

**CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO
UNISAL - *CAMPUS* MARIA AUXILIADORA**

Sandra Regina Cibin Stocovich

**SÍNTESE CULTURAL E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: vivências dialógicas em um curso de língua inglesa**

Americana

2016

Sandra Regina Cibin Stocovich

**SÍNTESE CULTURAL E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: vivências dialógicas em um curso de língua inglesa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, como parte dos requisitos elaborados para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Rodrigues de Sousa.

Americana

2016

Stocovichi, Sandra Regina Cibir.

S88s Síntese cultural e transformação da prática pedagógica:
vivências dialógicas em um curso de língua inglesa /
Sandra Regina Cibir Stocovichi. – Americana: UNISAL,
2016.
106f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – UNISAL – Centro
Universitário Salesiano de São Paulo.

Orientadora: Fabiana Rodrigues de Sousa

Inclui bibliografia.

1. Síntese cultural. 2. Processos educativos. 3.
Língua inglesa. 4. Educação popular – Brasil. I. Stocovichi,
Sandra Regina Cibir. II. Centro Universitário de São Paulo.
III. Título.

CDD 370.71

Catálogo elaborado por Lissandra Pinhatelli de Britto – CRB-8/7539
Bibliotecária UNISAL – Americana

Sandra Regina Cibin Stocovich

**SÍNTESE CULTURAL E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: vivências dialógicas em um curso de língua inglesa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação – área de concentração: Educação Sociocomunitária.

Linha de pesquisa:
A intervenção educativa sociocomunitária:
linguagem, intersubjetividade e práxis.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana
Rodrigues de Sousa

Dissertação defendida e aprovada em ____/____/_____, pela comissão julgadora

Profa. Dra. Fabiana Rodrigues de Sousa - Orientadora
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL

Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos – Membro Interno
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL

Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta – Membro Externo
Universidade de Sorocaba - UNISO

Dedico esse trabalho ao meu marido Mauricio C. Stocovichi, por sempre acreditar em mim e apoiar as minhas iniciativas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por essa existência e por todas as oportunidades que chegaram até mim e que eu não desperdicei.

A todos os participantes do curso de idiomas, mesmo os que estiveram lá por pouco tempo, mas que me auxiliaram no processo de encontro comigo mesma, de descobertas da amizade, solidariedade, amor que envolve uma tarefa como essa, de encontros de pessoas.

Ao meu marido, meu maior incentivador, sempre ouvindo com paciência e respeitando minhas escolhas.

Ao Professor Dr. Renato Kraider Soffner, que me incentivou num momento decisivo da minha vida. À Profa. Dra. Valéria, que foi a primeira a despertar em mim a curiosidade epistemológica (num momento que eu não imaginava o que seria isso) ainda na banca de pré-projeto.

À minha orientadora Fabi, pelo carinho, atenção, dedicação que destinou a mim e ao meu trabalho, fazendo toda a diferença, me mostrando possibilidades que eu, sem a carinhosa orientação, jamais iria vislumbrar, por me auxiliar nesse trilhar da caminhada da Educação Popular, sempre instigando a ir além.

À minha diretora, Sra. Gudrun Schiller, e ao meu gerente, Sr. Adilson Frediani, por me permitirem participar do curso de mestrado, entendendo a relevância que isso tinha para mim.

A todos os que acreditam em educação libertadora, autonomia e diálogo, para que o mundo possa ser um lugar melhor.

RESUMO

O entendimento do ensino de língua inglesa como algo neutro é reflexo de um discurso marcado pelo colonialismo, que traz em seu bojo uma hierarquização cultural que divide os seres humanos entre os falantes da língua inglesa (tidos como superiores) e aqueles que se expressam em sua língua (percebidos como inferiores). Com intenção de questionar essa abordagem que legitima o ensino de língua inglesa como forma de invasão cultural, apresentamos reflexões tecidas ao longo de pesquisa de mestrado em Educação que teve como objetivo analisar a possibilidade de o ensino de língua inglesa configurar-se como síntese cultural, isto é, como espaço para produção de contradiscursos. A metodologia utilizada para coleta de dados foi a observação participante e as rodas de conversa registradas em diário de campo. Os resultados da pesquisa indicaram que é possível aprender um idioma estrangeiro seguindo o enfoque da síntese cultural, ao ouvirmos o que os participantes esperam do curso, estabelecendo uma relação dialógica e não prescritiva, de modo a considerar os participantes como sujeitos de aprendizagem e não como recipientes vazios a serem preenchidos pelo educador. Esses resultados corroboram o entendimento de que o ensino de língua inglesa pode se dar numa perspectiva contra hegemônica, o que requer abertura ao diálogo e disponibilidade do educador para conhecer o universo temático dos educandos e as motivações que os impulsionam a aprender a língua inglesa, bem como suas dificuldades neste processo. Conclui-se que o ensino de língua inglesa, na perspectiva da síntese cultural, não visa apenas à fluência linguística ou à aquisição mecânica de estruturas gramaticais, mas se propõe a discutir temas significativos referentes à cultura dos educandos, engendrando, dessa forma, uma leitura crítica da realidade que possibilite aos educandos, e também ao educador, tomar a história em suas mãos.

Palavras-chave: Processos educativos. Língua inglesa. Educação popular. Síntese cultural.

ABSTRACT

The understanding of Teaching English language as something neutral reflects a speech marked by colonialism that brings with it a cultural hierarchy that divides humans among English speakers (considered as superior) and those that are expressed in their language (perceived as inferior). With intent to question this approach legitimizes the teaching of English as a form of cultural invasion, we present reflections made over master's research in education that aimed to analyze the possibility of English language teaching to set yourself up as a cultural synthesis, as a space for the production of counter-discourses. The methodology used for data collection was participant observation, and conversation circles recorded in field diary. The survey results indicated that it is possible to learn a foreign language within the cultural synthesis approach, to listen to what the participants expect of the course, establishing a dialogue and not prescriptive relationship, in order to consider the participants a subject and not as empty vessel to be filled by the educator. These results support the view that the English language teaching can take place in a counter-hegemonic perspective, which requires openness to dialogue and availability of the teacher to meet the thematic universe of learners and the motivations that drive to learn the English language, as well as their difficulties in this process. It follows, therefore, that the teaching of English from the perspective of cultural synthesis, aims not only to language fluency or mechanical acquisition of grammatical structures, but is to discuss significant issues related to the culture of the students, engendering thus a critical reading of reality that enables learners, and also the educator, taking history into their hands.

Key words:. Educational processes. English language. Popular education. Cultural Synthesis.

Sumário

| | |
|---|-----------|
| 1. APRESENTAÇÃO | 11 |
| 2. INTRODUÇÃO..... | 19 |
| 3. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR | 27 |
| 3.1 O ENSINO DE INGLÊS EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO: SÍNTESE OU INVASÃO CULTURAL | 30 |
| 3.2 O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO POPULAR E A EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA..... | 39 |
| 3.3 TRONCOS E MARCOS DA EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA | 43 |
| 4. CAMINHO METODOLÓGICO: TRILHANDO PASSOS DO APRENDER-ENSINAR | 50 |
| 4.1 EDUCAÇÃO LIBERTADORA E METODOLOGIA DE PESQUISA DIALÓGICA | 58 |
| 4.1.1 Levantamento e problematização dos temas geradores | 60 |
| 4.1.2 Rodas de conversa | 62 |
| 4.2 A CAMINHADA: UM PASSO DE CADA VEZ... .. | 66 |
| 5. ANÁLISE DOS DADOS: APRENDENDO SEMPRE | 68 |
| 5.1 OS TEMAS GERADORES E SEUS DESDOBRAMENTOS EM PROCESSOS EDUCATIVOS..... | 71 |
| 5.2 A COLETA DOS DADOS: UM PROCESSO DE COMPREENSÃO DA FALA DO OUTRO | 73 |
| 5.3 PROCESSOS EDUCATIVOS NUM CURSO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA | 76 |
| 5.3.1 Medo de se expor | 76 |
| 5.3.2 Aprender brincando e não copiando | 83 |
| 5.3.3 Mitos relativos à aquisição do conhecimento da língua inglesa | 90 |
| 6. CONSIDERAÇÕES, MAS NÃO O FIM, POIS SOMOS INCONCLUSOS .. | 94 |
| REFERÊNCIAS..... | 99 |

| | |
|-------------------------|------------|
| APÊNDICE A | 104 |
| APÊNDICE B | 107 |

1. APRESENTAÇÃO

Sou descendente de italianos, espanhóis e bugres. Por parte de pai, a família veio da Itália, já por parte de mãe, uma miscelânea cultural, permeada de histórias que contava minha avó, sobre o casamento arranjado da minha bisavó bugre, pobre, a qual praticamente foi vendida a um velho rico. A noiva, que não queria se casar com o velho, fugiu e se abrigou em uma fazenda vizinha. Lá, ofereceu-se para trabalhar e foi assim que conheceu meu bisavô. Casaram-se, e minha bisavó engravidou, mas naquela época, com todas as dificuldades, teve minha avó, depois de muito sacrifício, pois não havia hospitais nos arredores, os partos ocorriam em casa e minha avó estava sentada. Quase morreram, mãe e filha, naquele parto sem acompanhamento. E foi assim que, numa época em que as famílias eram povoadas de crianças, minha avó se tornou filha única. Filha de bugre com espanhol. Mais tarde, mocinha, casou-se com um descendente de espanhol também. Por isso a minha herança peculiar.

Por parte de pai, meu avô veio da Itália, ainda pequeno, com uns 6 anos. Aqui no Brasil chegaram ao porto de Santos em meados de 1906, e se estabeleceram em Americana. Meu bisavô não tardou a assumir o cargo de delegado. A família não tinha posses, mas foi crescendo e os filhos, estudando.

Quando eu nasci, não cheguei a conhecer bisavô e bisavó paternos, apenas os maternos.

Minhas tias, irmãs de meu pai, formadas professoras, foram meu maior incentivo e a quem devo minha formação pedagógica.

Desde muito nova elas nos incentivavam a ler e a escrever. Naquela época não havia muita literatura, mas a coleção de Monteiro Lobato foi minha grande companheira durante a minha infância. Amava livros, o cheiro dos livros e também adorava os materiais escolares. Sou a filha do meio e minha irmã mais velha exigia de minha mãe os materiais mais elaborados. Minha mãe, por culpa ou por amor, sempre comprava o mais atual, o mais novo e por vezes também o mais caro, por conta dos desmandos da minha irmã. Eu não exigia nada, mas me beneficiava, pois minha mãe acabava comprando tudo igual. Tínhamos sempre as caixas de lápis de cor com mais cores, e que perfume! Eu adorava! Já não posso dizer o mesmo de

minha primeira experiência escolar, que foi, para minimizar a situação, desastrosa. Por conta de trabalhar numa empresa, minha mãe me matriculou numa escola particular em Americana, o Jardim Encantado. Eu não gostava muito de ir, mas minha mãe comprou colchonete, massinha de modelar com as forminhas, lápis de cor novinho, o que acabou me deixando sem alternativas. Meio desconfiada, resolvi que iria. No primeiro dia, quando fomos realizar atividades com a massinha de modelar, a professora, cujo nome eu não me lembro mais (nessa época eu tinha 5 anos) entregou a “minha” massinha com as forminhas para outra menina. Mesmo pequena, fui reivindicar minha massinha com a professora, que me disse que ali os materiais eram de todos. Nem preciso dizer o quanto fiquei decepcionada com aquilo. Na hora do recreio, em vez de brincar, procurei a menina que havia ficado com a minha massinha e dei-lhe uns tabefes. Como éramos ainda muito pequenas, a professora só nos chamou, nos fez pedir desculpas uma para a outra e o caso se encerrou. Mas, isso foi um grande fator desmotivador. No dia seguinte me recusei a ir para a escola. Minha mãe insistiu, minha avó prometeu comprar sorvete na volta, nada me convenceu. Quando uma única vez tentaram me levar à força, de tarde voltei com febre, o que fez com que meu ano letivo no “parquinho” se encerrasse ali.

Nem preciso dizer que isso me levou a não querer mais ir para escola alguma. Quando me perguntavam eu dizia que iria, mas dentro de mim acreditava que não. O tempo demorava a passar na minha visão de criança. Quando chegou o ano seguinte, aí seria o momento de ir para o Pré-Primário. Minha irmã, dois anos mais velha, ia e adorava. Quando íamos buscá-la na escola, a professora sempre vinha conversar com minha mãe sobre o quanto ela era inteligente, caprichosa e esforçada e minha mãe ficava muito feliz. Quando a professora me perguntava quando eu iria para a escola eu sempre dizia que seria no “ano que vem” como se ele nunca fosse chegar.

Enfim, o ano seguinte chegou e fui matriculada no Pré-Primário. Minha mãe, já percebendo minha má vontade, me aprontou e me levou, mas chegando lá não houve meio de me fazer entrar, chorei, esperneeiei e voltei para casa, achando que tudo ia ser do meu jeito. Ledo engano, no outro dia, quem se preparou para me levar foi meu pai, mas até então eu não sabia o quão bravo ele podia ser.

Chegamos à porta da escola, ele conseguiu me fazer entrar, mas na primeira oportunidade, mordeu a perna da professora e fugi, gritando e chorando. Meu pai ainda estava lá fora, esperando para ver como seria, mas só conseguiu me colocar no carro e levar de volta para casa. Chegando em casa, levei uma surra e a promessa de que no próximo ano iria por bem ou por mal. Bem, posso dizer que as coisas não começaram bem para mim no quesito escola, mas depois que ingressei, embora não gostasse do formato e das aulas, gostava muito de ler e escrever e tinha muita vontade de aprender um outro idioma. Gosto despertado pela minha tia e madrinha que lecionava inglês. Ganhávamos livrinhos em inglês e minha tia incentivava e ensinava algumas palavras.

Sempre tive muita vontade de aprender a língua inglesa, mas o acesso aos materiais era muito difícil e caro. O tempo foi passando e quando chegou a época de escolher o que fazer, ainda por influência da minha tia, optei por fazer o magistério, com opção de direção escolar, ainda muito nova para decidir, mas foi o que percebi fazer mais sentido para mim.

Foi nessa época que surgiu uma oportunidade de trabalho (naquele tempo não havia grande fiscalização, e eu queria ter meu próprio dinheiro). Minha irmã mais velha me levou ao Meu Cantinho e foi lá que comecei a dar meus primeiros passos na carreira acadêmica. Não tardou que eu encontrasse uma amiga, que já estava formada e dando aulas no Colégio Dom Bosco. Ela me convidou para uma excursão, para que eu conhecesse a coordenadora. Me saí bem, pois no regresso, um dos padres me chamou para uma entrevista e no ano seguinte eu já estava contratada como professora da terceira série. Decidi então prosseguir na minha caminhada acadêmica e fui fazer pedagogia, naquela época o Unisal ainda não era uma faculdade, mas sim instituto de Ciências Sociais. Me formei em 1988 e continuei no Dom Bosco por mais um ano; foi quando surgiu uma oportunidade na Antares. Lá fui eu, trabalhar com terceiras séries. Em um período eu auxiliava as classes e no outro tinha a minha própria turma.

Nesse período, muitas situações inusitadas aconteceram, inclusive uma que me marcou muito. Eu ia para o Antares de Jipe e meus alunos, ainda pequenos (eu lecionava para duas segundas-séries), tinham por volta de oito anos. Passávamos muito tempo juntos, fomos nos afeiçoando muito e um dia, no final das aulas, a

turma resolveu me levar para o carro. Eram por volta de trinta e seis crianças de oito anos, carregando professora, material escolar e bolsa para o Jipe. Foi um momento inesquecível para mim, como educadora!!! Esse momento foi mencionado recentemente e, portanto, falarei novamente dele mais adiante.

Além de ser muito comprometida com as minhas turmas, a vontade de aprender o idioma inglês permaneceu, busquei cursos em que fosse possível aprender a tão sonhada língua. Nessa época eu ainda não sabia que desfecho minha vida ia ter e é claro que o curso me ajudou e muito, alguns anos mais tarde. Mais isso contarei mais adiante. Frequentei por um ano as aulas na Fatec, um curso gratuito, mas depois resolvi pagar um curso e fui aprender inglês no Yágizi. Cursei-o por dois anos e meio. Percebia a dificuldade do aprendizado, sabendo que para adquirir fluência ia precisar de muito empenho. Por questões de trabalho, após os dois anos e meio tranquei o curso.

Com relação à carreira escolhida, tudo caminhava bem, foram aparecendo congressos, simpósios, workshops e eu sempre participava, até que um dia, para minha surpresa, a Antares fechou uma parceria com a IBM e recebemos os primeiros computadores. Só que, como era tudo muito caro, a coordenadora escolheu apenas as professoras de primeira e de quarta série para participar. Fiquei muito chateada. Eu queria mesmo aprender e adorava os computadores, mas eu lecionava na segunda série. Fui conversar com a coordenadora e no meu horário de almoço ficaria lá, para aprender sozinha. Me sai muito bem, tanto que no ano seguinte, em vez de a coordenadora me oferecer duas turmas de segunda série, que era o que eu já fazia há vários anos, ela me ofereceu coordenar o laboratório de informática, com todas as turmas, da primeira série até o colegial. Nem preciso dizer que amei, só que eu já sabia que seria um desafio e tanto, mas claro que aceitei. Em menos de um ano já estava familiarizada com tudo, e aí, novo desafio!!!! Fui convidada a voltar ao Dom Bosco, só que agora com as turmas de 5ª a 8ª séries. Percebi então que muitos alunos sabiam muito mais que eu, afinal eles tinham tempo à beça para aprender em casa. Fui conversar com o padre e ele me perguntou o que eu pretendia e eu disse que gostaria de aprender mais. Ele me ofereceu uma bolsa de estudos para fazer análise de sistemas. Que maravilha!!!! Eu ia poder estudar, sem precisar pagar. Ótimo, porque na época eu e meu marido

passávamos por uma crise financeira. Aceitei na hora, fui para o processo seletivo e passei. Seriam 4 anos de faculdade, mas não desanimei. Nesse ínterim a situação financeira foi se complicando e quando faltava apenas um ano para concluir o curso meu marido teve a ideia de irmos para os EUA para trabalharmos lá, afinal ele tinha um primo que já estava lá fazia 12 anos, que poderia nos receber e orientar e nesse tempo a situação financeira estava horrível.

Preparamos nossa documentação e em março de 2001 fomos para lá.

Ficamos por lá dois anos e meio, o que me possibilitou aprender o idioma, com o qual eu já havia tido contato na infância e sempre nutrido o desejo de ser fluente. Nesse momento é que o curso que eu havia feito, tanto na FATEC, quanto o do Yázigi foram importantes, pois sem essa base teria sido muito mais difícil nossa estada lá.

Diante dessa minha experiência, no retorno ao meu país queria contribuir de alguma forma com as pessoas, que assim como eu têm vontade de aprender o idioma inglês e não têm oportunidade, seja pela situação financeira ou pela falta de conhecimento de onde buscar material didático.

Também não havíamos nos preparado para retornar, simplesmente voltamos e no regresso, como não encontrei nenhuma oportunidade de trabalho nas escolas nas quais eu já havia sido professora, busquei trabalho em empresas. Numa empresa, normalmente as pessoas são números, ou muitas vezes apenas o que elas retornam em termos financeiros, mas a Sandra professora, aquela pessoa que adorava o contato e o trato com as crianças e adolescentes havia ficado para trás, ou escondida em algum recanto. Me tornei uma pessoa mais capitalista. Pensando as pessoas e as situações, na maioria das vezes, em termos financeiros. Que pena!!! Um pouco de mim havia morrido, mas eu não me dei conta disso.

Embora eu estivesse bem colocada, trabalhando numa multinacional e com um salário razoável, havia um vazio dentro do meu peito. Acreditava que não havia feito nada pelo meu próximo, para os outros, apenas tudo em benefício de mim mesma. Então, num momento de solidariedade, resolvi conversar com o dirigente de um centro espírita na região e ele me ofereceu um espaço no qual eu poderia ministrar aulas do idioma inglês. Iniciei em 2008 numa sala do Posto Avançado Bezerra de Menezes, Centro Espírita localizado no bairro Antônio Zanaga em

Americana. No início abri uma turma de inglês básico. Preparei as aulas diversificando atividades, dinâmicas de conversação e integração dos alunos ao idioma, seguindo um livro que eu tinha, o qual inclusive eu havia usado quando aprendi inglês nos Estados Unidos da América. Também sempre trabalhei com a música, pois acredito ser um instrumento de grande valia, pois muitas pessoas gostam de música e se interessam em saber o que quer dizer a letra cantada, quando em outro idioma.

Após dois anos dividi as turmas, formei então dois grupos, um para crianças de 07 a 13 anos e outro de adolescentes e adultos. Nesse meio tempo, por conta de uma cirurgia, parei com as aulas pelo período de dois anos. Como mantive contato com alguns ex-alunos, quando nos encontrávamos sempre perguntavam quando as aulas seriam retomadas. Em 2012 resolvi que era o momento de recomeçar. Retomei então, tendo como foco jovens e adultos que tivessem interesse em aprender, desenvolvendo mais a parte de conversação. Essas aulas aconteciam já fazia dois anos, mas após essa jornada percebi que muitas pessoas tinham interesse, começavam a cursar e depois desistiam. Começávamos novamente do princípio, sem conseguir dar continuidade ao processo.

Essa situação foi me incomodando. Gostaria muito de saber por que as aulas não evoluíam, por que os alunos desistiam, a evasão realmente me incomodava muito e em casa, quando conversava com o meu marido, ele me dizia que o brasileiro é assim mesmo, que o que não se paga, não tem valor.

Nessa época surgiu a oportunidade de fazer o curso de mestrado pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) e percebi que era isso que eu queria. Realizar o mestrado em educação para rever minha prática educativa e também para levantar questionamentos sobre ela. Iniciei então o curso buscando essas respostas. No primeiro semestre, cursando a disciplina Educação como Cultura, entrei em contato com autores da Educação Popular e comecei a dar meus primeiros passos rumo à curiosidade epistemológica¹.

¹ Na obra Política e Educação Freire (2001) utiliza esse termo para demonstrar como as pessoas (homens e mulheres) através da conscientização, vão modificando sua curiosidade, de ingênua, a que trazemos conosco da vida, para a curiosidade epistemológica, que vamos desenvolvendo e ficando cada vez mais rigorosos no que tange nossa busca por ser mais.

No segundo semestre optei por cursar a disciplina de Educação problematizadora, diálogo e autonomia. Também ingressei no Grupo de Estudos sobre Educação Popular e Educação Sociocomunitária*², que no meu entendimento traria grandes contribuições para o meu projeto.

Para tanto lancei mão de aportes metodológicos da Educação Popular, especialmente da dialogicidade, para como já nos asseverava Paulo Freire (2014) através da ação educativa, ir identificando-me com os educandos, de maneira que nos humanizássemos, buscando com que essa ação me levasse a acreditar cada vez mais nos homens e mulheres, acreditar em nosso poder criador.

Isso foi trazendo de volta a outra Sandra, a que ouvia as pessoas, que gostava do contato com o outro, a Sandra amorosa e compreensiva. Fui entendendo a necessidade do diálogo, de conversar com as pessoas, de entender um pouco mais aquilo que eu realizava ali. Comecei a me inteirar da vida das pessoas, de onde elas vinham e também contava para os participantes minhas angústias, a vontade que o curso deslanchasse.

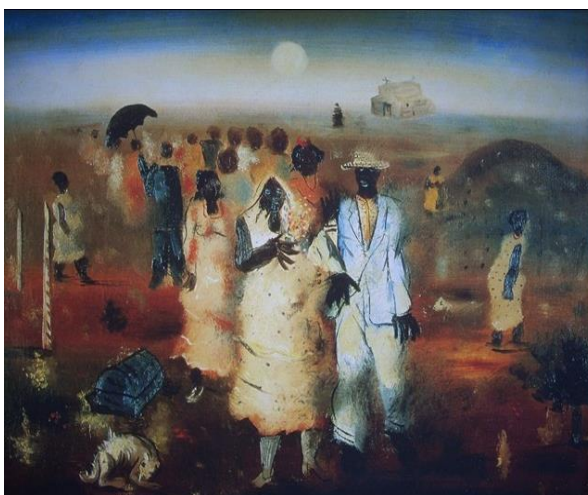
Pouco a pouco as coisas foram se modificando, através das rodas de conversa, recurso que passei a utilizar, fui perguntando o que era importante para eles, como gostariam de trabalhar e com isso fui deixando de lado o material pronto e juntos fomos criando um material mais próximo do que eles esperavam e gostavam. Muitas vezes as conversas iam muito além do que eu esperava, num clima de muita confiança e solidariedade, passei a entender por que alguns desistiam, pois surgiam por vezes necessidades mais imediatas, como, por exemplo, trabalho, cursos, etc, que impediam que frequentassem as aulas. Durante nossas conversas eles me contavam sobre o cansaço de trabalhar a semana toda, ou ainda ter tarefas a desenvolver no sábado. Com essa bagagem de convivência, experiências de campo e muito diálogo formulei o questionamento de pesquisa: Como desenvolver um ensino de língua inglesa pautado numa prática educativa problematizadora?

² * O Grupo estuda a temática da Educação Popular e Sociocomunitária, desde 2014. Está ligado ao grupo de pesquisa CAIPE (Conhecimento e análise das intervenções na práxis educativa sociocomunitária).

Isso também foi reavivando minhas memórias da época em que lecionava no Antares e num dia de aula de filosofia, com o professor Antônio Severino, mencionei o fato de os alunos haverem me carregado até o carro. O professor se emocionou muito e disse que isso realmente era muito importante e que deveria constar dessa apresentação. Fui para casa pensando nisso e resolvi expor na minha rede social facebook, pois tenho na minha lista de amigos, muitos que foram meus alunos da época do Antares e mesmo do Dom Bosco. Coloquei lá o episódio e perguntei para uma das minhas alunas da época. Ela não se lembrava, mas não tardou muito, uma outra aluna me respondeu que sim, se lembrava e que aquilo havia sido muito importante para ela também. Me contou que adorava os meus cabelos encachados, que sempre quis ser como eu, que até mesmo uma vez tentou roer as unhas. E reforçou como os professores influenciam os alunos. Uau! Fiquei muito impressionada e comovida. O acontecimento de pelo menos 25 anos atrás.

Portanto, hoje, após quase dois anos de caminhada, escolhi o quadro de Portinari para referenciar o meu trabalho, pois no semestre anterior a professora Renata mostrou a gravura e me identifiquei com ela, pois acredito que, antes de iniciar o mestrado em Educação e ter o contato com a Educação Popular, eu me encontrava perdida, então, na gravura, me encontrei no baú. Eu estava escondida e me encontrei. No baú estava a Sandra que não pensa nas pessoas apenas como números ou produtividade, mas a que enxerga o Ser Mais em cada um, inclusive em mim.

Ilustração 1 – Cândido Portinari – óleo em tela



Fonte: [.http://www.casadaciencia.ufrj.br/exposicao/portinari/festa.html](http://www.casadaciencia.ufrj.br/exposicao/portinari/festa.html)

2. INTRODUÇÃO

Atualmente, os recursos tecnológicos permitem uma maior interação e convergência entre os povos. Nessa perspectiva, o conhecimento de uma língua estrangeira é considerado um requisito importante para o exercício de uma cidadania plena, tanto que o Ministério da Educação, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tornou obrigatório o aprendizado de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série do ensino público. Parte-se do entendimento de que esse aprendizado auxiliaria os sujeitos em sua emancipação, pois o conhecimento permite ao indivíduo problematizar e ressignificar sua própria história.

Para Sandra Kezen (2003), o conhecimento de uma língua estrangeira é visto como estratégia de democratização do poder, por isso a importância da criação de espaços para a extensão do acesso a ela, por outras camadas da população.

Cabe ressaltar que a aprendizagem de outro idioma, principalmente da língua inglesa, carrega em seu bojo o estigma de que o professor de língua estrangeira ainda se encontra distante do movimento de pedagogia crítica e da pseudoneutralidade da língua inglesa, como língua internacional, ocultando suas reais intenções na ideologia da globalização, como denunciam Cox e Assis-Petterson (2001; 2007), Pennycook (1994; 2002) e Phillipson (1992).

Diante do exposto, o presente trabalho investigou as possibilidades de desenvolver um ensino de língua inglesa pautado numa prática pedagógica problematizadora. Para tanto, estabelecemos como objetivo geral analisar a própria prática pedagógica da pesquisadora no decorrer da investigação, a fim de compreender se o ensino de língua inglesa pode desenvolver-se como forma de síntese cultural.

Com o intuito de ampliar a compreensão, estabelecemos objetivos específicos, que foram: desvelar processos educativos consolidados no curso de língua inglesa; identificar motivações dos discentes para permanência no curso; compreender se o ensino de língua inglesa pode desenvolver-se na perspectiva da síntese cultural, identificando contribuições para consolidação de uma prática de

ensino humanizante; e, por fim, refletir sobre a própria prática pedagógica com intenção de transformá-la e transformar-se.

As reflexões sobre a prática educativa se deram em contato com pessoas que participaram, partilharam e partilham conosco a busca por transformação, tentando com amizade, amor e otimismo fazer desse mundo um local mais solidário socialmente, com possibilidades mais dignas para todos. Para tanto, esta pesquisa teve como referência empírica a análise de um curso de inglês desenvolvido de forma voluntária num Centro Espírita da região de Americana, contando com vinte e cinco participantes, ao longo da trajetória de pesquisa.

Apresento a trajetória percorrida por mim para encontrar maneiras de modificar minha própria prática pedagógica de modo a desenvolver um curso de língua inglesa pautado numa educação problematizadora, postulada por Paulo Freire, e não bancária. Realizei o estudo com base nas contribuições de Santos (2001), que percebe a tirania da globalização atual, mas que ressalta a necessidade da esperança na construção de uma nova horizontalidade na luta dos oprimidos contra a verticalidade dos opressores, incitando-nos a refletir sobre a possibilidade da alienação ser substituída por uma nova consciência, não mais baseada em valores monetários, mas sim em solidariedade e cidadania.

Nascida em Americana, numa família de classe média baixa, sempre frequentei escolas públicas. Conforme exposto na apresentação deste trabalho, minhas tias eram professoras da rede pública e sempre me incentivaram à leitura e ao aprendizado de uma língua estrangeira. Sempre tive muita vontade de aprender a língua inglesa, mas o acesso aos materiais era muito difícil e caro. Na adolescência ia às bancas para comprar a "Speak up", uma revista com diálogos em inglês e com textos também em inglês que era comercializada em edição mensal. Vinha junto uma fita cassete, para ouvir no walkman. A qualidade do som não era boa, os recursos tampouco e não havia diversidade de material.

Adulta, frequentei a Fatec e um curso no Yágizi. Por questões de trabalho, tranquei o curso, mas após alguns anos fui morar nos EUA e aí, em contato diário com a língua, aprendi a tão sonhada língua inglesa, na qual sou fluente.

Por conta das tecnologias disponíveis (internet, celulares com wi-fi e etc.), a necessidade de conhecimento de outros idiomas consequentemente cresceu,

especialmente o idioma inglês, pois a internet foi idealizada pelos Estados Unidos da América. Hoje existe uma diversidade de sites, inclusive gratuitos, que disponibilizam materiais para os autodidatas. São inúmeros os sites que oferecem gratuitamente diálogos e exercícios gramaticais para pessoas interessadas em aprender um novo idioma. São sites em inglês, espanhol, alemão e muitos outros. Alguns deles oferecem auxílio por intermédio de chats com nascidos e residentes de outros países que têm disponibilidade e vontade de ensinar.

Em 2008, quando iniciei meu projeto de ensino de língua inglesa, pensava apenas em trabalhar com o curso para oferecer algo à comunidade. A metodologia e o planejamento haviam sido feitos “para eles”, para o grupo de língua inglesa e não “com eles”. E começaram as dúvidas, os questionamentos, por que aquilo acontecia? O que eu estava fazendo errado? Como fazer um curso que tivesse continuidade?

Por conta do meu interesse em entender e solucionar esses questionamentos, ingressei no Mestrado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sociocomunitária (PPGE/UNISAL) e me integrei ao Grupo de Pesquisa intitulado Conhecimento e Análise das Intervenções na Práxis Educativa Sociocomunitária e ao Grupo de Estudos em Educação Popular e Sociocomunitária.

Em contato com mestres, doutores e também autores da Educação Popular que o aprender ensinar – ensinar aprender, que permeia toda minha investigação, foi fazendo sentido e se constituindo como um processo a ser desvelado na minha convivência com os sujeitos participantes do curso de idiomas.

A reflexão sobre minha prática me auxiliou a perceber que, como educadora, estava legitimando a alienação. Eu percebia o quanto havia calado aquelas vozes, o quanto queria que eles apenas arquivassem aqueles saberes, sem desenvolver a consciência crítica para poderem se reconhecer como sujeitos inseridos no mundo, transformadores de sua própria realidade. Eu ia vagarosamente compreendendo o quanto eu impunha a passividade, tentando fazer com que dominassem outro idioma, pois até então acreditava que isso seria bom para eles.

Aquele estímulo à ingenuidade, segundo Freire (1987), só faria com que minhas ações permanecessem alimentando o sistema opressor, possibilitando a

manutenção da falsa generosidade, corroborando também aquela ação social de caráter paternalista, como se fossem meros “marginalizados”, carentes, necessitados de tudo. Era uma triste realidade aquela. Eu não queria ser canonizada, mas queria que as minhas ações tivessem um significado real, não um simples assistencialismo.

Em alguns momentos, visualizava minha prática bancária, pois eu é quem escolhia os conteúdos programáticos, não obstante eles não fizessem sentido algum para os educandos. Nesse sentido, os educandos e os que são educados não sabem, escutam docilmente (ou quando não querem mais escutar docilmente, desistem!!!), seguem a prescrição, jamais ouvidos nas escolhas, acomodam-se a elas. (Ou, novamente, desistem). As respostas para as minhas perguntas começavam a se desvelar. E era difícil aceitar que tudo pudesse acontecer daquela maneira.

O aprofundamento nos estudos do referencial da Educação Popular representou uma importante oportunidade de entender meus questionamentos, me posicionar e de aprender a aprender. Eu estava iniciando a minha caminhada nas práticas da educação libertadora. Olhava para a minha própria prática e via o quanto aquilo tudo estava distante do que eu realizava. Eu, que também havia sido educada pela “educação bancária”, percebi o quanto trazia daquilo tudo dentro de mim arraigado, quase cega por ela. Via em mim, claramente, o que tão bem Freire descreve:

Qualquer que seja a especialidade que tenham e que os ponha em relação com o povo, sua convicção quase inabalável é a de que lhes cabe “transferir”, “levar” ou “entregar” ao povo os seus conhecimentos, as suas técnicas. Veem-se si mesmos, como os promotores do povo. Os programas de sua ação, como qualquer bom teórico da ação opressora indicaria, involucram as suas finalidades, as suas convicções, os seus anseios. Não há que ouvir o povo para nada, pois que “incapaz e inculto, precisa ser educado por eles, para sair da indolência que provoca o subdesenvolvimento”. Para eles, a “incultura do povo é tal ‘que lhes’ parece um absurdo falar da necessidade de respeitar a ‘Visão do mundo’ que ele esteja tendo. Visão do mundo têm apenas os profissionais (FREIRE, 1987, p. 209 - 210).

E eu, que de poetisa não tenho nada, mas aprecio a arte, me via no poema de Carlos Drummond de Andrade³. Com a exceção de que, no meu caso, havia sim uma porta, havia uma estrada inteira, mas havia que ter coragem, pois eu sabia que ultrapassando os limites da porta, não haveria como retornar para “a prática de antes”.

No ensino de língua inglesa, fui tentando essa aproximação, a aproximação do meu falar coerente com o meu agir, coerente com a minha prática e tentando ao mesmo tempo aproximar as realidades tão distantes da língua inglesa e dos sujeitos – jovens, homens e mulheres – que participavam do curso. Fomos buscando e construindo juntos essa ponte entre os saberes.

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito à ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 2014, p. 59).

A partir de então, fui traçando um percurso metodológico coerente com a concepção dialógica. Buscando respaldo na Educação Popular, na teoria em conformidade com a prática. E o trabalho foi mudando de rumo, passou a se sular⁴. Os aportes teóricos e metodológicos foram pautados na Educação Popular, tendo como principais referências as obras de Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão.

A fim de analisar minha prática pedagógica, ao longo da pesquisa, adotei os seguintes procedimentos metodológicos: observação participante e rodas de conversas devidamente anotadas em diário de campo. Por um lado, havia uma dificuldade em analisar o curso pelo meu envolvimento com o processo. Por outro lado, esse convívio de tantos anos me auxiliou a enxergar mais além e perceber que, por intermédio do diálogo e da convivência, vários processos educativos se

³ E agora, José? Sua doce palavra, seu instante de febre, sua gula e jejum, sua biblioteca, sua lavra de ouro, seu terno de vidro, sua incoerência, seu ódio, - e agora? Com a chave na mão quer abrir a porta, não existe porta; quer morrer no mar, mas o mar secou; quer ir para Minas, Minas não há mais. José, e agora? (DRUMMOND DE ANDRADE, 1993, p. 94-5)

⁴ Em sua obra, *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire incita-nos ao questionamento sobre nossa atitude de aceitar tudo o que vem do Norte como sendo o melhor e conquistarmos nossa autonomia como latino-americanos, desfazendo-se dessas amarras ideológicas que ainda nos prendem.

consolidavam no curso, tais como superar o medo de se expor, a vergonha de “falar errado” e as dificuldades, assim como desenvolver a autoconfiança, desvelar mitos⁵, como acreditar que é preciso morar em outro país para adquirir fluência em inglês ou que depois de velho fica mais difícil aprender ou assimilar novos conhecimentos.

A reflexão sobre minha prática educativa me levou a formular diversos questionamentos. De posse de muitas leituras e discussões sobre a opressão, sobre os oprimidos e toda invasão cultural que nos assedia, após dar início à pesquisa e à escrita da dissertação, é que pude compreender o que estava por trás das minhas escolhas. Como trabalhar com Freire e Brandão, educadores que reconhecem nossa história e as marcas resultantes de termos sido colonizados e toda a opressão que isso significa, em termos de educação, e, ao mesmo tempo, ensinar a língua inglesa, que parecia legitimar a opressão e impor a invasão cultural?

Para que as transformações ocorressem em minha prática pedagógica, caberia refletir se um curso de língua inglesa poderia desenvolver-se como forma de síntese cultural, ou seja, como ação cultural sistematizada e deliberada que, incidindo sobre uma estrutura social, pudesse transformá-la (FREIRE, 1987). E essa reflexão me levou a perceber a necessidade de participar do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para conhecê-lo com os participantes do curso e não apenas para transmitir um conhecimento pronto e acabado. Não há receita pronta, prévia e estabelecida. Há uma integração com os participantes de maneira a aprendermos uns com os outros. Ali não existem espectadores, e sim uma realidade a ser transformada por meio da ação de cada um buscando superação da cultura alienada e alienante que, por vezes, é imposta àqueles que almejam aprender-ensinar uma língua estrangeira.

Quando, pelo contrário, se desrespeita a particular visão de mundo que esteja tendo ou tenham as pessoas, no caso, os participantes do curso, acaba-se caindo na invasão cultural. Por isso que, quando há ações antidialógicas, os invasores optam, definem, escolhem, modelam. Por sua vez, os invadidos aceitam as opções que foram definidas para eles e são por elas modelados.

⁵ Para Paulo Freire, o mito-ideologia é uma armadilha arquitetada para ocultar a verdade dos fatos, com o uso da linguagem para ocultar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna incapazes de criticizar nossa existência.

[...] a invasão cultural que serve à conquista e à manutenção da opressão, implica sempre na visão focal da realidade, na percepção desta como estática, na superposição de uma visão do mundo na outra. Na “superioridade” do invasor. Na “inferioridade” do invadido. Na imposição de critérios. Na posse do invadido. No medo de perdê-lo (FREIRE, 1987, p.216-217).

Nesse trabalho, o que se buscou foi uma ação cultural dialógica, superando contradições antagônicas, que derivasse na autonomia e emancipação de homens e mulheres. Como na síntese cultural, não há invasores, não há modelos impostos, os atores, fazendo da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada da ação, vão se inserindo no processo histórico, como sujeitos.

Buscando, por meio das reflexões-ações, repensar minha prática pedagógica e entender essa dicotomia, embora ensinando a língua inglesa, comecei a vislumbrar um direcionamento que possibilitava, por meio da compreensão de uma outra língua, aproximar o curso das vivências dos sujeitos e das maneiras de pensar criticamente essa prática, a fim de favorecer a transformação social e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo.

Esta busca continua e entendo que ela deva ser permanente, para que seja possível estabelecer relações, enxergar novas percepções e novas maneiras de implementar uma prática pedagógica pautada no amor, na esperança e na busca por ser mais⁶.

Este trabalho apresenta-se dividido em capítulos.

No capítulo I, discorreremos sobre a educação problematizadora e o aprender ensinar – ensinar aprender, pois, como nos alertava Freire (2014), quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Em consonância com a pedagogia crítica, aprendemos e ensinamos alicerçados pela cultura e pela síntese cultural, buscando promover um ensino de língua inglesa problematizador que tenha como fio condutor a dialogicidade, engendrando contradiscursos em tempos de globalização.

⁶ Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) nos alerta sobre a importância dessa busca de ser mais, dessa nossa necessidade ontológica de nos reconhecermos criticamente e a partir daí através de uma ação transformadora modificar a nossa realidade.

No capítulo II, apresentamos como se desenvolveu a trajetória da pesquisa. Tecemos comentários sobre o levantamento dos temas geradores, do diário de campo, dos diálogos e problematizações que foram surgindo na caminhada. Comentamos também sobre as rodas de conversa, recurso pedagógico que, por meio dos diálogos ali estabelecidos, possibilitou o debate de temas e o conhecimento da história de vida dos participantes da pesquisa.

No capítulo III, apresentamos a interpretação dos dados e os processos educativos identificados nesta investigação em diálogo com os participantes.

Por fim são tecidas considerações sobre a pesquisa e apontamos encaminhamentos para estudos futuros, pois uma vez seres inconclusos, estamos sempre em busca do ser mais.

A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não abrir-se ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. (FREIRE, 2014, p. 133).

Quando nos descobrimos inconclusos, percebemos que a caminhada está sempre em movimento, que vamos vagarosa e atentamente identificando diferentes contextos e novas oportunidades de interagir e transformar.

3. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria

É só o amor! É só o amor!
Que conhece o que é verdade
O amor é bom, não quer o mal
Não sente inveja ou se envaidece

(Legião Urbana, Monte Castelo).

A imposição da língua inglesa como língua global pode ser entendida como forma de invasão cultural, por isso diversos pesquisadores (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, 2007; PENNYCOOK, 1994) vêm formulando questionamentos acerca da criticidade dos educadores de língua inglesa, de modo a denunciar a declarada neutralidade da língua inglesa como língua internacional e a consequente pseudoneutralidade do ensino da língua inglesa.

Neste capítulo, apresentaremos considerações sobre o ensino de língua inglesa a partir das contribuições da Educação Popular. Portanto, concordamos que enxergar o ensino de língua inglesa como algo neutro é reflexo de um discurso carregado de colonialismo, que traz em seu bojo uma hierarquização cultural que divide seres tidos como superiores – “nós”, os falantes da língua inglesa – e os inferiores, que se expressam na língua natal – “os outros” (PENNYCOOK, 2002).

Essa maneira etnocêntrica e subjugadora que inferioriza as demais culturas e prega um ensino de idioma isento de reflexão acaba por perpetuar a hierarquia racista e as regras de construção coloniais⁷. Nesse contexto, Pennycook (2002) sugere que é importante problematizar a forma de perceber e posicionar “os outros”, isto é, os marginais, cuidando para não acabar aceitando e legitimando essa ideologia que postula a neutralidade do ensino da língua inglesa e a define como estratégia de comunicação global. Destarte, incita os educadores a questionar essa visão altamente determinista e hierárquica sem, portanto, deixar de reconhecer a

⁷ Segundo Pennycook, em seu livro “The cultural politics of English as an international language” o autor utiliza essa expressão para nos apresentar a ideologia por trás do discurso que tenta impor a neutralidade da língua e a comunicação global.

dificuldade que permeia o trabalho árduo de não aderência aos discursos hegemônicos, porque os ecos do colonialismo continuam a reverberar.

Para superar essa visão, acreditamos ser necessário refletir a respeito do idioma inglês e de todo o colonialismo que ainda o cerca, o que requer a construção de contradiscursos capazes de desafiar essa hierarquização que visa a relegar certos grupos culturais à condição de subalternos. Questionar a neutralidade do ensino da língua inglesa implica, portanto, denunciar que a posição privilegiada que esta ocupa, em nossa sociedade, não é decorrente de aspectos fonéticos ou gramaticais, mas sim fruto de aspectos ideológicos, que buscam falsear a realidade, e de disputas pelo poder, amparadas por aspectos históricos de dominação. Esses aspectos que buscam falsear a realidade serão denominados, mais adiante neste trabalho, como mitos, conforme acepção empregada na obra de Paulo Freire. Estamos, pois, nos referindo a mitos-ideologias que obscurecem a realidade e visam a manipular os grupos populares no sentido de aderirem à ideologia e aos interesses impostos pelas classes dominantes.

Esse questionamento acerca da neutralidade da língua inglesa vem sendo formulado pelo movimento de pedagogia crítica⁸. No entanto, Cox e Assis-Peterson (2001) destacam que, apesar de esse movimento ter abarcado, no Brasil, muitos educadores envolvidos com ensino de língua materna e alfabetização, não atingiu da mesma forma educadores de língua inglesa que, por vezes, permaneceram às margens de tal movimento:

Como se pode notar, no Brasil, a pedagogia crítica, no seu segundo momento, fecunda principalmente a imaginação de professores envolvidos com língua materna, professores que trabalham com alfabetização, leitura, produção de textos, literatura. Professores de língua estrangeira, mormente aqueles de língua inglesa, permanecem à margem desse movimento, sendo inúmeras vezes rotulados de alienados, acríticos, apolíticos, reacionários, partidários da direita, agentes do imperialismo americano, pelegos (para evocar o jargão da esquerda na época). Entre os intelectuais politizados, o professor de inglês é suspeito de ter “vendido a alma para o diabo” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p.16-17).

⁸ O termo pedagogia crítica é utilizado, aqui, como sinônimo do movimento de Educação Popular, o qual se expande, no Brasil, a partir das ações do Movimento de Cultura Popular do Recife e dos trabalhos de alfabetização de jovens e adultos coordenado pelo educador Paulo Freire e seus colaboradores.

Cox e Assis-Peterson (2001) identificam duas abordagens que permeiam o ensino da língua inglesa, quais sejam o ensino comunicativo, que visa à integração com a cultura do outro, e o ensino crítico, que visa à emancipação em relação à cultura do outro.

Da mesma forma que o ensino de língua inglesa tem sido utilizado para fortalecer os discursos do neocolonialismo, também pode ser empregado como campo de criação de contradiscursos. Para isso, é importante que a construção cultural do colonialismo não continue sendo replicada pelo ensino de inglês, o que requer a criação de estratégias de ensino-aprendizagem que se oponham aos enquadramentos culturais que dividem o “nós” e os “outros”. Assim, os contradiscursos pós-coloniais devem desenvolver-se como conjunção e não como fragmentação, constituindo-se como narrativas não só para narrar mundos diferentes de formas diferentes, mas narrativas contra o mundo colonial (PENNYCOOK, 2002). Dessa forma, “uma prática crítica no ensino de inglês deve começar explorando as culturas dos alunos, conhecimentos e histórias, de maneira desafiadora e, ao mesmo tempo, positiva e animadora” (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p.20).

Em consonância com a corrente crítica que admite o ensino de língua inglesa podendo ser realizado numa perspectiva emancipadora, e não de integração à cultura do outro, desenvolvemos essa pesquisa com o intuito de identificar contribuições advindas do referencial da Educação Popular, no sentido de promover um ensino de língua inglesa que possa constituir-se como campo fértil para criação de discursos contra-hegemônicos.

A motivação para desenvolver o curso de mestrado em educação foi o desejo de compreender a mobilidade apresentada pelos cursistas e as razões que ocasionavam sua evasão. O aprofundamento teórico engendrou a compreensão de que, no curso de língua inglesa, eram ignoradas tantas competências, tantos saberes, tanta diversidade, pela “cultura do silêncio”. Fomos percebendo outras situações como, por exemplo, não havia questionamentos sobre as atividades propostas pela docente, e isso gerou a busca por implementar uma metodologia dialógica. O contato com o referencial da Educação Popular possibilitou-nos redefinir os objetivos da pesquisa, para que também objetivássemos analisar como que um

curso de língua inglesa poderia fomentar a síntese cultural. Para tanto, realizamos um trabalho de busca a fim de conhecer a cultura dos educandos participantes do curso.

Essa metodologia dialógica foi sendo construída junto com os sujeitos, tendo na dialogicidade o fio condutor de todo o processo que busca uma transformação social. Essa transformação só se dá a partir da ampliação da compreensão de mundo, pois, como assevera Freire (1987), a realidade não é algo imutável, estático, à qual os homens e mulheres devam adaptar-se, mas sim uma constante transformação. A cada vez que nos encontramos com uma situação-limite, cabem questionamentos, problematizações, para que seja possível buscar em conjunto soluções para modificá-las, transformá-las. Assim, fomos encontrando maneiras de questionar e problematizar, para buscarmos juntos a transformação.

3.1 O ENSINO DE INGLÊS EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO: SÍNTESE OU INVASÃO CULTURAL

Para compreender esse processo de ensinar a língua inglesa nos tempos em que vivemos, ou seja, de globalização, propusemo-nos a investigar a prática educativa voltada ao ensino de língua inglesa capaz de fomentar a percepção das pessoas envolvidas no ato educativo, como criadoras de seus conhecimentos, desenvolvendo, assim, uma educação problematizadora e, conseqüentemente, a humanização das relações educador-educando.

Para contextualizar a discussão proposta, faz-se necessário explicitar a concepção de cultura adotada nesta pesquisa, com a qual nos identificamos. Cultura é compreendida como a totalidade de nossa vivência no mundo e com os outros, diferentes seres sociais, nossa aceitação das diferentes compreensões desses seres, inseridos no mundo, assim como nós, e a interação entre o que podemos produzir, como vamos utilizar o que produzimos e a significação que essa produção tem para nós.

Nesse contexto, não existe uma cultura melhor ou mais evoluída que outra, mas sim uma diversidade delas, como nos fala Brandão:

Eis porque em termos bastante atuais, falamos que a cultura está mais no quê e no como nós trocamos mensagens e nos dizemos palavras e ideias entre nós, para nós e a nosso respeito, do que no que fazemos em e sobre o nosso mundo, ao nos organizarmos socialmente para viver nele e transformá-lo. Eis um belo sentido da ideia de nossa própria liberdade. Ao levarmos a vida do reflexo à reflexão e do conhecimento à consciência, nós acrescentamos ao mundo o dom gratuito do espírito. Com ele, nós nos tornamos senhores do sentido e criadores de uma vida regida não pela fatalidade biológica da espécie, como entre nossos irmãos animais, mas pelo poder de escolha crescentemente livre de nossos próprios símbolos, de nossos tantos modos de vida, de nossas múltiplas identidades e das buscas de aprendizado de sentimentos e de significados a serem dados à teia de “tudo isso”. (BRANDÃO, 2002, p.23).

O termo “cultura” foi cunhado por Tylor⁹ ([1871], In. Castro, 2005), que a entendia como um todo complexo, incluindo conhecimentos, crenças, arte, moral, leis e costumes e ainda quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade.

Ainda nessa linha evolucionista¹⁰ vemos Lewis Henry Morgan¹¹ ([1871], In. Castro, 2005), quando se refere aos períodos que a humanidade precisava passar para chegar à civilização. Acreditando também que havia um caminho a ser percorrido para se chegar a níveis mais avançados de cultura, o qual seria unilinear e ascendente, tendo como seu primeiro estágio o de selvageria, passando pela barbárie, para só então alcançar a civilização.

Já Franz Boas se contrapõe aos evolucionistas, atribuindo à antropologia a empreitada de reconstruir a história dos povos, comparando suas vidas sociais e nos incitando a reconhecer as particularidades de cada raça imbricada em sua história. É a partir de Boas que se reconhece a multilinearidade. Essa multilinearidade se expressa na necessidade de estudar cada cultura singularmente, conforme podemos observar nas palavras de Boas, abaixo:

Acredito que o estado atual de nosso conhecimento nos autoriza a dizer que, embora os indivíduos difiram, as diferenças entre as raças são pequenas. Não há razão para acreditar que uma raça seja naturalmente

⁹ Edward Burnett Tylor (1832 – 1917) – Antropólogo inglês, fundador da antropologia cultural e representante da cultura evolucionista e positivista.

¹⁰ Evolucionistas – acreditavam que a evolução humana segue um caminho linear e progressivo, que parte da selvageria para culminar na civilização.

¹¹ Lewis Henry Morgan (1818 – 1881) – Antropólogo, etnólogo e escritor Norte-Americano, também representante da cultura evolucionista.

mais inteligente, dotada de grande força de vontade, ou emocionalmente mais estável do que outra, e que essa diferença iria influenciar significativamente sua cultura. Também não há razão para acreditar que as diferenças entre as raças são tão grandes, que os descendentes de casamentos mistos devem ser inferiores aos seus pais. Biologicamente não há razão para se opor à endogenia em grupos saudáveis, nem à mistura das principais raças. (BOAS, [1931], In. Castro, 2005 p.83).

Conforme ressalta Geertz (2008), a partir de Max Weber, o ser humano é um animal que vive preso a uma teia de significados por ele mesmo criada. Para compreender o conceito de cultura, Geertz (2008) nos incita a desvelar esses significados criados pelos seres humanos em suas relações, buscando uma interpretação semiótica do objeto analisado, a qual só é possível com uma boa interpretação dessas relações. O pensamento do autor coaduna-se com o nosso e com o propósito desta investigação, que buscou compreender a leitura de mundo de sujeitos que participam de um curso de língua inglesa a fim de satisfazer suas necessidades ao participarem deste curso.

Essa necessidade acontece de acordo com o momento em que vivemos, pois os recursos tecnológicos permitem uma maior interação e convergência entre os povos. Isso vem acontecendo, segundo Cox e Assis-Peterson (2007), desde alguns adventos importantes na história da humanidade, quais sejam a navegação, que aproximou os povos divididos por mares, a escrita e a imprensa, que movimentaram o mundo da comunicação, os trens, carros e aviões, que acabaram por diminuir e encurtar distâncias, o rádio e o telefone, que permitiram a comunicação mesmo entre longas distâncias. As autoras observam, todavia, que nenhum desses adventos foi tão poderoso e tão capaz de compactar as distâncias quanto a internet, que transformou o mundo, colocando as pessoas em contato umas com as outras.

Entretanto, precisamos atentar às palavras de Santos (2001), que nos recorda que:

Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir desse mito e do encurtamento das distâncias – para aqueles que realmente podem viajar – também se difunde a noção de tempo e espaço contraídos. É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta, quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma

cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado. (SANTOS, 2001, p. 19).

Não podemos nos deixar iludir por mitos e ideologias que somente querem nos manter alienados. Para tanto, Santos (2001) nos incita a sermos otimistas e acreditarmos numa outra globalização e em um outro mundo, mas precisamos iniciar esse processo fazendo uma revisão de palavras-chave do nosso período, todas contaminadas pelo respectivo sistema ideológico.

Vivemos num mundo contemporâneo, passando por um processo de globalização. Ortiz (2004), cientista social, faz um contraponto ao reconhecer que as hierarquias e as linhas de força existem e são desiguais, mas não implicam necessariamente a eliminação das diversidades e, além disso, o autor não classifica a globalização como sinônimo de homogeneização ou americanização.

O processo de globalização não é sinônimo de homogeneização, tampouco de americanização, trata-se de uma condição na qual as hierarquias e as linhas de força certamente existem, são desiguais, mas não implicam necessariamente a eliminação das diversidades. (ORTIZ, 2004, p.5).

No entanto, para que ocorra a aproximação entre as pessoas, existe o imperativo linguístico e, como bem destaca Ortiz (2004, p.5), “a globalização declina-se preferencialmente em inglês”, pois esse mundo globalizado se utiliza da língua inglesa para se comunicar. Nunca se desejou uma língua comum como agora.

Antes de falar inglês o mundo falou latim e francês. Contudo, diferentemente do que ocorrera com o latim e o francês, línguas usadas, sobretudo, para a enunciação da alta cultura e, portanto, domínio restrito de uma elite intelectual e dirigente, nos tempos da globalização, o inglês se dissemina por todas as esferas de atividades sociais. Em nenhum outro tempo da história da humanidade, os homens precisaram tanto de uma língua comum como agora, ao serem reunidos pelo/no ciberespaço. (COX; ASSIS-PETTERSON, 2007, p. 5).

Claro que podemos e devemos nos comunicar em nossa língua materna, mas não devemos nos esquecer de que isso implica reconhecer que o alcance de nossa voz terá a amplitude da língua que falamos, conforme reforçam Cox e Assis-Petterson (2007). As autoras apontam três interpretações sobre o fenômeno da vinculação entre inglês e globalização:

- 1) a leitura ingênua: percebe a mundialização da língua inglesa como algo neutro e natural;
- 2) a leitura crítica: marcada pelo timbre da ideologia nacionalista e anti-imperialista, vê a mundialização da língua inglesa como forma de dominação estadunidense sobre o mundo;
- 3) a leitura crítica da leitura crítica: aponta os limites da posição anti-imperialista na nova ordem mundial posta pela globalização.

Contudo, Cox e Assis-Petterson (2007) defendem que, qualquer que seja a leitura, é cada vez mais desejável e necessário aprender inglês.

No Brasil, o conhecimento de uma língua estrangeira é considerado um requisito para o exercício de uma cidadania plena. Verifica-se com clareza essa preocupação no PCN em suas orientações didáticas, quando enfatiza:

É inegável que aumenta cada vez mais a possibilidade de acesso às redes de informação do tipo internet, como também as exigências do mundo do trabalho passam a incluir o domínio do uso dessas redes. O conhecimento de Língua Estrangeira é crucial para se poder participar ativamente dessa sociedade em que, tudo indica, a informatização passará a ter um papel cada vez maior (BRASIL, 1998, p.87).

Portanto, a preocupação nacional, somada à urgência da utilização dos recursos tecnológicos e conseqüentemente da internet, cuja grande porcentagem de conteúdo é expressa em outros idiomas, seria o ideário perfeito, que nos mostra a necessidade de aprender a língua inglesa, com o apoio governamental. Todavia, é preciso considerar que essa interação comunicativa permeada por uma língua universal – a inglesa – não ocorre de maneira neutra, mas se dá em relações de poder, hegemonia e gira em torno do capitalismo, conforme denunciam Cox e Assis-Petterson (2007).

Outros autores que reforçam essa visão de controle e poder são Phillipson¹², fazendo sua denúncia sobre a difusão do inglês no mundo, argumentando sobre a possível ameaça à vida das outras línguas e ao multilinguismo, e Pennycook (2002), numa tentativa de destruir o discurso da pseudoneutralidade do ensino da língua

¹² Professor Pesquisador na Escola de Negócios de Copenhagen, autor de diversos livros, inclusive “Linguist Imperialism”.

inglesa, revela que a retórica de uma universalização benfazeja da língua inglesa oculta interesses nada universais e nada amistosos.

Nessa mesma linha de raciocínio, Moura (1984) denuncia que houve um processo muito bem engendrado de exportação cultural pelos Estados Unidos da América para a América Latina, na década de 1940, com o intuito de se firmar como uma grande potência e centro de um novo sistema de poder no plano internacional.

Deve-se reconhecer os aspectos positivos dessa difusão cultural norte-americana, na medida em que ela contribuía de algum modo ao intercâmbio de ideias e a aquisições reais de saber técnico e científico. De outro lado, porém, é preciso reconhecer não só o preconceito e o viés que orientavam boa parte desse intercâmbio, como também o fato de que essa difusão cultural constituía um elemento-chave de uma construção imperialista durante a guerra e o pós-guerra. (MOURA, 1984, p.12).

Moura (1984) aponta, ainda, que os Estados Unidos da América conseguiram convencer uma boa parcela da população sobre a sua superioridade frente aos nossos valores e atitudes “atrasados”, quando não, “primitivos”, trazendo mercadorias, valores e bens culturais que representavam o “American way of life”, ou seja, uma americanização em nossos padrões de vida.

Cox e Assis-Petterson (2007) abalizam ainda que são inúmeros os autores que traduzem a globalização, no seu todo ou em parte, como um processo de americanização. Para as autoras, Canclini acredita que, embora ela não seja governada pela cultura norte-americana, é por ela protagonizada, e Kubota reflete que, no Japão, no ensino de língua, a globalização foi produzida pela americanização.

Para maior abrangência de compreensão, importante referenciar Santos (2003), que, em primeiro lugar, entende a globalização como processo que, estendido por determinada condição ou entidade local, seja capaz de influenciar todo o globo, fazendo com que outra condição social ou entidade rival se considere local. Compreende-a como conjunto diferenciado de relações sociais, devendo, portanto, ser utilizada no plural “globalizações”, e pontua com muita propriedade que as globalizações envolvem conflitos e, portanto, vencedores e vencidos, “frequentemente, o discurso sobre globalização é a história dos vencedores, contada pelos próprios.” (p.433).

Segundo Santos (2003), o termo globalização seria somente uma das formas da globalização. Para o autor, essa é a globalização neoliberal, com maior enfoque no acúmulo do capital, que visa, por um lado, a dessocializá-lo, libertando-o de vínculos sociais e políticos que anteriormente garantiam distribuição social, e, por outro, submete a sociedade à lei do valor, o que impele à compreensão de que as atividades sociais, se organizadas sob a forma de mercado, estão melhor organizadas.

Nesse mesmo sentido, encontramos eco nas palavras de Santos (2001), quando nos afirma que a globalização hegemônica é perversa, fundada na tirania da informação e do dinheiro, na competitividade, na confusão dos espíritos e na violência estrutural, acarretando o desfalecimento da política feita pelo Estado e a imposição de uma política comandada pelas empresas.

O conceito de globalização coerente com os propósitos desse trabalho é o da globalização alternativa e contra-hegemônica, que se expressa por meio de iniciativas, movimentos e alianças globais que lutam contra a globalização hegemônica, numa tentativa de transformar o mundo num local mais justo, com a redução das desigualdades (SANTOS, 2003).

Esse pensamento está em conformidade com Santos (2001), quando este nos apresenta alternativa para sairmos da situação na qual nos encontramos:

As populações envolvidas no processo de exclusão assim fortalecido acabam por relacionar suas carências e vicissitudes ao conjunto de novidades que as atingem. Uma tomada de consciência torna-se possível ali mesmo onde o fenômeno da escassez é mais sensível. Por isso, a compreensão do que se está passando chega com clareza crescente aos pobres e aos países pobres, cada vez mais numerosos e carentes. Daí o repúdio às ideias e às práticas políticas que fundamentam o processo socioeconômico atual e a demanda, cada vez mais pressurosa, de novas soluções. Estas não mais seriam centradas no dinheiro, como na atual fase da globalização, para encontrar no próprio homem a base e o motor da construção de um novo mundo. (SANTOS, 2001, p. 118).

O entendimento das diferentes facetas da globalização propicia a pensar nossa prática, pois nos auxilia a forjar processos educativos mais humanizados. Conforme afirma Oliveira e colaboradores (2014, p.32), “quando trabalhamos com práticas sociais e processos educativos decorrentes delas é fundamental situá-los cultural, histórica e politicamente em nosso continente, a América Latina”, pois

sofremos preconceitos, julgamentos e muitas vezes ideias incutidas em nós, simplesmente por termos nascido no hemisfério sul.

Dussel e Fiori, juntamente com outros pensadores latino-americanos, nos ensinam que conhecimentos que nos valorizem têm de partir de nossa experiência de sermos tomados como pessoas inferiores, de resistência a tentativas reiteradas de destruição de nossa integridade. É importante que mostremos que aqueles a quem se tentou convencer que não eram humanos, o são, ou melhor, nunca deixaram de sê-lo em toda a sua intensidade (OLIVEIRA et al, 2014, p.32).

Ainda nessa tessitura, compreende-se, assim como Oliveira e colaboradores (2014), que processos educativos partem de visões de mundo, de homens e mulheres, em suas construções, reconstruções, afirmações e negações. Para que haja uma apreensão desses processos, é necessário o ato de conviver, realizado num clima de interação e confiança. Isso acontece quando há a busca pelo entendimento do caminhar do outro para, assim, compreender o próprio caminhar, gradativamente, entendendo os resultados advindos desses processos humanos e de humanização, construindo o mundo historicamente.

Há uma busca em ampliar a concepção crítica da realidade, num processo contínuo de formação humana. Este trabalho é realizado em consonância com essa perspectiva e em conformidade com as necessidades dos sujeitos que participam do curso de idiomas.

Entendemos que existe uma pressão para que as pessoas aprendam a língua inglesa, fomentada pela economia, por meio de discursos veiculados por empresas multinacionais, os EUA, o Banco Mundial, que anseiam por uma homogeneização da cultura, articulando-a de modo a obter o controle do trabalho, dos recursos e produtos, em torno do capital. Mas consideramos que o conhecimento de uma língua estrangeira também pode se dar numa perspectiva contra-hegemônica, o que requer abertura ao diálogo e disponibilidade do educador para reconhecer o universo temático dos educandos, as motivações que os impulsionam a aprender a língua inglesa, bem como as suas dificuldades neste processo. Buscamos, portanto, analisar se o ensino de língua inglesa pode configurar-se como síntese cultural, desenvolvendo uma convivência entre educador e educando.

Acreditamos, assim como Freire (1981), que essas práticas, o curso de idiomas e o processo como um todo sejam uma ação cultural para a libertação, pois os educandos assumem seus papéis de atores cognoscentes em diálogo com a educadora, também sujeito cognoscente. Nesse encontro de atores sociais há uma desmistificação da realidade. Pelo distanciamento da realidade em que se encontram, esses sujeitos emergem dela para, criticamente, se inserirem nela.

Para que essa interação ocorra, o diálogo se apresenta, então, não só como caminho, como mediação, mas como a maneira de ser para os homens e mulheres que buscam sua humanização e a humanização das relações com outras pessoas e com a natureza da qual fazem parte. (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014, p. 63).

Paulo Freire (1987) postula que, para termos uma visão abrangente da leitura de mundo dos educandos, é preciso partir do diálogo. Diálogo que deve iniciar-se primeiro pelo educador, por meio de questionamentos com ele mesmo sobre suas inquietações a respeito do conteúdo programático que desenvolverá com os participantes do curso, pois este conteúdo deve ser “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 1987, p. 116).

De acordo com o autor, a educação autêntica se faz com educadores e educandos, mediatizados pelo mundo, desafiando-os, originando pontos de vista, visões carregadas de esperanças, anseios, dúvidas, desesperanças que vão desaguando em temas significativos que compõem o universo temático. Este se constitui como conjunto de ideias, valores, concepções, esperanças e obstáculos ao ser mais¹³. Os temas geradores abarcam outros temas que são seus contrários e aparecem em franca interação dos homens e mulheres com o mundo (FREIRE, 1987).

A investigação desse pensar do e com o povo, tendo-o como sujeito de seu pensar, seja ele crítico ou ainda ingênuo, é que levará à práxis, isto é, à ação e reflexão sobre a realidade com vistas a transformá-la. Freire (1987) destaca, ainda, que toda ação cultural serve à dominação ou à libertação dos seres humanos.

¹³ Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) nos alerta sobre a importância dessa busca de ser mais, dessa necessidade ontológica de nos reconhecermos criticamente e a partir daí, por meio de uma ação transformadora, modificar a nossa realidade.

Processando-se na estrutura social, que se constitui na dicotomia permanência-mudança, a ação cultural dialógica busca superar essas contradições de maneira a libertar os homens e mulheres, constituindo-se, portanto, como síntese cultural. De acordo com Freire (1987):

[...] a síntese cultural é a modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma. Desta maneira, este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante (FREIRE, 1987, p.247).

Por outro lado, a ação cultural antidialógica pretende obstaculizar essa transformação, emperrando as mudanças e prescrevendo suas finalidades às massas dominadas, terminando por conquistá-las, dividi-las, manipulá-las, promovendo, assim, a invasão cultural, que podemos definir como a ação cultural a serviço da dominação, buscando impedir, tanto quanto possível, a transformação radical da realidade.

Daí que a invasão cultural, coerente com sua matriz antidialógica e ideológica, jamais possa ser feita através da problematização da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invadidos. Aos invasores, na sua ânsia de dominar, de amoldar os invadidos a seus padrões, a seus modos de vida, só interessa saber como pensam os invadidos seu próprio mundo para dominá-los mais (FREIRE, 1987, p.213).

Esse desrespeito ao outro e à sua visão de mundo é que se caracteriza como invasão cultural, ou seja, tentar “enfiar goela abaixo” o conteúdo temático escolhido “para o povo”, o que pode ser visto, por exemplo, na projeção da língua inglesa como língua global.

3.2 O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO POPULAR E A EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

Discorreremos, nesta seção, sobre a educação problematizadora e o aprender ensinar – ensinar aprender, pois, como nos alertava Freire (2014), quem ensina

aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender, isso em consonância com a pedagogia crítica.

O termo aprender ensinar – ensinar aprender, segundo Brandão (1995), diz respeito à educação que se aprende na convivência com as pessoas, sem estabelecer forma única ou um modelo, no qual os sujeitos, homens e mulheres, adolescentes e crianças aprendem e ensinam, ensinam e aprendem constantemente por meio das trocas realizadas no interior da cultura, em situações sociais de aprendizagem, sem a necessidade de uma estrutura social de transferência de saber, a qual se convencionou denominar como escola.

Acreditamos, assim como Brandão (1995), que o processo de aprender ensinar – ensinar aprender abarca situações pedagógicas interpessoais, os envolvidos ensinam e aprendem, pois essa interação é uma via de mão dupla, quando se está aberto a ouvir e respeitar o que o outro sabe e pensa para, assim, efetivar-se uma troca de saberes que enriquece ambos os sujeitos, homens e mulheres envolvidos. Tais interações podem desenvolver-se tanto dentro como fora dos muros escolares.

Portanto, esse curso de língua inglesa é compreendido como uma prática social caracterizada pela vivência de respeito aos saberes e aos conhecimentos dos participantes e de humildade perante nossas limitações humanas:

A sabedoria acumulada do grupo social não “dá aulas” e os alunos, que são os que aprendem, “não aprendem na escola”. O que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende. (BRANDÃO, 1995, p.17-18).

Buscamos a cada encontro ouvir o que os participantes traziam, suas perspectivas, experiências de vida e até mesmo conflitos. Também nos abrimos para as sugestões e ideias diferenciadas.

Partilhamos com Freire (2014) a compreensão de disponibilidade à mudança, paciência e perseverança no ensejo de mudar, de escutar, de vivenciar, de se abrir

ao novo, de se recusar a ser fatalista ou pessimista, não sendo possível a prática pedagógica progressista sem esses quefazeres¹⁴ libertadores.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2014) afirma que ensinar e aprender é sempre uma troca. O autor enaltece as formas de ensinar, nas quais autoridade e liberdade caminham juntas, de mãos dadas, num processo de afirmação e preservação ao respeito mútuo, lembrando-nos de que o ensinar deve passar por muitos crivos tantos quantos formos capazes de estabelecer como educadores éticos e rigorosos em nossa prática.

Mas, para falar de educadores e educação, há que lembrar que, como assevera Brandão (1995), não podemos encarcerá-la dentro dos portões da escola, pois não há apenas uma educação, ela não acontece apenas no espaço “escola” e, conforme afirma o autor, o ensino escolar não é sua única prática e o professor profissional não é seu único praticante, pois esse espaço apenas se caracteriza pelo local em que se reúnem pessoas e tipos de atividades e ali, por fim, vivenciando o fazer, acaba-se por criar o saber. Ainda, de acordo com o autor, no ser humano a educação não apenas continua o trabalho da vida, mas se instala num domínio totalmente humano de trocas, sejam elas de símbolos, intenções, padrões de cultura ou relações de poder. Essas trocas perpetuam o trabalho da natureza para auxiliá-lo a evoluir e torná-lo mais humano.

Não há como pensar educação ou aprendizagem sem nos remeter a Paulo Freire (1987) e sua denúncia da educação bancária, na qual homens e mulheres se tornam apenas repositórios de saberes transmitidos por professores ou mestres. Por essa concepção, a hierarquização do saber domina o ambiente de aprendizagem, no qual o professor é o ser supremo que tudo sabe e os alunos são os que nada sabem, tornando-se apenas meros ouvintes, arquivadores dos ensinamentos passados pelo mestre.

Ainda de acordo com o autor, para que a educação problematizadora se concretize, são necessários o diálogo, a autonomia e a libertação. Nesse sentido, educação problematizadora é aquela que afirma a dialogicidade e se faz dialógica. Freire (1987) diferencia as educações chamando de educação problematizadora

¹⁴ Termo utilizado por Paulo Freire em toda sua obra *Pedagogia do Oprimido* e que exprime as ações de homens e mulheres em sua busca por ser mais.

aquela em que há espaço para o diálogo, na qual o professor não é mero transmissor, mas dialoga com os sujeitos, num constante aprender-ensinar. É nesse contexto que o diálogo vai surpreendendo e transformando, desafiando o grupo a pensar tanto sua história social como a experiência social dos outros membros que partilham do grupo, e esse diálogo vai também revelando a necessidade de desvelar saberes e de realizar novas leituras sobre a sua história e sobre o local de onde fala.

Essa compreensão coaduna-se com o entendimento do quanto inacabados ainda nos encontramos e o quanto é necessária a experiência da abertura ao diálogo. Abrindo-nos, abrimo-nos ao mundo, aos questionamentos, às convivências, às compreensões e aceitações do outro e nossas, às buscas de respostas a múltiplas perguntas (FREIRE, 2014).

A assunção do termo aprender ensinar – ensinar aprender foi se conformando também pelo entendimento de que esse processo envolve uma interação entre pessoas de diferentes faixas etárias, gênero, grupos sociais e étnico-raciais, ou seja, com diferentes identidades.

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos – aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, nos rejeitam ou querem nos modificar. Desse modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal, aprendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e nas ações que empreendemos (SILVA, 2007, p.491).

Ainda nessa linha, Junior et al (2013) afirmam que as práticas sociais são espaços em que as pessoas se colocam em relações que podem ser tanto emancipatórias quanto opressoras e, nelas, acontece a construção do conhecimento e de saberes. Portanto, o que Brandão e Freire chamam de aprender ensinar – ensinar aprender, autores como Oliveira e colaboradores (2014) chamam de processos educativos.

Nesse contexto é que acontece o curso de idiomas, entendido como prática social na qual se desenvolvem situações de aprender ensinar – ensinar aprender. Nesta investigação, buscamos compreender processos educativos ali consolidados,

bem como as visões de mundo dos participantes da pesquisa, para que, de posse desse conhecimento, seja possível apontar contribuições para pensar o ensino de língua inglesa na perspectiva da síntese cultural.

Quando em alguma parte setores populares da população começam a descobrir formas novas de luta e resistência, eles redescobrem também velhas e novas formas de "atualizar" o seu saber, de torná-lo orgânico. Criam por sua conta e risco, ou com a ajuda de agentes educadores eruditos, outras formas de associação, como os sindicatos, os movimentos populares, as associações de moradores. Estes grupos, que geram outros tipos de mestres entre as pessoas do povo, geram também outras situações vivas de aprendizagem popular. Eu não tenho dúvidas em afirmar que é entre as formas novas de participação popular, nas brechas da luta política, que, hoje em dia, surgem as experiências mais inovadoras de educação no Brasil. Os professores tradicionais e os tecnocratas da pedagogia são cegos para elas, mas é ali que as propostas mais avançadas de "educação e vida", "educação na prática", etc., são criadas e testadas. (BRANDÃO, 1995, p.107-108)

3.3 TRONCOS E MARCOS DA EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA

Para melhor compreensão da historicidade deste movimento que chamamos Educação Popular na América Latina, compartilhamos com Mejía (2012) a apreensão de que precisamos também reconhecer, além da obra do educador Paulo Freire, outros quatro troncos históricos que deram forma ao pensamento crítico na Educação Popular, para ampliar nossa visão de como esse movimento foi se constituindo.

O primeiro tronco alude às lutas pela independência latino-americana, especialmente, às obras de Simón Rodríguez¹⁵ e José Martí¹⁶, trazendo características marcantes que buscaram nos fazer americanos e inventores, educando para a liberdade, para que não dependêssemos mais nem da igreja tampouco dos mercadores e, fundamentalmente, desenvolvendo a capacidade de aprender e ganhar a vida com um ofício. Para tanto, em sua obra "*Inventamos o erramos*", o autor Simón Rodríguez (2006) enfatiza a necessidade do movimento popular desatrelado da caridade, da benevolência, do auxílio assistencialista ao

¹⁵ (1769-1854) Mestre do libertador Simon Bolívar e idealizador da instrução pública nas repúblicas latino-americanas independentes.

¹⁶ (-) P, pensador, jornalista, filósofo, poeta e criador do Partido Revolucionário Cubano (PRC) e organizador da ou Guerra Necessária.

menos favorecido, tentando romper essas amarras, unindo a Educação Popular à moralidade, ao espírito social, ao conhecimento prático das artes e ofícios, do conhecimento do povo por meio de viagens, para que esses sujeitos possam aprender em contato com outros povos, convivendo e morando nos locais de origem dessas pessoas.

Para Martí, o pensamento pedagógico se funda na pedagogia latino-americana, ou seja, valoriza virtudes cívicas e éticas, tendo como aporte para isso qualidades como liberdade, honra, justiça, criatividade, dignidade e amor. Lutando por uma educação latino-americana, sem negar os avanços de outros povos, ressaltava a necessidade de a educação partir da realidade cultural e social do povo latino-americano, capacitando-o a compreender e transformar sua realidade (STRECK, 2010).

Outro importante tronco da Educação Popular identificado por Mejía (2012) está aliado à criação de universidades populares, na América Latina, na segunda metade do século XX, apresentando então uma educação variada, fazendo concreto o processo educativo, por meio da educação de operários, em defesa de seus interesses e desenvolvendo a consciência de sua historicidade, seu lugar e seu papel na história. Dessas universidades populares, destacaram-se as do Peru, México e El Salvador, tendo em José Carlos Mariátegui¹⁷ um importante representante.

Mariátegui acreditava que as Universidades Populares deveriam ser escolas de renovação e constituição de uma cultura revolucionária que, em vez de estimular a “digestão” de ideias e valores burgueses, deveriam incentivar a criação de uma nova experiência intelectual dentro do proletariado.

O terceiro tronco da Educação Popular engloba as experiências latino-americanas de construção de escolas ligadas à sabedoria indígena, com práticas educativas em um processo de promoção cultural e transformação social, com uma pedagogia baseada no trabalho. Essas experiências tiveram em Avelino Siñani e Elizardo Perez seus idealizadores, criando a primeira escola para a libertação

¹⁷ José Carlos Mariátegui (1894 a 1930) escritor, jornalista, sociólogo e ativista político peruano.

indígena, a escola Warisata, focando seu currículo e sua estrutura organizacional no trabalho produtivo e coletivo da terra.

Por sua vez, o quarto tronco da Educação Popular identificado por Mejía (2012) alude à construção de projetos educativos para os grupos mais desamparados da sociedade, com o movimento Fé e Alegria do Padre Vélaz, desde 1956, numa tentativa de romper as correntes da opressão e da desigualdade social, impulsionando a mudança social por meio de uma Educação Popular integral.

Esse importante movimento, na América Latina, trouxe consigo a Igreja auxiliando os processos educativos e as articulações comunitárias. Aqui, traçamos uma relação entre Educação Popular e a concepção de Educação Sociocomunitária protagonizada por religiosos salesianos e cidadãos amalhando projetos educacionais com vistas a gerar articulações comunitárias, as quais podem se desdobrar em colaborações, gerando transformações sociais.

Segundo Gomes (2009, p 01), “a Educação Sociocomunitária investiga articulações comunitárias, de caráter emancipatório ou instrumentalizado, que se expressam por meio de intervenções educativas para a consecução de transformações sociais”.

Para compreender a Educação Sociocomunitária, é necessário analisar as gêneses da Educação Popular no contexto brasileiro. Segundo Groppo e Coutinho (2013), a Educação Popular é comprometida com os que com ela se encontram envolvidos, sujeitos, educandos-educadores, sendo libertadora, crítica, mas também vivenciando, interagindo e superando os conflitos, pois é somente por meio deles que há um diálogo e um respeito aos saberes do outro, num processo de ensinar-aprender humanizando-se. É, portanto, uma práxis político-pedagógica que tem como pressuposto o diálogo. Diálogo que é palavra, palavra capaz de transformar, pois pronuncia o mundo, que desoprime, que faz com que as pessoas, por meio da intersubjetividade, vejam-se nos outros e os respeitem, respeitem suas opções políticas, suas visões de mundo. Buscando sempre uma coerência entre o dizer e o fazer, carrega consigo a confiança, os diálogos e as relações horizontais, fundadas no companheirismo e na tarefa de levar os seres humanos a libertarem-se e transformarem a realidade.

A Educação Popular necessita, portanto, de todos os tipos de conhecimento: os provenientes das instituições acadêmicas, os emergidos do saber e da cultura popular e aqueles advindos da relação educando-educador. Essa formação compromete-se com um processo permanente e sistemático, em que são fundamentais os espaços para a reflexão sobre sua prática. (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2009, p. 141).

E é dessa maneira que vem se constituindo a Educação Popular, percebendo-se sua importância histórica para a constituição do campo das práticas socioeducativas.

O conceito de Educação Sociocomunitária ainda vem se consolidando, especialmente, a partir da produção de vários autores que estão ou estiveram ligados, de forma direta ou indireta, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sociocomunitária (UNISAL) e que estão empenhados em historicizar e definir tal conceito.

[...] educação comunitária, em princípio, seria a educação realizada numa comunidade, para viver em comunidade e realizar-se com a participação desta e para o desenvolvimento desta sem descuidar a realização da própria pessoa humana. Já a educação social, realiza-se na sociedade, para o desenvolvimento da sociedade, ampliando o âmbito da educação comunitária, pois entendemos que a sociedade é a integração das comunidades em um organismo mais vasto, o “mundo social”, ou “superorganismo”. Em ambos casos a educação individual só se concebe integrada nas duas estruturas, para a própria realização individual. Por isso chamamos de educação sócio-comunitária. (ISAÚ, 2007, p. 07).

Segundo Morais (2006, p. 47), a Educação Sociocomunitária é complexa, pois envolve o ser humano e suas relações com a sociedade ou a comunidade em que vive, implicando ações e reações de múltiplas ordens; estas, amparadas pela coexistência e convivência, configuram um processo educacional permanente, positivo ou negativo, ou seja, emancipador ou opressor, mas constitui um conjunto efetivo de ações educacionais com suas devidas reações. O autor, inspirado em Hadji¹⁸ e em consonância com as ideias de Freire (1987), reforça aspectos como a importância de enxergarmos os homens e mulheres como seres inacabados, em processo de desenvolvimento. Afirma que o educador deve responsabilizar-se por

¹⁸ Diretor e professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Pierre-Mendès-France-Grenoble II e autor dos livros “A Avaliação desmistificada” e “O pensar e agir a Educação”.

auxiliar o desenvolvimento da pessoa/cidadã, num clima de profundo respeito, contribuindo ativamente para a formação do ser humano.

Vemos então que a Educação Sociocomunitária e a Educação Popular têm um caminho em comum, pois ambas se encontram em construção. Ainda que a segunda se encontre mais delimitada e fundamentada que a primeira, partilham do campo de práticas socioeducativas, apoiam-se em diversos tipos de conhecimentos, principalmente no respeito aos diferentes saberes, buscando relações horizontais, num clima de esperança e amorosidade (ou *amorevolezza*, no caso da Educação Sociocomunitária). Ambas se sustentam em ações educacionais de impacto social, para além da escola ou que envolvem a relação escola-comunidade. Fogem das ideias de massificação e/ ou adestramento, elevando a educação a um outro patamar:

O adestramento é puro treinamento comportamental que interessa aos adestradores; já a instrução é treinamento comportamental e intelectual, de vez que já trabalha com conteúdos mais dignos. O ensino constitui patamar bem mais elevado, porque objetiva auxiliar o ensinando a ter um encontro mais sensível e inteligente com o seu mundo; e a educação dizemos ser o mais elevado ponto, em razão de usar contributos (poucos) do adestramento, da instrução (em maior volume), do ensino (em alto grau) para levar o educando a escolher uma certa forma de humanidade que lhe garanta a consciência cidadã (de partilha de vida e mundo, com clara noção de direitos e deveres. (MORAIS, 2006, p. 49).

Outra similaridade entre o percurso histórico da Educação Sociocomunitária e da Educação Popular consiste em sua consolidação, no cenário brasileiro, por meio de práticas educativas implementadas por jovens cristãos.

Mejía (2012) aponta o Movimento de Cultura Popular como fruto da união solidária, a partir da década de 1950, entre jovens operários cristãos (membros da Juventude Operária Católica) e trabalhadores camponeses e moradores de bairros populares dos grandes centros urbanos da América Latina. Essa união viabiliza um novo olhar sobre a realidade social, possibilitando a apreensão dos efeitos opressivos da colonização, o que vai gerar o engajamento dos jovens na luta por sua libertação.

De acordo com Brandão (2002), no início dos anos 1960, os “Movimentos de Cultura Popular” englobavam diferentes grupos de ação pedagógica. Os mais

significativos foram o “A Ação Popular”, oriundo de um partido político e de cristãos militantes da Ação Católica (AC); o Centro Popular de Cultura (CPC), criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), representado por estudantes brasileiros universitários; e também vários movimentos de Cultura Popular, alguns com dimensão municipal ou estadual que envolveram basicamente estudantes, artistas e intelectuais, dentre os quais se destaca o de Recife, do qual participou Paulo Freire, com experiências pioneiras na alfabetização de adultos.

Segundo Vasconcelos e Oliveira (2009), embora essas experiências tenham sido extremamente bem-sucedidas, possibilitando a alfabetização de trezentos trabalhadores em quarenta horas e tendo culminado com a indicação de Paulo Freire para a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização, o Golpe Militar, em 1964, veio impactar esse movimento da Educação Popular, pois perseguiu, prendeu e exilou muitos intelectuais que compactuavam com essas ideias, inclusive Paulo Freire, que se mudou para o Chile, no lugar em que deu continuidade aos seus trabalhos junto aos grupos populares.

O Movimento de Educação de Base, criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, foi o único que conseguiu atravessar a transição política envolvendo a instalação de um regime ditatorial.

Nos anos que se seguiram, o movimento da Educação Popular quase se extinguiu, retomando novas iniciativas somente nos anos 1980, conformando-se, de acordo com Vasconcelos e Oliveira (2009), principalmente numa teoria renovadora de relações voltada à educação libertadora, realizando-se a partir de trabalhos conscientizadores entre sujeitos, grupos e movimentos populares, interligados com intelectuais comprometidos e sujeitos populares intercambiando práticas sociais populares e se definindo como trabalho político de mediação aos movimentos populares.

Mejía (2012) nos recorda que, embora alguns desses grupos tenham tido uma breve existência, suas sementes fecundaram o solo das possibilidades, demonstrando ser possível transformar a cultura do povo em uma cultura popular, uma cultura de classe: consciente, crítica, politicamente mobilizadora e com capacidade para transformar sua dura realidade.

É a partir das premissas da Educação Popular que buscamos realizar um curso de idiomas pautado na prática educativa problematizadora, o que demonstraremos a seguir, no percurso metodológico desenvolvido.

4. CAMINHO METODOLÓGICO: TRILHANDO PASSOS DO APRENDER-ENSINAR

Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.
(Rubem Alves)

Neste capítulo apresentamos como se desenvolveu o percurso metodológico da pesquisa. Primeiramente, tecemos comentários sobre a escolha da pesquisa qualitativa. Este tipo de investigação remonta ao século XIX e esta abordagem foi formulada com o objetivo de investigar os fenômenos em contexto natural.

Bogdan e Biklen (1994) asseveram que o objetivo do investigador é compreender em detalhes e como se desenvolveram as referências das pessoas que se encontram em campo, analisando, sejam elas professores, diretores, estudantes.

Este objetivo implica que o investigador passe, frequentemente, um tempo considerável com os... sujeitos no seu ambiente natural, elaborando questões abertas do tipo “descreva um dia típico” ou “de que é que mais gosta no seu trabalho? ”, registrando as respectivas respostas. O caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas. (BOGDAN; BIKLEN, p. 17, 1994).

Essa compreensão nos parece extremamente importante no contexto do trabalho, ou seja, o entendimento, também, de como os sujeitos participantes do curso percebem o ensino de língua inglesa.

À vista disso, procuramos enumerar algumas características da investigação qualitativa relacionando-as à investigação desenvolvida, quais sejam:

- 1) Fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal.

Em nosso caso, a investigação se dá diretamente no local em que ocorre o curso, pois existe uma preocupação com o contexto, sabemos que as ações são melhor compreendidas observadas no ambiente habitual. Essa nossa percepção coaduna-se também com Brandão (2007) quando afirma que “Eu quero me meter

nos bares, dentro da casa, nas manhãs da vida das pessoas, nos lugares de igreja e principalmente nos lugares de trabalho” (p.14).

2) Descritiva.

Buscamos detalhar com o máximo de zelo as conversas e citações para ilustrar e substanciar a apresentação dos dados. Nesse caso, vemos essa mesma preocupação em pesquisadores comprometidos com o rigor da pesquisa científica, com seus novos paradigmas, pois, conforme nos alerta Lopes e colaboradores (2002), o pesquisador, “ao descrever fatos, situações, gestos e acontecimentos sobre uma realidade conhecida e mediada pela teoria, está já realizando um processo interpretativo” (p. 134).

3) Interesse maior pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produto.

Em nosso caso, focamos nossa atenção ao que os sujeitos dizem para compreender os significados que eles atribuem àquilo que vivenciam.

4) O significado é de importância vital.

Em conformidade com Bogdan e Biklen (1994), acreditamos que, ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa aclara a dinâmica interna das situações, a qual só é percebida e visível para os participantes, sejam eles sujeitos da pesquisa ou investigadores.

Indo mais além:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN, p. 51, 1994).

A fim de analisar como desenvolver uma prática pedagógica problematizadora e a busca pela síntese cultural, no ensino de língua inglesa, implementamos as seguintes etapas metodológicas trilhadas nessa investigação: observação

participante e a organização de rodas de conversa seguidas de registros em diário de campo.

A observação participante: observação da prática no contexto do curso de língua inglesa e das perspectivas e expectativas dos sujeitos que dele participam. A observação participante diz respeito ao nosso envolvimento com o contexto da pesquisa e com as pessoas, os sujeitos que participam dela e com os dados do próprio trabalho científico. Ela é um processo de pesquisa na qual a comunidade ou as pessoas analisam a sua própria realidade em busca de transformação. Normalmente é uma transformação social que beneficiará os envolvidos. De acordo com Grossi (1981), é uma atividade de pesquisa educacional orientada para a ação. Foi por meio dela que realizamos a coleta de dados, pois assim como enfatiza Brandão e Borges (2007, p.53) “é um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa”.

A observação participante realizada no contexto desta pesquisa pautou-se basicamente em alguns fundamentos e princípios, conforme apresentam Brandão e Borges (2007), quais sejam:

- a) Teve início dentro de uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica.
- b) Partiu-se da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes, individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações.

Procuramos analisar a prática pedagógica no decorrer do curso de língua inglesa, no ambiente em que o curso ocorre e no momento em que ele ocorre. Em primeiro lugar, partimos da análise do curso, como eram as interações, fomos ouvindo os participantes e anotando o que eles nos diziam e com o tempo, essas anotações traziam também as dimensões coletivas, ou seja, as interações entre os participantes.

- c) os processos, as estruturas e os diferentes sujeitos sociais foram contextualizados em sua dimensão histórica.

Buscamos mais adiante contextualizar os participantes historicamente.

d) a relação tradicional de sujeito-objeto, entre investigador-educador e grupos populares foi convertendo-se em relação sujeito-sujeito.

Com o aprofundamento e aporte da Educação Popular, passamos a ter uma relação de profundo respeito aos diferentes saberes e conhecimentos que ocorrem no curso.

e) Houve uma busca pela unidade teoria e prática e pela construção e reconstrução a partir de práticas refletidas criticamente.

Dentro do possível tentamos trazer o referencial teórico relacionado ao problema de pesquisa, isso também durante nossas conversas, fazendo o alinhamento com a reflexão crítica.

Em consonância com o pensamento de Brandão e Borges, Demo (1999) também destaca a importância da teoria, afirmando que não é possível sacrificar a teoria em detrimento da prática.

Neste sentido, para estabelecermos a verdade – sempre relativa – de uma teoria, precisamos de outros critérios mais, como sua solidez teórica e lógica, sua capacidade de objetivação, sua adequação histórica e assim por diante. Mas é correto afirmar que, se uma teoria não leva à prática, nunca foi sequer teoria, porque será um discurso irreal ou alienante, de outro mundo (DEMO, 1999, p. 105-106).

Em nosso caso, havia o envolvimento com os participantes do curso, mas a princípio o curso havia sido feito “para” os participantes, não “com” os participantes. Portanto, vimos a necessidade de analisar essa prática pedagógica, buscando processar relações com as quais pudéssemos aprender e apreender. Era hora de conhecer o processo e agir, iniciando da realidade concreta que carecia de mudanças.

Mais uma vez recorremos à Brandão e Borges:

É a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular. (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55)

Nessa tentativa de criar saberes com aportes da pesquisa, buscando uma interação entre os saberes, para que estes pudessem frutificar em compreensão e comunhão entre as pessoas, que fomos trilhando o caminho da observação participante.

Fomos nos inteirando e nos integrando às pessoas, ao que elas nos diziam durante o curso de idiomas. A convivência e a observação daquele contexto foram nos levando ao que Brandão (2007) chama de primeiro nível do sentir, ir percebendo como é o lugar, deixar-nos envolver pela situação que vivenciamos. Então, criamos a oportunidade de entrar vagarosamente, sem invadir espaços, unindo-nos aos participantes e aos seus saberes. Para não perder a riqueza dos detalhes de tudo o que foi acontecendo, começamos a registrar tudo em diário de campo.

No começo o diário de campo demonstrou apenas o relato das aulas de inglês. Era um começo um tanto áspero, somente com os exercícios do que havia sido trabalhado durante o curso e nada mais. Bem simples e um tanto insosso, pois carecia de mais conteúdos e, conseqüentemente, de maior atenção durante o curso, para que depois fosse possível agregar ao diário.

Nesse ponto, nos amparamos em Lopes (2002):

Embora pareça fácil, a confecção de um diário de campo requer um certo grau de esforço, porque não se trata apenas de escrever uma série de dados num caderno de páginas em branco. Trata-se de registrar o convívio com os nossos informantes, convívio este que não está representado apenas pela fala dos mesmos, no registro que fazemos do próprio espaço. (LOPES, 2002, p. 135)

Com as leituras, discussões e conversas foram também criando vida, registrando num diário de tudo o que era possível captar: gestos, palavras, posturas, alegria, vivências, tristezas e angústias, enfim de nossa presença no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2014).

Depois de voltar de cada observação, entrevista ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e

refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150)

Procuramos seguir as orientações de Bogdan e Biklen (1994) para elaboração das notas de campo, fazendo uso do computador para registrar as percepções.

Também nos inspiramos em Brandão (2007), pois buscamos anotar e depois, mais tarde, em casa, digitar no computador. Nesse momento, apareciam questionamentos ou ideias para desenvolver atividades diferenciadas, como, por exemplo, numa das conversas em que os participantes da pesquisa disseram que gostariam de aprender brincando, que eu levasse jogos, como a forca, para que pudessem brincar e aprender; também numa outra situação em que trabalhamos vocabulário, inserindo palavras que referenciavam a comida e, por fim, surgiram oportunidades de passarem receitas e os participantes aproveitaram para compartilhá-las, o que gostaram muito.

Foram momentos importantes, que por meio do registro suscitaram reflexões que mais tarde, revendo, ouvindo novamente, fomos articulando, tentando ligar alguns pontos, para que nossa compreensão fosse maior no momento de escrever o relatório da pesquisa, em nosso caso a busca pela resposta ao nosso questionamento, ou seja, a possibilidade de desenvolver um curso de língua inglesa pautado na prática educativa problematizadora.

Os relatos de um diário de campo refletem a forma pela qual o pesquisador recorta o real. E isto não se refere apenas à questão do tema em pauta. Atua aí, além da questão teórico-metodológica, a subjetividade do pesquisador. Tal como um fotógrafo enquadra a cena a partir de sua visão de mundo, assim o pesquisador capta do real, aquilo que seus esquemas mentais assimilam. (LOPES et al, 2002, p. 132).

Muitas vezes pegávamos anotações realizadas durante o curso, ou mesmo algum impresso com os textos e/ou solicitações de músicas para os próximos encontros e colocávamos ao redor do computador, para que fosse possível recordar quando fôssemos passar tudo para o editor de texto.

Foi dessa maneira que, durante o processo investigativo, o diário foi obtendo além do corpo, uma alma, e essa era a parte que mais nos encantava, pois era como se algo imaterial, vagarosamente fosse criando vida, mas uma vida com sentido, na qual tínhamos prazer em trabalhar.

Essas anotações também nos ajudavam a refletir sobre a prática: e então, estava mesmo sendo dialógica com os participantes? Os encontros estavam se tornando diferentes? Em quais aspectos? O que ainda precisava de mais atenção?

Portanto, vemos essa preocupação bem fundamentada em Lima (2002, p. 143) “Antes de pensar os diários de campo como simples coleta de dados, é preciso entender que este consegue ir além desta função, quando favorece uma abertura para expressar preocupações que guiam cada pesquisador no interior da pesquisa.”

Por vezes, só muito mais tarde descobríamos que podíamos ter abordado algum assunto que seria interessante discutir, buscar outros pontos de vista, mas que havia sido ignorado. Então pensávamos que isso seria mola propulsora para uma outra oportunidade, em que ficaríamos ainda mais atentos para poder trabalhar assuntos e levantar questionamentos que nos auxiliassem a compreender algumas situações por diferentes ângulos, a fim de superarmos alguns problemas. Ajustar alguns pontos que ainda pareciam desfocados virava novo desafio.

Amparávamo-nos em Bogdan e Biklen (1994) quando asseveram que esses pensamentos sobre erros ou oportunidades perdidas também deveriam se incorporar ao diário, mas atentando ao fato de não interromper a reconstrução da linha de pensamentos, que então poderia colocar algumas observações/ reflexões como parte das observações. Além disso, nossa atenção se redobrava, pois, segundo os autores, as notas consistirão em dois tipos de materiais, os descritivos e os reflexivos.

A parte descritiva, além de ser a mais extensa, deve englobar outras áreas quais sejam: a) retratos dos sujeitos, incluindo aspectos físicos e estilos; b) reconstruções do diálogo, de maneira a que os diálogos apareçam de forma generosa; c) descrição do espaço físico; d) relatos de acontecimentos particulares; e) descrição de atividades; e) comportamento do observador.

Já a parte reflexiva diz respeito à subjetividade da caminhada metodológica, pois enfatiza especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos que englobam os seguintes aspectos: a) reflexões sobre a análise, temas que emergem, padrões presentes, conexões entre os dados; b) reflexões sobre o método, as notas contendo material precisam ser analisadas e avaliadas, essas reflexões auxiliarão na problematização do caminho metodológico; c)

reflexões sobre conflitos e dilemas éticos, o registro das preocupações indica maneiras de resolvê-las; d) reflexões sobre o ponto de vista do observador; e) pontos de clarificação, ou seja, erros de informação que deverão ser corrigidos.

Os registros no diário de campo foram acontecendo semanalmente assim como o curso; o contexto em que se deram os encontros, que culminaram em seus respectivos registros, foi o mesmo já descrito acima.

A cada aula íamos conversando, perguntando, descobrindo, inventando e reinventando. Enxergávamo-nos nessa perspectiva que nos assevera Costa (2002), embora nossa realidade não fosse a do assentamento, mas dizia respeito à coleta dos dados e à opção pela pesquisa qualitativa:

São falas e dimensões como essas, oriundas dos próprios sujeitos investigados ou da percepção dos investigadores, que o diário de campo possibilita captar. Elas permitem apreender a determinação e a autonomia com relação ao tempo e o carinho com que o trabalho é encarado. Em outros casos, permitem revelar a liberdade, a tranquilidade e a largueza que o espaço do assentamento oferece. Compreensões como essas não estão e não podem estar presentes quando a opção é por análises quantitativas da realidade. E mesmo em análises qualitativas, porque toda técnica é limitada. A análise fria dos dados, muitas vezes não contempla a amplitude e os valores fundamentais do rural presente nesta forma de organização, construção e re-articulação de culturas que é o assentamento. De tal modo, é perfeitamente possível atribuir ao diário de campo a possibilidade de realizar em profundidade (para um investigador e os sujeitos da pesquisa) a dialética do encontro de subjetividades (COSTA, 2002, p. 157)

Após um ano de coleta dos dados registrados em diário de campo, iniciamos a organização das anotações. Para tanto, Bogdan e Biklen (1994) sugerem após a análise certo distanciamento para se ter a oportunidade de ver, através de uma outra perspectiva, os dados coletados e se ter também o ensejo de ler e digerir outras ideias, sem o distanciamento demasiado para não perder o contato com o que se coletou.

A partir desse momento os autores recomendam o estabelecimento de um sistema de codificação dos dados para organizá-los. Elucidam que o desenvolvimento de um sistema de codificação na investigação qualitativa abarca parâmetros semelhantes, os quais, partindo de determinadas questões e preocupações, dão origem a determinadas categorias. No caso desta investigação,

suscitou a busca por unidades significativas da realidade vivida pelos participantes em relação à questão da pesquisa.

Portanto, para essa etapa, lemos e relemos o diário de campo, criamos uma legenda em cores. Num primeiro momento identificamos alguns temas geradores, que foram fundamentais para nos auxiliar no processo de separação dos itens mais importantes. Por fim, para identificar os processos educativos surgidos durante os encontros, que foram dando significado e cor à investigação, optamos por colocar em negrito, principalmente as falas que nos chamavam atenção por conta da sua importância no contexto da pesquisa. Quanto às reflexões, optamos por marcar em vermelho, pois quando relíamos, íamos nos lembrando de situações, de pensamentos que mais tarde possibilitaram a configuração do curso de maneira a torná-lo mais próximo ao que os participantes esperavam dele. Constantemente lançamos mão das rodas de conversa para, nesse momento de descontração, obtermos um retorno sobre o que deveria ser mantido e o que deveria ser mudado, identificando o que era mais premente para eles naquele momento, buscando maneiras de melhorar os métodos de ensino.

4.1 EDUCAÇÃO LIBERTADORA E METODOLOGIA DE PESQUISA DIALÓGICA

Cabe notar que buscamos traçar um percurso metodológico pautado na dialogicidade, desde o início deste trabalho, desde a fase de formulação da questão de pesquisa e elaboração do referencial teórico. Desejando realizar uma pesquisa na qual os sujeitos participantes tivessem seus saberes respeitados, optamos por desenvolver uma metodologia amparada pelo diálogo, autonomia e libertação. Segundo Freire (1987), para que a educação problematizadora se concretize são necessários esses três princípios.

Acreditamos que a educação precisa ser pensada nesses três aspectos e, por esse motivo, embora Paulo Freire tenha escrito seus livros há mais de 40 anos, a pertinência de sua obra mantém-se atualíssima pela sua relevância. Necessitamos dessas reflexões para, através delas, estabelecer questionamentos sempre. Questionamentos e superação de nossas convicções de maneira a repensar nossos quefazeres tornando-os libertadores. Para isso é importante que nossas reflexões

tenham coerência com nossas ações, que não sejam palavras vazias, que realmente possamos transformar nossa atuação no mundo, pois ninguém muda ou transforma o outro, mas nos transformamos com o outro. Mudando e transformando a nós mesmos, modificamos e transformamos o mundo em que vivemos.

Pensar em educação libertadora nos leva a refletir sobre nossa prática, pois uma coisa leva a outra. Mas o que é mesmo essa educação libertadora? Entendemos que essa educação libertadora seja, fazendo uma analogia com a borboleta, o momento em que a pessoa sai do casulo, pois dentro de si, o ser traz todo o potencial, precisa apenas acreditar nele e então, nesse momento, consegue voar com suas próprias asas, por meio do conhecimento que foi construindo durante a vida e conhecimentos que tem em sua bagagem, experiências de vida, mas se contar com o educador nessa tarefa, um deixará algo para outro, uma troca. O ser em busca por sua libertação é um cidadão consciente de seu papel na sociedade, parte dela e não “à parte”, como destaca Freire (1981). Essa libertação passa por alguns caminhos, quais sejam a investigação de questões pertinentes às condições existenciais dos educandos, problematização das situações vivenciadas por eles e uma constante reflexão-ação das práticas dos educandos e do educador, para que elas sejam significativas para os sujeitos que são educados.

Para que tal empreitada seja bem-sucedida, torna-se necessário conhecer e atuar em determinada realidade. Precisamos saber em que consiste essa realidade concreta. Freire (1981), ao discorrer sobre métodos de pesquisa participativa, elucida que ela não é apenas um amontoado de dados e fatos que precisamos conhecer e constatar, vai muito além disso, pois envolve também os sujeitos, pessoas que estão diretamente envolvidas em determinada realidade, acontecendo uma relação dialética entre a objetividade e a subjetividade, qual seja a ação técnica, em conjunto com a compreensão desses sujeitos em relação ao seu mundo. Dessa relação de mútuo respeito e compreensão da realidade deriva a libertação.

Se pelo contrário, a minha opção é libertadora, se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, posto aí, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa. Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também

desse conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível de sua experiência quotidiana) se torna um novo conhecimento. Se me interessa conhecer os modos de pensar e os níveis de percepção do real dos grupos populares estes grupos não podem ser meras incidências de meu estudo. (FREIRE, 1981, p. 35).

A seguir discorreremos sobre os procedimentos utilizados para transformar a prática pedagógica do curso de inglês, buscando a educação problematizadora, quais sejam: levantamento/problematização dos temas geradores e realização das rodas de conversa.

Após inúmeras leituras do diário de campo e das entrevistas, procuramos apreender os temas geradores e processos educativos como as mudanças de atitudes, valores e quebras de paradigmas, que nos auxiliaram no processo de interpretação e compreensão da realidade.

4.1.1 Levantamento e problematização dos temas geradores

O conteúdo programático para a ação, que pertence a ambos (educador e educandos), não pode ser escolhido para o povo, mas sim realizado com o povo e nessa ação vamos nos deparando com o universo temático¹⁹ do povo.

Para Freire (1987) o diálogo tem início com a investigação temática, isto é, com a busca por conhecer os temas significativos presentes na realidade vivida pelos participantes da pesquisa. É a partir da situação presente, que existe e que é concreta, expressando os anseios do povo, que podemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, ou seja, é propor ao povo um olhar sobre a sua situação atual, através de certas contradições, para que a olhando como problema, o desafio, de maneira a demandar respostas e, mais que respostas, ações. “Essa busca é o que inaugura o diálogo como prática da liberdade” (FREIRE, 1987, p.121).

Essas unidades epocais ou temas de época, que compõem o conjunto de ideias, concepções, dúvidas, desafios, valores, que os homens e mulheres têm, implicam outros, seus contrários, como, por exemplo, o tema da libertação, que

¹⁹ Universo temático é também sinônimo de temática significativa, ou seja, o conjunto de temas que fazem parte da realidade vivida por grupos sociais em determinada época (FREIRE, 1987).

incide em seu contrário, a dominação. Frente a isso, cabe aos homens e mulheres tomarem suas posições, ou seja, uns realizando tarefas para transformar essa estrutura e outros para mantê-la.

E é nesse movimento de conscientização, em suas relações com o mundo e com os outros, que homens e mulheres ultrapassam as situações limites, almejando superar essa situação desafiadora, incidindo sobre elas. Essas situações limites são realidades objetivas e provocam necessidades nos indivíduos, seja em termos de manter a realidade que está posta, seja transpondo-a, superando aquela situação. Mas para que haja superação de uma situação, é necessário que haja consciência dessa situação, pois muitas vezes essa ela encontra-se ainda oculta, precisando ser desvelada, conforme assevera Freire (1987).

Essa percepção da situação limite nasce da partilha, num clima de esperança e confiança, e também de ações concretas. Assim, os homens e mulheres criam e transformam suas histórias e se fazem seres históricos sociais. Essa investigação tem início, no intuito de transformar a realidade percebida.

A investigação temática é apontada pelo autor (FREIRE, 1987) como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador, mas a preocupação pela problematização dos próprios temas há que ser uma constante desse processo, senão corremos o risco de elaborar roteiros de pesquisa, partindo de pontos prefixados por nós mesmos, pesquisadores e investigadores, não reconhecendo nos sujeitos participantes de nossas investigações sua capacidade criadora, seu conhecimento e suas relações com o mundo e com os outros.

Importante ressaltar que os temas geradores não são unidades estanques, mas sim unidades significativas da realidade humana e contêm em si a possibilidade de abrir-se em outros tantos temas ou quefazeres que devem ser desempenhados. Diante disso, tendo como objetivo identificar processos educativos consolidados no curso de língua inglesa, foram destacados os seguintes temas geradores: a) Medo de se expor; b) Aprender brincando e não copiando; c) Mitos relativos à aquisição do conhecimento da língua inglesa.

Esse universo temático foi aparecendo durante as rodas de conversa, recurso que descrevemos a seguir.

4.1.2 Rodas de conversa

As rodas de conversa tiveram inspiração nos círculos de cultura, prática fundamental no movimento da Educação Popular, os quais são empregados como forma de problematizar as leituras de mundo dos participantes dos círculos.

Denominava-se círculo de cultura porque os participantes se reuniam numa formação circular, na qual era possível que tivessem uma visão muito clara dos que participavam dela e cultura por alusão à interação entre os homens e mulheres, recriando, dinamizando e humanizando a realidade.

Nos círculos de cultura o educador estabelece:

[...] a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem. Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo (WEFFORT, 1982, p.25-26).

Nas rodas de conversa não há um professor, detentor de todo o conhecimento, que irá passá-lo aos educandos, mas sim um coordenador estimulando os participantes a compartilhar de seus saberes através do diálogo, numa troca constante, num clima de profundo respeito e reconhecimento ao saber do outro.

Para organizar o trabalho com as rodas de conversa, usamos como base teórica e prática os apontamentos de Marinho (2009), Fernandes (1998) e Almeida (2011), quando propõem diálogos entre pesquisador e participante. A partir de um tema, selecionado pelo grupo, os participantes apresentam suas argumentações e contra-argumentações, tendo a oportunidade de posicionarem-se frente não só a determinado assunto mas também ao posicionamento do outro.

A fim de favorecer a compreensão do leitor, contextualizamos a seguir como foi o desenvolvimento das rodas de conversa e apresentamos os cursistas – participantes da pesquisa. Esclarecemos que, durante essa investigação, passaram pelo curso vinte e cinco participantes, mas, para esse trabalho, optamos por

apresentar as vozes de oito participantes, aqueles que tiveram presença em pelo menos quatro encontros.

Estes tiveram participação efetiva nas rodas de conversa, expondo suas ideias, suas contribuições e trazendo uma amplitude de contextos, situações e experiências de vida que só fizeram enriquecer o curso e o convívio, trazendo amorosidade, solidariedade, o que também possibilitou vislumbrar as dificuldades que se lhes apresentavam durante o curso e como essas situações eram compreendidas pelos participantes, pela pesquisadora e como puderam ser transformadas ou recriadas durante a trajetória do curso, que continua.

Quando chegamos ao Centro Espírita – local onde é realizado o curso – encontramos o Sr. Mauricio preparando o café. O Sr. Mauricio é um dos colaboradores da casa e cuida da limpeza, organização e também das tarefas regulares do Centro, quais sejam atendimento fraterno, aplicação de passes e organização do almoço para os frequentadores, dentre outras.

Encaminhamo-nos para a sala que nos foi gentilmente cedida e preparamos o material do curso: notebook, caixas de som (que foi uma das solicitações dos cursistas, para facilitar a audição de áudios e vídeos) e material impresso. Assim que temos tudo preparado, aguardamos o horário e a chegada dos outros participantes. Os participantes vão chegando e então iniciamos o curso.

Para a análise de dados, a seleção foi feita a partir dos cursistas que estiveram presentes em pelo menos quatro encontros, desde o princípio da coleta, realizada durante um ano. Neste período, realizamos trinta e cinco encontros.

Procuramos descrever brevemente abaixo o perfil de cada um dos participantes, seguindo a ordem cronológica de participação deles nos encontros aos sábados.

Silvia tem 4 filhos, um já falecido, os demais são mulheres. Foi casada, mas sofre do Mal de Parkinson (atribui a doença ao stress psicológico passado com o marido). Atualmente mora com a mãe, mas vez ou outra abriga uma filha ou algum parente que não tem lugar para ficar. Por conta do Parkinson, tem dificuldades em acompanhar o curso. Sofre com tremores e falta de coordenação motora, o que a impede de escrever. Por causa dos medicamentos, os tremores se acentuam impossibilitando prestar atenção.

Mas mesmo apresentando esse histórico e os problemas, é a mais assídua, disposta a participar, auxiliar, sugerir. Não desiste de aprender e de compartilhar suas experiências. É também a que mais gosta de colocar exercícios na lousa. Sempre que desenvolvemos dinâmicas em grupo, pergunta se pode ir à frente para apresentar os resultados que vem alcançando.

Valnísia é solteira, sem filhos e veio de Itaetê, na Bahia, para acompanhar o Hugo e a irmã, que são filhos de uma amiga muito próxima, a qual, como ela, sempre alimentou o desejo de conhecer e morar em São Paulo, por isso aproveitou a oportunidade. Valnísia, que perdeu a mãe muito nova, num acidente de carro, foi criada pela avó. Na Bahia teve muitas dificuldades, pois a avó tinha muita preocupação em deixá-la ir à escola, as outras crianças iam, mas ela não, portanto só começou a frequentar a escola quando já era mocinha e credita a dificuldade que tem a esse fator. Quando chegou, buscou aprendizado no CEEJA e agora frequenta o curso pois tem muita vontade de aprender a falar o idioma inglês.

Márcio tem 42 anos, é casado e ficou sabendo do curso pela esposa, que cursou MBA com a pesquisadora. Trabalha com partes elétricas e, quando era funcionário na empresa Z²⁰, utilizava manuais no idioma inglês para fazer reparos elétricos em máquinas. Também recebia pessoas que vinham ao Brasil para visitar a empresa e era um dos poucos que conseguia comunicar-se no idioma inglês. Veio com o intuito de se aperfeiçoar.

Luiz Paulo tem 26 anos, solteiro, trabalha na empresa X há 11 anos e ficou sabendo do curso pela diretora de outra empresa, num almoço de negócios. Precisa do idioma inglês para se comunicar com pessoas do exterior, o que, antes de participar do curso, causava-lhe bastante nervosismo, principalmente durante os diálogos. Já frequentou escola particular de idiomas por três anos e tem um bom conhecimento. Seu interesse também é o de se aperfeiçoar.

William tem 26 anos, é solteiro, primo do Luiz Paulo, veio para o curso por indicação deste. Está cursando faculdade, na área de química, já estudou a língua inglesa anteriormente, em escola particular de idiomas, por dois anos. Mesmo assim, classifica seu aprendizado como fraco e credita isso ao fato de as escolas

²⁰ O nome das empresas em que trabalham alguns dos participantes não serão divulgados a fim manter sigilo quanto à identidade dos participantes.

convencionais de ensino de idiomas preocuparem-se apenas com os lucros. Quer melhorar a conversação, vocabulário e fluência no idioma inglês.

Adriano tem 36 anos, é casado, sem filhos, amigo de Luiz Paulo e veio para o curso porque a esposa trabalha na empresa X, junto com Luiz Paulo, que lhe fez o convite. Já concluiu a faculdade e a pós-graduação em Gestão empresarial. Estudou o idioma em escola paga, por três anos, e também frequentou aulas particulares. Segundo ele, aprender inglês lhe dá satisfação pessoal e profissional. Prefere aprender de forma mais simples e sem muitas regras, principalmente as gramaticais. Classifica seu aprendizado como regular e por isso veio para o curso, para aperfeiçoar-se no idioma.

Flávia tem 36 anos, é casada, tem uma filha e tem uma noção muito boa do idioma inglês. Já frequentou várias escolas particulares de idiomas, mas mesmo assim classifica seu aprendizado como bom, ótimo apenas no quesito “ouvir”, segundo ela mesma. Tem muita vontade de morar fora do país. Tem uma filha de seis anos. Gosta de participar e já me perguntou diversas vezes se no dia que eu concluir o mestrado, o curso também acaba. Falta-lhe um pouco de autoconfiança, pois conhecimento tem de sobra.

Alyne tem 36 anos, solteira, mãe do Nycolas. Possui uma noção muito boa da língua inglesa. Tem afinidades com o idioma e já passou um mês viajando e em contato com a Língua. Visitou Londres, Inglaterra e Alemanha por um mês, oportunidade na qual se comunicou através da língua inglesa. Gosta de participar do curso e das práticas de conversação. Algumas vezes começa, mas interrompe, porque arruma emprego que lhe exige o sábado, porém, sempre que isso acontece, avisa com antecedência que ficará fora até que consiga outra ocupação que permita o retorno ao curso.

Alyne tem facilidade para estabelecer conversação, principalmente quando há mais participantes que já dominam o idioma inglês. Falta-lhe um pouco de vocabulário e fluência, pois só participa aos sábados; em casa ainda não dispõe de internet para estudar. Já nos contou que, no próximo mês, vão instalar, mas depende das operadoras com antena, já que ainda não passaram cabo onde mora.

4.2 A CAMINHADA: UM PASSO DE CADA VEZ...

Quando iniciamos os encaminhamentos do projeto de pesquisa para o mestrado, conversamos com os participantes do curso sobre a intenção de ingressar no mestrado e estudar de modo mais aprofundado o curso e as motivações que levavam as pessoas a participar dessa atividade, pois acreditávamos que a pesquisa seria capaz de auxiliar a prática pedagógica.

A coleta de dados iniciou-se em maio de 2014, compartilhando essa nova etapa também com os participantes, apresentando a questão e os objetivos da pesquisa. Hoje, somente comentamos sobre isso no final, nas rodas de conversa, quando temos novos integrantes, mas procuramos sempre lembrá-los de que o curso é importante também por nos auxiliar na investigação e que, mesmo após o término da investigação, o curso continuará, só que baseado em novos entendimentos, em novas perspectivas, trazendo em seu bojo os aportes da Educação Popular que se mostraram humanizantes. Geralmente, após o término de cada encontro, abrimos espaço para o diálogo.

Nesse momento são levantados questionamentos acerca do que estamos vendo no curso, se o assunto interessa, se estão com dificuldades e como podemos trabalhar melhor, para minimizá-las, a fim de, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem. Também conversamos sobre os encaminhamentos futuros do curso, e sobre alguma sugestão apresentada, ou quais assuntos são mais pertinentes e mais importantes para eles naquele momento. Todos os sábados escolhemos uma música, também aguardamos sugestões de qual eles e elas querem para que a seleção fique mais eclética. Algumas vezes também trabalhamos com o mesmo assunto por dois ou três encontros dependendo do envolvimento do grupo e do interesse dos participantes.

Nas rodas de conversa também discutimos sobre os pontos importantes levantados junto ao grupo, ou seja, os temas geradores, a temática investigativa que propiciou a compreensão da questão de pesquisa. Importante ressaltar que a discussão desses temas desencadeou processos de pesquisar-ensinar-aprender e alguns de seus contributos são:

- desenvolvimento de uma visão crítica, tanto da pesquisadora como dos participantes, acerca do papel da língua inglesa e a denúncia da alienação gerada pela necessidade de aprender a língua inglesa para alcançar melhores empregos ou status social;

- percepção de que não existe neutralidade no ensino-aprendizagem de outro idioma e que os falantes e escritores de língua inglesa não devem limitar-se a papaguear a palavra alienada, mas estabeleçam com ela uma relação crítica em busca de emancipação.

Por meio dessas rodas de conversa, fomos exercitando o diálogo como a pronúncia coletiva do mundo:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo, pronunciado, por sua vez, se volta problematizado, aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles, novo pronunciar. (FREIRE, 1987, p. 108)

5. ANÁLISE DOS DADOS: APRENDENDO SEMPRE

A pesquisa solitária que serve apenas ou com prioridade a “mim mesmo”, “à minha progressão de carreira”, ao “meu currículo” e, em síntese, ao ilusório engrandecimento de “meu nome” é uma anomalia que não raro infecta o universo da academia e que deveria dar lugar a atividades de partilha de serviço ao outro, mesmo que “em meu nome” (se eu não puder me livrar dele). (BRANDÃO, 2014, p. 13)

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados e os processos educativos identificados nesta investigação em diálogo com os participantes. Discorreremos sobre esta caminhada, rica de descobertas e convivências. Com os aportes de Freire (1987) e Morais (2006), acreditamos no ser humano em constante desenvolvimento e, portanto, inacabado. Conseqüentemente esse desenvolvimento o conduz a Ser mais e, para tanto, o educador o auxilia no processo de descoberta e recriação do conhecimento, num profundo sentimento de respeito aos homens e mulheres e também à ética necessária para a realização das descobertas que serviram de alicerce para as nossas análises.

A ideia do curso nasceu de uma iniciativa da pesquisadora em conjunto com os propósitos de um Centro Espírita em Americana, situado no Bairro Antônio Zanaga, um local marcado por desigualdades econômicas e sociais, conforme já mencionado na Introdução. Buscando auxiliar pessoas que, no momento, não dispunham de recursos para o pagamento de cursos particulares, foi criada uma turma de inglês, nível básico, sem ônus para os participantes. Foi aí que a acepção do termo aprender ensinar – ensinar aprender foi desabrochando durante o processo de pesquisa e propiciou a aproximação entre os sujeitos, homens e mulheres que participam do curso de idiomas.

Um curso de idiomas de língua estrangeira atrai diversos interessados, de diferentes gêneros e idades. Alguns trazem uma bagagem de alguns anos de curso, outros sequer tiveram contato com a língua, mas desejam expressar-se em outro idioma. Também podemos dizer que possuem diferentes níveis de conhecimento, culturais e sociais, e trazem essa diversidade e interculturalidade que enriquecem os diálogos e a convivência. Pessoas que, em busca de mais conhecimento, encontram-se e descobrem-se, partilham e compartilham vivências, conhecimentos, diversidades e relações amparadas pelo diálogo, ampliando consciências:

A consciência e o mundo não se estruturam sincronicamente numa estática consciência do mundo: visão e espetáculo. Essa estrutura funcionaliza-se diacronicamente numa história. A consciência humana busca comensurar-se a si mesma num movimento que transgride, continuamente, todos os seus limites. Totalizando-se além de si mesma, nunca chega a totalizar-se inteiramente, pois sempre se transcende a si mesma. Não é a consciência vazia do mundo que se dinamiza, nem o mundo é simples projeção do movimento que a constitui como consciência humana. A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. Em outros termos, objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho (FIORI, 1987, p. 22- 23).

A disponibilidade para a mudança, a paciência e a perseverança também foram uma constante durante todo o processo, o que reforçou a definição do termo participar. Participar, pois, diz respeito às oportunidades de o sujeito ir forjando sua própria autonomia.

Nesse encontro de pessoas, participantes, pesquisadora e orientadora foram construindo muito mais que conhecimentos, mas respeito aos diferentes saberes, por meio de conversas cada vez menos verticalizadas:

As experiências e seus saberes são diversos, pois os grupos populares não são um bloco homogêneo, assim como não o são os grupos acadêmicos, os movimentos sociais, as ONGs, as favelas, etc., muito menos as pessoas que atuam nesses espaços, que ao fim são as que lhes configuram socialmente. Reconhecer que somos diferentes deveria redundar em tratamentos, posturas que nos colocam em relação ao outro, não como inferior, mas como diverso. A diversidade que se mostra no encontro entre grupos populares e acadêmicos quando vemos, por exemplo, a fala da população, por um lado, que sabe da vida que vive, e, por outro, a fala do técnico, que é um saber também de vida, mas recortado pela técnica, pela ciência, pela escolaridade. (OLIVEIRA, et al, 2014, p.123-124)

Inspirados no referencial da Educação Popular é que foi possível modificar essas posturas, aprender a dialogar, humanizar-se e reconhecer-se também no outro. Foi através da análise da própria prática pedagógica, no decorrer da investigação, que fomos desenvolvendo este senso, buscando cada vez mais uma prática pautada na educação problematizadora, tendo como fio condutor o diálogo.

Fomos durante esse tempo:

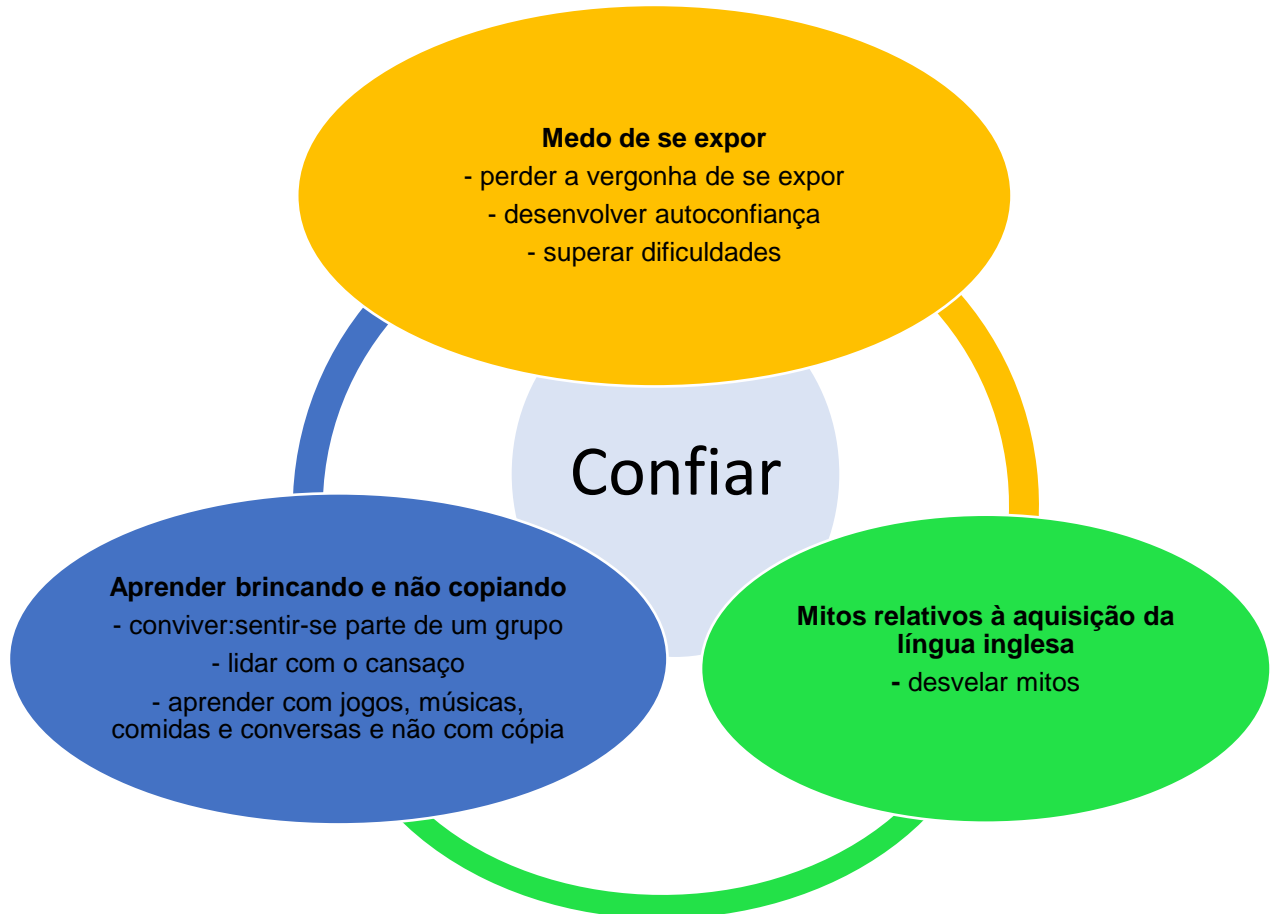
- desvelando processos educativos consolidados no curso de língua inglesa;
- identificando motivações dos discentes para permanência no curso;
- compreendendo como o ensino de língua inglesa pode desenvolver-se na perspectiva da síntese cultural e conhecer elementos para uma prática de ensino humanizante;
- refletindo sobre a própria prática pedagógica com intenção de transformá-la e transformar-se.

A coleta de dados trouxe situações e momentos que produziram marcas indeléveis em todos, e a percepção disso só foi possível por meio do que havia sido registrado no diário de campo, que foi ganhando nova roupagem. Na maioria das vezes uma palavra acabava remetendo à conversa completa ou ao questionamento que vez ou outra era colocado por algum dos participantes e ia dando corpo ao diário, como, por exemplo, o dia em que a Valnisia nos contou que veio de Itaetê, na Bahia, e fui pesquisar. No encontro seguinte, somente ela participou e eu havia feito uma pesquisa na internet, levei figuras, o site da cidade, o que possibilitou uma longa conversa. Percebemos que isso foi muito importante para ela, pois se emocionou com a situação e foi um dia de grande aprendizado para nós duas. Consequentemente o diário foi também enriquecendo de detalhes, de vivências, de emoções, de vida e de partilha, com significados expressivos para nós, como seres humanos que somos.

A seguir, apresentamos observações sobre as análises tecidas a partir dos temas geradores abordados no diário de campo e elencamos pontos importantes que auxiliaram na interpretação dos dados obtidos. Após breve descrição de cada tema, comentamos alguns dos processos educativos consolidados no curso de língua inglesa identificados a partir das discussões sobre os desdobramentos demandados por cada um desses temas geradores.

5.1 OS TEMAS GERADORES E SEUS DESDOBRAMENTOS EM PROCESSOS EDUCATIVOS

Figura 1 – Categorias de análise



1) Tema: Medo de se expor (vergonha de falar “errado”):

O primeiro tema gerador identificado, o medo de se expor, de falar “errado”, apareceu e aparece muito nas rodas de conversa com os participantes e foi elaborado com o auxílio do referencial teórico, no processo dialógico com os homens e mulheres que frequentam o curso de idiomas. Quando iniciamos os encontros, os participantes fazem questão de frisar a preocupação com a maneira de se expressar. Os que já participaram de algum outro curso de idiomas ressaltam que o mais difícil sempre foi falar, pois ler e compreender um texto, por vezes, é mais fácil para eles, assim como ouvir. Percebe-se pelos diálogos que a parte mais complicada, e que exige mais de cada um, é a fala.

A análise dos relatos dos participantes permite confirmar a observação de Freire (1987), que a existência humana não pode ser muda, ou nutrir-se de falsas palavras, mas sim, de palavras verdadeiras, e é por meio delas que os homens e mulheres transformam o mundo. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (p.108), ou seja, dialogar, problematizar e essa problematização acaba por nos exigir novo pronunciar, numa constante reflexão-ação.

E foi por meio dessa pronúncia, que a superação do medo de se expor foi se desvanecendo através dos encontros, durante os quais nos relacionávamos e, a partir de então, foi possível perceber que os participantes foram perdendo a vergonha, desenvolvendo a autoconfiança e superando dificuldades que carregavam para se expressarem.

2) Tema: Aprender brincando e não copiando;

O segundo tema gerador, aprender brincando e não copiando, também foi uma constante durante o curso, pois a maioria dos participantes teve uma formação escolar bancária, na qual o “saber” era uma doação dos que se julgavam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 1987),

Para ultrapassar essa barreira do “aprendizado mecânico”, foi necessário conviver, fazer parte de um grupo, conseqüentemente, lidar com alguns problemas, quais sejam, o desânimo e cansaço apresentados por alguns participantes que realizam outras atividades antes do curso e que por isso solicitam um processo de ensino mais descontraído, com atividades diversificadas, como jogos, música, conversas, e não com cópias de textos ou frases prontas, que, na maioria das vezes, não possuem o menor sentido para o indivíduo.

Atentamos aqui, novamente, para o caso da Valnisia, pois ela criticou o CEEJA²¹, que, segundo ela, nem sempre respeita o tempo do aluno.

3) Tema: Mitos relativos à aquisição do conhecimento da língua inglesa, ou mitos relativos ao domínio da língua inglesa;

Já o terceiro tema, mitos relativos à aquisição do conhecimento da língua inglesa, está bastante arraigado nos participantes, que, por vezes, trazem inculcado

²¹ O CEEJA é uma Escola Estadual que oferece um ensino destinado àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental (antiga 5ª a 8ª série) e Ensino Médio (1ª a 3ª série – antigo colegial)

que precisam deixar de ser quem são ou de viver no local em que vivem para aprender um novo idioma, como, por exemplo, “velho não aprende”, ou “tem que morar fora para aprender”, e também “é preciso aprender inglês para ser alguém na vida”.

Nesse ponto, recorremos a Pennycook (1994), que afirma ser necessário “abraçarmos uma posição contrária às normas linguísticas e aos construtos discursivos do centro” se almejamos uma pedagogia crítica do inglês. Esse pensamento coaduna-se com o pensamento freireano (1987), quando nos adverte que, para que haja uma síntese cultural, é preciso fazer “frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma”. Indo além, conclama-nos a refletir nesse modo de ação cultural, como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante.

Portanto, a pedagogia crítica se faz necessária para conseguirmos desmistificar algumas situações que foram consideradas e que serão exploradas mais atentamente nas análises da categoria mais adiante. Nesses casos, as rodas de conversa auxiliaram os participantes a problematizarem essas situações e perceberem que podem aprender independentemente da idade ou do local em que se encontram e que muitas pessoas que não sabem o idioma inglês também são ou podem ser bem-sucedidas. Percebemos que para eles, ser bem-sucedido é ter um bom emprego, ganhar um bom dinheiro, principalmente pelas falas dos que trabalham em empresas.

Não negamos dessa maneira que não seja mais fácil ou mais rápido aprender um outro idioma, morando neste ou naquele local, apenas evidenciamos que o aprendizado pode ocorrer em qualquer local, desde que se tenha à mão materiais para esse fim.

5.2 A COLETA DOS DADOS: UM PROCESSO DE COMPREENSÃO DA FALA DO OUTRO

O curso acontece aos sábados, em horário fixado das 10h30 às 12h30 da manhã. Eu costumo dar carona a uma das participantes, a Silvia, pois ela tem dificuldade de locomoção por conta do mal de Parkinson, enfermidade que a acomete há mais de 10 anos.

O curso é marcado por grande rotatividade, então, desde o momento em que iniciamos a coleta dos dados, em maio de 2014 até maio de 2015, contamos com vinte e cinco participantes, sendo quatorze homens/moços e onze mulheres/moças. Todos participaram das rodas de conversa.

Abaixo o quadro dos cursistas, por ordem de frequência/ participação no curso.

TABELA 1 – ORGANIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES POR NÚMERO DE ENCONTROS

| Participantes | Idade | De quantos encontros participou | Gênero |
|----------------------|--------------|--|---------------|
| Silvia | 56 | 23 | Feminino |
| Valnísia | 42 | 18 | Feminino |
| Márcio | 43 | 14 | Masculino |
| Flávia | 36 | 9 | Feminino |
| Luiz Paulo | 26 | 9 | Masculino |
| William | 26 | 9 | Masculino |
| Adriano | 36 | 7 | Masculino |
| Alyne | 30 | 4 | Feminino |

A análise dos dados se deu por meio dos registros em diário de campo, buscando refletir com bastante exatidão a linguagem empregada pelos participantes do curso de idiomas: Márcio, Luiz Paulo, Adriano, William, Silvia, Valnísia, Flávia e Alyne. Os relatos fazem parte do diário de campo que foi sendo confeccionado durante o curso de maio de 2014 a maio de 2015.

Durante o curso, apresento-me como Sandra, mulher, casada, nascida e criada em Americana, que, por conta da busca de novas perspectivas, inclusive financeiras, teve uma experiência de residir por um tempo nos Estados Unidos da América, que lhe possibilitou uma imersão na cultura e linguagem dos estadunidenses, o que permitiu uma aprendizagem efetiva da língua inglesa, sendo possível ministrar o curso do referido idioma, de maneira voluntária, para que qualquer pessoa interessada pudesse participar.

Por sua vez, os participantes do curso também se apresentaram e se apresentam; preencheram e continuam a preencher um questionário do perfil do participante (consultar apêndice A). A partir desse questionário, da observação e das rodas de conversa registradas no diário de campo, é que foi possível analisar detalhadamente cada um dos temas geradores e os processos educativos estabelecidos através das relações humanas que ocorriam e ocorrem no curso de idiomas.

Pelas rodas de conversa, é possível perceber que gostam de frequentar o curso, mas entendemos que algumas vezes as pessoas têm outras prioridades, como, por exemplo, trabalhar, e então acabam abrindo mão do curso. No caso da Valnísia, ela frisa que não acredita haver problemas com o curso ou com a maneira como ele é ministrado. Numa das nossas rodas de conversa em que falávamos sobre o curso, foi comentado que não gostaríamos de que eles desistissem, ela afirmou:

“Ah, a culpa não tá na professora, a culpa está nos próprios alunos. Que é assim, sempre surge, né como o Danilo mesmo, passou a trabalhar e não pode vir por causa do trabalho. Hugo já começou com outras coisas e agora no fim das contas ele tá lá...paradão, também. É assim, não do serviço, assim digo, do curso mesmo. Então, acho que cada um...cada um vai tendo... Cada um vai tendo um porquê não vem” (Valnísia)

A seguir analisamos cada uma das categorias, quais sejam: a) Medo de se expor; b) Aprender brincando e não copiando; c) Mitos relativos à aquisição do conhecimento da língua inglesa, tendo como fundamental dessas categorias o aporte de confiar. Acreditamos que a confiança permeia as diferentes categorias. Vimos que a confiança, algumas vezes, se estabelece num simples gesto do professor, que pode parecer insignificante, mas vale como contribuição para a elevação do educando por si mesmo.

5.3 PROCESSOS EDUCATIVOS NUM CURSO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

5.3.1 Medo de se expor

A primeira categoria empregada, buscando interpretar os dados da investigação em curso, foi denominada “medo de se expor”. Essa categoria foi elaborada com o aporte do referencial teórico em conjunto com a leitura do diário de campo, com suas situações e relatos, numa busca de articulação entre os escritos e as vivências.

Tendo em vista que o curso acontece há alguns anos e há uma grande rotatividade, por vezes há uma grande mudança no grupo. Quanto mais tempo os homens e mulheres frequentam, mais criam laços entre si, pois a convivência auxilia no processo de se sentirem acolhidos (as) pelo grupo, pois estabelecem vínculos de amizade. Mesmo assim, uma grande dificuldade é superar a vergonha, a maioria tem muito medo de errar. O convívio auxilia, pois com o conhecimento que surge de um e do outro, o medo vai dando espaço à confiança. Para os novos participantes percebemos que a vergonha é um grande entrave.

De acordo com Freire (1987), o diálogo é “o encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns e outros”. (p.110). Através dessa pronúncia, problematizam, transformam e refletem, para que possam pronunciar novamente e continuar o processo de transformação. Momento de criação, para a libertação dos homens e mulheres. Vemos essas reflexões nas falas dos participantes.

“Eu até que acho que sei bem. Mas eu não tenho é....coragem de falar em público...é difícil...assim, na escola a pior parte é quando tem que apresentar. Eu até conheço alguns lá...amigos...mas na hora que tem que ir lá na frente...se pensar que vai errar erra mesmo...tenho vergonha.”
(Márcio)

Márcio revela que sente vergonha, mas acredita que, quanto mais vai convivendo e confiando nos outros participantes, vai se sentindo mais à vontade, até mesmo para cometer erros sem se preocupar tanto com eles.

[...] É, acho que é a vergonha, vergonha de falar errado, vergonha que a gente tem de se expor, né? Ah, também falta pra gente vocabulário, ir se acostumando mais com o grupo. (Márcio)

[...] Silvia interrompe: a gente fica “sem vergonha” e vai...rs...rs...rs... “ (Silvia)

Valnísia é muito calada, no princípio mal levantava a cabeça, não falava nada durante os encontros, mas procurava realizar os exercícios solicitados e, quando era solicitada para falar, abaixava ainda mais a cabeça e dizia que preferia só ouvir.

Valnísia é muito educada, muito tímida, de cabeça baixa, fala pouco, baixinho, sempre me chama de professora, embora não haja uma grande diferença de idade entre nós. Eu disse que eles podem me chamar de “Sandra” mesmo, mas ela já frequenta há quase um ano e mantém o “professora”. (Diário de campo, 2014/2015, p. 3)

E em uma outra situação até expressou esse medo dizendo:

Eu tenho vergonha também. De errar, né...sei pouco ainda... (Valnísia)

No caso do Luiz Paulo a fluência para falar era o que mais o incomodava, pois, para estabelecer uma conversação, precisava da fluência e algumas vezes percebia a falta de vocabulário. Veio para o curso para aperfeiçoar e treinar a fala e a audição do idioma inglês por conta do emprego que tem.

Quando eu preciso falar com alguém dos Estados Unidos ou na Alemanha, antes me preparo, faço um vocabulário das palavras que tenho que utilizar, faço uma lista de perguntas que vou precisar fazer e vou pensando mais ou menos no que eu acho que a pessoa pode perguntar. Nessas situações me fecho numa sala para me concentrar, mas a mão fica gelada de nervoso. (Luiz Paulo)

Flávia comenta que ama o idioma inglês e que tem planos futuros de morar nos Estados Unidos, local no qual pretende trabalhar como intérprete dado o seu gosto pelo idioma. Gostaria de se desenvolver mais, por isso veio para o curso. Tem dificuldades para se expressar no idioma inglês, mas acreditamos que seja vergonha.

Buscando meios de minimizar isso, criamos um grupo no aplicativo Whatsapp, para que pudéssemos deixar mensagens de texto ou voz gravada para

os colegas, percebemos que se soltou e ganhou confiança, pois houve dias em que gravou muitas mensagens, inclusive cantou. Depois disso, no curso tem se mostrado mais confiante e procurado falar em público. Ainda ruboriza, mas consegue expor suas ideias.

O medo por vezes gera uma insegurança tão grande que faz com que alguns participantes ruborizem, calem-se, ou até mesmo revelem que estão “bloqueados” pela situação, como é o caso da Flávia:

Chega a vez da Flávia, ela meio envergonhada fala também sobre si. Durante a fala, há muitas vezes que fica muito vermelha, aí olha para mim e diz: “Não consigo, deu um branco, não sei o que falar”. Pergunto em português o que ela queria dizer e tento ajudar. Aí, aos poucos vai saindo. Percebo que tem mais vergonha e se bloqueia com isso, pois tem uma noção muito boa e já estudou bastante tempo. (Diário de campo)

Essa insegurança, consequência da opressão, remete-nos ao que Freire (1987) explicita ser um ponto débil de nossa situação de oprimidos, fruto da realidade opressora que nos constituiu.

O Adriano também sofre com o problema do medo de se expor. Por vergonha ou por dificuldade, prefere responder tudo em português, embora entenda o que falamos, pois sempre responde corretamente, mas em português. No curso, não há exigência de que os participantes falem em inglês, normalmente se expressam da maneira na qual se sintam mais à vontade e confiantes.

Vejo que o Adriano tenta falar, tem dificuldades, o Luiz Paulo incentiva e eu também, para que ele não tenha vergonha. Vai falando um pouco em inglês, e um pouco em português e assim o curso vai se desenrolando. O Luiz Paulo arrisca algumas frases e quem melhor se expressa é o Márcio. (Diário de campo)

O William, quando fica nervoso, não lembra como colocar uma frase, ou uma palavra, abaixa a cabeça, envolta pelas mãos e fica um pouco constrangido. Durante o curso, comentamos que não deve haver constrangimento, pois estamos entre amigos e em caso de dificuldade poderia expressar-se na nossa língua mesmo; percebemos que ficou mais à vontade, mas, quando há algum problema, imediatamente fala em português.

Vou passando a palavra e cada um vai falando um pouco de si. O Luiz Paulo, como sempre, se expressa bem, o William com mais dificuldade, mas conta também em inglês sobre ele e das coisas de que gosta. Quando se atrapalha, para, abaixa a cabeça, coloca as mãos sobre o rosto, como que se estivesse se esforçando para lembrar das palavras ou da maneira como se forma a frase. Digo que pode ficar tranquilo e, se quiser, pode falar o que deseja em Português e aí eu auxilio na estruturação da frase. Com isso ele fica mais tranquilo, fala em português e com o auxílio consegue se expressar. (Diário de campo)

No caso da Alyne não percebemos medo de se expor, comete alguns pequenos deslizes, mas sempre participa, procura falar o máximo que pode no idioma inglês.

Após o vídeo fizemos prática de conversação seguindo o esquema que vimos no vídeo, primeiro eles trabalharam em duplas e depois abrimos em roda grande, um perguntava e solicitava que alguém da turma respondesse, quem respondia, escolhia outro para perguntar. Estavam mais soltos. A Silvia, e a Alyne perguntavam com mais tranquilidade, a Valnísia, Elis e a Beth ainda estão um pouco tímidas. (Diário de campo)

Com o passar dos dias e com maior frequência aos encontros, vamos percebendo que estão vencendo as dificuldades, embora algumas delas sejam bloqueios criados por eles mesmos. Um exemplo interessante é o caso do Luiz Paulo: ele solicitou que sempre que fôssemos conversar por telefone que falássemos apenas em inglês. No começo percebia o quanto ficava nervoso, pois quando atendia o aparelho começava a rir, para disfarçar, mas, com o passar dos dias, tornou-se natural e atualmente já não se incomoda mais, percebo uma naturalidade ao atender.

Comecei dizendo que estava fazendo um trabalho diferenciado com o Luiz Paulo e com a Flávia pela facilidade, toda vez que preciso falar com ele por telefone, falamos em inglês. Eu disse que percebi que nas primeiras vezes ele ficou nervoso, pois ria no começo da conversa. Eu cheguei a comentar com a Flávia, que essa era uma reação normal, típica de quem está desconfortável com a situação. Mas eu disse que gostei muito da nossa última conversa, pois ele não riu mais. A situação se tornou tão comum, que não há mais motivo para nervosismo, então ele já consegue conversar em inglês sem nenhum problema. (Diário de campo)

Durante o curso, vemos a mesma situação, está mais solto e confiante. Também comentou conosco durante as aulas que a empresa X vai custear um curso no idioma inglês, pois tem interesse que ele se desenvolva e perceberam o quanto ele ampliou seus conhecimentos em tão pouco tempo frequentando o curso.

Ocorre o mesmo com os outros participantes, como é o caso da Flávia.

[...] aí a Flávia deu ideia de cada um ler um parágrafo e completar e os erros eu podia comentar com eles depois. Os meninos, como ficam receosos de se expor, disseram que quem deu a ideia tinha que começar ou ler o trecho maior. Cada um foi lendo um parágrafo e completando, quando chegou a vez da Sílvia ela estava mal, o Parkinson estava fazendo com que ela tremesse muito. Ajudei a segurar o papel, mas nem assim ela conseguia parar de tremer para ler. Fui auxiliando até que ela conseguiu. Agora seria a vez da Flávia e como era o maior parágrafo, todos riram e ela disse que não era justo (brincando), mas leu muito bem. Percebi uma ou outra palavra que foi lida com a pronúncia incorreta. (Diário de campo)

Ainda nessa percepção podemos verificar a superação em outras situações:

O Luiz Paulo e o Adriano estavam chegando. Cumprimentei os dois e apresentei a Sílvia. Aí, surpresa, ela quis se apresentar, em inglês. Foi muito legal, ela foi dizendo nome, idade, local em que mora, cor favorita e fruta favorita. (Diário de campo)

Flávia consegue superar sua dificuldade de falar numa situação em que estávamos em menor número na sala, então se sentiu à vontade para falar, se expor e foi vencendo suas dificuldades:

Agradeço, ela (Flávia) também, aproveita e comenta que foi pena que os meninos não vieram, mas foi muito produtivo, pois falamos muito mais em inglês do que quando todos estão, pois algumas vezes como eles começam a falar em Português fica mais difícil trazer de volta para o inglês. Também hoje por estarmos apenas nós duas, em nenhum momento ela se bloqueou, venceu a dificuldade de falar. Talvez em uma situação de mais pessoas na sala isso mude, vamos ver. (Diário de campo)

Procuramos acompanhar o progresso e observamos que a Flávia atualmente está num clima de confiança com os participantes do curso. A desenvoltura dela nos surpreende de uma maneira muito positiva, pois na situação abaixo estávamos em sete pessoas na sala, sendo que quatro eram novos participantes com quem nenhum de nós havia até então tido contato.

Aproveito e pergunto quem gostaria de se apresentar em inglês e dizer em que local mora. A Flávia se oferece e fica bem legal, ela fala o nome, o local em que nasceu, que gosta de cuidar da filha, que trabalha na empresa Y. (Diário de campo)

O Adriano tem se soltado mais e ficado mais confiante para falar também, vez ou outra arrisca uma frase e vemos que ele ainda não se sente seguro para falar no idioma inglês, então acaba voltando para o português.

O Adriano conta que é apreciador de armas de fogo, que não tem, mas que adora, desde quando fez exército. Gosta e na época tinha que montar, limpar e etc. Nos afastamos do tema do vídeo. Mas a conversa está rica, deixo ir nesse rumo. Aí o Adriano conta um pouco de si, do que gosta, que gosta de baile, mas não bebe tanto quanto antigamente. Que a esposa respeita e ele também. (Diário de campo)

No caso do William, gosta de participar, inclusive escolhe músicas para trabalharmos no final do curso. Nos encontros está ficando mais confiante e conversando sobre diversos assuntos interessantes, mesmo alguns que não estavam na pauta dos trabalhos do dia. Colabora com materiais e assuntos diversos, que traz para o curso, o que auxilia em termos de aprendizado de vocabulário e também provoca interesse nos outros. Tem uma sensibilidade grande e respeito pelas pessoas, vemos isso no tratamento com a Silvia e suas dificuldades. Também na rede social Whatsapp costuma interagir, mandando mensagens de congratulações.

Em uma outra situação, em que solicitamos que assistissem a um vídeo em casa, veio muito entusiasmado.

O William comenta que essa é a parte mais engraçada, que aparece uma menininha no vídeo e que ela é uma “comédia”. Reforço, digo que sim, que o vídeo fica muito legal dessa parte para frente, mas que sem problemas pois apresentarei hoje. (Diário de campo)

É possível observar a superação das dificuldades e que, vagarosamente, com o passar do tempo vão vencendo esses obstáculos.

Continuamos com o vídeo “A day in the life”. Percebo que tanto a Silvia quanto a Valnísia já estão entendendo melhor o vídeo. Sabem o que vai

acontecer e acompanham atentamente a história e vão falando o que já sabem. (Diário de campo)

Conversamos mais sobre roupas, como se vestir, observo que tanto a Valnísia como o Márcio estão completamente à vontade. (A Valnísia já fala o que pensa, está mais confiante, mas continua me chamando de “professora”) (Diário de campo)

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade, uma vez que a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança. Isso tudo faz com que a educação assuma o caráter de processo permanente. E esse processo permanente é permeado pela motivação, compreendida aqui como destacam Freire e Shor (1986), como parte da ação, sendo um momento da ação. Motivamo-nos quando estamos atuando e não antes de atuar. Freire e Shor (1986) também procuraram em suas práticas, em início de curso, ouvir os estudantes, buscando encontrar nas falas, nas escritas e nos fazeres o perfil da motivação, o que os leva a participar daquele momento. Assim, cria-se uma atmosfera de confiança, na qual os sujeitos estão à vontade para serem autênticos e é por meio dessa autenticidade que encontram o ponto de partida da educação, que deve acontecer em conjunto, ensinando e aprendendo, aprendendo e ensinando:

Procuro usar exercícios que ao mesmo tempo me eduquem e eduquem os estudantes: leituras breves, redações, experiências de debates e reflexão, e mantenho meus planos de curso limitados e frouxos. Faço um voo sem instrumentos, muitas vezes sem um planejamento completo do curso ou uma lista de leituras que deem a segurança de uma ordem com a qual estou familiarizado. Quero aprender com eles, quais seus verdadeiros níveis cognitivos e afetivos, como é sua linguagem autêntica, que grau de alienação trazem para o estudo crítico e quais suas condições de vida, como fundamentos para o diálogo e questionamento. (FREIRE; SHOR, 1986, p.17)

E Ira Shor, em obra publicada em coautoria com Paulo Freire, também anuncia a superação do medo quando sugere:

[...] ao tentar fazer a transformação, aprendemos como fazê-la, e os limites dentro dos quais atuamos. Quando aprendemos os limites, os limites reais, em nossas salas de aula ou em outras áreas da sociedade, também obtemos algum conhecimento concreto sobre quanto, ou até quão pouco,

pode ser alcançado agora. Assim, esse feed-back concreto a nossas tentativas protege-nos das selvagens fantasias do medo, que podem nos imobilizar, ou nos levar a ultra-militância, se deixamos de reconhecer os limites, ou se sentimos que temos de negar nosso medo e atuar heroicamente. Se lemos bem nossa realidade, não imaginamos a repressão, não projetamos nossa punição futura por estar na oposição, mas, pelo contrário, testamos as circunstâncias atuais de nossa política e traçamos nossas intervenções dentro desses limites. (FREIRE; SHOR, 1986, p.72)

Mesmo sem saber como isso vai continuar ou como vai terminar, é o vazio do que 'virá depois' que nos amedronta. Esperamos que o medo sempre nos leve a provocar as transformações possíveis em nossa prática e a ousadia nos permita levar em frente os nossos sonhos de uma educação mais engajada, pensada e vivida em conjunto.

5.3.2 Aprender brincando e não copiando

A segunda categoria, aprender brincando e não copiando, foi formulada após notarmos, em algumas situações do diário de campo, que os participantes já haviam passado por situações de aprendizado em que apenas deveriam copiar os conteúdos passados na lousa, como elucidada Valnísia, mas que infelizmente não aprendem muito dessa maneira. Ela relata que chegando a Americana, por influência de uma amiga, decidiu voltar a estudar e foi fazer a Educação de Jovens e Adultos no CEEJA, mas que era muito cansativo, pois ia após o trabalho e era longe, tinha que andar muito depois de um dia inteiro de faxina. Lá também teve seus primeiros contatos com o idioma inglês, mas revela que não aprendeu muito:

[...] até que chegou ao supletivo. Disse que teve aulas de inglês, mas acredita que a professora não sabia muito, pois só dava texto para eles escreverem e dizia que não ia fazer conversação porque não ia conversar com eles na casa deles, que falar exigia prática e eles não tinham tempo para isso. Enfim, era só escrever e escrever. Ela cansava, mas fazia tudo que a professora pedia. Gosta muito das aulas de inglês, sabe que tem dificuldade, que vai aprendendo muito devagar, mas não pensa em desistir. Disse que vai até que eu tenha paciência com ela. (Diário de campo)

E em outra situação, conta-nos que só copiavam, mesmo que não estivessem aprendendo nada.

Então, como eu falei lá no CEEJA a gente não falava o inglês, a professora falava assim, olha você só escreve tudo o que está aqui...é o suficiente... era só copiar...A professora não falava inglês com a gente. Não, realmente, ela falava assim ó, eu não vou falar na sua casa, com vocês. Era somente a gente copiar. Aí na hora da prova ela falava sempre, é, bastante sobre o verbo to be. Mas acho que nem isso eu aprendi também...risos. Valnísia. (Diário de campo)

Foi nesse contexto que buscamos levar para o curso atividades diversificadas, nas quais os participantes percebem que aprendem brincando, como vemos também na fala da Silvia.

Silvia é uma das mais assíduas participantes, pois continua frequentando, dá sugestões para que o curso possa ficar mais atrativo, com atividades que sejam interessantes para o grupo. Em uma de suas sugestões por escrito, deixou claro que gostaria que durante o curso trabalhássemos mais a conversação, dinâmicas, exercícios na lousa, lições para fazer em casa, vídeos e jogos, pois acredita que aprende mais fácil quando aprende brincando, segundo ela mesma. Quando pode, leva bolo ou bolinho de chuva para os colegas da turma, pois enfatiza o gosto por cozinhar. Também gosta de colocar as palavras na lousa, ou quando temos alguns exercícios de completar. Gosta de mostrar que já sabe, que já aprendeu. Também não tem vergonha de dizer que tem alguma dificuldade. Durante o curso gosta de participar, diz que não tem vergonha, mesmo quando não sabe, mas quando fica nervosa, seja no momento de falar ou escrever, os tremores por causa do Parkinson pioram.

Abaixo algumas situações em que foi possível identificar que gostam de aprender brincando, pois facilita a compreensão e o aprendizado.

[...] Para encerrar eu sugeri que trabalhássemos com uma cena, procurando por objetos e situações que havíamos visto. Elas perceberam que tem conhecimento de muita palavra em inglês e novamente me reforçaram que adoram quando temos atividade de “aprender brincando”. Falei que vou procurar levar mais esse tipo de atividade, para que possam se divertir enquanto estudam. Elas reforçam que gostam muito, pois dizem que parece que fica mais fácil para gravar. (Diário de campo)

[...] Fizemos conversação, perguntas e no final trabalhamos com a força. Gostaram bastante, pois é um aprendizado do inglês, mas brincando, como eles querem. (Diário de campo)

Alyne também acredita que brincando se aprende mais fácil, ela demonstra essa sua concepção quando diz que está em vias de instalar a internet em sua casa e com a internet terá mais opções de ficar em contato com o idioma inglês pelos inúmeros sites e jogos disponíveis atualmente. Depois que passamos a utilizar as rodas de conversa, fez questão de frisar a importância de jogos e interatividade, pois acredita que assim fixará mais palavras e ortografia, também gosta quando trabalhamos com textos com lacunas para completar, pois reforça que precisa de muita atenção e foco para ouvir as palavras. Prefere gramática esporadicamente ou em situação de texto, pois acredita que temos encontros mais diversificados. Sempre faz elogios às aulas. Ultimamente sugeriu trabalharmos com série. Levamos a série “The big bang theory” e realizamos diferentes atividades, procuramos também falar sobre o mesmo assunto que os personagens falam no episódio e o curso foi bem produtivo, ela disse que no formato em que estamos trabalhando fica mais fácil de aprender.

O convívio também auxilia, no caso da Valnísia. Com a frequência nos encontros, foi se desinibindo e participando mais, já sem tanto medo ou vergonha, como é possível verificar na situação abaixo.

Trabalhamos com a escuta do vídeo, atividades das quais retirei palavras e também vejo quanto ela (Valnísia) conseguiu entender do vídeo. Percebo que está feliz com a evolução que fez, pois se lembrou da maioria dos números e conseguiu entender toda a conversa. Importante, pois percebo que reforça a autoconfiança dela inclusive para arriscar falar palavras. Também percebo que ela está à vontade, pois só estamos nós na sala. Não percebo nenhum medo ou vergonha. O que ela não sabe me pergunta e diz que não se lembra. Sem nenhum receio ou vergonha. (Diário de campo)

Somente quando chegam participantes novos ou quando a conversa flui muito rápido a Valnísia se cala, mas quando se sente parte do grupo, fica confiante.

Já a Valnísia me diz que não tem um destino favorito, mas que adora viajar, conhecer outros lugares. Diz que quando era criança lá em Itaetê o mundo era aquele e ela morria de vontade de conhecer São Paulo. Quando finalmente veio percebeu que tinha muito mais, então hoje ela quer conhecer o que puder. (Diário de campo)

A ideia da convivência está presente em Freire (1987, p.171) quando afirma que “[...] ao buscarem, com estes, o “desejo” daqueles, devem fazê-lo para conviver, para com eles estar e não para neles viver. ” Ainda amparada pelas palavras de Freire (2014, p.66): “[...] Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? ”

E foi segundo essa perspectiva, que fomos percebendo que através da convivência os participantes do curso de idiomas foram criando elos, fomos estabelecendo diálogos e com isso eles foram confiando e sendo capazes de se expor, se soltar, principalmente frente a alguns relatos muito particulares de vida, de aprendizados diversos:

Valnísia começou a contar que sempre gostou de estudar, mas foi criada pela avó, na roça, lá na Bahia, numa cidade que se chama Itaetê. Disse que a avó nunca a deixou ir à escola, tinha medo. Então ela pedia e a avó falava que não, que era perigoso. Eu perguntei se era mesmo. Ela disse que não sabia, pois muitas crianças iam à escola. Ela acredita que a avó não deixava, pois tinha ficado responsável em cuidar dela. Disse que somente depois que a mãe morreu num acidente de carro e o irmão foi morar com elas (ela e a avó) é que ela pôde ir à escola, mas já era moça, tinha uns 13 para 14 anos e fez só 3 anos. Acredita que se estudasse mais teria tido chance de arrumar um emprego melhor. Hoje só pode fazer faxina. (Diário de campo).

Valnísia revela as dificuldades que passou, quando ainda morava na Bahia, do tempo que não pôde estudar, mas ao mesmo tempo lembra com alegria a solidariedade das pessoas, que, mesmo sem pertencerem à mesma família, como é o caso dela com Hugo e a irmã, buscam auxiliar uns aos outros. Contou-nos que, já adulta, conheceu a família do Hugo e como ele e a irmã queriam vir para São Paulo, em busca de melhores oportunidades, veio também, pois disse que sempre teve vontade de conhecer o país, isso sem haver vínculos consanguíneos:

[...] o pessoal na Bahia (lá na roça, no sítio) é muito solidário. Quem não trabalha no roçado ajuda os outros, tomando conta das crianças, preparando comida, cuidando das criações. Disse que é muito comum. Aí, quando Hugo e a irmã cresceram resolveram que iriam vir para São Paulo, tentar uma vida melhor. A mãe tinha preocupação, mas aí ela se ofereceu para vir junto cuidar deles. (Diário de campo)

Quando ouvimos essa história da Valnísia, a Silvia também comentou do tempo em que morava em São Sebastião da Gramma e que lá era muito comum entre as vizinhas emprestar mantimentos, mas que hoje essa prática não existe mais, talvez seja porque as cidades cresceram e já não conhecemos mais as pessoas vizinhas como antigamente.

Percebemos que existe uma interação positiva e forte entre os participantes. É possível identificar os elos estabelecidos entre eles, quando comentam situações ocorridas no desenrolar do curso, nas trocas de experiências, no contexto do assunto, mas com um caminho muito particular, trazendo muito dos seus conhecimentos prévios e propondo novas aprendizagens.

A Valnísia disse que ela se lembrava do dia em que trabalhamos com vocabulário de comida em que ela ensinou uma receita de cuscuz. Foi muito mais em português, mas ela gostou muito, disse que isso ela podia ensinar porque sabia fazer. (Diário de campo)

Os elos entre eles também ficam claros nas situações de aprendizagem durante o curso.

Em algumas situações eu percebi que tanto a Silvia quanto a Valnísia, embora algumas coisas ainda não compreendam em muitas situações em que eu perguntava em inglês, elas me respondiam, em português. Chamei a atenção de todos para o fato. Mesmo que algumas vezes ainda não consigam falar em inglês, já sabem do que estamos falando, isso é muito importante. Elas perceberam o que eu estava dizendo e se mostraram felizes em perceber o quanto já estão entendendo. (Diário de campo)

O convívio e esses elos proporcionam diálogos abertos, verdadeiros e vêm sempre coroados de momentos de muita sensibilidade e compreensão, pelo que se sabe, pelos desejos, pela força de vontade de participar.

Foi chegando o final da aula e com uns 20 minutos para acabar abri mais uma roda de conversa para que eles pudessem expor o que acharam e como tinham visto a aula. Comecei com a Valnísia e disse que ela na aula anterior havia me contado um pouco da experiência dela. Exemplifiquei com o que a Sara também havia comentado e deixei que ela falasse. Ela disse que estava gostando, mas que pela dificuldade em aprender muitas vezes pensou em desistir. Nesse momento ela ficou muito emocionada, saíram lágrimas dos olhos. Eu percebi que o esforço era muito grande até mesmo

para expor isso para os outros, então resolvi intervir dizendo que eu queria que ela participasse, que às vezes vemos pouco progresso, mas que o inglês é assim, vamos aprendendo um pouquinho hoje, mas um tantinho amanhã. Assistimos algo e vemos que muitas palavras já estão fazendo sentido para a gente. (Diário de campo)

Foi assim que conversas específicas, frases e palavras muito importantes, que nos auxiliaram no processo de entendimento do que realizamos, foram sendo agregadas. Em cada momento de conversa entre nós, tentamos pensar em mudanças necessárias para um melhor aproveitamento do curso. Isso pode ser visto mais especificamente no caso da Valnisia, quando comentou que, no CEEJA, a professora apenas passava os exercícios na lousa e eles copiavam. Comentou ainda que a professora dizia que não ia falar inglês na sala de aula, pois não ia falar inglês com cada um deles nas casas deles, então solicitava que apenas copiassem tudo. Com esses subsídios, fomos implementando o lúdico, levando jogos e brincadeiras. Essa foi a consequência, pois, por conta da investigação, eram mudanças necessárias que diziam respeito ao método utilizado para ensinar o idioma inglês, normalmente material pronto, retirado de livros, que deveria ser decorado pelos participantes, mesmo que não fizesse nenhum sentido para eles; pouco ou nenhum espaço para o diálogo, ideias ou sugestões que os participantes tivessem. Isso tudo foi sendo substituído por materiais que se aproximavam da vivência dos participantes, as brincadeiras e o lúdico que eles foram solicitando e também a música. Fomos inserindo esses materiais e ouvindo novamente os sujeitos, para compreender se o que estávamos realizando fazia mais sentido para eles.

Além disso, durante o curso acontecem conversas diversas, que não estão ligadas ao assunto que foi trazido para discussão, mas que, mesmo assim, pela sua importância, são incluídos. Acreditamos que a convivência nos permite compartilhar um pouco de nós com os outros, sem medos ou receios. E quando falamos desses sentimentos, ressaltamos o valor da confiança, tão importante nos relacionamentos e também nas relações de ensinar e aprender:

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando – nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me

chama e, olhando ou reolhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. (FREIRE, 2014, p.43-44).

Nesse sentido percebemos assim como Freire que a confiança se estabelece nessa relação dialógica que se funda no amor, na humildade, na fé nos homens, nas relações horizontais. O diálogo estimula essa confiança entre os sujeitos, cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo.

Relação construída e nessa construção homens e mulheres passam a confiar em si mesmos, num clima de mútuo respeito, percebendo a dedicação e autenticidade na tentativa de libertação dos homens, nunca a confiança ingênua (FREIRE, 1987).

Fazemos parte de um grupo e essa interação possibilita abertura para sermos quem somos.

O Adriano disse que o pai já está aposentado e que a mãe é “do lar” aí acabamos entrando nesse assunto, da desvalorização da pessoa, normalmente mãe ou mulher, que trabalha em casa e que ninguém valoriza. Interessante que eles compartilham da mesma visão que a minha. A mulher que não trabalha fora é vista como “aquela que fica em casa”, como se não fizesse nada, mas no fim, limpa, organiza, cozinha, lava e passa, cuida de tudo e de todos. Saiu uma conversação legal porque eles queriam expor que sabem que a mãe tem muitas obrigações e que muitos não enxergam. Aí, desse assunto, acabamos engatilhando o da vida da mulher hoje, que além de casa, filhos, ainda tem o trabalho fora, para ajudar no orçamento doméstico e acaba acumulando funções, vira multitarefas. (Diário de campo)

Dessa forma, é por meio da confiança que os participantes vão perdendo o medo de se expor, desenvolvendo a autoconfiança e superando as dificuldades. Notamos então que, assim como elucida Freire (1987), os diálogos horizontais propiciam a confiança num clima de amor, humildade, e fé nos seres humanos:

Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais

companheiros na pronúncia do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica um testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. (FREIRE, 1987, p. 113)

A convivência também propicia a abertura a outros diálogos, muitos da vida particular de cada participante, mas que por vezes eles necessitam compartilhar, pela vontade de desabafar com alguém que seja próximo e que esteja disposto a ouvir o que eles querem falar.

Aí ela vai falando sobre um problema com o sobrinho, que pegou dinheiro da carteira dela. Que isso é errado. Que ela tem uma boca grande, de manhã falou alto no quarto que o dinheiro havia sumido. Que deu uma baita confusão, que a irmã começou a chorar, dizendo que nunca havia mexido no dinheiro dela. Ela explica que sabe, mas que foi o sobrinho, um menino dos seus 12 anos. Conta que chamou ele para conversar e perguntou diretamente se ele havia mexido na carteira dela. De começo ele diz que não, mas depois que ela insiste ele conta que pegou R\$20,00 para comprar um lanche. Ela diz que não é a mãe, mas que educa também, onde já se viu? Disse que ele ia apanhar por conta daquilo e que depois era para ele ir no canto orar, pedir perdão a Deus pelo que tinha feito. Ela quis ensiná-lo que isso aí não tem nada que ver com criação. Que ela cresceu sem pai nem mãe, criada pela avó, apartada dos irmãos, mas mesmo assim não é nenhuma ladra, muito pelo contrário “rala” pra caramba pra conseguir o que precisa. Valnísia. (Diário de campo)

Durante o curso percebemos essa necessidade:

Percebo que mais que aulas de inglês, temos um espaço de conversa. De situações que acontecem na vida, mas que não posso ignorar. Um momento no qual os educandos querem me contar da vida, dos seus anseios, das suas vivências. Penso que é importante para mim e para eles. (Sandra)

5.3.3 Mitos relativos à aquisição do conhecimento da língua inglesa

A terceira categoria elaborada nesta investigação se refere aos mitos que as pessoas têm com relação ao aprendizado do idioma inglês.

Em primeiro lugar, recorreremos à aceção de mito na visão filosófica de Perine (2002), que faz a leitura da análise da narrativa mítica a partir do modelo metafórico,

abarcando a compreensão da consciência mítica que revela o mito como sabedoria pela qual os homens garantiram sua sobrevivência e pela qual formularam o sentido de sua existência, expressando-o em suas histórias, opiniões, cantos e em seus relatos. Neste estudo, optamos pela concepção Freireana, que se contrapõe à visão filosófica de Perine, pois entende o mito como ideologia, isto é, como mecanismo criado para manter a dominação, afirmando a existência do fato, mas distorcendo suas verdades, tornando-o falso. O autor alerta para a necessidade de problematizarmos os mitos para evitarmos cair na cilada das propagandas bem organizadas e de seu conteúdo alienante. Enumera um grande número de mitos, inclusive o da inferioridade “ontológica” de alguns e o da superioridade de outros, numa alusão à nossa condição de colonizados.

Nesse capítulo apresentamos alguns mitos que são assumidos não somente por pessoas que buscam os cursos de idiomas livres, mas também por professores da rede pública e pais de educandos. A esse respeito, Cox e Assis-Peterson (2001) fazem a leitura e a denúncia de professores de língua inglesa que se sentem admirados e valorizados, como se pelo fato de dominarem o idioma já lhes fosse concedido um status diferenciado. No curso de idiomas da língua inglesa isso não é diferente. Muitas pessoas que buscam um curso como esse pretendem “arrumar um bom emprego” se valendo do aprendizado da língua.

É possível identificar essa situação no caso do Márcio, quando diz que sempre gostou e se tivesse oportunidade ia morar em algum outro país. Já visitou o Canadá e frequentou um curso lá. Trouxe inclusive indicações de sites e professores com os quais teve oportunidade de conviver no período. Tem vontade de aprender mais, mas, segundo ele, se morasse fora seria capaz de desenvolver mais o idioma e de ganhar um bom salário. No entendimento de Cox e Assis-Peterson (2007), o mito do “bom salário” é compreendido como condição para favorecer a conquista de um bom emprego e conseqüentemente, melhores salários.

Outra percepção que identificamos como mito refere-se à crença de que é preciso deixar de ser quem são ou de viver no local em que vivem, negando de vez a nossa latinidade, num pensamento que talvez seja reflexo de nossa condição histórica de povos que foram colonizados e oprimidos. Robustecendo, assim, o mito de “ganhar mais dinheiro” por ter o conhecimento da língua inglesa.

Crenças de que tudo o que vem dos Estados Unidos da América é melhor não acontece de hoje. Segundo Moura (1984) esse foi um planejamento de astúcia ideológica muito bem engendrado, de penetração cultural norte-americana, iniciado na década de 1940, numa aparente política de boa vizinhança que na verdade acabou por se transformar em via de mão única, para impor suas mercadorias, valores e bens culturais, os quais foram muito bem-aceitos pelo povo brasileiro.

Cox e Assis-Peterson (2007), em consonância com esse pensamento, argumentam que isso se deu porque os Estados Unidos se prepararam para essa agressiva política tecnológica no Pós-Guerra, por ser um dos poucos países industrializados, com recursos que bancassem a ciência a serviço da técnica. Com isso, promoveram argumentos ideológicos por meio de agências norte-americanas, relacionados ao ensino da língua no mundo, visando a interesses capitalistas.

Vemos, portanto, alguns desses padrões ainda nas falas dos participantes.

[...] mas que adoraria ir para os EUA. Tem uma filha pequena e queria que a menina fosse educada lá. Eu pergunto o porquê? Ela me diz que acredita que a escola lá seja melhor, também tem o fator da gratuidade, que aqui no Brasil tudo é caro. Me conta que teve que colocar a filha numa escola particular, com apenas 5 anos, porque percebeu que a EMEI estava muito fraquinha. Mas diz que com a escola particular, vem o material, o lanche, que normalmente é o que as outras crianças levam para a escola e a menina também quer. Além disso acredita que se a menina tiver a oportunidade de aprender inglês de novinha vai ser mais fácil para ela. (Diário de Campo)

É possível também identificar nessa fala da Flávia o quanto essa mitificação abrange a educação como um todo, não apenas a aprendizagem da língua inglesa. Como nos alerta Oliveira e colaboradores (2014), precisamos desafiar o conhecimento hegemônico produzido no Ocidente e desvelar experiências vivenciadas pelos que estão nas exterioridades, subordinando a ciência à dignidade humana, pois o que vemos aí é um exemplo da imposição da invasão cultural e de como nós interiorizamos a imposição de um padrão hegemônico de forma tão intensa e cruel, passando a depreciar nossos saberes e costumes.

Tais mitos são oriundos de uma abordagem de ensino pautada na invasão cultural. Como nos rememora Freire (1987), problematizar é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema, buscando romper com tais sistemas e ideias,

sendo um primeiro passo para aqueles que buscam um ensino de língua inglesa na perspectiva da síntese cultural.

6. CONSIDERAÇÕES, MAS NÃO O FIM, POIS SOMOS INCONCLUSOS

“É necessário aprender a navegar em um oceano de incertezas através de arquipélagos de certeza”.
(MORIN, 2000, p. 16)

Pesquisar implica relacionar-se com pessoas, interagir, vivenciar. Desde o primeiro momento em que se decide realizar um trabalho de investigação, sabemos que estaremos nesse convívio social no qual podemos construir conhecimentos e saberes, como anuncia Streck (2006).

Ao longo da nossa pesquisa, observamos que o trabalho do pesquisador envolve essa dimensão coletiva e que seria necessária a busca por compreendê-la e interpretá-la, tomando certos cuidados para evitar uma interpretação errônea, ou mal decodificada, conforme nos alerta Valla (1996) sobre a nossa dificuldade em compreender o que as pessoas estão nos dizendo, por nossa resistência em aceitar que classes subalternas, ou os que são diversos, também produzem conhecimento e o sistematizam, sintetizam e organizam, dentro de sua compreensão e vivência do local ou comunidade que habitam.

Portanto, para desenvolver esse trabalho, debruçamo-nos sobre textos e livros durante a fase do referencial teórico, numa tentativa de abarcar essa compreensão. Apresentaremos então apontamentos que nos auxiliaram a responder a questão do problema de pesquisa, qual seja: como desenvolver um ensino de língua inglesa pautado numa prática pedagógica problematizadora. Primeiramente teceremos algumas considerações sobre a metodologia de pesquisa adotada, que foi mediada pelo diálogo. Sequencialmente comentaremos sobre a intenção de realização desse trabalho, por meio de análise da prática pedagógica para compreender se o ensino de língua inglesa pode desenvolver-se como síntese cultural e, finalmente, apontamos encaminhamentos sobre formação de educadores de língua inglesa, consideração do lúdico e de ferramentas tecnológicas com foco no ensino de língua inglesa problematizador e demais pesquisas que podem ser desenvolvidas subsequentemente.

A partir do contato com a Educação Popular que serviu de alicerce para o referencial teórico-metodológico e as anotações em diário de campo, que nos

auxiliaram a fazer o levantamento dos temas geradores, fomos traçando um percurso mais consistente com relação à apreensão das unidades significativas referentes à educação problematizadora e conseqüentemente à busca pela síntese cultural. Ao final da investigação, identificamos três temas geradores: a) medo de se expor; b) aprender brincando e não copiando; c) mitos relativos à aquisição do conhecimento da língua inglesa.

Esses temas foram identificados nas falas dos participantes, por meio das rodas de conversa, conforme já descrito no percurso metodológico. Procuramos analisar cuidadosamente o que as pessoas participantes do curso nos diziam, e foi possível identificar um grande desconforto ao ter que se expor, ou seja, a vergonha de se expor e conseqüentemente o medo. Medo de ter que falar perante os colegas, vergonha de errar, falta de autoconfiança para emitir a sua própria palavra.

Observamos que o lúdico se fazia muito importante, pois o cansaço da semana, as atividades rotineiras e diárias, que já tomam uma grande parte do dia, são situações que exigem grande esforço físico e mental, portanto seria um esforço a mais frequentar um curso de idiomas aos sábados. Para que fosse prazeroso, o lúdico ganha força nos comentários dos participantes, ao perceberem que aprendem com mais facilidade, sem peso, quando podem também se divertir nesses momentos, seja por meio de músicas ou jogos. Além disso, alguns mitos-ideologias foram identificados e problematizados nas rodas de conversa, quais sejam o status por se falar outro idioma, ter de morar fora do país para aprender inglês ou ainda a relação direta entre falar inglês e conseguir obter um bom trabalho e obter um bom salário.

Destarte, incluímos em nossas rodas de conversa as devolutivas da investigação em pauta, para que as pessoas que participam, de posse desse conhecimento construído, possam refletir sobre suas percepções e leituras de mundo. Essa interação trouxe à baila as relações que vivenciamos e as estratégias empregadas para superar os desafios percebidos nessa caminhada. Entendemos, portanto, que as pessoas devem ser percebidas como participantes e colaboradoras da pesquisa, uma vez que os resultados obtidos terão impacto positivo na sociedade.

Apreendemos também que as rodas de conversa foram uma opção de procedimento pedagógico coerente com o trabalho, pois, em grupo, as pessoas se sentiam à vontade para expor suas opiniões, falar sobre a vergonha e o medo; em interação, não se intimidavam, o que foi muito profícuo.

Esperamos que os resultados desse trabalho sejam utilizados para pensar e repensar a prática pedagógica, principalmente no caso do idioma inglês, pois ainda existem poucos olhares voltados para a busca da síntese cultural quando se fala em aprender a língua estadunidense.

Essa mudança perpassa por uma desconstrução de mitos-ideologias que trazemos imbricados dentro de nós e que precisa ser feita a partir da formação dos professores de língua inglesa, e não apenas esses professores, mas, na perspectiva desse trabalho, estamos olhando este recorte, para tanto nos amparamos em Moita Lopes (2006), que nos incentiva a pensar em novas formas de produzir conhecimento com base em outros olhares. Que olhares seriam esses? Acreditamos que precisam ser os olhares do Sul, reconhecendo-nos como colonizados, oprimidos, mas nos reconhecendo às margens, conseguiremos reconhecer o outro.

Destarte, compreendemos a necessidade de ampliar nossa visão, e também arregaçar as mangas e trabalhar para isso, mais uma vez, pautando-nos pelas palavras de Santos (2003), quando afirma que o discurso sobre a globalização é a história dos vencedores, contada pelos próprios. Estamos, pois, contando a história dos vencidos, colonizados, mas em busca por transformação, superação dessa situação-limite e dessa história. Precisamos, em primeiro lugar, vencer o obstáculo da opressão. Para que seja possível instaurar uma pedagogia crítica na formação de professores, precisamos entender que, quando falamos de “olhares do Sul”, oprimidos, “os de baixo”, estamos falando de nós mesmos, de nossa situação e não da de outros, e, talvez, resida aí a maior dificuldade ou o maior obstáculo a ser transposto. Pois, para que seja possível lidar com a transformação e desenvolver cursos de formação de professores, que entendam e revertam essa lógica hegemônica e essa política de mercado, de que estamos falando ao longo desse trabalho, é preciso que nos enxerguemos como oprimidos, para que, a partir daí, seja possível estabelecer outros olhares e problematizar os modos de produzir conhecimentos, compreendendo as mudanças que vivemos atualmente, para que

seja possível, como nos afirma Moita Lopes (2006), questionar também os construtos que vêm orientando a pesquisa.

Ainda nessa tessitura, observamos as palavras de Charlot (2007) quando lança à escola, ou à formação de professores que está imbricada nesse contexto, um novo desafio perante esse cenário, buscando a solidarização entre os seres humanos, de tal forma que seja capaz de abarcar o planeta, o que requererá de nós, educadores, muita sensibilidade e respeito.

Autores como Charlot (2007), Morin (2000) e Santos (2001) nos estimulam a enxergar esse universalismo com consciência e respeito à nossa condição humana, vivendo numa era planetária, buscando essa integração dos homens e mulheres à nossa pátria terrestre.

Para que essa formação de professores seja desenvolvida a contento, entendemos ser necessário compreender a lógica atual e trabalhar em busca da mudança. Essas pessoas em formação, de posse desses conhecimentos e em diálogo com seus educandos, seriam aptas para pensar em como desenvolver uma educação problematizadora capaz de questionar a invasão cultural e promover a síntese cultural.

Percebemos também, durante nossa jornada, que tivemos o apoio de redes sociais e tecnológicas, tais como facebook e o aplicativo whatsapp, que são ferramentas que propiciaram uma maior interação entre os cursistas e serviram também aos propósitos de unir as pessoas, favorecer a comunicação e as relações. Sabemos ainda que nem todos têm acesso à internet e a computadores, mas em nosso caso, foram ferramentas de grande valia no fomento à aprendizagem da língua inglesa.

Percebemos durante a caminhada da pesquisa a importância das rodas de conversa e do lúdico. Acreditamos que seja importante acrescentar esse tipo de atividade, de maneira que seja possível, com essas articulações, oferecer proposições pedagógicas diversificadas, que os futuros educandos utilizem, com vistas à transformação, integração e criação de espaços para humanização das práticas pedagógicas.

Para investigações futuras, acreditamos ser importante ultrapassar os limites dos muros da escola, buscando ações pedagógicas que se identifiquem com as

práticas sociais, quais sejam a convivência, a autonomia e o respeito. Práticas que derivem na educação libertadora, que tragam em seu bojo uma perspectiva crítica sobre a escola, o conteúdo programático, a sociedade e conseqüentemente voltada à transformação social.

Portanto, vemos a necessidade de cada vez mais levar para esses espaços a reflexão-ação, que não deve ser minha, mas nossa, pensada e construída em conjunto. Tendo o cuidado de que nossas falas sejam coerentes com nossas ações, para que não sejam apenas palavras vazias, discursos ociosos.

Precisamos buscar e criar espaços para desafiar essa hegemonia de mercado e essa globalização neoliberal, que está posta e amparada pelos países centrais e suas agências, dentro das possibilidades que aparecem, para que a amplitude do que tentamos dizer, com esse trabalho, chegue cada vez mais ao conhecimento e à consciência das pessoas para a emancipação da humanidade. Essa foi nossa busca e tentativa de desenvolver uma prática pedagógica pautada na síntese cultural como postulava Freire. Desejamos que o leitor que teve a oportunidade de se defrontar com essa nossa caminhada se desafie a ir além e a transformar-se, pois somos seres inconclusos.

Referências

ALMEIDA, Mara R. O. de. **Roda de conversa na educação não-formal: conflitos e diálogos em busca do encontro para a convivência e o respeito às diferenças**, Campinas, SP, s.n., 2011. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2011.

ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia S. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. de. (org). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**, São Carlos, EduFSCar, 2014.

BOAS, Franz U. Raça e progresso [1931]. In: CASTRO, C. (Org.). Franz Boas. **Antropologia cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. p. 67-86.

BRANDÃO, Carlos R. Prefácio. In: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. de. (org). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**, São Carlos, EduFSCar, 2014.

BRANDÃO, Carlos, **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. **O que é educação**. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros passos: 2003)

BRANDÃO, Carlos R.; BORGES, Maristela C. A pesquisa participante: um momento de educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan. /dez. 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua inglesa**. Disponível em: <>. Acesso em 08/05/2014.

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, nº 4, out/ dez 07.

COX, Maria I. P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Rev. Linguagem & Ensino**, v.4, n. 01, p.11-36, 2001.

_____. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Rev. Calidoscópio**, Vol. 5, n. 1, p. 5-14, jan/abr 2007.

DEMO, Pedro. **Elementos metodológicos da pesquisa participante**. In BRANDÃO, Carlos R. (org.). São Paulo: Brasiliense, 1999.

FERNANDES, Renata S. **Entre nós o sol**: um estudo sobre as relações entre infância, imaginário e lúdico, na atividade de brincar, em um programa público educacional não escolar, na cidade de Paulínia. Campinas, SP, s.n., 1999. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1998.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 8ª ed. São Paulo, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra: 1981.

_____. Criando **métodos de pesquisa alternativa**: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In BRANDÃO, Carlos R. (org.). São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção educação e comunicação; v.18).

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Paulo T. Educação sócio-comunitária: delimitações e perspectivas. In. **II Congresso Internacional de Pedagogia Social**. São Paulo. Março 2009., Disponível em: . Acesso em 27/12/2014.

GROPPO, Luís A.; COUTINHO, Suzana C. A práxis da educação popular: considerações sobre sua história e seus desafios diante da consolidação do campo

das práxis socioeducativas. **Revista Ed. Popular**, Uberlândia, v.12, n.2, p. 20-33, jul./dez. 2013.

GROSSI, Y. de S. **Mina de Morro Velho**: a extração do homem, uma história de experiência operária. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

ISAÚ, Manoel. Da Educação Social à Educação Sócio Comunitária e os Salesianos. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.26, p. 2-24, jun/2007.

JUNIOR, et al. Educar-se com grupos, organizações e movimentos sociais: processos educativos em práticas sociais populares. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.15, n. 181, p. 45-58, jul./dez. 2013

KENZEN, Sandra. **O ensino de língua estrangeira no Brasil**. Disponível em: people.ufpr.br/~marizalmeida/interculturalidade/ensino_les_br.doc . Acesso em: 13 Out 2013.

LIMA, Helton S. O diário de campo e sua relação com o olhar aprofundado sobre o espaço rural. In. WHITAKER, Dulce C. A., **Sociologia rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002, p. 143-149.

LOPES, Dulcelaine L. Diário de campo: o registro da reconstrução da natureza e da cultura. In. WHITAKER, Dulce C. A., **Sociologia rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002, p. 135-142.

LOPES, Dulcelaine L.; LIMA, Helton S.; COSTA, Sidiney A.; RIBEIRO, Vanderlei. In. WHITAKER, Dulce C. A., **Sociologia rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002, p. 131-134.

MOITA LOPES, Luiz P. da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MARINHO, Andrea R. B. **Círculo de cultura**: origem histórica e perspectivas epistemológicas, São Paulo, s.n., 2009. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2009.

MEJÍA, Marco. R. **Educação e pedagogias críticas a partir do sul**: cartografias da educação popular. Rio de Janeiro: Nova América, 2012.

MORAIS, Regis de. Uma visão de Educação Sócio-comunitária. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, n. 15, p. 33-60, jul./dez. 2006.

MORGAN, L. H. A Sociedade Antiga. In: CASTRO, C. **Evolucionismo cultural**: textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005, pp. 21-30.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.

MOURA, Gerson. **Tio Sam chega ao Brasil**: a penetração cultural americana. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1984.

OLIVEIRA, Maria W de; SILVA, Petronilha B. G. e; JUNIOR Luiz G.; MONTRONE, Aida V. G.; JOLY, Ilza Z. L. Processos Educativos em práticas sociais: Reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In. OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (orgs). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 29-46.

OLIVEIRA, Maria W de; JUNIOR, Djalma R.; SILVA, Douglas V. C. da; SOUSA, Fabiana R. de; VASCONCELOS, Valéria O. de; Pesquisando Processos Educativos em Práticas Sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In. OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. (orgs). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 113-142.

ORTIZ, Renato. As ciências sociais e o inglês. **RBCS**, v. 19, n. 54, p.5-22, fev. 2004.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

_____. **English and the discourse of colonialism**. Taylor & Francis e-Library, 2002.

PÉREZ, Elizardo. A gênese de warisata. In. STRECK, Danilo R.(Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.237-240.

PERICÁS, Luiz B. José Carlos Mariátegui: educação cultura na construção do socialismo. In. STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.247-254.

PERINE, Marcelo, Mito e filosofia. **Philósophos**,7 (2): 35-56, 2002.

RODRIGUEZ, Simón. **Inventamos o erramos**. Caracas Monte Ávila Editores, 1ª Edição, 2004.

SANTOS, Boaventura de S. (org). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estud. – CEBRAP, n.79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n.3, v.63, set./dez. 2007, p.489-506.

STRECK, Danilo R. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida, SP: Idéias e Letras. 2006. p. 259-276.

_____. José Martí e a formação de nossa América. In. ____ (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.135-137.

TYLOR, Edward B. A ciência da cultura [1871]. In: CASTRO, C. **Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005, p. 69-99.

VALLA, Victor. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.21, n.2, p. 177-190, jul./dez., 1996.

VASCONCELOS, Valéria O. de; OLIVEIRA, Maria W. de. Educação Popular: uma história, um que-fazer. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.13, n.2, p. 135-146- maio/agosto 2009.

VASCONCELOS, Valéria O. de. Diálogos às margens: reinventando a educação popular em contextos de trabalho comunitário e pesquisa. In. OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, Fabiana R. de. (org). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**, São Carlos, EduFSCar, 2014.

WEFFORT, Francisco C., Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003, p. 11 – 34.

APÊNDICE A**Questionário**

“Como desenvolver um ensino de língua inglesa pautado numa prática educativa problematizadora?” Sob responsabilidade de Sandra Regina Cibin Stocovichi.

Este questionário tem por objetivo identificar o perfil dos participantes deste curso e conhecer quais são as motivações para participar do curso.

Nome do participante: _____

Data: _____ Telefone: _____

e-mail*: _____

*Os dados acima apenas serão utilizados pelo professor, caso haja necessidade de contato em caso de não haver aula em dia combinado.

1) Assinale com um “X” sua faixa etária.

() 15 a 25 anos () 26 a 30 anos () 31 a 35 anos () 36 a 40 anos ()
acima de 41 anos.

2) Assinale com um “X” qual é a sua formação acadêmica.

() ensino fundamental

() ensino médio incompleto

() ensino médio concluído

() graduação

() pós-graduação

() Outros – Especifique:

3) Se você assinalou a opção “pós-graduação” e/ou “graduação”, indique sua (s) área (s) de formação abaixo.

4) Você já estudou inglês antes?

() Sim. Quanto tempo? _____

() Não

5) Caso a resposta da pergunta anterior tenha sido sim, assinale com um “X” onde você estudou inglês?

() Em escola de idiomas. Qual?: _____

() On line. Quanto tempo?

() Com professor particular Quanto tempo? _____

() Em cursos no exterior Onde? _____

() Outras: _____

6) Assinale com um “X” como você classifica seu nível de inglês em relação à:

Ouvir () Ótimo () Bom () Regular () Fraco

Falar () Ótimo () Bom () Regular () Fraco

Ler () Ótimo () Bom () Regular () Fraco

Escrever () Ótimo () Bom () Regular () Fraco

7) O que fez você buscar um curso de inglês?

8) O que você espera de um curso de inglês?

APÊNDICE B**Termo de consentimento livre esclarecido**

Eu _____, fui convidada (o) a participar da pesquisa intitulada “Processos educativos consolidados por participantes de um curso de língua inglesa” sob responsabilidade de Sandra Regina Cibir Stocovichi. Esta pesquisa tem como objetivo compreender o que aprendem e o que ensinam os sujeitos que participam de um curso de idioma da língua inglesa, suas perspectivas e expectativas.

Concederei entrevistas, com duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos, sendo que o áudio das mesmas poderá ser gravado mediante meu consentimento. A participação na pesquisa não resultará em riscos ou desconfortos, nem gerará gastos de qualquer natureza para os participantes.

A minha participação é voluntária, dessa forma, tenho o direito de não responder a qualquer pergunta e posso abandonar a entrevista, no momento em que desejar, se assim julgar necessário.

A pesquisadora se compromete em manter sigilo quanto a minha identidade e as informações cedidas por mim durante a entrevista serão utilizadas apenas para responder aos questionamentos da pesquisa. Fui informada (o) de que meu nome ou qualquer forma de identificação pessoal não aparecerá em nenhum lugar da pesquisa.

Após a leitura das informações acima, tive oportunidade de conversar com a pesquisadora Sandra a fim de esclarecer dúvidas e levantar perguntas sobre esta entrevista e a pesquisa realizada.

Data: _____ de _____ de _____.

Nome: Sandra Regina Cibir Stocovichi, CPF: 095.991.218-56, telefone: 19-3461-3252