

A abordagem dialógica aplicada em aulas de inglês em uma EMEJA

Mike Ceriani de Oliveira Gomes

Como citar: GOMES, Mike Ceriani de Oliveira. **A abordagem dialógica aplicada em aulas de inglês em uma EMEJA**. In : MIGUEL, José Carlos (org.). **Educação de jovens e adultos: Teoria, Práticas e Políticas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 235-256. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6.p235-256>.



A Abordagem Dialógica Aplicada em Aulas de Inglês em uma EMEJA

*Mike Ceriani de Oliveira Gomes*⁴³

Introdução

As discussões que permeiam os objetivos e métodos inerentes aos processos de ensino-aprendizagem têm ganhado força à medida que se torna notória a função da educação na dinâmica social. Meksenas (2014) propõe essa discussão na sociologia, dividindo a função educacional, sobretudo, em dois eixos: o aspecto reformista, durkheimiano, onde este tem por objetivo a manutenção do modelo socioeconômico vigente, porém, renovando-o. Em uma direção antagônica, passa-se a compreender na educação uma ferramenta associada à luta para a transformação da realidade objetiva, assumindo a função da formação crítica do sujeito frente a um sistema de dominação classista.

Essa perspectiva de educação para a transformação do modelo social vigente, também conhecida como educação transformadora, ganha força no Brasil nos anos 1950, quando pensadores e pedagogos como Paulo Freire (1921-1997) propõem sua aplicação no processo de alfabetização de trabalhadoras e trabalhadores do campo em Angicos, pequeno município Norte-Rio-Grandense, logrando o êxito de

⁴³Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília), Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: mikegd1@hotmail.com

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6.p235-256>

alfabetizar trezentos participantes no prazo de quarenta e cinco dias (SILVA, 2019).

Não obstante às perseguições da Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1985), o projeto de alfabetização de Freire tem sua sequência de maneira discreta, sendo intensificado nos anos 1980, com seu regresso ao país após a anistia que, entre alagozes da ditadura, também beneficiou perseguidos políticos exilados do país. Uma conquista que Freire testemunhou foi a regulamentação do projeto de Educação de Jovens e Adultos – EJA, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB/96 (BRASIL, 1996).

Regulamentada a EJA, novas discussões passam a ser formuladas, dentre elas, a efetividade do programa em atender determinados públicos, bem como o aproveitamento do modelo teórico-metodológico aprofundado por Paulo Freire: a promoção de uma educação para a formação do sujeito e transformação do mundo, problematizadora, alternativa à educação bancária, limitada à repetição e aquisição de conteúdos.

Pensando nisso, este artigo tem por objetivo analisar a abordagem dialógica como proposta didática alternativa à chamada “educação bancária” adotando-se a metodologia de pesquisa empírica em aulas de Inglês em uma Escola de Jovens e Adultos de um município interiorano do centro-oeste paulista. Juntamente à abordagem dialógica, foram percorridos conceitos de educação popular que, de alguma maneira, nortearam a elaboração das aulas para a pesquisa empírica.

1 Educação de Jovens e Adultos: Dimensões e Desafios

Para compreender a importância das lutas na EJA (Educação de Jovens e Adultos) é necessário analisar sua história, desde o contexto social e as primeiras reivindicações por uma educação para jovens e

adultos no Brasil no século XX até a institucionalização da EJA no sistema de ensino formal. Sampaio (2009) recorda que tudo começa nos anos 1930, quando atores sociais pressionam o então governo (Vargas) pela redução dos índices de analfabetismo entre jovens e adultos, característica mais gritante no país durante a crescente do capitalismo industrial e consigo a necessidade de mão de obra qualificada nas indústrias. Os aspectos econômicos somados ao processo de urbanização no país fez com que o analfabetismo ganhasse sua pauta na elaboração da Constituição Federal de 1934 para a discussão de diretrizes de inclusão de jovens e adultos analfabetos na educação.

As lutas que sucederam o estabelecimento de novas diretrizes para a educação foram ampliadas, tanto em aspectos geográficos e quantitativos quanto em aspectos qualitativos, de maneira que as propostas de muitos pensadores, tais como Paulo Freire, viessem a indicar rumos a modelos de alfabetização verdadeiramente inclusivos para o público jovem e adulto. Nesse contexto, são empreendidos programas de alfabetização de modo a torná-la popular, acessível às massas menos privilegiadas e excluídas no crivo do sistema formal de educação vigente, como também formativa e crítica, capaz de fazer da leitura e da escrita um instrumento a essas massas para a prática cidadã (XAVIER, 2019).

Com uma nova perspectiva crescente para o sistema de educação formal no Brasil, desta vez assumindo seu caráter inclusivo para jovens e adultos e valorizando a formação sobre a prática instrumental vazia do ato de ler e escrever, em 1963, Freire fica encarregado de desenvolver o Plano Nacional de Educação, ainda no governo de João Goulart, o Jango. Ao transcorrer alguns meses, porém, ocorre o Golpe Civil Militar de 1964, causando, entre outras coisas, uma ruptura com o projeto de alfabetização aos moldes freireanos e a retomada de um projeto de alfabetização acríptico e mais uma vez descompromissado de grandes

objetivos de inclusão para o sistema de educação formal. Dessa maneira, é apresentada como medida paliativa aos anseios mercadológicos de qualificação de mão de obra de jovens e adultos com pré-disposição social ao analfabetismo a Lei 5.379 de 1967, idealizada pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL (BELUZO; TONIOSSO, 2015).

Devido a uma série de empecilhos, dentre os quais o financeiro, o funcionamento do MOBRAL só teve início em 1970, em um contexto de diversos outros fracassos do regime militar na implementação de programas efetivos de alfabetização. Uma vez que o objetivo de alfabetização nesse período tinha uma limitação mercadológica, o principal grupo de interesse do MOBRAL foi a população urbana entre 15 e 35 anos de idade, agrupando também um contingente migratório de zonas rurais apto ao trabalho industrial (SANTOS, 2014).

Apenas com a anistia de 1979, quando exilados políticos pela ditadura militar puderam regressar ao Brasil – entre eles Paulo Freire, um ano depois –, os rumos da alfabetização de jovens e adultos puderam ser repensados. O MOBRAL é oficialmente extinto em 1985, com o fim do governo do último militar do regime, João Figueiredo (1918-1999), e a reabertura democrática no país cria um território cada vez mais fértil para o pensamento progressista em campo educacional. Em 1989, quando a assistente social Luiza Erundina (então Partido dos Trabalhadores) toma posse da Prefeitura Municipal de São Paulo, Freire é convidado a assumir a Secretaria da Educação do município por um período de dois anos. Dá-se início, então, ao Movimento de Educação de Jovens e Adultos - BRASIL, o MOVA-Brasil:

O Projeto MOVA-Brasil teve início em 2003, fundamentado na teoria do conhecimento de Paulo Freire. Seus princípios metodológicos, bem como sua estrutura, organização e

funcionamento, sua concepção de formação inicial, continuada, avaliação e monitoramento inserem-se na tradição da educação libertadora. Ele atua nas causas do analfabetismo ligadas à pobreza. (PINI, 2019, p. 3).

Na sequência histórica, é sancionada a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 que, entre outros aspectos, trouxe a “[...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996) e posterior a ela, políticas de inclusão de jovens e adultos cuja principal finalidade era a permanência de estudantes jovens e adultos na escola. Contudo, tanto as políticas de permanência quanto a alfabetização de jovens e adultos demandam discussões com maior profundidade, considerando índices de analfabetismo que ainda geram algum incômodo (SILVA, 2019).

É importante entender que a concepção da EJA na chamada Nova República (1988) já tinha como finalidade atender a esses públicos, sendo que apenas nesse momento da história foi possível retomar discussões acerca do tema alfabetização que antes eram censuradas pela ditadura militar. Infelizmente, a mera institucionalização da EJA e a garantia do público jovem e adulto nas escolas não asseguram, por si só, a ampliação dos níveis de alfabetização no Brasil. Strelhow (2010) salienta que, entre outras coisas, ainda que o espaço já esteja criado e disponível, os mecanismos necessários para a erradicação do analfabetismo a partir da EJA ainda demandam discussões com maior profundidade e seriedade, e retomando Paulo Freire, essa crítica em partes remete à falta de afirmação dos ideais da educadora e do educador em ambiente escolar adaptado para atender jovens e adultos.

É assustador o número de pessoas que leem um texto simples e não entendem o sentido apresentado pelo autor. Podemos dizer que essa é uma herança de todo o tratamento que a educação brasileira sofreu ao decorrer de sua história. É lamentável reduzir a alfabetização à apreensão dos signos sem a apreensão dos significados. O mais problemático ainda é encontrar em nosso contexto escolar a continuação desse processo de educação que, ao invés de produzir leitores críticos e que consigam entender as intenções dos textos, produzem pessoas alienáveis que apenas funcionalmente estão alfabetizadas. (STRELHOW, 2010, p. 56-57).

Pensar a institucionalização da EJA como sujeita a críticas que também fundamentam a concepção de projetos político-pedagógicos de educação popular, por exemplo, possibilita uma compreensão de alguns dos modelos que deveriam, mas não são populares no sistema formal de ensino para jovens e adultos, deixando muitas vezes de lado o caráter inclusivo ao qual a EJA tem se proposto a assumir.

A pedagoga Conceição Paludo (2015) retoma os caminhos e contextos sociais da educação popular na contramão dos modelos institucionais, tendo como pressuposto “[...] a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital” (2015, p. 220).

A autora (2015) não reconhece um modelo popular de educação para os públicos excluídos do sistema capitalista que negue seu caráter político, devendo ele estar fundamentado na crítica para a transformação da realidade objetiva.

É esse, em traços gerais, o contexto amplo do debate instaurado de refundamentação da concepção de EP. É também nesse processo que ocorre a transformação do que antes foram as estruturas de mediação impulsionadas pela Teologia da Libertação, que há a transmutação dos Centros de Educação Popular para ONGs, que as

matrizes teóricas da Educação Popular, anteriormente mencionadas, entram em crise, que muitos dos “intelectuais orgânicos” de outrora assumem o ideário da democracia liberal, que a dimensão cultural ganha um destaque forte, nas expressões diferenças e diversidades, que os vínculos entre a EP e a cultura distanciam-se da política, que a dimensão da luta das classes organizadas perde importância, que as categorias trabalho e classe social perdem força na análise da realidade, que a Educação de Jovens e Adultos perde relevância, que se rediscute o conceito de povo e de popular e que a necessidade do conhecimento científico para as classes populares sequer é mencionada. (PALUDO, 2015, p. 233).

Ainda nos pressupostos freireanos, alguns autores também entendem que a crítica ao modelo de educação formal na educação popular se dá pela falta da troca, da dialogia no processo de ensino e aprendizagem. Nos modelos de educação formal, e também incorporada pela EJA, insiste-se muito na chamada “aprendizagem por depósito”, em que o professor assume uma posição autoritária de detentor único dos saberes enquanto seus alunos recebem acriticamente todo o conteúdo transmitido.

Nessa direção, Gohn (2017, p. 21) enfatiza que a educação verdadeiramente popular deve dar-se por “[...] um processo de interação entre o que o indivíduo [educador (a)] sabe – por herança cultural ou experiência vivenciada – e o que ele recebeu como estímulo – na interação gerada no próprio processo educativo”, ou seja, não é um conhecimento pronto e transferido de um detentor do saber a quem não possui saberes, mas sim de saberes que são construídos pela troca.

A pesquisadora Maria da Glória Gohn (2011) tem dedicado parte de sua trajetória acadêmica a compreender e divulgar as dinâmicas de movimentos sociais e da educação não formal. Influenciada pelos pensamentos e produções de Paulo Freire e pelo sociólogo francês Alain

Touraine, entre outros, ela empenha sua obra *Educação Não Formal e Cultura Política* a explicar os contextos e modelos aos quais se opõem os modelos educacionais entendidos como “de terceira via”.

Ao idealizar um modelo de escola com base nos mesmos anseios que sustentam a chamada terceira via, o último tópico desta obra reivindica “[...] uma escola que una a formação para a cidadania, a transmissão competente de conhecimentos básicos e prepare os indivíduos para o mundo da vida” (GOHN, 2011, p. 115-116), na contramão de um modelo limitado à mera preparação e treinamento para o exercício laboral, justificativa aos primeiros empreendimentos de alfabetização de jovens e adultos na década de 1950; e da mesma forma, além da socialização de conhecimentos, uma escola que possa “[...] contribuir para a formação de capacidades para atuar e pensar de forma criativa, inovadora, com liberdade” (GOHN, 2011, p. 116). Entretanto, a autora deixa claro que há um extenso caminho até que tal modelo adentre o ambiente de educação formal.

Quanto à educação popular, a afirmação política sempre ocupou espaço nos critérios inalienáveis a serem tomados para a construção e manutenção desse novo modelo. As forças políticas que ditam as relações de produção e distribuição de riquezas também atuam incessantemente no ambiente escolar, garantindo a propagação da ideologia dominante. Paludo (2015) reforça que é nesse contexto que a educação popular se faz necessária, pois assume a contraposição ao modelo societário que tem como única função a propagação do *status quo*, do ciclo de dominação. Esse é um aspecto que justifica também a necessidade de tomada das instituições formais com um modelo de educação libertadora.

Portanto, a intencionalidade da educadora e do educador no diálogo é de extrema importância na definição dos rumos que a educação vá tomar, e avaliar essa intencionalidade permite uma

compreensão de qual é o potencial da educação popular para adentrar as instituições de ensino formal. Freire (2018) enfatiza que esse processo se trata de um projeto de transformação, isto é, de rompimento com as estruturas de poder predeterminadas.

[...] a situação sistemática, na medida em que ela é subsistema de um sistema maior, que é a própria estrutura de poder da sociedade, pode ser alavancada de transformação. Mas, e isto é muito bonito, nessa compreensão da tarefa da educação, quando se pensa nisso, descobre-se finalmente que a educação, a rede escolar de qualquer sociedade explica a estrutura do poder, o desejo do poder, o projeto, o sonho de poder; não há educação no mundo, nem nunca houve, que não tenha sido assim. Daí a politização da educação. No momento em que descobrimos isso, fazemos algumas outras óbvias descobertas. Quando isso se torna verdade, notamos que há impressa na própria prática educativa sistemática uma tarefa que não precisa de muita explicação; uma tarefa que o poder espera que seja cumprida. (FREIRE, 2018, p. 125).

O olhar minimamente desconfiado às estruturas de educação formal permite entender qual é essa tarefa que, como Freire (2018, p. 125) explica, consiste em “[...] reproduzir a ideologia que sustenta o poder”. E esta afirmação confere ao educador e à educadora um nível de responsabilidade maior no ato de educar, visto que não ficam limitados meramente às competências técnicas e científicas requeridas para a prática da docência. Tal prática, quando carrega objetivo de mudança, deve ser politizada, ter na própria a intencionalidade que Freire sugere em muitas de suas obras.

É fundamental esclarecer também que a intencionalidade não se limita ao objetivo de educadoras e educadores ao assumirem um caráter libertador no ato de educar, mas está em suas formações e em seus anseios, em serem, nas palavras de Freire, testemunhas da transformação

que buscam, assumindo assim uma postura de quem não apenas quer a transformação, mas a busca, seja no discurso oposto ao discurso fatalista, seja no derrotismo que no ambiente de educação formal usualmente resulta em “[...] adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada” (2019, p. 21). O discurso fatalista, forte ferramenta da ideologia neoliberal, é o responsável por reduzir o sujeito a um ser acrítico, necessário aos interesses das classes dominantes. Entende-se, portanto, que a educação não pode ser verdadeiramente popular quando não liberta o sujeito da alienação perpetuada pelas classes dominantes, e na EJA ela não deve ser diferente.

2 Características e Metodologia da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, com análise documental e análise de dados empíricos. A fim de complementar a bibliografia, houve coleta de dados em aulas de Inglês realizadas no segundo semestre de 2018 em uma escola municipal EJA, situada em um município do centro-oeste paulista. Para descrever o processo de transição para o método didático que deu origem às análises sugeridas, foram analisados dois momentos específicos: um momento de aulas ministradas a partir do segmento padrão da instituição, entregue no momento da visita à mesma; e outro momento em que houve a diversificação do modelo didático, do então tradicional para a abordagem dialógica.

Quanto à escola em questão, trata-se de uma instituição atuante dentro dos regulamentos de instituições EJA na LDB/96, tal como explicita no capítulo II, seção V, artigo 37 que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Em termos de infraestrutura, a instituição conta com internet banda larga, refeitório, quadra esportiva, sala de leitura, sala com lousa digital, pátio coberto, pátio descoberto, sala do professor e alimentação. No período da experiência aqui relatada, entretanto, percebeu-se que não havia intérpretes de libras nas salas de aula para atenderem estudantes com deficiência auditiva, presentes em cinco das oito salas.

Apesar do não cumprimento dos dispositivos da Lei 10.438/02, o público surdo-mudo não tem sido prejudicado em virtude de sua condição, pois sempre contavam com acompanhantes com domínio em libras, alunos da própria instituição. Ademais, diversos alunos entendiam muito bem a linguagem de sinais e, ainda que muitos não pudessem se expressar em libras, parecia haver uma comunicação fluída.

Houve aulas com oito turmas diferentes nesse período. A nova abordagem pedagógica sugerida após os diagnósticos da primeira aula com cada turma foi padronizada em um primeiro momento, por fins experimentais, objetivando maior interação das turmas para com os temas abordados e maior eficácia no processo de aprendizagem.

Para tanto, optou-se pela utilização da canção *Imagine*, do compositor e intérprete britânico John Lennon (1940-1980), dentro da qual foram aproveitados temas como história da Guerra Fria, a ascensão do Movimento Hippie, atualidades abordadas simultaneamente com o eu lírico da canção e os demais temas e, por fim, alguns exercícios de tradução, gramática e pronúncia a partir da canção.

Em novembro – aproximadamente quatro semanas após o início dessa abordagem – começamos a trabalhar com outra canção em sala de aula: *Stand By Me* (1961), do cantor e compositor estadunidense Ben E. King (1938-2015). A escolha dessa canção foi motivada pelas inúmeras discussões sobre as alterações previstas para o cenário político brasileiro a partir de 2019, com a posse do recém-eleito à Presidência da República Federativa do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, esperada com empolgação

por alguns e com receio por outros. Dessa maneira, objetivou-se trabalhar nas frases de otimismo e resistência carregadas no eu lírico, bem como discutir seu contexto nos Estados Unidos da América em tempos de segregação racial.

O plano de aulas foi elaborado a partir do que já se tinha pronto, entregue pela docente antecessora. Havia um conteúdo programático que foi rigorosamente seguido, sendo parte dele composto por exercícios de gramática que foram gradativamente agregados às aulas que sucederam as atividades com canções, tomando elementos das próprias como exemplo ao uso dessa gramática específica.

Como cada aula tinha a limitação de 40 minutos, na primeira aula utilizando a nova didática, optou-se por dar menos foco nos exercícios de tradução e gramática da canção, visando primeiramente o entrosamento dos estudantes. O objetivo com isso foi perceber se a associação aos elementos das canções teria uma influência no aumento ou redução de produtividade com as aulas de gramática, podendo assim explicar o quanto a exploração dos temas do cotidiano (extraídos das canções para as discussões em aula) influenciaria na produtividade das aulas que viriam posteriormente.

3 Resultados e Discussões

Ainda que nenhuma nova ideia tenha sido testada na primeira aula, participar dela foi muito importante para realizar os principais diagnósticos e, posteriormente, sugerir soluções para a melhoria das aulas de Inglês.

Nessa aula, os alunos e alunas estavam desenvolvendo vocabulário sobre comidas e bebidas, bem como formas de expressar a vontade pelo consumo de algum item. Basicamente, o modelo de

aprendizagem consistia na leitura breve, repetição e formulação de duas frases, com base nos modelos ensinados.

Percebeu-se que o tempo tornava-se ainda mais escasso pela chamada, além de contar com a participação dos discentes para que transcrevessem determinado conteúdo em seus cadernos. As cinco turmas trabalhadas nesse dia formulavam perguntas mais relacionadas às técnicas de construção de frases, com base nos modelos de sentenças. Não havia perguntas dissociadas da atividade em si.

Os mesmos resultados foram percebidos com outras cinco turmas, trabalhadas em outro dia (ainda considerava-se “primeira aula”, pois se manteve o mesmo modelo com as oito turmas trabalhadas na semana: três em um dia e cinco em outro). Vale reforçar que, em vários níveis de ensino, antes e após a aplicação do novo modelo didático, foi ministrado um conteúdo programático similar.

Passada a primeira experiência, foi elaborado um sistema de organização de aulas, a fim de aproveitar melhor o tempo e para a inserção de debates que visavam despertar a curiosidade dos discentes para irem além dos temas abordados. Esperou-se que este fosse apenas o início de um processo de desenvolvimento da aprendizagem por intermédio da curiosidade intrínseca em cada participante do processo.

Primeiramente, houve a preocupação com um volume grande de folhas que teriam de ser impressas caso as letras das canções fossem disponibilizadas para cada aluno de cada turma. Da mesma maneira, o tempo para escrever as letras na lousa, somado ao tempo de realização das chamadas, não permitiria muita liberdade para a realização dos debates. A ideia foi incumbir em cada turma um número de alunos para a escrita de cada estrofe das canções enquanto a chamada era realizada, garantindo o tempo para que todos escrevessem em seus cadernos, inclusive quem escrevia na lousa, devido ao pouco tempo que a escrita de apenas uma estrofe lhes tomava. Em média, cinco minutos após a

realização das chamadas todas as turmas finalizavam a escrita, inclusive quem escrevia na lousa. Assim, era possível economizar tempo, papel sulfite e fazer com que praticassem a escrita.

4 A Apropriação da Canção *IMAGINE*

Tratando temas polêmicos, obteve-se êxito no convite às discussões acerca do *eu lírico* da canção. Mesmo não havendo, em primeiro momento, qualquer pressão à assimilação da gramática e/ou vocabulário, foi possível colocar atividades de reflexão junto aos mesmos, por exemplo, a expressão antagônica ao fundamentalismo religioso de John no emprego das palavras *heaven* e *sky*⁴⁴, na primeira estrofe da canção.

Notou-se que os participantes eram predominantemente cristãos protestantes, e suas visões possibilitaram uma compreensão de tolerância dentro do meio religioso, visões paralelas ao que normalmente se espera quando o tema fundamentalismo religioso é posto em discussão. Aqui podemos destacar falas como “[...] sou evangélico, mas não nego que muitos evangélicos cometem intolerância e eu não acho deveria ser assim” (ESTUDANTE 1, 2018); e “[...] apesar de tudo, o que o John [Lennon] falava é verdade, tem muita coisa nesse meio que precisa mudar” (ESTUDANTE 2, 2018).

Relembrando o contexto da Guerra Fria (1955-1975), dentro do qual foi escrita esta canção (LINARD, 2020), a quarta estrofe mostrou-se muito atrativa para discussões polêmicas, podendo sintetizar o posicionamento do compositor em relação à guerra, dando preferência a convivências bilaterais pacíficas frente a interesses econômicos, bélicos ou de expansão territorial. Ao fim da mesma estrofe foi aproveitado o

⁴⁴ Ambas podem ser traduzidas por “céu” (PT-BR), sendo *heaven* referência a um paraíso e *sky* ao céu literal.

verbo *sharing*⁴⁵ como exemplo de construção de verbos no gerúndio em inglês, mostrando como seu mesmo mecanismo de construção funciona com outros verbos a partir do infinitivo.

Os verbos para testes desta construção gramatical foram escolhidos a gosto por alguns alunos voluntários, tendo um critério muito particular de seleção: não poderia ser um verbo sem sentido, ou seja, deveriam representar algo aos participantes. Perceberam-se então alguns sonhos e anseios neste processo, ganhando destaque verbos como “*to travel*⁴⁶”, “*to win*⁴⁷”, “*to overcome*⁴⁸”, “*to move on*⁴⁹”, “*to buy*⁵⁰”, “*to marry*⁵¹”, entre outros.

O tema gerúndio (ou *Present Continuous*) estava programado para duas aulas adiante, com todas as turmas, justificando uma ênfase neste trecho da canção para exercícios de gramática. Ao fim da aula, foi sugerida uma atividade para fazerem em casa, que envolvesse o emprego desses verbos em sentenças afirmativas, com o uso de sujeito, verbo *to be*, verbo principal no gerúndio e complemento. Mais uma vez foi sugerido a quem participasse que a formulação das frases contivesse algum sentido em sua vida pessoal.

Nas três aulas que acompanharam atividades envolvendo a canção *Imagine*, houve exercícios de pronúncia a partir da canção, que logo na primeira aula também foi traduzida e cantada enquanto reproduzida por um aparelho de áudio. Nos minutos restantes das aulas, os alunos e as alunas falavam sobre suas experiências, bem como impressões deixadas pela canção, estando entre elas, dilemas pessoais e

⁴⁵ “Compartilhando” (PT-BR)

⁴⁶ “Viajar” (PT-BR)

⁴⁷ “Vencer” (PT-BR)

⁴⁸ “Superar” (PT-BR)

⁴⁹ “Seguir em frente” (PT-BR)

⁵⁰ “Comprar” (PT-BR)

⁵¹ “Casar-se” (PT-BR)

críticas reformuladas do autor com base em seus próprios contextos sociais.

Muitas frases foram trazidas às aulas em sete das oito turmas com as quais esse experimento foi realizado, o que permitiu a mesma abordagem com os momentos em que o verbo *will*⁵² aparece na canção. Da mesma maneira que o compositor, ao empregar ações em tempo futuro para elucidar seus sonhos e seus anseios, o exercício proposto para as turmas foi empregar este verbo aos antes escolhidos, acrescentando complementos para dar significado às frases. Entre alguns grupos de amigos, muitos dos sonhos ainda eram desconhecidos ou aparentemente confidenciais. Expressões de surpresa ganharam forma a partir de frases como “*I will travel to Orlando*”; “*I will get over my sickness*”; “*I will be hired by Embraer*”; “*I will get married in 2019*” etc.

Não foram percebidos anseios pessoais por conquistas coletivas, mas por sugerirmos a princípio o uso da primeira pessoa do singular, para se adaptarem melhor à escrita, houve uma notória limitação nesse aspecto.

5 A Apropriação da Canção *STAND BY ME*

É importante lembrar que, utilizando os mesmos métodos e trabalhando com os mesmos objetos, os resultados foram diversificados de turma para turma. Algumas delas intensificaram as discussões, colocando suas percepções e perspectivas a partir do cenário das eleições presidenciais no Brasil, onde alunas e alunos com as mais variadas posições políticas e ideológicas expuseram seus pontos de vista, muitas vezes dialogando com a canção, e com isso concluiu-se que esta abordagem didática alcançou diferentes níveis de satisfação.

⁵² No Inglês, verbo modal que antecede o verbo principal com o intuito de enunciar uma ação em tempo futuro.

Com as turmas nas quais antes os resultados foram mais satisfatórios, foi possível intensificar as atividades em relação ao que havia sido posto no planejamento, o que naturalmente chamou a atenção para investigações mais aprofundadas nessa abordagem. Da mesma maneira que os aspectos técnicos gramaticais do idioma, bem como um novo vocabulário, também se intensificaram os diálogos sobre o eu lírico da canção, relacionando-o na medida do possível às atualidades e realidades dos participantes do processo.

Os estudantes tiveram como primeiro desafio identificar as principais mensagens passadas pela canção a partir das palavras cujo significado eles já identificavam. Assim, desenvolvemos discussões baseados em três substantivos: *love*⁵³, *friendship*⁵⁴ e *hope*⁵⁵. O objetivo foi contextualizá-los à atualidade (um mês após as eleições presidenciais de 2018).

O vocabulário dos estudantes era gradativamente ampliado com novas palavras vinculadas às discussões, e o último exercício proposto para casa foi construir pelo menos uma frase baseada na estrutura utilizada pelo compositor ao falar sobre possíveis reações a situações adversas e condições para tais reações. Para isso, analisamos duas estrofes da canção isoladamente, sinalizando onde estavam as situações (S) adversas, as reações (R) perante cada situação, e as condições (C) para cada reação, de acordo com os quadros:

Quadro 1: Modelo para exercício

S	<i>When the night has come, and the land is dark, And the moon is the only light we'll see.</i>	Quando a noite chega e a terra escurece, E a lua é a única luz que vemos.
R	<i>No, I won't be afraid. No, I won't be afraid</i>	Não, eu não terei medo. Não, eu não terei medo,
C	<i>Just as long as long as you stand, stand by me.</i>	Desde que você fique, fique comigo.

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

⁵³ Amor (PT-BR)

⁵⁴ Amizade (PT-BR)

⁵⁵ Esperança (PT-BR)

Quadro 2: Modelo para exercício

S	<i>If the sky that we look upon should tumble and fall, And the mountain should crumble to the sea.</i>	Se o céu que olhamos tombasse e caísse, E a montanha desmoronasse no mar.
R	<i>I won't cry. No, I won't shed a tear</i>	Eu não chorarei, não derramarei uma lágrima,
C	<i>Just as long as long as you stand, stand by me.</i>	Desde que você fique, fique comigo.

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

É fundamental esclarecer que, dentro da norma culta da língua inglesa, ignorou-se a explicação gramatical da conjunção condicional *if*, contida na estrofe analisada do quadro 2. O propósito de não adentrar esse tema (o que deveria ocorrer nas próximas aulas) foi fazer com que os participantes visualizassem o que nomeamos “condição” para além das limitações gramaticais técnicas do idioma.

Dessa maneira, esperamos que as frases fossem formuladas com maior liberdade, para que depois pensassem os aspectos técnicos de suas construções. Como o período de estágio havia encerrado nessa mesma semana, não foi possível ter acesso aos exercícios, contudo, o desempenho das turmas, até então, alimentou boas expectativas.

Considerações Finais

As experiências na instituição de ensino que sediou a pesquisa empírica, quando avaliadas a partir dos pressupostos de uma educação libertadora contidos no referencial teórico deste relato, permitem classificar a EJA como uma modalidade de ensino que é popular, mas que não está popular.

É popular porque tem a capacidade e a cultura para acolher não apenas o público ao qual inicialmente se propõe, ou seja, jovens e adultos, mas também diversos outros públicos muitas vezes excluídos do sistema de ensino formal tradicional, como os marginalizados, portadores de necessidades especiais (ainda que com seus direitos

garantidos por lei na modalidade tradicional), a comunidade LGBTQIA+ etc.

Não está popular porque, mesmo acolhendo esses públicos, ainda parece muito longe de assumir um caráter libertador em sua totalidade, de promover uma educação dialógica frente à tendência de ensino através da educação bancária, ou seja, ainda não é capaz de problematizar conteúdos do cotidiano e de promover a consciência política.

Para que esta análise não se limite ao fatalismo tão criticado pelos principais autores que esperam uma educação popular e, portanto, libertadora, visão com a qual compactuamos, enfatiza-se aqui que a condição de “não estar” popular da educação muda com a intenção e com a ação de quem nela atua.

Assim sendo, cabe à educadora e ao educador, comprometidos com seus ideais de uma educação verdadeiramente popular em seus anseios e em suas práticas, alterar a condição de “não estar” para a condição de “tornar-se”, de fazer possível um projeto de dignificação, e de conscientização para a prática da liberdade.

Referências

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro – SP, v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002**: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências, Brasília, DF, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 59ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do compromisso: América latina e educação popular. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). **Pedagogia do compromisso**: América latina e educação popular Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GOHN, Maria da Glória. Retrospectiva sobre a educação popular e os movimentos sociais no Brasil. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 4, n. 7, p. 10-32, 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativo do terceiro setor. 5ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LINARD, Danilo. A canção “Imagine” interpretada por John Lennon: reflexões acerca do paradigma “utópico”. **Revista Outras Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 214-239, 2020.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**: Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 17ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 96, p. 219-238, 2015.

PINI, Francisca Rodrigues. Educação popular em direitos humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos: uma experiência

do projeto mova-brasil. **Educação em Revista**, v. 35, número especial, p. 1-23, 2019.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de jovens e adultos: Uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7 p. 13-27, jul./dez. 2009.

SANTOS, Leide Rodrigues dos. MOBREAL: A representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Revista Crítica Histórica**, v. 10, n. 10, p. 304-317, 2014.

SILVA, Marta Rosa Farias de Almeida Miranda. A educação de jovens e adultos (EJA): o que dizem os números dos orçamentos do estado da Bahia. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 5, p. 3589-3601, 2019.

SILVA, W. R. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n.1, p. 219-240, 2019.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, 2010.

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e historiografia da educação de jovens e adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, n. 1, p. 1-24, 2019.

