objetivo das aulas de língua adicional na EJA deve ser promover uma formação cidadã intercultural, consciente, crítica e bilingue.

Retomando o exemplo do aluno trabalhador do comércio, parece ser mais fácil uma pessoa em situação confortável com a outra língua recorrer aos recursos linguísticos disponíveis para a comunicação do que uma pessoa em situação de estranhamento em relação ao estrangeirismo. Os recursos linguísticos puramente instrumentais podem não garantir a desenvoltura exigida no tipo de conversa praticada em uma situação de compra e venda.

Os conteúdos das oficinas que, na representação da professora, “equipariam” os alunos com a capacidade de comunicar-se em língua adicional para agirem no mundo, resumiam-se a listas de vocabulário e

de formas linguísticas descontextualizadas e deslocadas do uso social. Munir os estudantes com uma relação exaustiva de palavras não é suficiente para “garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998). Como Almeida Filho (1998) já destacava há mais de uma década, as pesquisas em LA/Ensino de Línguas confirmam que o procedimento gramaticalista de aprender formas linguísticas codificadas numa sequência lógica pode até mesmo prejudicar o desenvolvimento de uma capacidade de expressão comunicativa.

Já no intuito de trabalhar o desenvolvimento de habilidades comunicativas, a professora organizou uma aula cujo conteúdo era as formas de apresentação e cumprimento. Seguindo a mesma metodologia das oficinas anteriores, escreveu no quadro uma lista de enunciados frasais e pediu que os alunos a copiassem. A atividade proposta aos alunos foi a construção de um diálogo, conforme exposto na vinheta que segue:

Antes de irmos para a sala, Helena me mostrou a atividade planejada para a aula de hoje e comentou que iria pedir aos alunos que fizessem um diálogo conforme o modelo que ela colocaria no quadro. Disse que usaria um modelo porque quando ofereceu a mesma oficina para alunos do outro núcleo na semana anterior, os estudantes, em sua maioria, adolescentes, problematizaram demais. Duas meninas quiseram descrever uma situação hipotética na qual discutiam sobre o fato de uma amiga em comum ter descoberto que estava grávida e ter muitos problemas relacionados à paternidade do filho, à falta de recursos para criá-lo etc.. Helena contou que, dessa maneira, a atividade exigiu vocabulário não dominado pelo grupo, causando certo desconforto e restringindo o diálogo (DIÁRIO DE CAMPO, 22/03/11).

De acordo com o exposto acima, para realizar essa atividade os estudantes do núcleo Laranjeiras primeiramente receberam um rol de expressões dentre as quais deveriam selecionar as que lhes interessassem para montar um diálogo de acordo com o modelo pré-definido. Assim, é possível afirmar que a autonomia dos alunos foi

cerceada e sua produção criativa, embasada em acontecimentos presentes em suas realidades, não pôde ser desenvolvida por receio da professora com relação à “falta de recursos”. Nesse tipo de abordagem comunicativa “controlada”, presente em muitas salas de aulas de língua adicional, o professor assegura-se como centro do processo de ensino/aprendizagem, o único capaz de “dirigir a cena” e fornecer o roteiro. A liberdade do estudante limita-se em improvisar a cena criada pelo professor, a partir de um roteiro pré-estabelecido. Liberdade essa incompatível com o que se espera de um aluno conectado com as realidades e possibilidades do mundo além dos muros da escola. Conforme endossam os PCN (BRASIL, 1998, p. 60) no fragmento abaixo,

pode-se argumentar que a resistência que alguns grupos de alunos têm em relação aos padrões interacionais em sala de aula pode ser explicada por não perceberem a relevância do que está ocorrendo ali para a sua vida. É difícil se engajar em um discurso sobre o qual não se sabe nada ou que não seja significativo e motivador para quem fala, lê ou escreve. Em relação à aprendizagem de Língua Estrangeira, a questão da relevância é particularmente importante, pois o engajamento discursivo será ainda mais dificultado pelo uso de outra língua que não a materna. Isso é principalmente problemático quando o professor quer impor sua perspectiva, suas interpretações, na interação. Por exemplo, quando um aluno, ao projetar sua visão do que está sendo discutido, introduz um tópico perfeitamente aceitável para o desenvolvimento da interação, mas que é recusado pelo professor, por esse tópico não estar incluído em sua agenda pedagógica. Ora, nas interações fora da sala de aula esta imposição é a fonte de muitas brigas e discórdias; no entanto, em sala de aula, devido ao fato de que um dos participantes está dirigindo a assimetria interacional, isso é ainda mais sério: impossibilita a reversão de papéis interacionais, a construção de conhecimento em conjunto e a construção do aluno como ser discursivo, o que está intimamente relacionado com o seu desenvolvimento como cidadão.

Dentro dessa abordagem comunicativa controlada, o professor, para tentar demonstrar domínio completo sobre determinado assunto, delimita o conteúdo das aulas através de um planejamento encerrado em si mesmo.

No modelo sugerido pelo livro didático, alguém, que não se sabe quem, conversa com outro alguém desconhecido, falando espanhol não se sabe por quê. Cumprimentam-se, conhecem-se, dizendo os nomes e despedem-se. O diálogo é alheio à realidade. Já na situação criada pelos alunos adolescentes do outro núcleo, onde a professora havia “testado” a estratégia metodológica de deixar que os alunos construíssem um diálogo livremente na semana anterior, houve um exercício sociointeracional. A aluna conversa com uma amiga para informar um fato da vida da personagem criada, que seria uma terceira amiga. Tal modelo interacional é um tipo de construção discursiva bastante recorrente na vida real. Além disso, problemas com gravidez na adolescência e com a paternidade dos filhos é algo bastante recorrente nas vidas de muitas adolescentes, logo, a situação criada é muito próxima da realidade das alunas em questão, o que torna o diálogo muito mais significativo, do que algo que pudesse ser criado por sugestão da professora, como aconteceu na turma do núcleo Laranjeiras.

A discussão sobre maternidade na adolescência não só pode, mas deve encontrar espaço nas escolas de educação básica brasileiras, atendendo, inclusive, ao disposto nos PCN (BRASIL, 1998), que, segundo Paraquett (2010, p. 150, grifo da autora), “definem alguns tópicos no propósito de orientar os professores a dar um **tratamento transversal** aos temas sociais”. Paraquett sugere, por exemplo, que ao se discutir sobre maternidade, pode-se vincular o debate a tópicos como “relações entre as pessoas”, “respeito aos direitos humanos” e “mudança no papel que a mulher desempenha na sociedade” (BRASIL, 1998, p. 44).

Os alunos do outro núcleo, que elaboraram o diálogo fora do padrão proposto, trouxeram para a sala de aula um exemplo de situação já observada em sua realidade e isso não foi explorado como experiência para a aula seguinte na turma do núcleo Laranjeiras em que eu acompanhava durante o trabalho de campo. Ao contrário, optou-se por mudar de estratégia na proposta de construção do diálogo e delimitar mais as produções dos alunos com a sugestão de um modelo de diálogo artificial, trazido pelo livro didático de apoio.

É possível notar que as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse episódio estão ancoradas em concepções que professora e alunos têm sobre língua adicional, ensino/aprendizagem de espanhol e sobre os

papéis que devem desempenhar em uma sala de aula. Em suma, é possível perceber que, de maneira geral, nas oficinas a concepção de língua que embasa as práticas concretizadas é uma concepção instrumental, a concepção de ensino/aprendizagem é geralmente behaviorista e educador e educandos desempenham funções tão distanciadas que chegam a opor-se. Nesse contexto, o professor atua como depositário, e, dessa forma, é possível supor que ele domine todo o conteúdo a ponto de não poder deixar de responder a qualquer dúvida, daí a preocupação em delimitar e controlar todos os acontecimentos dentro de sala. Já os alunos devem cumprir um papel essencialmente passivo.

É importante esclarecer que longe de pretender julgar as práticas da professora participante desta pesquisa ou de qualquer professor de língua adicional, desejo, com este estudo, descrever e discutir, especialmente, o que acontece no contexto de educação via pesquisa da EJA Florianópolis em se tratando de ensino/aprendizagem de espanhol como língua adicional. Também considero que, como um dos resultados esperados, este trabalho possa servir como material que gere futuras discussões e reflexões sobre as práticas bilíngues desenvolvidas nesse cenário. A professora participante desta pesquisa aceitou expor seu trabalho por compartilhar da ideia de que é fundamental para o educador refletir sempre sobre as próprias práticas e por sensibilizar-se com o fato de haver poucos estudos empíricos sobre o ensino de Espanhol nesse contexto em que atua há quatro anos.

Fazer julgamento de valor das práticas de um professor isoladamente é praticar uma atitude antiética e ter uma visão ingênua que não leva em conta as características conjunturais de sua atuação pedagógica. Dentre alguns aspectos que mais influenciam as práticas desenvolvidas por professores de língua, cito suas trajetórias de formação profissional, muitas vezes consideradas incipientes (COX e ASSIS-PERTERSON, 2008; PARAQUETT, 2009c) e as circunstâncias difíceis em que se dá o ensino/aprendizagem de língua adicional em alguns contextos: falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente (BRASIL, 1998).

As observações feitas em relação às práticas desenvolvidas nas oficinas de Espanhol presentes neste trabalho estão relacionadas ao fato de que a concepção instrumentalista de língua adicional assumida depõe contra um dos diferenciais da proposta de educação via pesquisa, que é consolidar a própria produção do conhecimento como um dos

conhecimentos construídos em conjunto, em sala de aula. O que implica ver a forma e o modo de construção também como saberes. Para Ferreira (2009, p. 11) “as atividades de ‘oficinas’, por mais que sejam interessantes em outros contextos, inviabilizam a produção e a aprendizagem desse saber relativo ao modo [de construir conhecimento], por não proporcionarem as condições para que o aprendiz aprenda a aprender: o conteúdo lhe é imposto”.

Uma curiosidade relacionada às oficinas é que nelas há, teoricamente, uma maior liberdade para a proposição de atividades ainda mais diferenciadas, contudo, esses momentos parecem ser utilizados em maior proporção para reprodução de modelos instituídos. Enquanto nos cursos de formação promovidos pelo DEC e nas reuniões de planejamento se tece uma discussão prolongada sobre como são os momentos de mediação das pesquisas, as oficinas são espaços livres previstos para “lidar com conteúdos que se fazem necessários pela ótica tanto de alunos como de professores” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 6). Porém, embora haja autonomia para articular esses momentos livremente, eles costumam, além de não inovar, descumprir as recomendações de considerar os interesses dos alunos e promover a construção de conhecimento (OLIVEIRA, 2004).

As concepções que embasam a maneira como os atores se relacionam entre si e com o conhecimento durante as oficinas também afastam as práticas desenvolvidas nesse contexto da ideia de educação bilíngue, intercultural e crítica pretendida pela EJA (GARCÍA, 2009; MAHER, 2007; PARAQUETT, 2010; SCHLATTER e GARCEZ, 2009). Tais práticas terminam por limitar-se ao desenvolvimento de formas linguísticas geralmente descontextualizadas.

Dessa forma, de acordo com a discussão feita acima, é possível afirmar que, nas oficinas, as práticas concretizadas não se constituem como situações bilíngues. Isso porque não se observa, em tais práticas, o uso do português e do espanhol para a construção conjunta do conhecimento, ou da promoção do bilinguismo, ou da valorização das pessoas, dos seus interesses e saberes, ou ainda do exercício da cidadania e da apreciação da diversidade. É possível dizer que a maioria das atividades está voltada para o desenvolvimento de competências linguísticas, mas não há relação suficiente com o mundo “real” para afirmar que são atividades contextualizadas.

4.2.2 – Educação via pesquisa – ensino/aprendizagem em espanhol: situações bilíngues.

Nesta seção, discuto exemplos das práticas concretizadas nos momentos de mediação das pesquisas a fim de esclarecer porque podem ser chamadas de situações bilíngues. Também debato sobre a maneira como os participantes desta investigação lidam e avaliam essas práticas.

Ao comparar as práticas desenvolvidas pela professora Helena e pelos quatro alunos nos dois contextos, encontrei diferenças na postura que adotam entre um e outro cenário. Os elementos significativos observados nas práticas e nas falas dos participantes durante o desenvolvimento da pesquisa realizada pelo grupo me permitiram afirmar que, nessa orientação de trabalho pedagógico, os atores fazem uso das duas línguas em práticas educativas que promovem pelo menos um dos aspectos fundamentais constituintes de situações descritas como bilíngues.

Como exemplo de uma dessas situações bilíngues, caracterizada como uma situação de promoção do bilinguismo, descrevo, na vinheta abaixo, uma das primeiras experiências que vivenciei ao observar os momentos de interação entre a professora de Espanhol e os quatro alunos durante a mediação da pesquisa.

Após cumprimentar os alunos, junto-me a eles no círculo formado pelo grupo para me interar sobre o modo como os alunos se organizaram com relação à leitura de um texto em espanhol relacionado a um dos tópicos do mapa conceitual de sua pesquisa. O texto foi trazido pela professora Helena e entregue a eles na semana anterior. Alguns trechos haviam sido lidos em sala juntamente com os alunos. Sara, Isabel e Érika disseram ter lido em casa “alguma coisa, mas não tudo”. Vítor, principal responsável por levar o material para casa, leu o texto completo e escreveu um resumo sobre ele em seu caderno. Esse resumo foi lido, em português, para os colegas, que tinham liberdade para adicionar ou suprimir qualquer ideia que quisessem. O texto final, resultante da discussão entre os alunos, foi escrito por Vítor no Caderno de Pesquisa em português. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/04/2011).

Esse modelo de divisão de tarefas descrito na vinheta acima vinha sendo utilizado com frequência pelo grupo. Érika e Sara, as únicas que tinham acesso à internet, pesquisavam textos, imprimiam-nos e os levavam para as aulas. Vítor ficava encarregado de ler todo o material,

resumi-lo, e repassar o conteúdo dos textos para as colegas. Elas faziam suas considerações e ele, ao final, passava para o caderno de pesquisa aquilo que o grupo considerava que poderia fazer parte do texto final.

A professora e eu nos preocupávamos com o fato de Vítor ser o único a ter um contato mais intenso com os textos em espanhol e em português, fazendo sozinho as leituras dos textos originais e produzindo novos textos a partir dessas leituras. No entanto, os colegas se valiam do texto resumido e também, embora em menor escala, lidavam bem com a língua espanhola.

Vítor, do ponto de vista dos professores, já demonstrava um grau de biletamento mais avançado e seguia aprimorando-o através de sua dedicação constante às atividades. Sara, Isabel e Érika, que declaravam ter um baixo grau de letramento em língua materna e nenhum em língua adicional, não pareciam até esse momento sentir-se capazes de transformar suas realidades em relação ao letramento em qualquer uma das línguas.

A professora e eu costumávamos conversar com o grupo sobre a relevância que as práticas de biletamento têm para o processo de ensino/aprendizagem de língua adicional e materna e sobre a importância de todos terem contato com os diversos gêneros textuais manuseados durante o desenvolvimento da pesquisa. Apontávamos para o fato de que as leituras permitiriam a socialização das reflexões pessoais com os colegas do grupo, facilitariam o cruzamento dos diversos pontos de vista e, conseqüentemente, ajudariam na elaboração de um texto que pudesse representar as vozes de todos os integrantes do grupo. Intervínhamos no sentido de sugerir uma nova dinâmica de divisão de tarefas, apesar de os alunos já agirem de acordo com uma lógica própria.

E foi durante esse processo de interação que tanto nós duas, quanto os alunos, nos demos conta de que precisávamos reconstruir e construir juntos novos caminhos. Os alunos começaram a reconhecer a importância das práticas de biletamento e durante o processo de pesquisa, passaram a sentir necessidade de desenvolvê-las, como indicam os comentários relacionados abaixo:

Eu quero ler mais na próxima pesquisa. Quero fazer mais a minha parte. Acho que se a gente ler bastante melhora tudo. Eu pelo menos vejo que tá fazendo uma diferença bem legal na minha escrita. Depois que eu comecei a estudar eu estou lendo mais e escrevendo melhor. Por enquanto,

pelo menos no português eu já vejo mais que estou escrevendo melhor e tendo uma condição melhor de me comunicar. (ÉRIKA, ENTREVISTA, 12/7/2011).

Na próxima pesquisa eu vou ter que estudar mais, como o Vítor fez. Porque o Vítor leu tudo, bem mais do que a gente. Pode ver que ele se expressava bem mais. A gente não falava bem da pesquisa porque não leu tudo direitinho. Agora, nessa próxima pesquisa, a gente já disse que vai fazer tudo. Antes a gente só pesquisava e dava tudo pra ele, né? Só isso aí que eu acho que deu um pouquinho errado. Porque agora a gente tem que ler e saber bem. E eu não soube falar porque eu não lia tudo, né? Só sabia mesmo o que ele tinha passado pra mim. Eu acho até que vou tirar nota baixa, né? [...] **Mas o mapa em espanhol eu falei bem direitinho. Eu apresentei sobre *los deportes*, sobre *el carnaval*.** (ISABEL, ENTREVISTA, 16/8/2011).

As duas falas trazem as representações das alunas sobre as contribuições das práticas de leitura e escrita para o desenvolvimento da pesquisa e do biletamento. Na avaliação delas, o fato de não terem participado muito das práticas propostas pela professora resultou em pouca apropriação do conteúdo pesquisado e pouca interação com os colegas e professores durante a apresentação dos resultados de sua investigação. No entanto, Isabel demonstra sua satisfação e orgulho em relação ao seu desempenho, reconhecendo que mesmo não tendo tido um comprometimento com todo o trabalho de pesquisa como deveria, ela considera ter alcançado alguns objetivos, “eu falei tudo direitinho”, produzindo algo que ela parece considerar de grande valia, “Eu apresentei sobre *los deportes*, sobre *el carnaval*”. O fato de Isabel enfatizar essa sua produção, nos chama atenção para a valorização dessa língua que não parece mais ser estrangeira ou distante, mas sim como uma língua capaz de ser aprendida e que parece ser para a aluna muito bem vinda. Como ressaltam Schlatter e Garcez “não virar as costas para os textos do mundo em que essa língua se fez e se faz relevante é condição para o desenvolvimento da competência comunicativa instrumental na língua adicional” (2009, p.133).

O modelo de interação social organizado pelos estudantes e professora, durante a pesquisa, contribuía para essa disponibilidade de Isabel em desenvolver sua capacidade linguística. Nesse modelo,

alinhado à teoria sociointeracionista vygotskyana - segundo a qual a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo resultam de processos dialógicos e dialéticos de interação social -, os estudantes interagem com o ambiente e com as pessoas na construção do conhecimento, arriscando-se e apostando na criação e manutenção de condições para aprenderem línguas, contando com a mediação externa dos que os cercavam quando entravam em contato com uma experiência nova de ensino/aprendizagem. O contato com as experiências intelectuais desses mediadores, no caso deste estudo, os colegas e a professora, contribuiu para a internalização do que foi apreendido/compreendido (TRINTA, 2009). Ainda com relação ao modelo interacional estabelecido entre os alunos e entre os alunos e a professora, durante o ensino via pesquisa, é possível afirmar que a transferência do que é apresentado, do nível social para o interno, acontecia dentro da zona de desenvolvimento proximal, conceito definido por Vygotsky (1978, p. 86) como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problemas feita de maneira independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas feita sob a tutela de um adulto ou em colaboração com pares mais capacitados (VYGOTSKY, 1978, p. 86 *apud* TRINTA, 2009).

Ou seja, não só a professora Helena exercia o papel de auxiliar os alunos no desenvolvimento das práticas bilíngues, Vítor também atuava na zona de desenvolvimento proximal das colegas, como alguém que se sentia mais à vontade com relação às novas experiências bilíngues. Assim, colaborava com o restante do grupo, auxiliando-o na construção do conhecimento, por meio da ação partilhada da construção dos textos.

García (2011) considera que na promoção do bilinguismo deve-se levar em conta que todos os processos de linguagem - de produção escrita, oral ou gestual - estão interligados e se fortalecem mutuamente. Dessa maneira, precisam ser desenvolvidos de forma holística. Tal declaração permite sugerir que, durante o primeiro ciclo de pesquisa, as práticas bilingues escritas, desenvolvidas por Vítor fortaleceram suas práticas escritas e também as orais durante sua interação com os professores e com as alunas. Já Isabel, Sara e Érika fortaleceram igualmente suas práticas orais por meio da interação com Vítor e com os professores, e esse fortalecimento corroborou com o desejo de participar

ainda mais das práticas escritas que seriam desenvolvidas nas próximas pesquisas nos três semestres restantes do curso da EJA.

É importante aqui chamar a atenção para as particularidades da maneira como a construção conjunta do conhecimento acontece na EJA de Florianópolis. Como já foi discutido antes, a proposta pedagógica de educação via pesquisa enfatiza a valorização do aluno enquanto cidadão e a legitimação dos seus interesses e saberes (OLIVEIRA, 2004). Dessa forma, durante o desenvolvimento das investigações, alunos e professores realizam práticas sociais complexas no sentido que todos se envolvem democraticamente no executar e pensar a pesquisa, seu planejamento e funcionamento. Nesse sentido, procura-se, nesse plano de formação de um aluno que possa estar preparado para agir no mundo, eliminar dicotomias entre teoria e prática, entre o que se ensina e o que se aprende, o que se pensa e o que se executa.

Conforme descrito acima, nenhuma imposição foi feita à lógica de divisão de tarefas organizada pelos alunos no trabalho via pesquisa. Houve uma negociação em que todos puderam expor seus argumentos, refletir sobre eles e construir ou reconstruir alternativas. E desse modo eles foram significando e ressignificando a língua espanhola, através do contato com o outro, do contato com as palavras e com os temas apresentados. E, com base nos depoimentos de Érika e Isabel, parece ser possível afirmar que o ensino do espanhol do modo como foi apresentado os fez refletir sobre questões que ultrapassaram suas realidades locais, fazendo-os repensar sobre possíveis oportunidades que a partir de suas pesquisas, ficaram mais próximas e palpáveis.

O fato de a proposta da EJA Florianópolis considerar essencial a “construção e manutenção dos vínculos entre alunos e professores” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 6) gera uma grande cumplicidade entre os educandos e entre educadores e educandos. Dentre as declarações dos alunos sobre o relacionamento deles com os professores, destaco abaixo a fala de Sara, por considerá-la representativa.

Hoje nem se compara ao tempo que eu estudava, né? Eu fiz amigos, eu fiz amizade com os professores, os professores são todos maravilhosos. Eu acho que as relações que a gente desenvolve aqui ajudam muito a gente a conseguir fazer a pesquisa e a continuar estudando. Frequentar um lugar que você gosta e que tem pessoas que você gosta é muito bom. Nas férias a gente “acha falta” das pessoas, né? Eu até liguei para os meus colegas. Não é como estudar em um

colégio com matérias normais que você pensa: - Ah, hoje tem aula disso e eu não gosto. Amanhã tem aula daquilo e eu não gosto. Aqui não. Aqui você vem e pensa: - Eu vou lá ver meus amigos, vou estudar. **Lá tem a professora de espanhol que eu adoro, a de artes que eu adoro, o de história, que eu adoro também.** Tem matemática que eu não gosto muito da matéria, mas eu presto sempre bastante atenção na professora por respeito. [...] Depois que eu conheci a professora Helena e você [referindo-se a mim] eu passei a gostar mais de Espanhol. **Eu estou sempre comentando lá em casa que eu quero aprender bem espanhol porque eu acho uma língua bem bonita, bem rica.** (SARA, ENTREVISTA, 18/08/2011).

Sara faz referência às trocas dinâmicas entre os indivíduos na sala de aula. Sua fala também demonstra que a pedagogia de línguas não pode e nem deve ser pré-programada e tampouco pode ser desenhada a partir de um método “fácil de seguir”. A postura de Sara parece revelar o quanto pode ser importante o fato de os alunos sentirem certa licença para “moldar” o contexto de aprendizagem, especialmente em níveis fundamentais. Aparece nesse modelo de ensino via pesquisa uma sala de aula que privilegia um conhecimento que não é pré-fabricado e que faz com que haja um discurso entre os participantes que contribui com o alcance do “valor simbólico” da língua adicional, e sem dúvida, a constatação desse valor pode ser essencial para o sucesso do ensino. Como ressaltam Schlatter e Garcez, o “desenvolvimento [da competência comunicativa da língua adicional] requer a apreensão do valor simbólico do objeto ‘língua adicional’, ‘espanhol’, ‘inglês’, pois é difícil, se não impossível, aprender o que não se valoriza, ainda mais quando essa aprendizagem é custosa” (2009, p. 133).

A estrutura de mediação de pesquisas da proposta da EJA permite que os professores convivam mais tempo com os alunos, conhecendo suas condições reais de vida, privilegiando, assim, o relacionamento afetivo entre os atores. Como demonstra a fala da aluna, a interação social entre eles acontece em um espaço de convivência significativo e prazeroso para todos. O documento norteador da proposta da EJA aponta que aspectos afetivos positivos como o prazer na convivência, a cooperação, a solidariedade, a ética, o respeito mútuo e a auto-estima corroboram para o entusiasmo em participar do processo de

ensino/aprendizagem e para a assiduidade e permanência dos alunos no curso.

Ainda, nesse processo de mediação das pesquisas acontece o deslocamento dos papéis assumidos por professores e alunos, que passavam a compartilhar o “poder”, num ambiente de trabalho conjunto (FERREIRA, 2009; MORAES e FARIA, 2002). Os alunos, ao se perceberem atores do próprio aprender, declaravam posicionar-se de uma nova maneira na vida: “com muitos sonhos e desejos de tentar realizá-los daqui pra frente” (VÍTOR, ENTREVISTA, 16/08/2011).

Algumas declarações dos alunos sugerem que a estima e o afeto que nutriam pela professora de Espanhol e por mim, devido a nossa convivência, fomentava o interesse de se envolver mais nas práticas bilíngues e de desenvolver habilidades comunicativas e linguísticas em língua adicional.

Eu espero que com a sua pesquisa [referindo-se a este estudo] você consiga mais aula de espanhol pra gente. Porque eu estou gostando muito. Quero ir pra Uruguaiana e entender o que eles falam. (ISABEL, ENTREVISTA, 16/08/2011).

Acho que as pessoas mais presentes na nossa pesquisa foram a professora Helena e a senhora [referindo-se a mim]. A disponibilidade da senhora ir na casa da gente ajudou muito a desenvolver a pesquisa e fez a gente ter muito mais contato com o Espanhol. Isso criou um grupo de amizade. Acho que a gente vai ter contato sempre, né? Quem sabe a senhora venha a dar aula de Espanhol para alguns alunos da EJA na universidade? (ÉRIKA, ENTREVISTA, 12/07/2011).

É interessante observar o quanto a linguagem parece ter se transformado como algo carregado de significado para a vida dessas alunas. Acredito que em relação ao espanhol, o fato de os alunos terem tornado-se autores de suas próprias atividades, ao invés de repetir sentenças e/ou ler frases feitas de um livro texto, fez com eles reconhecessem um meio ambiente possível de bilinguismo mais amplo e abrangente para além de suas comunidades locais: “Quero ir pra Uruguaiana e entender o que eles falam”. Além disso, à medida que podiam expressar seus pensamentos em uma língua adicional e que essas expressões tinham valor, os alunos tiveram “espaço” para

construir e interpretar seus próprios significados. Portanto, estávamos ambos, professores e alunos, genuinamente explorando intenções, enquadramento de referências e reações possíveis entre eles. Em outras palavras, estávamos valorizando e dando importância tanto como falantes, quanto como ouvintes, no diálogo da sala de aula (KRAMSCH, 1993).

Assim como Isabel e Érika, Sara e Vítor também vieram como positivo o contato com a língua adicional através da interação com a professora e comigo, como pesquisadora participante. Sobre o fato de interagirmos com os alunos em espanhol constantemente, destaco o seguinte comentário:

A professora fala o tempo todo em espanhol. No começo a gente ficou um pouco nervoso, mas não prejudicou na pesquisa. Acho que foi rico. **Eu consigo entender bem o espanhol, só algumas coisas não, né?** Mas a professora repete quando a gente não entende. Só bem de vez em quando que a professora falava em português. Só quando precisava mesmo ou em algumas conversas particulares, fora da sala (SARA, ENTREVISTA, 18/08/2011).

Algumas vezes era preciso reformular algumas de nossas falas. Outras, conforme sentíamos necessidade de nos fazer entender claramente, alternávamos entre o espanhol e o português. Sobre essa negociação de sentidos, a professora Helena declara acreditar que a alternância entre língua materna e língua adicional colabora com o desenvolvimento dos alunos nas duas línguas. Helena acrescenta:

Eu procuro falar só em espanhol quando trabalho com a proposta de pesquisa que é pedida aqui na EJA. [...]. Na formação de professores de Espanhol em 2008 falaram: - você, professor de Espanhol, ao pisar o pé no núcleo tem que falar só em espanhol. Eu acho isso aí um pouco forçar a barra, sabe? Eu não concordo em ficar o tempo inteiro falando em espanhol com os professores e funcionários da escola. Acho que eu tenho que ser um pouco eu também, um pouco a minha língua materna. Nas reuniões a gente tem tantos problemas do núcleo pra discutir e eu vou ficar lá, enlouquecida falando espanhol? Eu acho um

pouco fora da realidade e desnecessário. Mas eu concordo que tem que ter essa oralidade com os alunos, por mais que às vezes eu sinta um pouco de dificuldade, né? Porque são duas coisas novas, trabalhar com metodologia de pesquisa e trabalhar com a oralidade em espanhol. [...]. Para receber os alunos da maneira que a gente recebe, trazer eles de volta pra esse mundo, a gente tem que acolhê-los e usar a língua materna em algumas situações, é uma maneira de fazer isso. Eu acho complicado quando parece que eles têm que pensar duas vezes. Pensar no que a professora tá falando de argumentação, de crítica e tem ainda que analisar essa questão do espanhol. [...]. Eu concordo mesmo com a ideia das situações bilíngues. Muitas vezes a gente não consegue fazer o ambiente todo bilíngue, mas consegue, em algumas situações, levar o aluno que parou de estudar há um tempão a ter um contato oral também com o espanhol. E ver ele conseguir compreender, mesmo respondendo somente em português; ver ele ler um recado em espanhol no diário e conseguir entender e até responder em espanhol; ler um pequeno texto em espanhol pra enriquecer a pesquisa, ver que depois o tamanho desse texto vai aumentando gradativamente; eu acho que essas coisas já são grandes vitórias (HELENA, ENTREVISTA, 16/08/2011).

Há muitos pontos relevantes para esta investigação na fala de Helena. Primeiro, a professora entende que o funcionamento discursivo dos atores em uma situação bilíngue prevê a utilização da mudança de código (*code-switching*) (MAHER, 2007, p. 74), entendendo bilinguismo de maneira ampla, como a capacidade de fazer uso de mais de uma língua de forma híbrida, isolada ou alternada, de acordo com as características da situação interacional. Segundo, embora os alunos afirmem que o fato de a mediação da pesquisa ser feita em espanhol não compromete seu desenvolvimento, pude observar que a professora Helena preocupava-se com que acontecesse o contrário. Na representação dela, a interação bilíngue com os alunos pode ser prejudicada quando se discute sobre conceitos complexos ou que não são familiares. E terceiro, ela afirma que reconhece as práticas

pedagógicas que desenvolve durante a mediação da pesquisa como situações bilíngues.

A visão de bilinguismo como um fenômeno multidimensional que embasa as práticas da professora, conseqüentemente, também fundamenta as práticas dos alunos. Helena relata acima que, dependendo das características das práticas discursivas das quais participava, alternava entre o português e o espanhol. O mesmo acontecia com alguns alunos, como Vítor, por exemplo, que, dependendo do professor que era seu interlocutor no evento de escrita do diário, escrevia seus relatos em português ou espanhol. Na vinheta abaixo, trago outro episódio de mudança de código, que embora não tenha sido protagonizado por um aluno do grupo que eu estava acompanhando nesta investigação me pareceu relevante.

Perto do fechamento das pesquisas, cada professor ficou responsável por orientar e acompanhar mais de perto a conclusão dos trabalhos de alguns grupos. Essa noite, como havia poucos professores no Núcleo Laranjeiras, fiquei responsável por mediar o trabalho de dois grupos, aquele formado pelos alunos participantes da minha investigação e outro, que pesquisava sobre a Revolução Farroupilha. Ficamos em uma sala separada para que os alunos pudessem assistir a um vídeo sem incomodar a turma com o barulho. Em um determinado momento, a professora Helena juntou-se a nós. Poucos minutos depois, uma aluna de outro grupo, que estava em outro ambiente, entrou na sala em que estávamos pedindo que a professora a acompanhasse. Tal pedido foi feito de forma muito cortês e em espanhol. A fala da aluna consistiu em uma construção híbrida, longa e complexa na qual a aluna descreveu os pontos do trabalho nos quais ela e seus colegas estavam encontrando dificuldades e solicitou que a professora a acompanhasse e permanecesse na sala do grupo dela. Argumentou que havia apenas três professores na escola para atenderem a alunos divididos em três salas e que nós estávamos em dupla atendendo a apenas dois grupos. Foi curioso observar que todos os alunos prestaram completa atenção enquanto a aluna falava e ao final todos cumprimentaram-na pela construção discursiva

híbrida, demonstrando apoio. A professora Helena atendeu ao especial pedido da aluna e nos deixou. Ao sair da sala, ela ainda estava sorrindo (DIÁRIO DE CAMPO, 14/06/2011).

Os exemplos de mudança de código dessa aluna, do Vítor e da professora Helena podem ser relacionados ao modelo de práticas discursivas proposto por Maher (2007)⁵¹. De acordo com esse modelo, é possível observar o modo como acontece a distribuição funcional entre as línguas e os diferentes graus de bilinguagem que os atores apresentam nas distintas práticas. Ter conhecimento desses repertórios apresentados pode auxiliar professores a propor práticas que favoreçam o aumento do grau de competência bilíngue dos alunos conforme suas necessidades.

As trocas de turno realizadas pela professora estavam relacionadas principalmente à ideia de que a convivência de duas línguas representa sobrecarga ao cérebro, provocando confusão mental e dificuldade de comunicação, o que, segundo Maher (2007) é um erro. De acordo com a autora, o resultado de pesquisas sugere que

parece haver uma relação positiva entre bilinguismo, funcionamento cognitivo e competência comunicativa. Aumento do pensamento divergente/criativo, maior predisposição ao pensamento abstrato, maior consciência metalinguística, maior sensibilidade para o contexto de comunicação são apenas algumas das vantagens frequentemente associadas ao bilinguismo na literatura especializada (p. 71).

O episódio relatado na vinheta anterior é um exemplo de desenvolvimento da sensibilidade para o contexto de comunicação. A própria aluna declarou ao sair, embora em tom de brincadeira, que planejou utilizar a língua adicional naquele contexto porque imaginou que conseguiria atingir seu objetivo com maior probabilidade de sucesso, isto é, conseguir que a professora a acompanhasse, comovendo-a através do uso da língua.

Também durante o trabalho de campo, observei que alguns alunos, por encontrarem condições favoráveis para se expressarem de maneira bilíngue, acabam falando e escrevendo em espanhol por conta

⁵¹ Ver Figura 2.

própria, mesmo quando não há uma proposta formal de realização de atividades de produção em língua adicional feita pela professora. Ao familiarizarem-se e sentirem-se à vontade com a presença do espanhol como língua adicional, os educandos aceitam o convite para utilizar essa forma de expressão para interagir em um contexto no qual estão inseridos e não excluídos por ser “estrangeiros” (SCHLATTER e GARCEZ, 2009). Essa asserção pode ser confirmada pelo comentário de Vítor que segue.

Aqui na EJA o próprio espanhol não é colocado como uma coisa obrigatória. **A gente fala o espanhol, outras vezes a gente fala o português, mas com isso a gente vai aprendendo o espanhol e aprendendo a assimilar entre o espanhol e o português.** Nessa pesquisa a professora deixou todo mundo mais à vontade. Mas alguns grupos e alguns alunos se envolveram mais com a língua. A gente trouxe o espanhol mais no mapa conceitual mesmo. Na próxima pesquisa, agora que a minha esposa e as outras colegas já estão mais familiarizadas, a gente pretende colocar mais espanhol dentro da investigação (VÍTOR, ENTREVISTA, 16/08/11, grifo meu).

Vítor, nascido na cidade de Uruguaiana, na fronteira do Brasil com a Argentina, assim como a esposa, Isabel, reconhece ter um grau de bilinguagem mais elevado que os demais colegas do grupo, e por isso ficou como principal responsável pela leitura do material em espanhol destinado à pesquisa. Para o próximo ciclo tem planos de que o texto final e a apresentação dos resultados da pesquisa sejam bilíngues. Ainda na entrevista declarou:

achei muito bom o espanhol no trabalho de pesquisa. O que eu puder ajudar pra melhorar isso dentro do grupo e em outros grupos eu vou fazer porque eu achei muito importante. Acho que se ajudando a gente aprende mais também e consegue desenvolver e crescer (VÍTOR, ENTREVISTA, 16/08/11).

Vítor foi um dos alunos da turma que mais produziu em espanhol nas interações bilíngues e interculturais. Escrevia no seu diário em

língua adicional, conversava comigo e com a professora em espanhol e produziu HPEs sobre questões políticas e culturais da fronteira. Dentre as atividades de HPE realizadas pelo aluno, duas se destacam como relevantes para a promoção da interculturalidade. As duas consistiam em cartazes com ilustrações feitas a mão pelo próprio aluno e com textos descritivos e dissertativos escritos em português. Em um dos cartazes Vítor descrevia o encontro entre antigos presidentes do Brasil e da Argentina discutindo sobre a relação política entre eles. Nele, o aluno desenhou os rostos dos dois presidentes e colou recortes de um jornal da época que noticiava o encontro. No outro cartaz, desenhou a ponte que separa os dois países e que liga as cidades de Uruguaiana (Brasil) e *Paso de los libres* (Argentina).

Na socialização de suas produções Vítor e a esposa, a aluna Isabel, puderam compartilhar com os colegas suas impressões sobre como é nascer e viver em um contexto de fronteira, promovendo discussão, reflexão e novas representações a partir de um debate sobre suas próprias experiências.

Outro exemplo interessante de promoção de ambiente bilíngue e intercultural por parte dos alunos foi a iniciativa que alguns grupos tiveram de trazer material em língua adicional para enriquecer as aulas e as apresentações dos resultados de suas pesquisas. Uma aluna começou a ler um livro do Escritor Pablo Neruda, produziu e socializou com os colegas de sala atividades de HPE sobre sua leitura. Outro grupo pesquisou sobre o Estado Israelense, encontrou na internet um vídeo, em espanhol, sobre o turismo no país, e apresentou para os colegas no intuito de, segundo os próprios alunos, “contemplar a disciplina em sua pesquisa e ‘homenagear’ a professora de Espanhol” (DIÁRIO DE CAMPO, 22/06/2011).

Em uma auto-avaliação das suas práticas pedagógicas bilíngues durante o primeiro ciclo de pesquisa, a professora Helena declarou reconhecer que dois pontos precisam receber uma maior atenção, quais sejam, o incentivo à produção dos alunos em língua adicional, e a promoção da interculturalidade através das pesquisas. Sobre o primeiro ponto declarou:

Acho que a questão do tempo prejudica bastante a questão da produção. Não tem tanto tempo. Hoje não é feito produção escrita ou mesmo oral devido ao tempo. Eu sinto que os jovens são mais corajosos, por mais que sua produção tenha uma conotação de brincadeira, eles falam. São palavras

soltas, mas eles têm mais coragem de falar. O adulto ou realmente se interessa porque já teve contato com o espanhol antes e vai além - a gente tem alunas aqui do Núcleo Laranjeiras que já estão lendo Pablo Neruda, fazem HPE em espanhol, que tentam fazer, por mais que seja emportunhol, mas elas conseguem escrever. Então, ou o adulto é esse que tem esse interesse e vai além, ou realmente não. É tímido e não tem coragem. Já dentre os jovens, são bem poucos os que têm essa produção escrita, mas, pela brincadeira, eles produzem oralmente. Eles tentam conversar bastante comigo. Não são frases completas, mas algumas palavras soltas. A questão do híbrido também acontece (HELENA, ENTREVISTA, 16/08/2011).

Na representação da professora seria interessante que houvesse mais tempo de interação com os alunos para organizar mais atividades de produção em língua adicional. Porém, reconhece que os alunos participam de interações discursivas híbridas orais: “eles tentam conversar bastante comigo. Não são frases completas, mas algumas palavras soltas” e escritas: “por mais que seja emportunhol, mas elas conseguem escrever”. As declarações feitas pela professora sugerem que ela compartilha do entendimento de que as construções híbridas são naturais em espaços de ensino/aprendizagem bilíngue.

Para ilustrar a interferência da língua adicional na língua materna durante uma interação bilíngue, trago abaixo algumas falas dos participantes desta investigação durante as entrevistas que realizei com eles. Nesses trechos, os participantes falavam em português e eu em espanhol⁵².

Helena (ENTREVISTA, 18/08/2011): Eu acho que *enseñar* é você tentar transmitir/construir esse mundo com o aluno.

Isabel (ENTREVISTA, 16/08/2011): Tinha vizinho que vinha da Argentina e ficava morando dois meses perto. Eu convivia com eles, mas eu nunca consegui *hablar*. [...] *Bueno*, eu não tinha a

⁵² Antes de começar as entrevistas perguntei a todos se preferiam que eu falasse em espanhol ou em português. Com exceção da aluna Sara, todos disseram que eu poderia usar o espanhol. Os alunos utilizaram o português na nossa interação e a professora alternou entre as duas línguas.

mínima ideia do que era a pesquisa e adorei! E das oficinas eu gosto porque ela explica tudo direitinho.

[...] Agora a professora indo lá na frente, *hablando* pra mim, aí eu gosto.

Vítor (ENTREVISTA, 16/08/2011): Eu fui até a – como é que chama? – a *pizzara* pra poder apresentar o meu texto e os outros alunos ficavam assistindo.

É importante observar que, durante as entrevistas, apenas os participantes com um maior grau de bilinguagem produziram construções híbridas. O fato de esses participantes elaborarem um discurso híbrido sugere que não existe uma fronteira definida entre as línguas, especialmente entre português e espanhol. O que existe é uma linguagem contínua, constantemente acessada, que pode se constituir de elementos das duas ou mais línguas com fins específicos de uma efetiva comunicação (GARCÍA, 2009). A mistura de palavras e de códigos entre diferentes línguas é comum em um mundo transnacional e global, em que as pessoas migram e imigram desconstruindo a ideia de existência de uma língua nacional “pura”. De acordo com os exemplos observados no ensino via pesquisa em espanhol na ideologia educacional da EJA, é possível dizer que a linguagem é legitimada de acordo com nossos “tempos híbridos” (MOITA LOPES, 2006). Parece haver uma evidência que os alunos que “operam” nas duas línguas apresentam uma vantagem em relação à produção e desenvolvimento das atividades cognitivas em sala de aula e também nas tarefas fora dela.

Com relação à promoção da interculturalidade, o segundo ponto que Helena avaliou negativamente dentro de sua prática pedagógica é o comentado a seguir:

Tem falhas pessoais que de repente eu já parei pra pensar, mas não corri atrás, como trazer as culturas para dentro das pesquisas. Mas essa questão também está relacionada à falta de estrutura da escola, que é uma coisa que também amarra um pouco. [...] O acesso à internet é fundamental para trabalhar a interculturalidade (ENTREVISTA, 18/08/2011).

Quando perguntados sobre como observaram o processo de educação intercultural durante o desenvolvimento de sua pesquisa, os

alunos disseram que não tiveram contato com as culturas de outros países nesse primeiro ciclo de pesquisa, e que acreditavam que essa falta deveu-se à problemática escolhida. Sara deu o seguinte depoimento em sua entrevista:

Acho que é muito importante para os brasileiros conhecer a cultura dos nossos vizinhos. Na nossa próxima pesquisa a gente vai ver bastante sobre isso porque a gente vai pesquisar sobre o dinheiro. Eu quero saber, por exemplo, porque se diferencia o dinheiro de um país pro outro. Porque o dinheiro da Argentina às vezes vale menos. Agora, por exemplo, todo mundo diz que está bom de ir para o Paraguai comprar coisas porque o dólar tá baixo, né? Eu acho importante conhecer sobre dinheiro para entender sobre o desenvolvimento do Brasil, dos países vizinhos. Tem o MERCOSUL também. Eu ouvi até que queriam fazer uma moeda só. Eu quero entender isso bem. [...] Eu acho que aprender sobre cultura é pertinente, e que se é para acrescentar a gente tem estudar mais na próxima pesquisa. Tem que melhorar (SARA, ENTREVISTA, 18/08/2011).

As declarações da aluna e da professora sugerem que a educação bilíngue foi trabalhada de forma dissociada da educação intercultural pelo grupo durante o primeiro ciclo de pesquisa. Contudo, houve diversas outras situações em que a língua adicional e a materna se fizeram presentes em momentos de ensino/aprendizagem, nos quais a preocupação era educar para a tolerância e apreciação da diversidade. É possível citar uma aula na qual surgiram comentários preconceituosos sobre o comportamento dos Argentinos na cidade de Florianópolis e a professora interveio, problematizando as declarações dos alunos e gerando um debate no qual alguns educandos apresentaram e rebateram argumentos uns dos outros gerando reflexão sobre as representações que brasileiros e, mais especificamente, catarinenses têm sobre os argentinos (DIÁRIO DE CAMPO, 22/03/2011).

Dependendo das problemáticas escolhidas pelos grupos, as práticas interculturais podem ficar mais ou menos em evidência. Não obstante, a educação intercultural pode acontecer também durante as atividades de socialização de HPE, nas apresentações das pesquisas dos

outros grupos, nas saídas pedagógicas para o teatro, cinema, entre outros.

Segundo a professora, na próxima pesquisa, que terá uma problemática relacionada ao dinheiro, o próprio grupo poderá contribuir com a educação intercultural da comunidade escolar. Cabe aos professores orientar o trabalho para que a pesquisa desperte nos atores envolvidos a disposição para reconhecer, harmonizar e negociar a diversidade presente nos valores, experiências e significados historicamente construídos e associados a determinados grupos de falantes de outras línguas. O que colabora também para o reconhecimento da diversidade nas próprias culturas da sociedade, cidade, escola e mesmo no próprio grupo colaborativo de aprendizagem do qual participa, no caso da EJA Florianópolis, no grupo de pesquisa (PARAQUETT, 2010).

Trago abaixo duas vinhetas que apontam o modo como os alunos usam as línguas nos encontros com os outros para promover a construção conjunta de reflexões e de mudanças na própria sala de aula, na escola e na vida de todos. Os exemplos tratam ainda do modo como o uso da linguagem permite que eles exercitem atitudes de reconhecimento da diversidade, respeito, cumplicidade e solidariedade.

A apresentação final de um dos colegas da sala deixou os alunos “consternados”, para utilizar o termo escolhido por Vítor. Esse colega começou o semestre em um grupo formado, por ele e mais dois alunos. Esse grupo escolheu pesquisar sobre a Guerra dos Farrapos. Os dois colegas desistiram no decorrer do processo e o aluno concluiu a pesquisa sozinho. Sua apresentação foi muito aplaudida e comentada pelos colegas. Entre os comentários, ouvi Vítor dizer que o aluno havia demonstrado uma superação e que isso havia deixado todos bastante consternados porque, aparentemente, ele tinha poucos recursos para executar uma pesquisa, para fazer um trabalho de tal nível. Vítor ainda afirmou estar muito feliz pelo fato de a atitude do colega ser um exemplo para todos e trazer esperanças “independente da idade e das dificuldades que a gente tem”. (DIÁRIO DE CAMPO, 30/06/2011).

Durante a apresentação dos resultados parciais obtidos pelo grupo que pesquisa sobre a Praça XV de Florianópolis, uma das alunas demonstrou

muita dificuldade para realizar sua apresentação oral. Muito nervosa e apresentando dificuldade na leitura do texto tentou desistir muitas vezes, contudo era unânime a opinião dos colegas de sala de que ela deveria ler até o final. Muitos diziam palavras de incentivo em meio à leitura. Também ajudavam sugerindo a pronúncia das palavras em espanhol do mapa conceitual. No final a aluna se emocionou dizendo que nunca havia lido em público e que a “paciência” das pessoas havia sido muito importante. (DIÁRIO DE CAMPO, 30/06/2011).

O aluno adulto muitas vezes chega à EJA com uma baixa auto-estima que se deve a uma auto-imagem construída ao longo da vida, marcada pela falta e pelo sentimento de inferioridade que vai sendo naturalizado por viver em uma sociedade que o faz colocar em dúvida sua própria competência cognitiva. Assim, é normal que se sinta inseguro ao enfrentar uma situação já vivida anteriormente e da qual precisou afastar-se. Ao retornar para a escola sente vergonha de si e, por isso se expressa pouco (GIOVANETTI, 2005, p. 245).

Foi interessante observar a cooperação entre os atores no Núcleo Laranjeiras. Inclusive os adolescentes que, por imaturidade, costumam rir das dificuldades das pessoas, desenvolveram respeito pelos adultos e longevos, por sua maneira e tempo de realizar as atividades. Parece-me que a EJA é um espaço onde também se aprende a respeitar as diferenças relacionadas à idade, ao grau de escolaridade e à proficiência linguística das pessoas.

As práticas pedagógicas descritas aqui fornecem evidências para afirmar que no Núcleo Laranjeiras da EJA Florianópolis desenvolve-se um programa de educação bilíngue intercultural, de acordo com a definição apresentada neste trabalho no capítulo II. Nos momentos de mediação das pesquisas, as línguas não são ensinadas como disciplinas isoladas e a linguagem não é apresentada de modo fragmentado, descontextualizada da prática social. Não se aprende ou ensina um língua como um sistema de regras fixas e estáticas. Os conteúdos são ensinados através da língua materna e da língua adicional de modo que professores e alunos sigam regras próprias de uso da linguagem (GARCÍA, 2009, p. 5).

Neste capítulo, apresentei a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora de Espanhol e pelos quatro alunos

participantes desta pesquisa, procurando discutir quais dessas práticas se constituem como situações bilíngues e como educadora e educandos avaliam e lidam com elas.

Os resultados mostraram que as práticas concretizadas como situações bilíngues são aquelas construídas nos momentos de desenvolvimento das pesquisas, pois privilegiam alguns saberes fundamentais de acordo com a proposta pedagógica da EJA Florianópolis, com os documentos que regulamentam o ensino de língua adicional e com a literatura especializada da área da pedagogia crítica de ensino de línguas. Esses saberes são: a construção conjunta do conhecimento, a promoção do biletamento, o desenvolvimento contextualizado das diversas competências comunicativas e linguísticas, a valorização das pessoas, dos seus interesses e saberes e o exercício da cidadania e da apreciação da diversidade.

Observei que as oficinas de Espanhol, embora sejam contextos de ensino/aprendizagem considerados importantes pelos alunos e pela professora, compreenderam, durante esse primeiro semestre, práticas educativas que, em sua maioria, não promoviam as situações descritas anteriormente.

Por fim, parece que, na representação da professora e dos alunos, as situações bilíngues promovem a autonomia, o aumento da auto-estima, a relação interpessoal, a socialização do conhecimento, a solidariedade, a apreciação do trabalho em grupo. Eles avaliam de maneira positiva o fato que as práticas que se concretizam como situações bilíngues fornecem certa licença para o grupo “moldar” o contexto de aprendizagem. Assim sendo, a maneira como os alunos avaliam e lidam com as situações bilíngues sugerem que objetivos traçados no documento norteador da proposta da EJA são alcançados através da promoção de uma educação bilíngue e intercultural.

No próximo capítulo, apresento as considerações finais em relação aos resultados deste estudo. Destaco as contribuições do trabalho e discuto as limitações da pesquisa, apontando para pesquisas futuras.

CAPÍTULO V - SOBRE CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O respeito à diversidade não pode ficar apenas no jargão politicamente correto: é fundamental agirmos de maneira informada, para garantirmos o seu pleno exercício”.

Terezinha Maher

A proposta deste trabalho foi observar e interpretar – através de uma perspectiva etnográfica – as práticas pedagógicas desenvolvidas por quatro alunos e uma professora de Espanhol no contexto de um núcleo da EJA de Florianópolis. Através da observação e participação das aulas também foi possível construir interpretações sobre como esses cinco atores avaliam e lidam com essas práticas.

Para gerar os dados analisados nesta investigação, realizei uma pesquisa qualitativa, de base interpretativista, cujo trabalho de campo aconteceu, efetivamente, entre fevereiro e agosto de 2011. Durante esse período, participei de distintos cenários do fazer pedagógico, o que corroborou para a constatação de que há uma considerável versatilidade na maneira de ensinar e aprender espanhol como língua adicional no Núcleo Laranjeiras da EJA de Florianópolis. Tal versatilidade se deve aos diferentes papéis que são desempenhados tanto pela professora quanto pelos alunos e às diferentes concepções de currículo de língua adicional assumidas de acordo com as duas principais abordagens de organização do trabalho pedagógico no núcleo. São elas: as oficinas de Espanhol, em que, na maioria dos casos, se trabalha a língua adicional de forma estruturalista, como um sistema de normas fixas e rígidas; e o contexto de mediação das pesquisas, em que a língua é trabalhada sob uma concepção de linguagem como prática social, com atividades desenvolvidas de modo interdisciplinar, buscando estabelecer relações entre os tópicos estudados.

O cruzamento entre os dados gerados em campo com o referencial teórico que guiou este estudo demonstra que a maioria das práticas desenvolvidas nas **oficinas de Espanhol** não se concretiza de acordo com os princípios estipulados pela proposta pedagógica da EJA, cujo objetivo, com relação ao ensino/aprendizagem de língua adicional, é possibilitar a criação de situações bilíngues. Segundo os princípios pedagógicos da EJA Florianópolis, as situações bilíngues devem possibilitar o uso do português e do espanhol, de forma que os alunos desfaçam a ideia das duas línguas como sistemas desconexos e distintos (GARCÍA, 2009).

Como os dados mostram, as práticas pedagógicas nas oficinas de Espanhol estão centradas no ensino muitas vezes descontextualizado de listas de vocábulos e desarticuladas da perspectiva sociointeracional e crítica defendida na proposta da EJA.

De acordo com o observado em campo, ainda é difícil para alguns alunos e para a professora encarar a necessidade de atravessar os limites linguísticos naturalizados a partir de visões tradicionais de linguagem e essas dificuldades transparecem principalmente no contexto das oficinas de Espanhol. Nesse contexto, fica mais evidente que os participantes ainda parecem se sentir “inibidos” frente à possibilidade de manifestar sua liberdade de expressão, de desenvolver sua própria linguagem de acordo com a interação social em que estão engajados naquele momento. Há, sem dúvida, certa “insegurança” por parte dos participantes em produzir discursos nessa “nova língua” criada em um contexto que se propõe a ser bilíngue. Quando se “transportam” para o contexto das oficinas, encaram com certa desconfiança essa língua adicional que, no contexto de mediação das pesquisas, é naturalmente desenvolvida de acordo com os aspectos compartilhados pelo grupo e influenciada pela situação social, política e econômica, além de ser desenvolvida conforme os aspectos relacionados à idade, gênero, região de procedência, etc. Todos esses aspectos e características afetam o modo como os participantes deste estudo consideram a possibilidade do uso das duas línguas, assim como podem contribuir para um grande número de variedades linguísticas, caso haja um contexto favorável.

Quanto às práticas, entendidas aqui como situações bilíngues, elas foram observadas principalmente nos momentos de desenvolvimento das pesquisas realizadas pelos alunos e em atividades como socialização das HPEs e nas saídas pedagógicas.

Em algumas das falas dos participantes sobre como avaliam e lidam com as práticas que desenvolveram, é possível perceber um discurso híbrido, pois, ao mesmo tempo em que criticam o ensino estruturalista, “defendem” as oficinas de Espanhol. Da mesma maneira, preocupam-se com o fato de a educação via pesquisa não contemplar o ensino conteudista, organizado através de um gradeamento disciplinar, mas, por outro lado, se declaram satisfeitos e felizes com a proposta pedagógica da EJA e com os saberes privilegiados por ela.

Os resultados permitem considerar que não só as falas dos alunos sobre suas práticas são híbridas, mas as próprias práticas também o são. Entendo que o hibridismo presente em suas ações não deve ser visto de forma negativa, mas como um comportamento natural de tradução cultural.

Sendo assim, como então desenvolver uma proposta educacional para o ensino de língua adicional nesse cenário tão complexo, no qual discursos hegemônicos tradicionais e inovadores se encontram? Oliveira (2004) diz que a proposta da EJA é sempre provisória, porque além de seus atores terem desenvolvido um conjunto de princípios ao longo dos anos, também desenvolveram um conjunto de práticas coletivas e diversificadas de avaliação e de constante recriação. De acordo com o autor, a proposta deve ser repensada e reorganizada coletivamente sempre que necessário. Foi através das discussões coletivas durante os cursos de formação de professores da EJA que a proposta pedagógica, conforme é conhecida hoje, foi moldada. Algumas das requisições feitas pelos professores durante esses cursos incluíram, por exemplo, as oficinas nas rotinas de trabalho dos núcleos da EJA (FLORIANÓPOLIS, 2008a).

Acrescento, ao trabalho de Oliveira (2004), a necessidade de que nas discussões sobre a construção contínua da proposta se reflita sobre como as escolhas de organização do trabalho pedagógico e do próprio fazer pedagógico irão modificar as pessoas envolvidas no processo educativo. Ou seja, considero que importa refletir sobre “que tipo de ser humano é desejável para a sociedade que se quer construir” (SILVA, 2011, p.15). Com relação ao ensino de línguas, se a proposta da EJA vislumbra uma sociedade multilíngue, considerando como contexto de fala desejável aquele em que as pessoas podem agir no mundo, exercendo práticas transnacionais, fazendo uso de uma linguagem híbrida, criada muitas vezes pela diáspora, acredito que há que se problematizar essas questões de modo aprofundado com toda a comunidade envolvida com essa modalidade de ensino. Somente com uma clareza de propósitos, os atores da EJA poderão genuinamente apreciar e promover em sala de aula a diversidade de identidades e variedades linguísticas complexas que podem aparecer em locais em que o espanhol e o português coexistem, lado a lado, sem uma clara divisão entre eles.

O discurso dos atores da EJA acerca do ensino/aprendizagem da língua adicional, como aspecto resultante das condições de existência e das relações sociais, pode implicar na construção de suas identidades. A análise dos dados gerados nessa pesquisa aponta para o fato de que a promoção de uma educação bilíngue e intercultural, como a observada no Núcleo Laranjeiras através das situações bilíngues, possibilita o diálogo com outras pessoas e culturas por meio do uso da língua materna e da língua adicional. As pessoas e culturas com as quais os atores da EJA dialogam através da linguagem podem estar a uma grande

distância geográfica, ou na mesma cidade, ou no mesmo bairro. Também podem estar na mesma escola, sentadas ao lado, no mesmo grupo, com quem se cria uma relação de amizade e, portanto, de respeito e de solidariedade. Essas culturas podem ser as dessas pessoas com quem se aprende a dividir liderança, dialogar, ser justo, de quem se aprende a respeitar a opinião por mais divergente que seja. Podem ser as dos colegas e professores com quem se aprende a construir princípios e conhecimento.

Os exemplos das práticas pedagógicas, evidenciadas aqui como situações bilíngues, permitem dizer que a forma como o ensino/aprendizagem pode ser desenvolvido nas pesquisas possibilita aos alunos exercerem seus direitos linguísticos, evitando que a eles sejam impostas determinadas construções em espanhol que necessitam ser usadas de maneira específica. O fato de o ensino via pesquisa permitir a todos os participantes a liberdade de escolher formas de se expressar, relacionadas com suas condições pessoais, parece fazer com que os alunos desse núcleo sintam-se cada vez mais capazes de utilizar a língua adicional em público e em domínios privados. Acredito que a abordagem de ensino/aprendizagem de espanhol via pesquisa, ainda que seja uma iniciativa inovadora e, portanto, com uma inserção ainda acanhada, permite aos alunos o entendimento de que o uso de certas dicotomias, tais como “falante-nativo” versus falante não-nativo, reflete um posicionamento tendencioso em relação a uma forma única e hegemônica de aquisição de linguagem.

A partir das observações e das falas dos alunos, penso ser possível dizer que a aprendizagem de línguas nesse contexto específico da EJA pode, sim, ser otimizada e efetivada, independente do grau de proficiência, através de uma discussão acerca das estratégias, recursos situacionais e negociações sociais que os alunos lançam mão para o desenvolvimento de uma comunicação fluida.

5.1 Algumas implicações

Ao focalizar a temática das situações bilíngues, apresento algumas implicações que poderão servir para futuras pesquisas, além de contribuir para a reflexão de novas políticas educacionais e na formação de professores que venham a atuar em contextos como o da EJA Florianópolis. Ou seja, aponto para a necessidade de se pensar nesses contextos específicos, algumas vezes, muito mais complexos que os que efetivamente são abordados na maioria dos currículos dos cursos de Licenciatura do país.

Primeiramente, creio que futuros estudos possam ser desenvolvidos com o objetivo de acompanhar os processos de ensino/aprendizagem de língua adicional dos alunos durante toda a sua trajetória na EJA para entender como a língua contribui com o processo educacional, já que é socialmente construída.

O acompanhamento de um grupo durante o trabalho de campo gerou uma quantidade considerável de dados relevantes para distintas reflexões sobre o processo educativo. Contudo, considero importante que um estudo mais completo seja elaborado, de modo que abranja um maior número de alunos e de professores de Espanhol e que acompanhe os atores durante todo o curso de segundo segmento do ensino fundamental e, se possível, nos primeiros anos do ensino médio. Isso possibilitaria aprofundar a análise das implicações que um ensino bilíngue intercultural pode ter no desempenho escolar e na vida pessoal dos alunos, assim como na reestruturação das práticas dos professores.

Para os professores, que são formados para trabalhar em salas de aulas seriadas, o trabalho na EJA pode representar problemas se não há um processo de discussão e orientação para atuar nesse contexto. É necessário que se fortaleça ainda mais a formação continuada para professores de maneira que, desde o início de sua atuação nesse contexto, a proposta pedagógica da EJA Florianópolis esteja bem estruturada e explicada. Só assim poderão esclarecê-la para os alunos.

Além de formação a respeito da proposta da EJA de Florianópolis, há a necessidade de formação sobre a promoção do ensino bilíngue, especificamente, como declara sentir necessidade a professora Helena. Oliveira (2004, p. 38) comenta que para haver formação continuada “não é necessário um ‘iluminado’ para dizer como os professores devem fazer seus trabalhos”. A formação pode se dar entre os professores, na discussão sobre suas próprias experiências com as situações bilíngues. Para que isso aconteça, concordo com o autor e julgo importante que haja, obviamente, espaços para tal debate. De acordo com Helena, nos quatro anos em que atua na EJA Florianópolis, ela presenciou apenas uma oportunidade desse tipo, o chamado “relato de experiências”⁵³, organizado por um professor de Espanhol.

Atualmente, no município de Florianópolis, os professores são contratados por trinta horas-aula, sendo que dez delas são destinadas às reuniões de planejamento e formação que acontecem duas tardes por

⁵³ Os relatos de experiências são trabalhos apresentados por professores nos encontros de formação organizados duas vezes por ano pelo DEC. Constituem-se em experiências significativas que tiveram em suas práticas na EJA.

semana. A condição de se ter esse tempo disponível para o planejamento é fundamental para a materialização da proposta pedagógica da EJA Florianópolis. As reuniões dos docentes nos núcleos devem continuar sendo destinadas ao estudo e a reflexão sobre as teorias que embasam suas ações, pois é essencialmente através da percepção dessas teorias que poderão realizar uma avaliação crítica de si, do papel de seus alunos e da adequação de sua prática didática às necessidades destes. Os professores também podem continuar utilizando esses espaços para se familiarizarem com as pesquisas desenvolvidas pelos alunos, planejando em conjunto os encaminhamentos dados aos grupos para que todos tenham conhecimento das fases em que cada trabalho se encontra. Infelizmente, grande parte do tempo dessas reuniões ainda é dedicada a solucionar questões básicas estruturais como: falta de acesso à sala informatizada, à biblioteca, à impressão de materiais, ao lanche para os alunos, entre outras.

É importante destacar que a Educação de Jovens e Adultos vem sendo considerada cada vez menos um espaço de suplência e reposição do tempo perdido e cada vez mais um lugar de transformação de pessoas e de contextos. Haddad (2007) organizou um livro que traz experiências locais significativas por sua singularidade, com o objetivo de mostrar tendências qualitativas sobre a realidade recente de algumas políticas municipais de EJA. Segundo o autor, essas experiências apresentadas através dos estudos investigados dão sinais de novos caminhos que vem sendo percorridos e que buscam uma solução qualitativa e inovadora para a EJA.

Dentre os nove estudos selecionados, está o realizado por Beltrame (2009) sobre o caráter inovador da proposta pedagógica da EJA Florianópolis, confirmando sua singularidade, também atestada por mim aqui nesta investigação. Quando Beltrame realizou seu trabalho, ainda não havia sido incorporada à proposta da EJA a ideia de promoção da educação bilíngue e intercultural. A constatação de tal proposição certamente levaria a autora a conferir um cunho ainda mais inovador às políticas educacionais voltadas para a EJA no município.

A análise de experiências de natureza inovadora, como a da EJA Florianópolis, pode referenciar, inclusive, estudos de outras modalidades de ensino, nas quais o ensino/aprendizagem de língua adicional acontece com base em ideias cristalizadas e não desperta o interesse dos alunos. Assim, este estudo, desenvolvido através de uma observação contínua e que traz exemplos concretos do desempenho dos alunos durante a construção do conhecimento, pode contribuir com reflexões sobre os problemas de desinteresse e indisciplina causados

pela imposição de conteúdos descontextualizados e desassociados das curiosidades e necessidades dos educandos.

Registro ainda aqui, a necessidade de mais pesquisas que focalizem o ensino/aprendizagem de língua adicional nessa modalidade de educação, visto que, no banco de dados da CAPES, consta apenas um estudo sobre o ensino/aprendizagem de espanhol na EJA (PRETA, 2008). Também não encontrei nenhuma pesquisa sobre espanhol como língua adicional em programas de educação bilíngue e intercultural da educação básica fora dos contextos de fronteira, portanto constatei a carência de pesquisas também nessa área.

É preciso que se produzam pesquisas acerca do ensino/aprendizagem de espanhol através das quais sejam ouvidas as vozes das pessoas que fazem parte não só da EJA, mas de outros grupos minoritarizados e excluídos dos processos educativos, e mais, que as pesquisas sejam feitas também por eles e que seus estudos possam ir para além da esfera acadêmica, atingindo outros lugares na sociedade e sendo convertidos em políticas públicas educacionais, a fim de, efetivamente, servir de maneira mais direta às pessoas que destes cenários fazem parte.

Por fim, acredito que esta pesquisa tenha sido o começo de uma jornada, que encerra uma etapa e abre caminhos para descobertas futuras, em busca de uma educação mais preocupada com a transformação das tantas duras e tristes realidades de brasileiros que ainda desconhecem as maneiras de exercer plenamente sua cidadania. Brasileiros que desconhecem, que as condições históricas podem ser mudadas e que o direito de usar uma língua adicional - com tipos específicos de léxico e de sintaxe, construídos a partir de suas realidades – pode contribuir para isso.

Acredito ainda que ensinar uma língua, considerando-se aspectos sociais, culturais e políticos, sem que se sigam padrões reducionistas de aprendizagem, baseados em correções e em visões puristas, pode incentivar o interesse pelo aprendizado, bem como pode fazer as pessoas compreenderem as descobertas em uma língua adicional como atos criativos e de inclusão.

Afinal “é tempo de revisar, reformular e refinar nossos modelos de aquisição para um modelo mais igualitário de relações transnacionais e de comunicação multilíngue”⁵⁴ (CANAGARAJAH, 2007, p.936).

Talvez essa seja uma ideia utópica, mas

⁵⁴ Minha versão de: “[...] it is time to revise, reformulate, and refine our models of acquisition for the more egalitarian context of transnational relations and multilingual communication”.

¿Para qué sirve la utopía? La utopía está en el horizonte y yo sé muy bien que nunca la alcanzaré. Que, si yo camino diez pasos, ella se alejará diez pasos. Cuanto más la busque, nunca la encontraré porque ella se va alejando a medida que yo me acerco. Pues la utopía sirve para eso, para caminar (GALEANO, [20--?])^{55 56}

⁵⁵ Para que serve a utopia? A utopia está no horizonte e eu sei muito bem que nunca a alcançarei. Que, se eu caminho dez passos, ela se afastará dez passos. Quanto más a busque, nunca a encontrarei porque ela vai se afastando à medida que eu me aproximo. Pois a utopia serve para isso, para caminhar.

⁵⁶ Resposta proferida pelo diretor de cinema argentino Fernando Birri aos estudantes de uma universidade da Colômbia durante palestra da qual participava juntamente com o escritor Eduardo Galeano. A citação de Birri, feita por Galeano em uma entrevista está disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=m-pgHIB8QdQ>>. Acesso em: 14 de set. de 2011.

BIBLIOGRAFIA

“Não há fim para as coisas que podem ser conhecidas e sabidas”.

Rubem Alves

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ASSIS-PETERSON, Ana A. de (org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 43. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BALLALAI, Roberto. A abordagem didática do ensino de línguas estrangeiras e os mecanismos de dependência e de reprodução da divisão de classes. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 47-64, jun/ago, 1989.

BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar G. M. (Org.). **Formação de professores de espanhol: os (des)caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática**. Belo Horizonte: PRPq/UFMG, 2008.

BARROS, Helena. **Língua espanhola. Estudo**. Brasília: Câmara dos Deputados. Consultoria Legislativa, 2001.

BELTRAME, Sonia A. B. Educação de Jovens e Adultos no município de Florianópolis: uma proposta inovadora. In.: HADDAD, Sérgio (coord.). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

BORTOLINE, Letícia. **Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil**. 2009. Dissertação (Mestrado em

Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella M. Educação bidialetal – o que é? É possível? In: SEKI, Lucy. (org.). **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1993.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora? 1**. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **The logic of practice**. Stanford: Stanford University Press, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, D.F., 10 maio 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 4 de jan de 2011.

_____. Proposta curricular para educação de jovens e adultos – Língua Estrangeira: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série. Brasília: MEC. 2002a. v.2.

_____. Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Brasília: MEC, 2002b. v.1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: Uma introdução crítica. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CANAGARAJAH, A. S. **Reclaiming the local in language policy and practice**. Londres: Lawrence Erlbaum, 2005.

_____. Língua franca, multilingual communities, and language acquisition. **The modern language journal**, 91, Focus issues, 2007.

CANCLINI, Nestor. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2000.

CÂNDIDO, Renata. **Alunos de uma escola em um bairro rural: identidades e representações em jogo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilingue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 15, p. 385-418, 1999.

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In.: MOITA LOPES (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAVALCANTI, Marilda C.; MOITA LOPES, Luiz P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 17, p. 133-144, 1991.

CELANI, Maria A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In.: MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

_____. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: CELANI, Maria A. A. (org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CLEMENTE, Angeles. Pedagogía crítica en el aprendizaje de lenguas en México. **Revista Imaginales**, n. 8, p. 11-32, jul./dez. 2009. Disponível em: < <http://www.imaginales.uson.mx/> >. Acesso em: 1 de nov. de 2011.

CLEMENTE, Angeles; HIGGINS, Michael J. **Performing English with a postcolonial accent: ethnographic narratives from Mexico**. Londres: The Tufnell Press, 2008.

CORACINI, Maria J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria J. (org.). **Identidade e discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, p. 139-159, 2003a.

_____. A celebração do outro. In: CORACINI, Maria J. (org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, p. 197-221, 2003b.

COX, Maria I. P; ASSIS-PETERSON, Ana A. de. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, Ana A. de (org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008.

CURY, Carlos R. J. **Parecer do CNE/CEB 11/2000: diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 4 de fev. de 2011.

DE LA TORRE, Renée. La comunicación intersubjetiva como fundamento de objetivación etnográfica. In.: **Comunicación y Sociedad**. OECSU, Universidad de Guadalajara, setembro, p. 149-173, 1997.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Ivonna S. **A handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

DI PIERRO, Maria C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

_____. A Educação de Jovens e Adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. In.: **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 939-959, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>>. Acesso em: 3 de fev. de 2011.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria I. P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. de (orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

FERREIRA, Erick D. O ensino de língua estrangeira na Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis: bilinguismo, pesquisa e intercompreensão. **RBLA**. Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 201-223, 2009. Disponível em <http://www.lettras.ufmg.br/rbla/2009_1/09-Eric%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2010.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática da educação de jovens e adultos EJA**. Florianópolis, SC: SME, 2008a. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_02_2010_9.36.57.04162e08d6cd8876612adc5ada375bd5.pdf >. Acesso em: 18 nov. de 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular de Florianópolis**. Florianópolis, SC: SME, 2008b. 60 p. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=+b++proposta+e+orientacoes+educacao+fundamental&menu=9>>. Acesso em: 18 nov. 2010.

FREIRE, Paulo R. N. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 347. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century**: a global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação de educadores de EJA. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria; GOMES, Nilma (orgs.). **Diálogo na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GIROUX, Henry A. Um livro para os que cruzam fronteiras. In.: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GUBER, Rosana. **La etnografía**: método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Norma, 2001.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local. In.: HADDAD, Sérgio (coord.). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Etnografía**: métodos de investigación. Barcelona: Paidós, 1994.

KLEIMAN, Ângela. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993

LIBERALI, Fernanda C. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In.: ROTTAVA, Lúcia; SANTOS, Sulany S. dos (orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas**: língua estrangeira. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006

LUCENA, Maria Inêz P. **Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seu trabalho**. 2006. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

LUCENA, Maria I. P.; CLEMENTE, Ángeles. Onde está a minha contribuição aqui? identidade e representações de uma professora de inglês. **Signum: Estudos de Linguagem**, 2011. (No prelo)

_____. A investigação sobre formação de professores de LE e o comprometimento do pesquisador diante dos dados. In: **Círculo de Estudos linguísticos do sul**, 2010, Palhoça. IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul - CELSUL, 2010. v. 9.

MACHADO, Maria M. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96**: a possibilidade de constituir-se como política pública. Em Aberto (online), v. 22, p. 17-39, 2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1576/1268>>. Acesso em: 04 de jan. de 2011.

MAGALHÃES, Maria C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MAHER, Terezinha M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In.: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MOITA LOPES, Luiz P. (org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**, v. 24, n. 2, p. 1-15, 2008.

MORAES, Roque; FARIAS, Cristina S. de. Da (?) ao ponto (:): a problematização como processo de aprender. In.: PETRY, Oto João (org.). **Pesquisa**: um jeito curioso e problematizador para construir conhecimento. São Miguel do Oeste: Mclee, 2002.

NUNES, José M. **Sujeitos da educação de jovens e adultos: a produção da permanência no ensino médio regular noturno**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. **Curso de formação continuada para professores de Espanhol da EJA**. Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2008. (Comunicação oral).

_____. (org.). **Interesse, Pesquisa e Ensino: uma Equação para a Educação Escolar no Brasil**. Florianópolis: PRELO, 2004.

PAIVA, Jane. **A construção coletiva da política de EJA no país**. Fórum EJA (online), 2010. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Margarida_6_ArtigoJanePaiva.pdf>. Acesso em: 4 de jan. de 2010.

PARAQUETT, Márcia. El abordaje multicultural y la formación de lectores en el aprendizaje de español lengua extranjera. In.: ZIMMERMAN, Rosane I.; KELLER, Tânia G. (orgs.). **Cuestiones de literatura, cultura y lingüística aplicada: prácticas en lengua española**. Passo Fundo, RS: EDUPF, 2007.

_____. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. **Hispanista**, Rio de Janeiro, n. 37, abr./maio/jun. 2009a. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/revista/artigo282.htm>>. Acesso em: 3 de ago. de 2009.

_____. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas**, v. 6, p. 01-23, 2009b.

_____. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In.: BARROS, Cristiano Silva de; GOETTENAUER, Elzimar de Marins C. (orgs.). **Espanhol: ensino médio**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 16, p. 137-156, 2010.

PARAQUETT, Márcia; REIS, L; FIGUEIREDO, E. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. In.: **Cadernos de Letras da UFF**, v. 38, p. 123-138, 2009c.

PEIRANO, Mariza. **A Favor da Etnografia**. Rio de Janeiro: RELUME DUMARA, 1995.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. Trad. de Denise B. B. Braga e Maria C. dos S. Fraga. In.: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. **Language as a social practice**. Great Britain: Routledge, 2010.

PRETA, Luiziana de M. C. P. **Leitura e ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira na Educação de Jovens e Adultos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

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

_____. Postcolonial world and postmodern identity: some implications for language teaching. **DELTA**, 21: Especial, p. 11-20, 2005.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2011.

SANTA CATARINA. Temas Multidisciplinares: Educação de Jovens e Adultos. In: **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: COGEN, p. 36-46, 1998a. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/proposta-curricular?start=3>>. Acesso em: 18 de novembro de 2010.

SANTA CATARINA. Língua Estrangeira: a multiplicidade de vozes. In: **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: COGEN, 1998b. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/proposta-curricular?start=1>>. Acesso em: 18 de novembro de 2010.

SANTOS, Boaventura de S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Rio de Janeiro, mimeo., 1995.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In.: **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, v.1, p. 127-172, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 14 de dez. de 2010.

SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRINTA, Rodolfo Rodrigues. A Zona de Desenvolvimento Proximal em contextos de ensino- aprendizagem de língua estrangeira: definição, diferentes interpretações, perspectivas de estudo. **Revista Intercâmbio**, v. 20, p. 150-173, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (org.). **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.