



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

RAIMUNDO DALTRO CONCEIÇÃO MORAIS

**O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UM DESAFIO POSSÍVEL?**

Salvador

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

RAIMUNDO DALTRO CONCEIÇÃO MORAIS,

**O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS (EJA): UM DESAFIO POSSÍVEL?**

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira

Salvador

2017

Modelo de ficha catalográfica fornecido pelo Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA para ser confeccionada pelo autor

Conceição Morais, Raimundo Daltro
O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE LEITURA EM LÍNGUA
INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UM DESAFIO
POSSÍVEL? / Raimundo Daltro Conceição Morais. -- Salvador, 2017.
115 f.

Orientador: Domingos Sâvio Pimentel Siqueira.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Língua e
Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras
(UFBA), 2017.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ensino de Língua Inglesa.
3. Leitura em língua estrangeira. 4. Educação pública. 5. Mudança
de atitude. I. Pimentel Siqueira, Domingos Sâvio. II. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

RAIMUNDO DALTRO CONCEIÇÃO MORAIS,

**O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS (EJA): UM DESAFIO POSSÍVEL?**

**Dissertação defendida em 29 de setembro de 2017 e aprovada pela Banca Examinadora
constituída pelos seguintes professores:**

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira (Orientador)

Prof. Dr. José Amarante Santos Sobrinho (Titular Interno)

Profa. Dra. Lucielen Porfirio (Titular Externa)

Este trabalho é dedicado a:

Meu pai, Humberto de Souza Morais, homem letrado e culto para o seu tempo, pelos ensinamentos e carinho que teve com todos os filhos (*in memoriam*).

Minha mãe, Ester Conceição, por todos os sacrifícios e renúncias que a vida lhe impôs desde a infância, por seu apoio e crença que tinha em minha vida acadêmica (*in memoriam*).

Benedita Morais da Conceição (Naná), minha irmã-mãe, pessoa especial para mim, querida por todos, por suas qualidades de apoiadora, conselheira e “Matriarca do Bem”, que desde meu nascimento me tomou como seu primogênito, sempre preocupada com a minha educação e o meu bem-estar e de todos da família; por ser uma referência de pessoa humana, por sua atuação para o bem do próximo.

Antonia Conceição Morais, minha irmã, por sua retidão, dedicação comigo e com sua família; pelo apoio em todos os momentos de alegrias e dissabores da minha vida.

Tereza Morais de Jesus (mãe Dedeu), que sempre teve o cuidado com minha educação; por fazer o papel de pedagoga nos meus primeiros passos da alfabetização até o ensino fundamental.

Maria Conceição Morais, irmã, pessoa de alegria contagiante, por seu apoio nos momentos de dificuldades.

Ivan Conceição Morais, irmão querido, que desde a sua infância, ajudou aos nossos pais, contribuindo com a manutenção da família, a construção do nosso lar; por sua atuação, proporcionou a minha ascensão nos estudos. Aqui deixo meu eterno agradecimento.

Aos meus irmãos Israel Conceição Morais e João Marinho Conceição Morais, pela boa convivência que tivemos enquanto eles aqui estavam presentes (*in memoriam*).

A Ronaldo Pereira de Souza, médico, historiador, poeta, escritor, meu professor e amigo querido, que me incentivou nas primeiras leituras de textos literários, começando pela poesia de Vinicius de Moraes, na cidade de Maragogipe-Ba (*in memoriam*).

Odilardo Uzêda Rodrigues, médico, professor, homem que educou gerações no Colégio Simões Filho em Maragogipe-Ba e que sempre teve minha admiração de aluno (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por sua infinita bondade e por me fazer compreender o meu “estar no mundo”;

Lati Orisa Ogun ori mi Omolu fun dida mi pẹlu igbanilaaye ti Olorun;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sávio Siqueira, pelo apoio, acolhimento, por ter me dado a oportunidade de compartilhar e conviver com os seus ensinamentos acadêmicos e humanísticos em todos os momentos e pela confiança e crédito em meu trabalho;

Aos meus sobrinhos Lourdes Meire Morais da Conceição, Luis Henrique Morais da Conceição, Maremeire Morais da Conceição, Meiremare Morais da Conceição, Luis Alberto Morais da Conceição, Cida Mayar Sales Pinheiro, Alexandre Magno Pinheiro, Samara Vieira da Conceição, que sempre tiveram presentes em minha vida, apoiando as minhas iniciativas acadêmicas, além da relação fraterna em que vivemos;

Às diretoras do Colégio Estadual Professor Carlos Barros, Verônica Santos Correia e Alícia Bittencourt, e aos professores Nancy Bento, Edson Jurity, Carine, Raimundo Correia, Maricelia Andrade, Simone Cesar e Emanuelle Viana, pelo otimismo e incentivo em relação à pesquisa;

Aos Professores do Instituto de Letras da Universidade Católica de Salvador, Olivia Seligsohn W. da Silva, Maria Lúcia Rodrigues (Inglês), Nelson Maca (Literatura), Pedro Barbosa (Literatura), Luciano Rodrigues Lima (Inglês), Maria de Jesus (Literatura), Lucinha Mello, Benedito Veiga, Petrônio, Augusta Emília Bandeira Viana, e aos colegas das turmas de Letras com Francês, Português e Inglês de 1985, 2008 e 2010, em especial Gerson dos Santos e o poeta Raimundo Evangelista;

À empresa Caldas Transportes, Comércio e Representações Ltda., principalmente, ao sócio administrador, Rubens Coelho Caldas que, desde o início, apoiou esse mestrado, incentivando, inclusive a minha frequência nas aulas em dias de úteis de trabalho; por extensão, agradeço também a sua sócia e esposa, Aida Maria Assemany Veloso Caldas e suas filhas Bárbara Assemany Veloso Caldas e Larissa Veloso Assemany Caldas, aos colegas Marcos Santos Marinho e Ivanildo Tavares dos Santos;

A José Messias da Silva, amigo de longas datas, desde a infância, que sempre me incentivou a continuar essa trajetória acadêmica; pelas nossas discussões enciclopédicas que contribuíram também para a formulação de pensamentos diversos sobre a educação de jovens e adultos;

Aos professores do PPGLINC/UFBA, Alicia Lose, Edleise Mendes, Elisabeth Ramos, Denise Scheyerl, Mirella Márcia Longo Vieira Lima, pelo aprendizado que obtive em suas aulas, as quais contribuíram muito para essa dissertação, além de abrir novos horizontes de conhecimento;

Aos colaboradores e funcionários da Secretaria do PPGLINC-UFBA, Ricardo, Thiago, Wilson e Cristiane, que sempre colaboraram em todos os sentidos; fica aqui o meu eterno agradecimento;

Aos colegas da minha turma de mestrado de 2013, em especial, Arthur das Virgens e José Paulo Sérgio Muniz;

A Ana Paula Sena, pela nossa eterna amizade, cheia de compreensão e carinho que cultivamos ao longo desse tempo;

Aos amigos, amigas, colegas, professores do Centro Educacional Simões Filho de Maragogipe-Ba, que já partiram para a eternidade (*in memoriam*) e aos que ainda estão aqui, meu eterno agradecimento.

Aos meus tios Ulisses de Souza Morais (Lício), Edgar Conceição (Guio) e Antonio Conceição;

À minha querida Prof^a Ricarda que me ensinou as primeiras letras na cidade de Maragogipe-Ba (*in memoriam*);

À minha irmã Herminia da Cruz Conceição (*in memoriam*), pela convivência fraterna que tivemos aqui neste plano terreno;

Ao amigo Jacinto Silva (*in memoriam*);

Ao grande amigo Eronildes Pereira (*in memoriam*), leitor de grandes obras literárias e que me abriu portas para esse mundo fantástico;

Ao amigo João Ferreira Ramos (*in memoriam*), pela nossa relação fraterna e por ter me guiado sempre para o caminho reto durante a nossa estada na Telebahia;

A Maria Dias Caldas (*in memoriam*), querida conselheira, otimista, pela convivência com a nossa família e por ter nos deixado um legado de boas lembranças;

Ao amigo e irmão Fernando Carvalho de Oliveira (*in memoriam*) que, ao longo de mais de 30 anos, me dedicou uma relação de amizade, coleguismo e companheirismo; pessoa admirada por todos por sua boa índole;

Finalmente, a todos os amigos e amigas que não foram contemplados nominalmente, deixo aqui os meus sinceros agradecimentos pela confiança em que um dia faria um trabalho acadêmico que pudesse contribuir com a sociedade.

Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância.

Anísio Teixeira

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica.

Paulo Freire

“Mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando”.

Guimarães Rosa

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – O ensino das línguas no Império de 1855 a 1881 em horas de estudo p. 27**
- Tabela 2 – O ensino de línguas no Brasil de 1890 a 1831 em horas de estudo p. 44**
- Tabela 3 – O ensino de línguas após 1931 a 2014 em hora de estudo p. 44**

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo entre 1940 e 2010 p. 39**

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Cartão de loteria esportiva com mensagens sobre o MOBRAL (1972) p. 42**

LISTA DE ABREVIATURAS

EUA – Estados Unidos da América

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ILE – Inglês como Língua Estrangeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNAA – Programa Nacional de Alfabetização de Adultos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB – Secretaria de Administração do Estado da Bahia

USAID – *United States Agency for International Development*

UFBA – Universidade Federal da Bahia

USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

Esta é uma pesquisa qualitativa de base interpretativista. Fundada nas hostes da Linguística Aplicada, o trabalho deu-se no contexto de Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde investigou-se o processo de ensino de inglês como língua estrangeira, focando, mais especificamente, no desenvolvimento da habilidade de leitura, a partir do trabalho de dois professores de inglês, sendo um deles, o próprio pesquisador. O aporte teórico trouxe autores como Mendes (2008), Saviani (2015), Freitag (1987), Siqueira (2014), Scheyerl (2012), entre outros. Os procedimentos e instrumentos de geração de dados foram um questionário para a professora colaboradora, uma entrevista semi-estruturada, observações de aula da docente participante e do próprio pesquisador. Entre os resultados, pode-se concluir que o processo de ensino de língua inglesa em tal contexto enfrenta grandes dificuldades e precisa ser repensado e redimensionado, visando à concretização de, pelo menos, o desenvolvimento da habilidade de leitura. Como era de se esperar, o papel do professor é de suma importância para que tal realidade passe por algum tipo de mudança que, ao longo do tempo, possa levar os alunos de EJA a se engajar nas aulas de inglês e se sentir capazes de angariar um conhecimento básico da nova língua.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino de inglês como LE; leitura; mudança de atitude.

ABSTRACT

This is a research of qualitative nature and of an interpretivist basis. Founded on the orientations of Applied Linguistics, the study took place in the context of Education for Young Adults and Adults (EJA), where the process of teaching English as a Foreign Language, with a focus on reading skills, was investigated. Two participants comprised the work, an EJA teacher and the researcher himself. The theoretical basis brought the works of authors like Mendes (2008), Saviani (2015), Freitag (1987), Siqueira (2014), Scheyerl (2012), among others. Procedures and instruments for data generation were a questionnaire to the teacher, a semi-structured interview, and classroom observation. In this latter case, both the teacher and the researcher were observed. Among the results, it was possible to conclude that the process of teaching English as a foreign language faces serious difficulties and it does need to be rethought and reframed, envisioning, at least to a certain extent, the development of students' reading skills. As expected, the teacher's role is extremely important in order to have such a reality go through some type of change which, along the time, can have EJA students engage in their English classes in order to feel able to really acquire some knowledge of the new language.

Keywords: Education for Young adults and adults; Teaching of English as a Foreign Language; reading; attitude change.

SUMÁRIO

PÁGINA

CAPÍTULO 1 - PERCURSO INICIAL	1
1.1 INTRODUÇÃO	1
1.2 EJA: UM ESPAÇO DESCONHECIDO	3
1.3 PESQUISA SOBRE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EJA	7
1.4 PROBLEMA E PROBLEMÁTICA	8
1.5 JUSTIFICATIVA	9
1.6 PERGUNTAS DE PESQUISA	10
1.7 OBJETIVO GERAL	10
1.7.1 Objetivos específicos	11
1.8 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	11
 CAPÍTULO 2 - CAMINHOS METODOLÓGICOS	 13
2.1 INTRODUÇÃO	13
2.2 A PESQUISA QUALITATIVA	14
2.3 A ETNOGRAFIA E A SALA DE AULA DE LÍNGUAS	15
2.4 DESVELANDO O TRAJETO	18
 CAPÍTULO 3 - PANORAMA HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL	 23
3.1 INTRODUÇÃO	23
3.2 A AÇÃO JESUÍTICA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES E CRÍTICAS	24
3.3 O ENSINO DE LÍNGUAS NO PERÍODO COLONIAL	26
3.4 AS IDEIAS FILOSÓFICAS NA EDUCAÇÃO DOS SÉCULOS XVII A XIX	27
3.5 AS NOVAS CONFIGURAÇÕES SOCIOPOLÍTICAS A PARTIR DE D. JOÃO VI	29
3.6 A REPÚBLICA: PROGRAMAS EDUCACIONAIS NA EJA (1920-1960)	31
3.7 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E A EJA	33
3.8 MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO – MOBREAL	35
3.8.1 Metodologia de ensino aplicada ao MOBREAL	36
3.8.2 Da abordagem de escrita e leitura no MOBREAL e sua extinção	39
 CAPÍTULO 4 - EJA E O ENSINO DE LE: LEITURA EM FOCO	 43
4.1 INTRODUÇÃO	43
4.2 O ENSINO DE LE NO BRASIL NO PASSADO (1890-1945)	43
4.3 O ENSINO DE LE E AS LDB NA EJA	45
4.4 A LDB DE 1996, OS PRIMEIROS PCN (1998/2000) E A EJA	44
4.5 LEITURA EM LE E NO CONTEXTO EJA	49
4.6 SOBRE ALGUNS MÉTODOS E A HABILIDADE DE LEITURA NA EJA	53
4.7 POR UM ENSINO CRÍTICO DE LEITURA NO CONTEXTO EJA	59
 5. CAPÍTULO 5 - LENDO EM LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DE EJA: A PESQUISA	 63
5.1 INTRODUÇÃO	63
5.2 O PANORAMA ENCONTRADO NO ESPAÇO SOCIAL DE PESQUISA	64
5.3 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	66
5.4 A PROFESSORA DA TURMA PESQUISADA	67
5.4.1 Respostas da professora à entrevista e análise	68
5.4.2 Discussão sobre a respostas ao questionário	72

5.4.3 Observações de aula e reflexões	84
5.5.4 O trabalho de autoetnografia	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS – POR UM RECOMEÇO DA JORNADA	94
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	109
Anexo 1 – Capa do livro DO IT!	109
Anexo 2 – Amostra de unidade do livro Do it!	110
Anexo 3 – Capa do livro Tempo de Aprender	112
Anexo 4 – Amostra de unidade do livro Tempo de Aprender	113

CAPÍTULO 1: PERCURSO INICIAL

1. INTRODUÇÃO

O Brasil tem hoje 65 milhões de brasileiros acima dos 15 anos sem escolaridade ou que não completaram o chamado Ensino Fundamental. Além disso, o país ostenta outros 22 milhões de adultos acima dos 18 anos, os quais poderiam ainda ser matriculados nas classes de Ensino Médio. Esses dados foram publicados na revista *Carta na Escola* (DI PIERRO, 2014, p. 16). Como se pode ver, embora tal quadro tenha se tornado algo bastante comum no Brasil, não se pode deixar de admitir que, na realidade, são números alarmantes de uma jovem nação com uma população estimada em 207 milhões de habitantes. Tal cenário, de forma contundente, demonstra o quanto as políticas educacionais do nosso país têm falhado na tarefa de universalizar o acesso à educação básica.

As informações certificam que, nessa seara, há muitos gargalos a serem resolvidos, e destes, um dos mais sérios diz respeito à população de jovens e adultos, muitos oriundos de situações de pobreza e marginalidade que precisam, de alguma forma, entrar e/ou retornar para o ambiente educacional formal. Por conta disso, e de tantos outros aspectos, é que a Educação de Jovens e Adultos, ou EJA, como é mais popularmente conhecida, é necessária para o desenvolvimento de nossa nação e para a consolidação de políticas públicas de fato voltadas para esse contingente de indivíduos que englobam jovens, adultos e idosos das mais diversas faixas etárias, vivendo em todas as regiões do Brasil.

É notório que estas pessoas estão segregadas do processo educacional oficial. Lembremos do que foi dito há mais de 50 anos que o analfabetismo é uma chaga, uma vergonha nacional. Passado mais de meio século, vê-se que essa marginalização educacional tem se desdobrado em outras vertentes no comportamento do brasileiro dentro de uma sociedade cada vez mais excludente, onde os jovens, por sua vez, têm se tornado cada vez mais violentos, praticando delitos graves e atos ilícitos como, por exemplo, o consumo e tráfico de entorpecentes, o que faz disso parte mais marcante do cotidiano das periferias das cidades grandes e, em menor grau, das cidades médias e de pequeno porte. Além disso, os recorrentes casos de corrupção endêmica que, ao longo de todos esses anos, grassou (e têm grassado) em todas as esferas da administração pública brasileira vêm contribuindo de forma decisiva e perigosa para a erosão quase que completa do tecido social brasileiro.

Nesse trabalho de pesquisa de mestrado, o tema ‘educação’ é o fio condutor para, entre diversos elementos, chamar a atenção para o número alarmante de jovens, adultos e idosos que

vêm levando suas vidas distanciados do chamado conhecimento formal escolar. Como já se sabe, tal condição se materializa a partir de diversos fatores, principalmente aqueles relacionados à precariedade socioeconômica, à falta de políticas públicas educacionais voltadas para a permanência desses grupos de pessoas nos ambientes da educação formal. Certamente, este é um retrato perverso da nossa realidade, o qual se traduz na grande evasão do alunado de praticamente todas as faixas etárias. É certo que para que tal situação entre em um processo, ainda que lento, de reversão, necessitamos de uma escola que seja atrativa em suas metodologias e abordagens, que convença jovens e adultos da importância da escolaridade para o próprio crescimento pessoal, social e crítico, visando-o à sua atuação ativa e consciente, por exemplo, na escolha dos seus representantes nas esferas parlamentares e executivas da nação.

Como apontado acima, vivemos em muitas esferas de nossa sociedade situações de exclusão, onde pessoas de praticamente todas as idades são expurgadas do sistema educacional oficial. Muitos vêm de experiências repetitivas, frustrantes e, por motivos diversos, deixam os cursos e as escolas no meio do caminho. A estrutura educacional, dentro de um sistema que percebe-se compensatório, ainda que necessário, tenta, a partir de projetos oficiais, reincluir essas pessoas. Elas, de fato, chegam à escola, mas muitas ficam para trás, não raramente, de forma voluntária, seja por desinteresse ou por circunstâncias estruturais. Ou seja, a alta evasão é uma realidade que está presente o tempo inteiro e de forma contundente nestes espaços. Como aponta Oliveira (2001, p. 20), ao se referir ao problema,

[...] os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam a falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas.

Di Pierro (2014), especialista em EJA da USP, por sua vez, chama de “estratégias do abandono” a desistência dos alunos durante o semestre nesse ambiente instrucional. A estudiosa faz uma analogia com um ônibus superlotado, tendo suas portas abertas, por onde as pessoas vão ficando no meio do caminho, sem jamais chegar ao seu destino. As salas de aula, nessa modalidade, são compostas com mais de 30 (trinta) alunos, porém, embora comecem suas atividades relativamente cheias, os alunos terminam por não conseguir acompanhar os conteúdos e todo o processo educacional. Na realidade, esta é uma das razões encontradas por vários pesquisadores no tocante à evasão escolar pela maioria dos alunos. Fica claro que essa população que está fora dos círculos escolares oficiais “não tem conhecimento de seus direitos e já teve experiências ruins com a escola no passado” (DI PIERRO, 2014, p. 16). Por isso, e por outros motivos, raramente se reivindica um ensino de qualidade na modalidade EJA.

Uma vez explanada tal realidade, torna-se algo difícil de entender por que tais processos não prosperam. Uma nação que se diz próspera e que detém tecnologia de ponta em várias áreas, inclusive o nosso sistema de sufrágio universal, considerado um dos mais seguros e democráticos do mundo, apresenta grandes lacunas no tocante a garantir o direito do cidadão ao bem maior da humanidade em último plano nas políticas públicas, que é o acesso e o direito à educação em qualquer idade, principalmente àqueles que não permaneceram nos círculos escolares por diversos motivos em idade própria.

Como dito, o público atendido por essa modalidade, na sua maioria, é formado por pessoas que não tiveram acesso aos bens sociais, culturais e materiais ao longo de suas vidas. Uma boa parte deles pertence à raça negra e são oriundos das camadas populares. Fazem parte desse grupo, trabalhadores formais e, em grande parte, informais, todos de baixa renda, assim como jovens em situação de risco, não raramente envolvidos com tráficos de drogas e situações de grande vulnerabilidade.

Além disso, são moradores das periferias das cidades ou emigrantes do campo e das cidades do interior, que se deslocam em busca de empregos e sem a devida escolarização. Essas pessoas, normalmente, laboram na construção civil, feiras livres, no mercado informal, etc., e muitos estão vinculados ao comércio e ao setor doméstico.

É essa realidade, portanto, o tema deste trabalho de pesquisa. É esse processo de (re)aprendizagem que dá vida a este texto. No caso específico, a aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira (ILE) na sua habilidade de leitura.

1.2 EJA: UM ESPAÇO DESCONHECIDO

Os espaços de EJA não são locais de pesquisa contemplados com muita frequência. Como professor de língua inglesa atuante nessa realidade, me deparo constantemente com inúmeros desafios a serem transpostos diariamente para que algum tipo de aprendizagem, de fato, se concretize nessa área. Não é preciso muita argumentação para se demonstrar que trata-se de um lócus pouco estudado, repleto de carências, em especial quando se trata de LE. Em outras palavras, o meu sentimento é de que muito ainda precisa ser feito para que haja um fortalecimento dos projetos de EJA no Brasil, visando à manutenção dessas populações nos seus ambientes, fazendo com que eles se sintam verdadeiramente integrados e contemplados por nosso, muitas vezes injusto, sistema educacional.

Ao analisar a exclusão dos sujeitos da EJA do sistema educacional em idade própria, Arroyo (2005, p. 30), alerta que

[o]s jovens adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social.

Por esses motivos, nessa modalidade de ensino, encontramos diversas problemáticas que vão desde como alfabetizar a aluno até à carência de métodos e abordagens próprios e adequados que possam vir a orientar o processo escolar na EJA. Como aponta Oliveira (2001, p. 20), “os currículos, programas e métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular”, sendo que, com bastante frequência, se observa a ausência de aportes teóricos para a condução e consolidação dos objetivos da EJA.

A pedagogia, como uma das ciências da educação, no tocante aos temas relacionados à linguagem com os quais ela tem se ocupado na EJA, na atualidade, ainda são alfabetização, letramento e ensino de língua materna. Mesmo contando com uma literatura razoável, pode-se afirmar que esta ainda não alcançou a totalidade das dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades disciplinares em aula por professores e a aprendizagem dos alunos. Como se sabe, as orientações metodológicas da pedagogia têm como um dos seus maiores fundadores, o educador Paulo Freire, o qual inseriu a sua abordagem e filosofia de ensino no panorama mundial, sendo ainda aplicadas em diversas partes do mundo. Freire, não coincidentemente, é o patrono da EJA e seus ensinamentos perpassam todos os princípios norteadores dessa modalidade educacional. Fiéis a tal premissa, são os documentos oficiais que tratam da EJA da Secretaria de Educação Básica Federal, Secretaria de Educação do Estado Bahia e da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, cidade em que este trabalho de pesquisa foi conduzido.

Por conta da citada escassez de trabalhos investigativos sobre o que acontece na EJA, valho-me da Linguística Aplicada que, na minha visão, pode vir a preencher essa lacuna de falta de pesquisas e estudos voltados para o ensino de línguas estrangeiras neste ambiente e que visem à construção de aportes teóricos que facilitem a instrução por parte do professor e à aprendizagem pelo aluno que já chega ao curso sem muitas perspectivas de conclusão e de sucesso, se distanciando mais ainda de uma possível ascensão social devido à contingência dos problemas enfrentados no seu dia a dia.

Já consciente das dificuldades enfrentadas por esses alunos, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em sua “Política de EJA da Rede Estadual”, orienta o sistema escolar na modalidade fazer-se “a opção político-pedagógica pela Educação Popular, pela Teoria Psicogenética que explica a construção do conhecimento e pela Teoria Progressista /Freireana (à

luz da visão do ser humano integral e inacabado)” (BAHIA, 2011, p. 14). Nesse momento, o documento expõe um caminho para a realização de uma educação de libertação e de fomentação de uma consciência crítica dos alunos da EJA.

Para Soares (2014, p. 18), “o adulto é um desconhecido para a educação [e], raramente, [há] alguém que estuda a psicologia [deste indivíduo], ou seja, um trabalho de filosofia da educação que foque nesse público”. Como dito, poucos pesquisadores têm-se debruçado sobre as diversas problemáticas da EJA além do letramento. Isso inclui formação de professores para a EJA, currículo dentro das especificidades da EJA, materiais didáticos específicos, evasão escolar, métodos ou abordagens para adultos no ensino e aprendizagem, seja em língua materna e estrangeira, assim como todas as disciplinas que compõem o currículo escolar.

Entre as diversas lacunas no ensino/aprendizagem no contexto EJA identificadas e abordadas por pesquisadores como Soares (2012) e Di Pierro (2014), uma delas diz respeito à habilidade de leitura que, como sabemos, envolve diversos aspectos cognitivos, letramento proficiente, metodologia/abordagem dentro das especificidades da EJA, motivação intrínseca e extrínseca. A leitura precisa contar ainda com a disponibilidade de materiais didáticos atrativos que estejam dentro das especificidades dessa modalidade, entre outros elementos, capazes de incentivar o estudo autônomo por parte do estudante, a sua permanência na unidade escolar, bem como a continuidade de seus estudos posteriormente, que vislumbre novas perspectivas de vida.

Bourdieu e Chartier (2001, p. 242) argumentam que “as leituras são sempre plurais, são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscreverem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos”. Assim, o aprendizado em leitura de forma “plural” na educação de jovens e adultos proporcionará ao estudante a oportunidade de análise diversificada e crítica dos textos com os quais vierem a ter contato, seja na escola ou na vida cotidiana. Na realidade, leitura tanto em língua materna como em língua estrangeira, se bem orientada, influi de maneira extremamente positiva na formação de cidadãos críticos e conscientes de suas realidades políticas, preparando-os, desta forma, para o enfrentamento na busca de soluções dos problemas que surgem no seu dia a dia, principalmente para aqueles que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos e cidades do interior.

Na estrutura da educação brasileira, a língua estrangeira (LE) sempre teve um lugar singular na grade curricular. Ela era vista como uma disciplina de caráter suplementar a partir da década de 1960 até o advento da última Lei de Diretrizes Básicas (1996) e dos primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que ressaltaram a importância da aquisição de uma nova língua para a cultura, o trabalho e a comunicação nos dias atuais. Nessa era de globalização, de certa maneira, a LE no Brasil adquiriu novos contornos positivos com as modernas tecnologias, possibilitando aproximações entre as nações do planeta através da internet. Isso

impulsionou decisivamente a atenção do Ministério da Educação para a questão, inclusive inserindo programas de intercâmbio que, no seu âmago, dependiam do conhecimento de uma segunda língua nos níveis médios e superiores de proficiência, como pode-se testemunhar no desenvolvimento do recém-encerrado programa “Ciências Sem fronteiras”.

Na EJA, o ensino e aprendizagem de LE ocupa um pequeno espaço na grade curricular, apesar de os documentos oficiais oriundos da Secretaria de Educação Básica do MEC demonstrarem a importância da disciplina.

Uma importante contribuição da Língua Estrangeira na escola é, assim, ajudar a interpretar o quadro político e social composto pela mídia, bem como a compreender tanto as culturas estrangeiras quanto a própria cultura, com as diferentes formas de expressão e de comportamento (BRASIL, 2011, p. 67).

A despeito de tais argumentos, a disciplina língua inglesa, por exemplo, conta na EJA com aulas de apenas quarenta minutos, no turno noturno, o que, já se sabe em demasia, praticamente inviabiliza qualquer tentativa de aprendizagem de algum aspecto da LE. Fica patente, assim, que não há uma preocupação em valorizar o estudo de uma nova língua.

Mais especificamente, vejo como uma das lacunas principais no contexto EJA a falta de leitura proficiente por parte do alunado (KATO, 1985) que, logo de imediato, mostra suas dificuldades, decorrentes da falta de base na língua materna. Alia-se a isso o letramento ineficiente, que sem a orientação nos moldes freireanos, dentro de uma perspectiva crítica, contribui mais ainda para o aumento das dificuldades de interpretação no momento de contato com os diversos saberes apresentados nos materiais didáticos de LE.

Além disso, as abordagens de LE usadas com os alunos da EJA nas escolas públicas são as mesmas aplicadas para o público do Fundamental II e Médio do ensino regular. Entre elas, estão a Abordagem Gramática-Tradução e a Abordagem Comunicativa. Por suas peculiaridades, a gramática-tradução tem larga aplicação na EJA, uma vez que parece ser mais cômodo para o professor e o aluno, que se valem da utilização de dicionários para a tradução de palavras soltas, sem contextualizações ou sentenças com menor grau de dificuldades. Ou seja, perpetua-se nesse contexto um ensino de LE estruturalista e, acima de tudo, mecânico, descontextualizado.

Uma tentativa com o ensino mais comunicativo, por outro lado, tem sua aplicação bem restrita porque, entre outras dificuldades, para muitos professores, o tempo é extremamente limitado para que se ao menos se pense no desenvolvimento das quatro habilidades. Contudo, uma tímida mescla dessas abordagens é algo que, com frequência, ocorre neste contexto. Sendo assim, como se pode ver, o ensino de LE na EJA é um campo fértil para a pesquisa, principalmente pelo viés do que é preciso se fazer para legitimar tal prática.

1.3. PESQUISA SOBRE LE NA EJA

Trabalhar com adultos que estiveram fora da educação formal na idade correta não é novidade para mim. Lecionei no antigo “Movimento Brasileiro de Alfabetização” (MOBRAL) quando ainda era estudante ginásiano (nomenclatura para a educação do atual Fundamental II) na década de 1970. Nos idos de 1976, me qualifiquei como professor das séries iniciais ou primário, hoje, Fundamental I, obtendo o meu diploma de magistério. Nessa época, ser professor era considerado ser um abnegado, se detinha ainda um certo prestígio, principalmente nas cidades do interior, embora a remuneração fosse ínfima, na maioria das localidades, em torno de meio salário mínimo. Sob a responsabilidade das prefeituras, não era incomum ficarmos meses sem receber o nosso holerite. Muitas vezes, findava a gestão de um determinado prefeito e o próximo deixava que o pagamento dos docentes caísse no esquecimento.

A passagem pelo MOBRAL deixou em mim, pesquisador, um sentimento de dever cumprido, concretizado nos comentários dos alunos que, na minha cidade, me conheciam desde a infância. Ou seja, fui o alfabetizador daqueles que me viram nascer e crescer. No ano de 2006, dando um grande salto no tempo, a ser designado para lecionar as disciplinas Inglês e Português em um colégio estadual da capital, me deparei, mais uma vez, com as dificuldades apresentadas pelos discentes no tocante à aprendizagem de línguas. Sem obter os resultados satisfatórios no ensino/aprendizagem, tanto nas formalidades da língua materna como na língua estrangeira, percebi que, como professor que tinha um certo interesse na pesquisa, era necessário um estudo mais aprofundado, ou melhor, científico, para diagnosticar os entraves na exposição dos conteúdos por parte de professores e na aprendizagem pelos alunos.

No referido colégio estadual, cheguei à conclusão que os professores efetivos tinham mais experiência com o ensino regular do Fundamental e Médio e, por isso, muito frequentemente, reclamavam por uma orientação teórico-metodológica voltada especificamente para a educação de jovens e adultos (EJA). Como se podia prever, tal insatisfação devia-se ao fato de eles não terem tido na sua formação acadêmica e profissional nenhuma disciplina que discutisse quais os procedimentos metodológicos ou abordagens para a modalidade EJA. Tal lacuna se dava também na formação continuada proposta nas orientações para a EJA pela Secretaria Estadual de Educação.

Nos anos seguintes, mudei de instituição onde continuei a ensinar as disciplinas Inglês, Português e, para complementar a carga horária, Filosofia ou Artes. Os professores dessa unidade escolar, em conversas informais, também se queixavam da falta de conhecimento elementar/básico dos alunos como, por exemplo, letramento ineficiente para compreender e acompanhar os conteúdos, enquanto que os discentes devolviam o problema, reclamando da

metodologia aplicada e, também, da atuação dos professores. Convivendo com tal realidade, esses questionamentos sempre me incomodavam muito, pois, em sala de aula, eu vivenciava os mesmos problemas, fossem eles referentes à metodologia, aos conteúdos, entre outros fatores. Na verdade, estava claro para o corpo docente que a didática e as teorias de ensino/aprendizagem não contemplavam as peculiaridades de educação formal básica de alunos jovens e adultos que estão fora dos ciclos regulares. Uma dessas lacunas é justamente o motivo que me levou a encampar este trabalho de pesquisa, isto é, o ensino de inglês como LE na EJA. Tal desejo emergiu, principalmente, ao descobrir que, dentro dos estudos da Linguística Aplicada, eu poderia encontrar o aporte necessário para seguir com meu intento. Como mencionei anteriormente, o ensino de LE na EJA ainda é um tema pouquíssimo pesquisado. É por conta disso, e a partir da contribuição que posso dar como professor de inglês na EJA, que persegui este objetivo. Em outras palavras, penso que, com o meu trabalho, posso incentivar colegas professores de EJA da rede pública a compartilhar suas experiências e, quem sabe, amenizar suas (nossas) angústias. Resolvi, assim, através deste estudo, buscar compreender a problemática da educação linguística em língua estrangeira na EJA, com enfoque na habilidade de leitura.

Portanto, o desafio que encaro aqui é entregar à comunidade acadêmica os resultados de um trabalho qualitativo, de cunho etnográfico em salas de aula de EJA, com os meus achados e possíveis sugestões de encadeamento para uma salutar intervenção no ensino/aprendizagem de LE para o público em questão. Não obstante o tamanho do desafio, tive a certeza com este trabalho que tudo o que se fizer visando à melhoria do ensino de inglês para os alunos de EJA será uma grande contribuição para que eles se sintam, ainda que em um nível inicial, incluídos no cotidiano que, entre outros tantos aspectos, valoriza o exercício de uma cidadania global.

1.4 O PROBLEMA E A PROBLEMÁTICA

Na condição de professor de Língua Portuguesa e Inglesa que leciona em turmas regulares do Fundamental II e Nível Médio em alguns colégios públicos de Salvador, não estou isento das grandes dificuldades que fazem parte do meu cotidiano escolar. Ao me deparar um dia com uma turma de EJA-Médio, no turno noturno, na periferia de Salvador, onde fui escalado para ensinar inglês, me dei de frente com um grupo heterogêneo em todos os aspectos: desníveis de letramento, sendo a maioria em um nível funcional, grau de escolaridade irregular e diferentes culturas. Muitos alunos eram oriundos de diversas partes do interior do estado que fixaram residência em Salvador, almejando melhores condições sociais e educacionais. Em termos de faixa etária, na mesma turma, eu tinha que lidar com alunos de 16 e 70 anos de idade. Esse mesmo panorama repetiu-se em uma outra escola onde lecionei no distante subúrbio ferroviário

da capital. Foi lá também que conheci muito de perto a grave problemática para o desenvolvimento das atividades acadêmicas em LE.

Foi exatamente a partir das dificuldades que encontrei nas turmas da EJA como, por exemplo, a falta de materiais didáticos específicos, uma abordagem que contemple orientações no ensino e aprendizagem em língua estrangeira (LE), a acentuada evasão, etc. que o problema que hoje discuto se materializou para mim. Foi nesse contato com a adversidade que surgiram muitos dos meus questionamentos. Por isso, nesse ambiente de incertezas do que fazer e como fazer, emergiu o meu desejo de pesquisar a educação linguística no ambiente EJA, com o enfoque na habilidade de leitura em língua inglesa. Em linhas gerais, eu estava diante da ausência de aportes teóricos capazes de facilitar o ensino e aprendizagem nesse contexto e muito desejava preencher esta lacuna para que eu me sentisse de fato útil para os meus alunos e para que a minha prática, finalmente, fizesse algum sentido. Ou seja, eu queria agir, não ficar apenas contemplando um cenário adverso e me deixando levar pelo discurso da lamentação e do conformismo.

O problema que se coloca aqui é que, diante de tantas dificuldades inerentes à EJA, como é possível ao menos tentar ensinar uma habilidade em LE, neste caso, leitura em língua inglesa. Além de ter que lidar com os mais diversos perfis de alunos, na sua imensa maioria trazendo deficiências básicas de escolaridade, ensinar uma LE em tal contexto é quase uma missão impossível. Contudo, não se pode simplesmente achar que, por conta de tal situação, a esses aprendizes não se deve oferecer uma chance de tentar descobrir um novo mundo via o contato, por menor que seja, com uma nova língua. Foram esses os caminhos que me pus a desbravar.

1.5 JUSTIFICATIVA

Como já relatado, esta é uma pesquisa que se confunde com minha vida profissional. Justifico sua feitura pela busca de diagnosticar, registrar, analisar, discutir e aventar possíveis soluções para o desenvolvimento da aprendizagem na habilidade de leitura em língua inglesa para jovens e adultos que se encontram frequentando o curso EJA na rede pública desta capital. É sempre bom lembrar que a EJA foi criada pela Lei Federal n. 5.692/71, em atendimento ao Artigo 37º da LDB e à Lei nº 9.394/96, decretando que esta “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 15). Atendeu-se, também, ao disposto na Resolução No. 1.558/80 do Conselho Estadual de Educação (BA). Contudo, dos muitos problemas que surgem para a implementação de tais iniciativas, sempre chamou a atenção a falta de um instrumental teórico que tratasse de forma

ampla e coerente a formulação de uma abordagem capaz de orientar os professores no desenvolvimento do ensino/aprendizagem de língua inglesa na EJA.

A ausência de pesquisas e registros sobre o desenvolvimento pedagógico do Projeto EJA no estado da Bahia, com o foco no ensino/aprendizagem da língua inglesa, também me levou a seguir com este estudo. De certa forma, quis eu desafiar a notória incapacidade de se avaliar com dados concretos a evolução ou, pensando de forma mais realista, a estagnação do aprendizado de estudantes que frequentam esse ciclo específico.

Sendo assim, este trabalho de pesquisa de caráter etnográfico visa alertar e estimular a continuidade de estudos por parte de pesquisadores, em especial, professores, que possam a vir se interessar de maneira mais ampla pelos desafios que circundam o ensino de língua inglesa na EJA. Quem sabe daí possam ser elaboradas propostas de intervenção (cursos de especialização, mestrados profissionais, etc.) que, no futuro, orientem os professores, orientadores pedagógicos, diretores, administradores e até os burocratas da Secretaria de Educação do Estado no tocante à importância da EJA para a sociedade baiana e brasileira, em um contexto em que cidadãos possam vir buscar uma integração mais promissora, onde se combata a gritante evasão escolar e se valorize, cada vez mais, a aquisição de conhecimentos que, certamente, é possível se obter neste ambiente educacional.

1.6 PERGUNTAS DE PESQUISA

Para a materialização do estudo investigativo em questão, apresento as seguintes perguntas norteadoras da pesquisa:

1. Como é visto o ensino de língua inglesa no contexto de EJA em algumas escolas públicas de Salvador, Bahia?
2. De onde advêm as dificuldades de aprendizagem dos alunos de língua inglesa da EJA nos espaços escolares estudados?
3. De que forma pode-se estimular e implementar o ensino de leitura em língua inglesa no contexto de EJA específico?
4. Quais as dificuldades enfrentadas por professores de EJA para ensinar leitura em língua inglesa na EJA?
5. Que nível de leitura, após dois semestres de língua inglesa, os alunos da EJA conseguem atingir?

1.7 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste trabalho de pesquisa é analisar como a habilidade de leitura de língua inglesa é ensinada no contexto EJA da escola pública de Salvador, Bahia, visando à elaboração de uma proposta de intervenção que possa contribuir para um melhor desempenho dos alunos nesta tarefa específica.

1.7.1 Objetivos específicos

Os objetivos específicos que orientaram esta pesquisa são os seguintes:

1. Analisar como é visto o ensino de língua inglesa no contexto de EJA em uma escola pública da cidade de Salvador, Bahia;
2. Levantar e discutir possíveis dificuldades de aprendizagem de língua inglesa apresentadas pelos alunos da EJA em uma escola municipal de Salvador, Bahia;
3. Apresentar e discutir maneiras e estratégias para uma melhor implementação do ensino de leitura em língua nos contextos de EJA;
4. Levantar e discutir as dificuldades enfrentadas por professores de inglês para ensinar a habilidade de leitura para alunos da EJA;
5. Mapear e analisar o nível de leitura dos alunos da EJA após um ano de aulas de língua inglesa na escola pesquisada.

1.8 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Considerando as seções essenciais de todo trabalho acadêmico, esta dissertação está organizada em cinco capítulos, além das considerações finais, referências e anexos. O Capítulo 1, “Percurso inicial”, tem como objetivo traçar, em linhas gerais, os caminhos percorridos na concepção e no desenvolvimento da investigação. Após uma breve introdução com o propósito de explicitar o contexto em que a pesquisa se desenrola, o espaço de EJA, e o que me motivou a levá-la a cabo, o capítulo se encarrega também de apresentar o nosso problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos gerais e específicos, além das perguntas norteadoras.

Já o Capítulo 2, “Caminhos Metodológicos”, trata objetivamente dos aspectos metodológicos do estudo, englobando a escolha pelo tipo de investigação, os critérios adotados para a seleção de informantes, a definição por cenários específicos de observação de aulas, os instrumentos de coleta de dados e, finalmente, os procedimentos que orientaram a análise e interpretação dos dados.

O Capítulo 3, “Panorama histórico da EJA no Brasil”, como parte do aporte teórico do trabalho, trata de explicar de maneira didática a história da EJA no Brasil. Além de trazer algumas importantes definições do termo, busco traçar uma visão panorâmica da EJA, identificando suas particularidades e seus principais desafios ao longo do tempo.

Ainda cobrindo o aporte teórico, o Capítulo 4, “EJA e leitura em língua estrangeira”, discute brevemente aspectos relevantes sobre a habilidade de leitura no ensino e aprendizagem de língua estrangeira inglês, trazendo, mais adiante, o foco para o contexto de EJA, onde busca-se ao menos levar os estudantes a desenvolver um certo letramento em língua inglesa a partir da habilidade em questão.

O Capítulo 5, “Lendo em língua inglesa no contexto de EJA: a pesquisa”, como o próprio título sugere, apresenta os resultados do trabalho. O capítulo expõe o cerne da pesquisa, descrevendo os detalhes, as ações e etapas desenvolvidas para a implementação do processo de investigação. Aliado a isso, apresento a análise e interpretação de dados obtidos através dos instrumentos escolhidos, sempre à luz das perguntas de pesquisa.

Nas Considerações Finais, busco arrematar os achados do trabalho, respondendo às perguntas de pesquisa para, enfim, promover algumas reflexões acerca da temática, revelando uma proposta de intervenção que possa contribuir para um melhor aproveitamento do ensino de leitura de língua inglesa no contexto de EJA no contexto do ensino público local. Finalmente, aparecem as referências e os anexos pertinentes ao trabalho, organizados de forma a orientar o leitor numa melhor compreensão do desenvolvimento deste estudo investigativo.

Concluída a explanação inicial sobre esta pesquisa, passo agora para o Capítulo 2, que irá discutir em maiores detalhes o percurso metodológico seguido para a concretização do trabalho.

CAPÍTULO 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.1 INTRODUÇÃO

Em termos amplos, este é um trabalho investigativo conduzido sob as égides do paradigma qualitativo de pesquisa, de base etnográfica e, portanto, de cunho interpretativista. O homem, na busca de soluções para os problemas da sociedade, tem na ciência uma aliada para as respostas nos diversos problemas que o afligem, seja na política, na educação, na saúde, na economia ou em qualquer outra seara que faça parte da atividade humana.

As próprias relações humanas dos povos são geralmente mediadas através de conceitos advindos de uma tradição localizada ou incorporados culturalmente de outras sociedades. Assim, a educação brasileira tem na sua história pedagogias “transplantadas” desde o período da colonização, com os métodos europeus trazidos pelos jesuítas e que se perpetuaram após a Proclamação da República (PAIVA, 2000).

Os educadores brasileiros nacionalistas lutaram para construir os próprios meios para uma educação local, tendo por princípio a soberania da cultura nacional, com a miscigenação própria da formação de nossa nação. Entre eles, figuram nomes ilustres como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Paulo Freire e mais uma centena de educadores citados por diversos autores, além de outros anônimos. Mais especificamente, no cenário educacional brasileiro contemporâneo, chama a atenção o trabalho justamente de Paulo Freire. Suas elaborações teóricas e reflexões críticas sobre o processo educacional no país deu origem a um método de ensino que, mesmo sendo banido pelo regime autoritário dos anos 1960, amealhou notoriedade mundo afora.

Foi com esse aporte teórico-metodológico-político-filosófico que Freire, percebendo os problemas crônicos da educação brasileira, discutiu a problemática do analfabetismo e, vencendo inúmeras barreiras, dedicou-se à construção de uma abordagem que fosse capaz de facilitar e garantir o aprendizado para o “adulto” que, para ele, teria que ser alfabetizado para muito além de ler e escrever o nome. O que Freire, de fato, pleiteava era uma educação dos menos favorecidos que os levasse a tomar consciência das questões políticas, econômicas, culturais e sociais que circundavam e influenciavam a vida cotidiana de cada um deles.

Como dito no capítulo anterior, o trabalho de Freire é a grande inspiração para a atual configuração da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o tema deste trabalho. Não perderei tal acepção de vista. Esta pesquisa, em termos teóricos, alinha-se totalmente ao pensamento do grande educador. Ao longo deste capítulo, portanto, desvelarei como ela foi concretizada metodologicamente, explicitando aspectos importantes como uma breve explanação sobre a

pesquisa qualitativa, sobre a etnografia de sala de aula, o *corpus* de trabalho, o contexto de observação, os instrumentos de geração de dados, entre outros.

2.2 A PESQUISA QUALITATIVA

Segundo Mendes (2004, p. 21), “o pesquisador, ao predispor-se a estudar um determinado recorte da realidade, deve ter em mente a complexidade de aspectos que estão em jogo”, assim como “as dificuldades que irá enfrentar para dar conta dessa realidade”. É preciso também que o estudioso tenha uma visão clara e objetiva do seu objeto de estudo para que o processo de investigação o leve a optar pelo método de pesquisa que lhe ofereça os instrumentos e procedimentos mais adequados ao trabalho que está se dispondo a fazer.

Como se sabe, a pesquisa qualitativa teve sua origem no século XIX, contudo, só alcançou um certo reconhecimento e maior popularização, principalmente por conta do surgimento e consolidação das ciências sociais, no século seguinte, o XX. A pesquisa qualitativa veio responder a uma demanda gerada pela necessidade do desenvolvimento de uma nova forma de se fazer ciência, ou seja, aquela que iria para muito além dos números, da quantificação pura e simples. Teve origem, portanto, no seio das novas exigências acadêmicas geradas por ciências importantes como a Antropologia, Sociologia, entre outras, que, no bojo de sua configuração, delineavam maneiras alternativas de demonstrar os resultados de suas observações (HAGUETTE, 2010).

Deixando as fronteiras das ciências primeiras citadas acima, por exemplo, e irrompendo pela investigação educacional, os métodos qualitativos ou interpretativistas de pesquisa se caracterizaram exatamente pela oposição aos métodos de cunho quantitativo (MENDES, 2004). Entretanto, como salienta Demo (2001, p. 8), “todo fenômeno qualitativo é dotado também e naturalmente de faces quantitativas e vice-versa”, sendo, desta forma, salutar adotarmos o pressuposto de que métodos quantitativos e qualitativos deveriam ser tomados como complementares e não como excludentes. É o que também nos lembra Neves (1996, p. 2) ao argumentar que “embora difiram quanto à forma e à ênfase, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos”.

Em poucas palavras, a abordagem qualitativa se encarrega de analisar os aspectos das relações sociais que não podem ser quantificados através de dados estatísticos. Ou seja, como afirma Minayo (2013, p. 9), “ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. Mais ainda, ela ancora-se na aceção de que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o

objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2010, p. 79). Assim, por se tratar de uma pesquisa de cunho social, faz-se importante atentarmos para o fato de que a subjetividade do sujeito não pode ser avaliada em termos estatísticos. É preciso nos preocuparmos com o entendimento e a explicação das dinâmicas inerentes às relações sociais.

A pesquisa qualitativa leva em consideração a existência desta relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito que o habita. De caráter descritivo, se utiliza, então, do método indutivo para atingir seus objetivos. Nela, o “processo” é muito mais importante que o “produto”; na verdade, é o que é tomado como foco primordial. Além disso, valoriza-se aqui uma visão holística, não delimitada, capaz de descrever e alinhar as engrenagens e as relações que caracterizam o fenômeno social sob análise.

Dito isso, e por conta do que foi explanado no capítulo anterior, sinto-me confortável em afirmar que este trabalho, conduzido nas hostes da Linguística Aplicada, em especial na subárea de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, está inserido no paradigma qualitativo, uma vez que busquei, de fato, e da melhor maneira possível, trazer à tona um processo educacional que ainda carece de ser amplamente descrito, analisado e largamente conhecido. Dentro das modalidades de pesquisa que estão ligadas ao paradigma qualitativo, o estudo aqui apresentado valeu-se do que chamo de etnografia de sala de aula, já que foi lá onde eu estive o tempo inteiro e busquei, com minhas observações, incluindo auto-observações, possíveis respostas para muitas das inquietações a serem aqui apresentadas, proporcionando, assim, a descoberta que, como sabemos, prescinde um pensamento reflexivo que ativa, prolonga e tece um cuidadoso exame do conhecimento (PERRENOUD, 2000).

2.3 A ETNOGRAFIA E A SALA DE AULA DE LÍNGUAS

A pesquisa etnográfica tem se destacado como um dos métodos qualitativos mais importantes da pesquisa social, com uma difusão cada vez mais comum na seara educacional. De acordo com Cançado (1994, p. 56), “sociólogos, linguistas e psicólogos sociais começaram a se interessar por esse método por perceberem a importância de se estudar o comportamento no seu contexto social”. Referindo-se mais especificamente à educação, a autora salienta que a utilização da etnografia nesse campo se deve “à insatisfação com os resultados obtidos através das pesquisas experimentais” que, de certa maneira, por se utilizarem de *corpora* que ‘simulam’ situações de sala de aula, deixam de lado “a verdadeira interação do contexto social do ensino que é a ‘real’ sala de aula” (CANÇADO, 1994, p. 56).

Nesse contexto de sala de aula, é relevante também nos remeter a um artigo de autoria de Cavalcanti e Moita Lopes, de 1991, para o periódico *Trabalhos em Linguística Aplicada*, da Unicamp, onde os autores defendem a importância de uma reflexão sistemática sobre o que ocorre no dia a dia das salas de aulas de línguas, sejam maternas ou estrangeiras. Na visão dos autores, este ambiente instrucional “tem sido predominantemente um local de ensino e muito raramente um local de pesquisa” (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991, p. 133). Naquele escrito, fazendo uso do termo guarda-chuva “pesquisa de base antropológica”, os estudiosos já davam destaque à pesquisa etnográfica como um dos modelos de investigação que poderiam ser amplamente utilizados para se estudar e compreender a vida no referido espaço educacional.

Um pouco antes, no âmbito internacional, em 1988, em artigo para o periódico *Tesol Quarterly*, Watson-Gegeo afirmava que a etnografia se tornara, de fato, muito popular tanto na pesquisa educacional em geral quanto na área de ensino e aprendizagem de línguas, no caso, inglês como segunda língua. Contudo, para a pesquisadora, embora muitos estudos se auto-intitulassem etnográficos, na verdade, se mostravam impressionistas e superficiais, apresentando certas falhas, entre outras coisas, por não serem cuidadosos o bastante nem atentarem para os devidos detalhes inerentes a qualquer estudo investigativo. Na sua compreensão, ao contrário do que se possa imaginar, “o verdadeiro trabalho etnográfico é sistemático, detalhado e rigoroso” (WATSON-GECEO, 1988, p. 588).

Termo amplo e de complexa definição, considerado por muitos autores como “o estudo da cultura” (SPRADLEY, 1979 apud TRIVIÑOS, 1987, p. 121), a etnografia é oriunda da tradição antropológica de pesquisa qualitativa. Em sentido mais restrito, a etnografia consiste de um conjunto particular de procedimentos metodológicos e interpretativos desenvolvidos ao longo do século XX, cuja forma mais característica envolve a participação do etnógrafo na vida diária das pessoas por um determinado período de tempo, observando o que acontece, o que se diz, questionando, coletando quaisquer dados relevantes para seu estudo investigativo (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1997).

Para Watson-Gegeo (1988, p. 576), a etnografia é “o estudo do comportamento das pessoas em situações naturais e recorrentes, tendo como foco a interpretação cultural do comportamento humano”. Por suas características intrínsecas, a etnografia, em muitos aspectos, “é a forma mais básica de pesquisa social, não somente por sua longa trajetória histórica, mas também porque apresenta grande semelhança com a maneira como as pessoas dão sentido ao mundo na sua vida cotidiana” (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1997, p. 2). O papel do etnógrafo, portanto, seria aquele de fornecer uma descrição e uma explanação interpretativa do que as pessoas fazem numa determinada situação (sala de aula, vizinhança ou comunidade), os resultados de suas interações e o entendimento que elas possuem de suas ações (WATSON-

GECEO, 1988). Em outras palavras, a participação do pesquisador “envolve-o na vida própria da comunidade com todos os seus aspectos essenciais e acidentais”, sendo “sua ação disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais” (TRIVIÑOS, 1987, p. 121).

De acordo com Siqueira (2014, p. 35), há determinados princípios que regem a pesquisa etnográfica, “seja ela conduzida por antropólogos tentando documentar a vida cotidiana em comunidades desconhecidas, seja por linguistas aplicados buscando entender algum fenômeno peculiar de uma sala de aula de línguas”. Segundo Watson-Gegeo (1988), é possível listar quatro princípios da etnografia. O primeiro deles diz que “a etnografia tem como foco o comportamento das pessoas em grupos e os padrões culturais inerentes a tal comportamento” (WATSON-GECEO, 1988, p. 577). Já o segundo princípio defende que a etnografia é, por natureza, holística. Ou seja, “qualquer aspecto ou comportamento de uma cultura precisa ser descrito e explicado em relação ao sistema ao qual ele pertence” (WATSON-GECEO, 1988, p. 577). O terceiro princípio indica que a geração de dados em pesquisa etnográfica se ancora em um arcabouço teórico que, por sua vez, orienta o foco do pesquisador para certos aspectos de uma situação específica ou para algumas perguntas de pesquisa. Finalmente, o quarto princípio é aquele que determina que pesquisa etnográfica se singulariza por sua natureza comparativa. Isto é, “os estudos etnográficos permitem e fomentam comparações entre diferentes espaços, contextos e culturas” (SIQUEIRA, 2014, p. 35).

No bojo dessa explanação, é importante mencionar que, embora inserida na tradição de investigação naturalística, a etnografia se destaca especialmente das outras formas de pesquisa qualitativa por três de suas mais expressivas características: em primeiro lugar, diz-nos Siqueira (2014, p. 34), “o trabalho do etnógrafo é longitudinal, portanto, de longo prazo, uma vez que, para capturar determinada sociedade em toda sua complexidade, é fundamental a permanência (integralmente ou com idas constantes) do pesquisador no espaço social investigado por meses e até anos. Em segundo lugar, argumenta ainda o autor, “a pesquisa etnográfica destaca-se por sua amplitude, sendo que seu objetivo principal é fornecer uma explicação descritiva e interpretativa do maior número possível de aspectos inerentes ao espaço pesquisado” (SIQUEIRA, 2014, p. 34). E, em terceiro e último lugar, “finalmente, os comportamentos dos indivíduos são concebidos em termos culturais, isto é, regras e normas de interação, muitas delas implícitas, são identificadas, descritas e utilizadas para calibrar o comportamento que se está buscando compreender” (SIQUEIRA, 2014, p. 34).

Tendo em mente o primeiro princípio acima citado, Siqueira (2014, p. 34) assinala com pertinência, que “em se tratando de pesquisa de sala de aula que, via de regra, envolve permanências mais breves do pesquisador no espaço escolar, será o planejamento do trabalho que pautará o período de tempo a ser despendido para as observações, dependendo, logicamente, dos

objetivos e planejamento traçados”. A observação de Bortoni-Ricardo (2008 p. 49), quando ela afirma que “o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares”, é igualmente esclarecedor, uma vez que, ainda segundo a autora, tal empreitada, entre outras coisas, serve o propósito de identificar “processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49).

E foi assim que este trabalho, basicamente, se desenvolveu. Não foi possível traçar um planejamento longitudinal de observação de sala de aula, mesmo contando com todos os meus anos de experiência com o contexto EJA e ensino de inglês. O que me predisps a fazer foi uma breve autoetnografia, além de algumas observações de aula e discussões com uma colega participante da pesquisa.

2.4 DESVELANDO O TRAJETO

Como dito anteriormente, por estar inserido no contexto de EJA, identifiquei lacunas importantes como, por exemplo, a inexistência de uma abordagem que respondesse às especificidades da EJA em todas as disciplinas, a falta de estudos apurados e cuidadosos sobre a altíssima evasão do alunado, a falta de treinamento dos docentes visando à adaptação dos materiais didáticos para este público, além da quase inexistência de pesquisas e trabalhos que avaliem, atestem, divulguem os resultados sobre a eficiência e a eficácia (ou não) do processo de ensino e aprendizagem neste contexto, incluindo aquele de línguas materna e estrangeira.

Como se pode ver, me encontrei inundado por uma série de adversidades trabalhando com este público específico, em especial porque, posso afirmar, se o caminho é difícil e pedregoso no tocante às disciplinas tidas como básicas, no caso de LE Inglês, os obstáculos são catapultados ao grau máximo. O problema que estava nas minhas mãos, portanto, não era pequeno e de fácil solução. Contudo, partindo-se do pressuposto que a motivação para uma pesquisa é contribuir para resolver um problema, fui em frente, tentando, pelo menos, compreender melhor meu contexto e, quem sabe, oferecer alguma contribuição relevante para que, mais e mais pesquisadores possam igualmente se interessar pelo que acontecer nas aulas de LE Inglês nas hostes da EJA.

Motivado pelo desafio, foquei meu trabalho no desenvolvimento da habilidade de leitura de inglês como LE com a singela pretensão de sugerir a continuidade dos estudos com o objetivo mais amplo, talvez, de tentar apontar para o desenvolvimento de uma abordagem específica e mais sensível para este contexto. Desta forma, comecei minha pesquisa observando minhas

perguntas e meus objetivos, seguindo, mais ou menos, o que preconiza Bortoni-Ricardo (2008, p. 49-50) quando ela diz que

[a] pesquisa inicia-se com perguntas exploratórias sobre temas que podem constituir problemas de pesquisa. É muito importante que o pesquisador reflita sobre tais temas, para escolher um deles e avalie a importância de engajar-se na pesquisa. Nessa fase, o pesquisador poderá postular perguntas exploratórias. Para chegar a elas, ele se baseia em sua experiência e em leituras especializadas.

Por isso, devido a minha experiência docente relativamente razoável com o ensino de inglês na EJA, eu me conscientizei de uma vez por todas de que faltavam os aportes teórico-pedagógicos mais acessíveis para o ensino/aprendizagem nessa modalidade. Por conta disso, não foi fácil para mim encontrar uma bibliografia que tratasse especificamente do ensino de LE na EJA. Mas ao contrário de me desanimar, busquei todos os meios para que pudesse ter acesso a um conteúdo mínimo que me desse condições de fazer a minha pesquisa bibliográfica exploratória sobre o tema escolhido. Esta foi a primeira barreira de muitas que tive que transplantar para realizar este trabalho.

Ao estar diante de uma turma de EJA na disciplina de língua inglesa em um colégio público estadual no Subúrbio Ferroviário de Salvador, comecei ali a minha própria pesquisa a partir de uma autoetnografia. Nesse primeiro momento, meus alunos e eu éramos os sujeitos da pesquisa. Sempre tomando notas em um diário de campo antes e após as aulas, procurei aplicar as metodologias aprendidas durante minha formação acadêmica como licenciando de Letras.

Nas aulas iniciais, no primeiro semestre do ano de 2013, inevitavelmente, comecei o trabalho tendo como base o método da gramática-tradução (MGT), pois, como se sabe, é o mais usual nas aulas de LE na maioria das escolas públicas do nosso país. Embora diante dessa realidade, eu não estava conformado e tentava, de todas as maneiras, trazer atividades que envolvessem ainda que forma simples e superficial, o desenvolvimento das quatro habilidades ouvir, falar, ler e escrever. Depois de duas semanas de aulas, para minha decepção e tristeza, eu percebi que os alunos fingiam que entendiam e aprendiam, mas não se pronunciavam, eram extremamente passivos. De forma avassaladora, o silêncio se fazia presente entre os aprendizes nas exposições e explicações dos conteúdos. Quando eu, finalmente, perguntava se compreenderam o assunto, eles balançavam a cabeça em tom de afirmação, mas, para mim, era mais um refúgio do discente para não demonstrar uma flagrante incapacidade perante a classe, com destaque especial para os mais velhos.

No decorrer de algumas semanas, com a evasão dos alunos se intensificando, procurei conversar com aqueles que permaneciam e descobri que a maioria não entendia os assuntos abordados, ficando caracterizado que o método aplicado não tinha atingido nenhum objetivo, sequer mantê-los em sala de aula. Como na EJA não há avaliação tradicional através de provas e

exames, portanto, não há notas para serem alcançadas, os estudantes se utilizam do velho pressuposto de que ‘língua estrangeira não reprova’ e, na minha visão, como a disciplina tem pouca importância também nesse contexto, lhes basta apenas a obrigação em marcar a presença em sala de aula durante a chamada para não ser obrigados a repetir o ciclo. Esta foi (e é) a minha realidade pesquisada e trabalhada dentro deste estudo.

O uso em sala de aula de uma metodologia ultrapassada e inadequada para o estudante da EJA, na sua maioria, adultos, dificulta a permanência em sala de aula porque, como é possível afirmar, eles “chega[m] ao curso imbuído[s] de uma série de preconceitos mais ou menos conscientes (PASSEL, 1983, p. 29). Isso tudo aliado ao estigma da “cultura do erro” que está presente na sociedade brasileira em todas as atividades da vida econômica e social e mais intensamente na educação formal, onde afloram os preconceitos que impedem os alunos de se abrir ao aprendizado. No caso específico de LE, essa cultura do erro tem sua base no ensino da língua materna, uma vez que se privilegia sempre a chamada norma culta desde o início da vida escolar e, assim, no decorrer de todo o ensino básico e ensino médio, crianças e adolescentes ouvem dos professores, com raras exceções, que não sabem e não falam corretamente o português. Esse sentimento, não há dúvidas, é diretamente transferido para o inglês ou para a aprendizagem de qualquer outro idioma, ficando sempre no ar aquele velho mito que acompanha em especial alunos oriundos de classes desfavorecidas: “Não sabe português quanto mais inglês!”

Dito isso, no meu processo autoetnográfico de ensinar leitura de língua inglesa na minha turma de EJA em Salvador, Bahia, fui observando como os alunos reagiam no tocante à nova língua e aos assuntos expostos. Como ficará bem claro na análise dos dados, por incrível que pareça, mesmo desprovidos de um letramento mínimo em LE, a recepção ao inglês por esses alunos foi sempre muito boa, sendo a língua alçada ao um patamar de prestígio. Além disso, era muito claro para mim que todos se mostravam interessados a aprender inglês, principalmente pelo que o idioma representa no mundo. Mas, na prática, tal sentimento não se traduzia em interesse e dedicação à aprendizagem da língua.

Além do trabalho autoetnográfico na minha turma noturna de EJA, também participou deste trabalho uma colega professora para podermos comparar os dados gerados a partir dos nossos contextos particulares, já que, como se sabe, apesar de estarmos militando em um mesmo ambiente, cada sala de aula é um mundo à parte e, cada aluno ali presente, é um mundo cultural complexo e extremamente multifacetado.

Com a devida permissão da direção da escola e, claro, com a aquiescência da colega professora participante, acompanhei a turma do chamado “Eixo IV” (5ª e 6ª séries do Fundamental II) durante algumas aulas. Além disso, fiz uma breve entrevista com a colega e ela respondeu a um questionário, onde eu, a partir de ambos os instrumentos, busquei conhecer a sua

visão sobre o aprendizado de LE na escola pública de um modo geral, na EJA, em particular, metodologia de LE adequada ao contexto, entre outros aspectos. Estes, portanto, foram mais dois instrumentos de geração de dados empregados na execução do trabalho. Em ambos, registrei as respostas da colega e tezi comentários, interpretando e refletindo sobre suas respostas.

As observações de aula da colega participante aconteceram no período de setembro a dezembro de 2014, sendo que estive presente a 7 (sete) encontros de 40 minutos cada. Nessas oportunidades muito gratificantes para mim, pois não é fácil o professor abrir sua sala de aula para qualquer “intruso”, pude verificar a metodologia aplicada no desenvolvimento de cada aula que consistia basicamente trabalhar através da exposição, anotação na lousa e explicação do assunto. Anotei, também, informações sobre a visão da própria regente no tocante à metodologia/abordagem de ensino, registrei o número de alunos que frequentavam as aulas regularmente, o tempo usado por ela para anotação de assuntos na lousa e pelos alunos para copiar no caderno, já que não se utilizava nenhum o livro didático de língua inglesa.

Claro para mim, e também por conta de minha experiência, ficou o fato de que a professora não tinha como efetuar qualquer avaliação de aprendizado, principalmente por conta exíguo tempo de hora/aula, que era de 40 minutos. O máximo que, tanto eu quanto ela, conseguíamos fazer era corrigir os exercícios em sala de aula, normalmente no mesmo dia.

Fazendo um resumo geral dos procedimentos metodológicos, exemplifico que os instrumentos de geração de dados do trabalho foram quatro: a pesquisa documental sobre a EJA, um questionário com perguntas abertas para a professora participante, uma breve entrevista semi-estruturada e as anotações de observação de aula, tanto minhas quanto desta professora. Como já dito, a minha pesquisa documental emergiu da leitura e fichamento de artigos, livros, capítulos, dissertações e teses sobre o tema EJA (não são muitos, é bem verdade), bem como os assuntos que se aproximavam do trabalho, por exemplo, o ensino de leitura em LE, passando, de forma tangencial, por métodos e abordagens no ensino de LE no contexto escolar público. É importante lembrar que muita coisa que se fala e escreve sobre a EJA se centra, basicamente, na aquisição alfabética, ou melhor, no letramento. Nessa pesquisa, me foram úteis também documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998), a atual LDB (BRASIL, 1996), além das orientações curriculares da Secretaria da Educação do Estado da Bahia para a EJA e da Secretaria de Educação do Município do Salvador, só para citar alguns.

Ao fim e ao cabo, trabalhei inicialmente relatando minha própria experiência na EJA, recolhendo dados enquanto ministrava aulas de inglês com foco na leitura, o que me levou a estabelecer a necessidade de lidar com o meu problema de pesquisa de forma ampla e direta. Depois, observei algumas aulas de uma professora participante e, finalmente, já de posse das respostas um questionário aberto e das entrevistas, parti para a análise dos dados, triangulando o

que obtive desses instrumentos. A pesquisa bibliográfica me serviu de grande suporte principalmente para a elaboração dos capítulos teóricos.

Findo este capítulo sobre o percurso metodológico, passo, então, para o primeiro dos capítulos da fundamentação teórica que tratará da história, desenvolvimento e desdobramentos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL

3.1 INTRODUÇÃO

Os primeiros registros sobre a educação escolar básica brasileira datam do período do Brasil-colônia, a partir do trabalho dos religiosos da Companhia de Jesus que desembarcaram em nosso solo por volta de 1549, data de fundação da primeira capital, Salvador da Bahia. A finalidade da presença daqueles jesuítas, como se sabe, era expandir a fé cristã, buscando-se a conversão dos índios, além de educar os filhos dos colonos, com exceção das mulheres que não podiam ser letradas. É nesse ambiente que a Companhia de Jesus funda a primeira escola de nível elementar na Bahia (COTRIM, 1982, p. 260).

No campo linguístico, Cotrim (1982) informa ainda que o padre João Aspícueta Navarro, integrante da comitiva de Tomé de Souza, Governador Geral do Brasil no período, foi o primeiro a aprender o idioma local, o tupi-guarani, para doutrinar o indígena na fé cristã. Os jesuítas ensinaram também à elite dominante na colônia a ler, escrever e contar. Aos homens da classe administrativa, os professores-jesuítas ministravam uma instrução de nível médio. O nível superior na educação formal era endereçado para a carreira eclesiástica (COTRIM, 1982, p. 260). Os filhos de colonos que não seguiam a carreira sacerdotal iam, com certa frequência, para a Universidade de Coimbra e lá estudavam direito, medicina, entre outros cursos. É nesse quadro político-social que se inicia a educação formal no Brasil.

Quanto à educação de jovens e adultos (EJA) nesse panorama, Sales (2008, p. 25) informa que

A ideia Educação de Jovens e Adultos aparece no cenário brasileiro desde o período colonial. Nesse período, encontramos os jesuítas com o seu trabalho de catequização dominando a educação com o intuito de difundir a fé católica e de dar educação à elite colonizadora. No entanto, somente a partir do Império, por volta de 1870, com a criação, em quase todas as províncias do país, das chamadas ‘escolas noturnas’, é que se encontram iniciativas no campo da educação de jovens e adultos.

É a partir desse cenário, que a educação formal brasileira se estabelece oficialmente, sendo que seu público efetivo era formado por jovens e adultos da própria Corte, ou seja, os filhos e parentes dos colonizadores portugueses. Além disso, a Colônia precisava de indivíduos que soubessem ler, escrever e conhecer cálculos aritméticos. Logo, o ensino era o mais elementar possível, baseado na pedagogia europeia de memorização dos escritos sagrados, poemas épicos e textos clássicos utilizados para o desenvolvimento de competências como leitura, escrita e cálculos aritméticos. Já no tocante ao ensino/aprendizagem em língua materna e estrangeira, seu foco estava igualmente centrado nessas duas habilidades, leitura e escrita. Esses estudos eram

basicamente implementados a partir da memorização de textos sacros, poemas e obras de autores lusos consagrados como Camões, além de textos retirados de livros de filosofia e artes escritos em língua portuguesa, latim e francês. É sempre bom lembrar que as ideologias de dominação e de subserviência política e religiosa estavam presentes nesse processo educacional.

Com base nisso, este primeiro capítulo do aporte teórico tem como objetivo descrever e alargar um pouco a discussão sobre o percurso histórico da educação geral no Brasil, emprestando certa ênfase àquela de jovens e adultos no Brasil.

3.2 A AÇÃO JESUÍTICA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES E CRÍTICAS

A ação jesuítica na educação brasileira formal se configura dentro das orientações da Coroa portuguesa de cunho eminentemente europeu. Veiga (2007, p. 60), se situando nesse contexto, assinala que “a ação civilizadora dos jesuítas “ensinar” admitia diferentes modalidades: as práticas de pregação e alfabetização dos indígenas, o ensino de artes e ofícios, que incluía os escravos africanos, e a educação dos filhos dos colonizadores brancos”. Entretanto, com o advento da Constituição de 1824 bem mais tarde, dá-se a exclusão dos escravos dos processos instrucionais formais. No seu Artigo 179, Parágrafo XXXII, o referido documento determinava que a instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos, sendo que, para as mulheres, a instrução primária não era obrigatória. Tais fatos, de certa forma, demonstram o tom do que era concebido como cidadania naquele tempo.

Rodrigues (2011, p. 1), de maneira sucinta, expõe os motivos que levaram o Império a decretar naquela Carta Magna a instrução primária na educação de jovens e adultos à época da colonização. Nas suas palavras:

O olhar voltado para a educação de adultos nesta Carta Magna deve-se ao processo de urbanização, ao lado do processo de industrialização, que ocasionou grandes transformações na sociedade; necessidade de mão-de-obra eficaz, necessidade de aumentar e fortalecer as bases eleitorais.

Por outro lado, situando ainda a relação entre poder e a educação de jovens e adultos, Rodrigues (2011, p. 1), sob uma ótica crítica, profere que

O estudo mais acurado da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil remete-nos ao fato de que essa modalidade sempre se relacionou com os interesses políticos e econômicos das elites. Ou seja, as políticas voltadas para a EJA no Brasil sempre primaram por um viés utilitarista e pragmático. A fim de manter o *status quo* e a ordem social instituída, as elites sempre decidiram pela alfabetização (domínio da leitura e escrita) superficial dos adultos. Aqui já desponta a proclamação de Paulo Freire que afirmava ser a educação sempre política e nunca neutra.

Veiga (2007), ao analisar a educação jesuítica nos primórdios da colonização do Brasil, faz referência à atuação da Igreja Católica no momento em que as orientações protestantes avançam na Europa e a aliança entre o Estado e o Clero realizava um esforço político para manter a unidade através da educação. Na visão deste autor,

As características da educação colonial estiveram associadas às mudanças religiosas da época, às discussões humanistas e científicas, às organizações políticas das monarquias absolutistas, à expansão da burguesia mercantilista e à composição Igreja-Estado. Apesar das características universalistas de sua doutrinação religiosa, a ação católica associou-se aos interesses políticos e econômicos dos colonizadores portugueses (VEIGA, 2007, p. 51).

Miranda (2003, p. 64) alerta que outro aspecto do sistema educacional brasileiro na colonização confirma que “os modelos de políticas educacionais jamais se configuraram como ações precedentes às questões políticas e econômicas”. Ainda segundo a pesquisadora, a educação oferecida não tinha nenhuma ligação com a economia existente que era, basicamente, agroexportadora. Desta forma, o que caracteriza a educação formal desvinculada da realidade do Brasil Colônia, sendo isso o mais agravante, “é que tais modelos [foram] sido planejados e elaborados com inconcebível subordinação às ideias estrangeiras” (MIRANDA, 2003, p. 64). Na verdade, isso confirma, então, o fato de que, desde os primórdios da nossa formação como país, vivemos subalternizados a premissas e orientações estrangeiras. Desta forma, é preciso que lancemos um olhar crítico desde àquela época até os dias atuais, uma vez que as nossas referências ainda são europeias, vindo somar-se a estas, particularmente, aquelas dos EUA, principalmente a partir dos anos 1960. Apesar disso, atualmente, não se pode deixar de mencionar o trabalho de diversos educadores do passado recente, entre eles, Paulo Freire e Anísio Teixeira, que trataram a problemática da educação brasileira com vistas à implantação de iniciativas que pudessem ao menos atacá-la de forma mais séria e permanente. Some-se a isso que muitos pesquisadores da educação se dedicaram a estudos voltados para a realidade brasileira, nos legando importantes caminhos a serem percorridos.

Outro ponto importante na pesquisa de Miranda (2003, p. 65) nos faz visualizar que “os agentes produtivos, os escravos, a classe constituída de índios nativos e negros vindos da África, não precisariam de educação, de acordo com os mandatários políticos”. Nesse mesmo processo, como já mencionado, a educação delegada aos jesuítas acontecia de forma excludente, alijando também as mulheres, cuja função seria apenas estarem preparadas para o casamento e os afazeres do lar.

Certamente, não se pode negar as contribuições da educação jesuítica no momento em que o Brasil estava aos poucos se constituindo como uma “nação”, ainda que sob a condição de

uma mera colônia de Portugal. A reboque de tal constatação não se pode também deixar de reconhecer as contradições e o trabalho voltado para a implantação implacável de uma ordem política, cultural e educacional, visando à consolidação do poder colonial do explorador estrangeiro. Tais contradições não podem deixar de ser reveladas e sempre analisadas sob um viés crítico para que se tenha uma visão mais ampliada sobre os processos educacionais que moldaram a identidade do país que veio a se chamar Brasil. Na sequência, tratarei do ensino de línguas no citado período.

3.3 O ENSINO DE LÍNGUAS NO PERÍODO COLONIAL

No Brasil Colônia, no que concerne à educação linguística, o português, por ser a língua do colonizador, gozava de grande prestígio, em especial devido ao poder emanado pelas sucessivas invasões e conquistas perpetradas por Portugal em todos os continentes. No tocante às línguas estrangeiras (LE), eram ensinados o latim, o grego e o francês. O latim era considerado a língua que difundia o ideal do cristianismo e do catolicismo, além de ser aquela que, por evolução, dava origem ao português. Já o grego era referenciado por sua cultura filosófica altamente difundida e respeitada, enquanto o francês mantinha um certo *status quo* de superioridade devido ao poder econômico, à expansão colonialista de Paris, a sua cultura artística e filosófica, além da condição altamente prestigiada que ocupava a França no cenário mundial naquela época.

Lembremos ainda que, aprender uma língua estrangeira (LE), em qualquer época e lugar do mundo, representa entrar em contato com um novo arcabouço cultural, almejar um certo *status* intelectual e, quem sabe, buscar prestígio junto a uma elite dominante. Certamente, não é preciso dizer que na Corte Imperial do Brasil Colônia tal habilidade também era um diferencial. Outro fator importante que vale destacar é que, normalmente, os aprendizes dessas línguas eram adolescentes e adultos, na sua maioria, que viviam nas hostes dos palácios ou participavam da plêiade do poder político ou econômico da antiga colônia lusitana. Nesse pormenor, Veiga (2007, p. 62) acrescenta que “o ensino para os filhos dos colonizadores, membros de ordens e leigos interessados na formação religiosa foi organizado com base em um conteúdo similar a dos colégios jesuíticos europeus, inserido no quadro da perspectiva humanista-cristã”.

Assim, dentro dessa concepção, ensinava-se, além da gramática latina, retórica, humanidades, gramática portuguesa e os estudos se complementavam com aulas de história, geografia e outras disciplinas (VEIGA, 2007). Faz-se pertinente registrar que, entre os anos 1855 a 1881, o ensino de línguas estrangeiras, no que concerne à carga horária de aulas, tinha o latim como a principal língua de estudo. Outras gozavam de prestígio também, como, por exemplo, o

grego e o francês, a única das LE modernas a realmente desfrutar de uma carga horária de exposição mais robusta. A Tabela 1 abaixo, encontrada em Leffa (1999, p. 5-6), mostra tal distribuição, onde se vê uma nítida carga horária superior atribuída ao latim. A língua estrangeira moderna que mais se aproxima das clássica é justamente o francês, como carga horário igual ao grego e metade daquela do latim.

Tabela 1: O ensino das línguas no império de 1855 a 1881 em horas de estudos

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total (h)
1855	18	9	9	8	6	3 F	50
1857	18	6	9	10	4	3 F	47
1862	18	6	9	10	4	6 F	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6 F	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3 F	36

Obs.: (F) Facultativo

3.4 AS IDEIAS FILOSÓFICAS NA EDUCAÇÃO DOS SÉCULOS XVII A XIX

Diferentes correntes filosóficas se espalhavam pelo mundo no decorrer dos séculos XVII a XIX. Dentre estas, tiveram destaque o Humanismo, o Iluminismo, o Positivismo, por exemplo, as quais influenciaram praticamente todos os setores da economia, política e, principalmente, a educação, por esta caracterizar-se como a mediadora de todas as relações sociais.

De fato, um dos principais setores do conhecimento que assimilaram as “ideias” contidas nas orientações filosóficas foi mesmo a educação. O Humanismo, tendo como centro o homem, e não Deus, influenciou de maneira decisiva para um maior distanciamento entre o homem e a igreja. Bacon (1982 apud COTRIM, 1982) defendia a ideia de que o verdadeiro conhecimento das coisas não se explicava por milagres, mas através das experiências pelas quais passa o ser humano.

Na segunda metade do século XVIII, as ideias iluministas viajavam pela Europa e, logicamente, também repercutiam em Portugal. Eram os tempos em que se exaltava a capacidade humana de conhecer e agir pela luz da razão (COTRIM,1982). A filosofia iluminista criticava a religião que, na visão dos baluartes do movimento, submetia o indivíduo à heteronímia, que se subjuga a preconceitos e o conduz ao fanatismo. Kant (1960/1988), grande nome do Iluminismo, em sua “Crítica da Razão Pura”, advoga que a razão prática é o instrumento para o homem compreender o mundo e orientar-se em suas ações.

É a partir desse novo instrumento do pensar, o Iluminismo, que finda a era da educação humanista dos séculos XV a XVII, onde a Igreja Católica tinha como princípio máximo o controle das ações humanas através dos dogmas existentes nos escritos bíblicos e, por ela disseminados os conceitos de céu e inferno. A pobreza era uma dádiva divina para entrar nos reinos dos céus, a riqueza e a subserviência dos pobres às elites dominantes eram tidas como desígnio do Altíssimo. Dessa forma, se mantinham os poderes da Igreja e dos impérios em uma aliança para a dominação dos povos subjugados e colonizados.

A filosofia iluminista adentrava todos os campos do conhecimento, isto é, nas atividades sociais, comerciais e políticas da sociedade europeia. Na política, o principal objetivo era a reforma social para solucionar os problemas econômicos, culturais e, principalmente, políticos; defendia-se os direitos básicos da pessoa humana: a vida, a liberdade e a justiça. Combatia-se a tirania absolutista de reis e rainhas que, como se sabe, quase sempre cometiam arbitrariedades em nome da suposta vontade de Deus, como era propalado pelos monarcas/ditadores do humanismo.

Voltaire, um dos principais filósofos do Iluminismo, buscava em seu discurso combater a intolerância religiosa que prevalecia à época e, portanto, fazia duras críticas à Igreja que, para ele, a instituição mantinha laços de pacto com o estado absolutista, patrocinando a permanência de um *status quo* de alguns grupos privilegiados do poder. Na verdade, Voltaire foi vigoroso na defesa dos direitos individuais, principalmente a liberdade de pensamento (COTRIM, 1982). Nessa mesma linha, Horkheimer (1975) mostra que essa corrente filosófica surge com o sentido de libertar o homem dos dogmas místicos e que, só através do saber, é possível a sua redenção como senhor de si. As instituições religiosas e o conhecimento místico eram alvos preferidos dessa corrente para a elaboração de suas contundentes críticas. Como diz o autor,

[d]esde sempre, o Iluminismo, no sentido mais abrangente de um pensar que faz progressos, perseguiu o objetivo de livrar os homens do medo e de fazer deles senhores [...]. O programa do Iluminismo era o de livrar o mundo do feitiço. Sua pretensão, a de dissolver os mitos e anular a imaginação, por meio do saber. [...] portanto, não há dúvida nenhuma evidência de que a superioridade do homem resulta no saber (HORKHEIMER, 1975, p. 97).

No século XVIII, então, a ciência humanista era contestada pelos iluministas em seus objetivos. Mais uma vez, Horkheimer (1975, p. 98) defende a evolução da ciência nesse excerto. Segundo o autor,

[o] verdadeiro objetivo e serventia da ciência não residem nos discursos plausíveis, deleitantes, veneráveis, que fazem efeito, ou em quaisquer argumentos intuitivamente evidentes, mais sim no desempenho e no trabalho, na descoberta dos fatos particulares anteriormente desconhecidos que nos auxiliem e nos equipem melhor na vida. Portanto, nenhum mistério há de restar e, tampouco, qualquer desejo de revelação.

Horkheimer (1975, p. 99) diz ainda que os filiados a essa corrente combatem “a pretensão às verdades universais, como a superstição”. Ou seja, complementa o filósofo, “o iluminismo se relaciona com as coisas assim como o ditador se relaciona com os homens; ele os conhece, na medida em que os pode manipular” (HORKHEIMER, 1975, p. 101). Assim, o conceito de ciência na concepção iluminista é a praticidade, o contato e os resultados concretos que auxiliem o homem na vida e, não apenas um conhecimento enciclopédico, sem utilidade no cotidiano. No bojo dessa discussão, Veiga (2007, p. 84) assinala que “para os iluministas, o contínuo aperfeiçoamento do homem, assim como o progresso social, eram fruto da razão – e as instituições deviam ser reformadas como condição para o bem-estar e a felicidade das pessoas”.

Esse movimento filosófico, como nos conta a História, influenciou diretamente o Marquês de Pombal, primeiro-ministro e personagem todo-poderoso do governo de Portugal, que editou várias medidas drásticas em diversos setores da economia, da política da vida portuguesa e das colônias lusitanas espalhadas pelo mundo. A educação foi uma das áreas da sociedade que passaram por transformações. A ruptura de um processo educativo na colônia veio com a decisão do Marquês de Pombal ao aderir o movimento Iluminista e, por não aceitar o conservadorismo da Igreja Católica. E por ter se tornando um déspota esclarecido, decidiu expulsar os jesuítas do Brasil em 1759 para inaugurar um novo modelo educacional, cuja base seria abrir o conteúdo às Ciências Experimentais, tornando-o utilitário, uma vez que, a educação formal não buscava conciliação entre o sistema produtivo agroexportador, o aprendizado e a vida prática, conforme a nova orientação politico-filosófico-educacional emanada da metrópole.

Nesse momento, portanto, a educação brasileira passa por um processo de descontinuidade, ou melhor, rompe-se um ciclo, pois não havia professores preparados para a supressão dos espaços vazios deixados pelos jesuítas. Embora Pombal tenha executado o seu projeto de expulsão dos religiosos da Companhia de Jesus, seu projeto não logrou êxito na mudança educacional, permanecendo a filosofia inserida pelos jesuítas até a chegada da Família Real no emblemático ano de 1808 em que a colônia virou a capital do reino de Portugal.

3.5 AS NOVAS CONFIGURAÇÕES SOCIOPOLÍTICAS A PARTIR DE D. JOÃO VI

Fugindo das garras avassaladoras do exército de Napoleão Bonaparte, a Corte portuguesa aportou inicialmente em Salvador e um mês depois estava instalada no Rio de Janeiro, a nova capital do Império. Entre tantas iniciativas para dinamizar a vida da colônia, D. João VI ordenou a abertura dos portos brasileiros às nações amigas, em especial a Inglaterra, financiadora e avalizadora da fuga da Coroa para o Brasil. Além do significado comercial da expressão, a abertura dos portos também representava o contato com outras culturas e, conseqüentemente,

com as ditas civilizações do mundo letrado e de países poderosos como a própria Inglaterra. Como não poderia deixar de ser, a instalação da Família Real no Brasil provocou o lançamento de um novo olhar para a educação brasileira, naquele momento histórico, apesar de a subserviência religiosa e política de nativos e colonos ainda fosse a ordem prevalente. Os desenvolvimentos e desmembramentos da vinda e instalação da Família Real para o Brasil, como se sabe, estão fartamente documentados e debatidos pela História.

Entre as questões que nos interessa aqui, vale lembrar que, em 1820, os cidadãos portugueses reclamavam a volta do rei D. João VI a Portugal. Com o cenário político mais calmo e propício para o retorno da Coroa a Lisboa, o rei decide atravessar o Atlântico de volta à Europa, deixando como príncipe regente da colônia o seu filho, D. Pedro I (D. Pedro IV em Portugal) que, mais tarde, proclama a Independência do Brasil, em 1822. Com o advento da independência, surge a primeira constituição brasileira, inspirada na constituição francesa e, nela, contempla-se a educação com o Art. 179 da referida Carta Magna (1824), que determina a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, direito que permanece em nossa Carta Magna atual (1988), com uma nova redação, de forma ampliada até o ensino superior.

Embora a instrução primária fosse decretada gratuita para todos os cidadãos, somente poderia ter esse direito apenas a população livre e vacinada, não portadora de moléstia contagiosa. Como se sabe, os escravos eram proibidos de se matricularem nas escolas públicas de acordo com o *Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Côrte* que, no seu Artigo 69 decreta:

Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.

§ 3º Os escravos.

Esta lei¹, portanto, sacramentaliza a exclusão dos escravos jovens, adultos ou pardos no sistema educacional brasileiro, deixando claro a divisão de classes e, também, em relação às idades prevalecentes de acordo com o regulamento que regia as diretrizes educacionais à época. O regulamento em questão determinava que os alunos das escolas públicas existentes deveriam

¹Decreto Nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854: Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Hei por bem, na conformidade do artigo 1º do Decreto nº 630 de 17 de Setembro de 1851, Approvar o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte, que com este baixa, assignado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, do Meu Conselho, Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, que assim o tenha entendido e faça executar. Palacio do Rio de Janeiro, em dezesete de Fevereiro de mil oitocentos cincoenta e quatro, trigesimo terceiro da Independencia e do Imperio. Com a Rubrica de Sua Magestade o Imperador. Íntegra em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 12 jul 2017.

estar compreendidos em uma faixa etária, limitada rigidamente conforme os graus de ensino. Os indivíduos livres, aptos a frequentarem as escolas primárias, deveriam ter entre 05 e 14 anos e, no caso do ensino secundário, entre 14 e 21. Fora dessas faixas etárias, o acesso às escolas públicas primárias e secundárias não era permitido. Na verdade, a demarcação das idades revelava as intenções de distinguir e separar os indivíduos, mantendo a natureza segregacionista da sociedade colonial. Além disso, demonstrava a existência de determinadas percepções sobre as diferentes fases da vida humana para a aprendizagem. Dessa forma, a percepção sobre a aprendizagem naquela época, alerta para a compreensão da limitação de absorção do conhecimento pelo homem de acordo com a faixa etária e, claro, sua condição social.

No império de D. Pedro I, a população brasileira somava-se 10 milhões. Estima-se que 70% do povo brasileiro eram analfabetos e o governo jamais demonstrou qualquer preocupação para com a escolarização dos seus cidadãos, deixando o legado da ignorância cultural que se perpetuou por várias décadas. Quando D. Pedro II assumiu o trono em 1840, os índices de analfabetismo no Brasil já alcançavam alarmantes 92%. Contudo, em seu último ano de reinado, em 1889, essa porcentagem já havia recuado para 56%, devido ao seu grande incentivo à educação, à construção de faculdades e, principalmente, de um grande número de escolas que tinham como modelo o Colégio Pedro II, colégio de elite que até hoje funciona no Rio de Janeiro. Com a Proclamação da República, neste mesmo ano de 1889, a educação brasileira passou por várias reformas nos anos seguintes, pelo fato de a nação não dispor de um sistema educacional pronto para atender à demanda e uma população altamente iletrada que, como se pôde ver, ainda carecia de muito investimento na área.

3.6 A REPÚBLICA: PROGRAMAS EDUCACIONAIS NA EJA (1920-1960)

Nas décadas de 1920 e 30, a nação brasileira fervilhava com os acontecimentos políticos, artísticos e educacionais, tais como, a Semana de Arte Moderna, a fundação do Partido Comunista do Brasil, a Revolta dos Tenentes, a Coluna Prestes e a ascensão ao poder por Getúlio Vargas. Quanto à educação, nessas décadas surgem diversas reformas, destacando-se aquelas capitaneadas por Anísio Teixeira, na Bahia (1925), e Lourenço Filho, no Ceará (1923).

No ano de 1925, com a criação do Decreto-Lei No. 16.782/A de 13/01/1925, conhecido como Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, que trata da criação de escolas noturnas em seu Artigo 27, traz a seguinte redação: “Poderão ser criadas escolas noturnas, do mesmo caráter, para adultos, obedecendo às mesmas condições do art. 25”. Assim, a educação de jovens e adultos aparece no cenário legislativo, nesse momento, com o objetivo primeiro de erradicação do analfabetismo, considerado “uma chaga nacional” pelos movimentos sociais e civis da época.

Já a Constituição de 1934, em seu Artigo 150, alínea A, garante o “ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos”. A partir de 1940, diante dos ainda elevados índices de analfabetismo, a educação de jovens e adultos reaparece como uma espécie de “pedra de salvação da pátria”. Em 1947, o governo lança a Primeira Campanha Nacional de Massa para alfabetizar os adultos em três meses, no caso, assinar o próprio nome e ler de forma funcional, além de um curso primário em sete meses e capacitação profissional (CUNHA, 1999 apud RODRIGUES, 2011). Sobre a questão, Rodrigues (2011, p. 31) cita que esta Campanha

[...] era vista como uma autêntica campanha de salvação nacional. Tentava conciliar quantidade com a qualidade e a continuidade do ensino. Entretanto, predominou tão somente o aspecto quantitativo, pois a intenção qualitativa nunca chegou a se concretizar.

Já Soares (1996 apud RODRIGUES, 2011) mostra que a Campanha foi lançada depois extinta sem o sucesso esperado, devido a vários fatores, tais como as precárias condições de funcionamento das aulas, a baixa frequência e aproveitamento dos alunos, a má remuneração e desqualificação dos professores, a inadequação do programa, do material didático e a superficialidade do aprendizado, entre outros.

Nessa inserção de programas em educação de jovens e adultos na década de 1940, o Presidente da República Eurico Gaspar Dutra, que governou o país entre 1946 e 1951, cria a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), estimulado pela UNESCO que patrocinava em nível internacional a adoção de medidas para combater o analfabetismo mundial, a qual agradou a elite brasileira pelo cunho desenvolvimentista que tomou conta dos ideais do pós-guerra no mundo. Assim, não era possível haver nação onde o analfabetismo perdurasse por tanto tempo, revelando marcas profundas de perpetuação de um atraso intelectual e tecnológico, além da falta de mão de obra especializada para a indústria, o comércio e os meios de produção da economia, que reclamavam operários mais qualificados.

Nota-se nesse período que a preocupação das elites não era com a formação do cidadão brasileiro, mas com a produtividade operária, com a intenção em formar indivíduos técnicos, concatenados com a ideia do novo capitalismo *a la* Estados Unidos, que se difundia mundo afora em oposição às ideias comunistas e socialistas propaladas pela Rússia e a França, por exemplo.

Os operários-técnicos seriam os agentes para desenvolvimento da economia, logo teriam uma orientação educacional pesadamente tecnicista, embora Lourenço Filho advogasse outra perspectiva para a formação do estudante-adulto, conforme descreve PAIVA (1987, p. 179) apresentando, assim, o espírito da CEAA:

[...] a educação dos adultos convertia-se num requisito indispensável para uma melhor organização e reorganização social com sentido democrático e num recurso social da maior importância, para desenvolver entre as populações marginalizadas o sentido de ajustamento social. A campanha significava o combate ao marginalismo, conforme o pronunciamento de Lourenço Filho: devemos educar os adultos, antes de tudo, para que esse marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral.

No mesmo ano do lançamento da Campanha, aconteceu o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, que trouxe em seu bojo o slogan “ser brasileiro é ser alfabetizado”. Em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos conta com a presença do educador Paulo Freire que se destaca pelo cunho progressista das ideias para a educação, por ele defendidas, principalmente, em relação a políticas mais concretas e eficientes de erradicação do analfabetismo de jovens e adultos no país.

Entre 1957 e março de 1960, o país vive efervescência do programa democrático e desenvolvimentista do Presidente Juscelino Kubitschek. Nesse mesmo II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, no discurso de abertura (cf. Anais da Presidência da República), Juscelino destaca que

[c]abe à educação de adolescentes e adultos importante papel na solução dos problemas criados com o desenvolvimento econômico, suprimindo, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, e, principalmente, dando preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional e técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira

Apesar de os governantes terem a consciência da necessidade de aplicação de recursos econômicos, tecnológicos e pedagógicos para acabar com o analfabetismo, de acordo com o alerta de Juscelino, para que o poder público priorizasse também a educação de jovens e adultos, seria preciso o desprendimento de grandes recursos e um planejamento de longo prazo. Como se sabe, tais políticas não lograram êxitos nesse sentido e, à época, com o advento do golpe militar e interrupção da democracia, a situação se agravou mais ainda.

3.7 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E A EJA

Em 1961, três anos antes do golpe militar, é instituída no Brasil a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 4.024, DE 20/12/1961). Sancionada pelo

Presidente João Goulart, a LDB, de fato, direcionou o sistema educacional brasileiro em vários aspectos inovadores para a época e o contexto, como se pode ver em alguns de seus artigos:

- dá mais autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder no MEC (art. 10);
- regulamenta a existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação (art. 8 e 9);
- garante o empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios com a educação (art. 92);
- dinheiro público não exclusivo às instituições de ensino públicas (art. 93 e 95);
- obrigatoriedade de matrícula nos quatro anos do ensino primário (art. 30);
- formação do professor para o ensino primário no ensino normal de grau ginásial ou colegial (art. 52 e 53);
- formação do professor para o ensino médio nos cursos de nível superior (art. 59);
- ano letivo de 180 dias (art. 72);
- ensino religioso facultativo (art. 97);
- permite o ensino experimental (art. 104).

Embora esta primeira LDB se caracterizasse um avanço na educação nacional, por regulamentar e estabelecer regras claras na estrutura e funcionamento das escolas, na formação dos professores, nos financiamentos no orçamento da União, etc. faz-se relevante mencionar que, em seus artigos, a educação de jovens e adultos (EJA) não foi especificamente contemplada, caracterizando-se, dessa forma, pela exclusão de milhões de brasileiros que continuavam sem o acesso ao sistema público gratuito de ensino após a idade estabelecida por essa LDB/1961.

Fazendo uma análise mais acurada do documento, no seu Artigo 27, da LDB de 1961 instituiu que o ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional, estabelecendo também que a idade limite escolar era de “21 anos”. Assim, como se pode ver, tal determinação limitava a inserção da maioria da população iletrada que, geralmente, já havia rompido os limites dessa idade. Assim, vê-se aqui a exclusão da EJA. Diante disso, é possível assinalar que parecia não haver grande interesse sobre nesse segmento da educação nacional que, era público e notório, possuía um público expressivo, com a sua imensa maioria jogada na obscuridade das ciências e letras. É de se lamentar, claro, a situação dessas pessoas que continuariam à margem da sociedade simplesmente por ter o acesso à educação formal escolar negado por já ter atingido aquela idade limite, requisito estabelecido pela lei.

No início de 1963, o educador Paulo Freire é convidado pelo Presidente João Goulart e o Ministro da Educação, Paulo de Tarso dos Santos, a integrar o governo para organizar o PNAA – Programa Nacional de Alfabetização de Adultos-PNAA, cujo projeto seria aprovado mais tarde em janeiro de 1964. O Programa, criado através do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, foi uma tentativa do Ministério da Educação e Cultura de organizar os movimentos de educação de base e/ou alfabetização de adultos e adolescentes que vinham-se multiplicando em todo o país

a partir de 1961. Criou-se, assim, a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização, que implantaria o PNNA, “convocando e utilizando a cooperação e os serviços de agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairros, municipalidades, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, do magistério e de todos os setores mobilizáveis”². O MEC, através do ministro interino Júlio Sambaqui, constituiu a comissão especial, nomeando para exercer a sua coordenação, em março de 1964, o educador Paulo Freire, que utilizaria o seu método de alfabetização no programa. Essa modalidade de ação educativa se concretizaria através de círculos de educação, pensando-se primeiro em vinte mil grupos.

Contudo, tal plano não iria muito adiante. No dia 31 de março de 1964, o Brasil é surpreendido com o golpe militar que, após a instalação do regime ditatorial, extingue diversos programas de cunho desenvolvimentista e progressista, principalmente, na área da educação, entre eles o PNAA. O golpe militar preocupa-se, entre outras tantas arbitrariedades, em exilar políticos, intelectuais ou qualquer cidadão que fizesse oposição ao regime imposto. Destaque-se entre os atingidos, sem justificativa plausível, o próprio Paulo Freire que, por não coadunar com a situação política instaurada coercitivamente, viu-se obrigado a partir para o exílio, inicialmente, no Chile. Ironicamente, aquele que sonhara com uma nação sem analfabetos, portanto, livres das amarras do obscurantismo intelectual, seria forçado a deixar seus planos para trás.

O Brasil, à época do golpe de 64, era um país com uma população estimada de 70 milhões de habitantes, onde, como já se muito bem sabia, a maioria era formada por analfabetos. Embora, tenha havido um grande esforço para mudar o quadro, antes da desastrosa intervenção militar, os desafios nessa seara só continuaram a se avolumar. Até hoje, a educação como um todo e, principalmente a EJA, sofre os efeitos da interrupção e descontinuidade, apenas iniciando com mais veemência durante a tomada à força do poder político.

3.8 MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO – MOBRAL

Com o passar do tempo, os males do analfabetismo pareciam também assombrar os governos dos chamados anos de chumbo. Na tentativa de atacar o problema, em 1967, o governo de Costa e Silva lança a ideia do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Criado pela Lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967, foi apenas a partir setembro de 1970 que o MOBRL começou a deslanchar, já no governo do presidente Emílio Garrastazu Médici, tendo à frente do MEC o senador paraense Jarbas Passarinho. A expectativa é de um movimento progressivo e

²In: <www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-nacional-de-alfabetizacao-pna>. Acesso em 04 jul. 2017.

crescente de alfabetização, incluindo incentivos fiscais a empresas que se engajassem na empreitada. A meta era de letramento dos cidadãos brasileiros de forma funcional, o que significava apenas ler, escrever e aprender cálculos básico, sem o desenvolvimento do raciocínio crítico em relação aos direitos e deveres do cidadão, assim como para a situação política de repressão em que o país vivia. Esse tipo de educação estava pautado no controle do indivíduo através do assistencialismo e da subserviência que caracterizavam a administração pública dos governos militares.

Na verdade, ao fim e ao cabo, a preocupação das autoridades era tornar os indivíduos mais subalternos através de uma educação que não despertasse a construção de uma sociedade com liberdade e democracia. Nesse aspecto, os fundamentos da educação desse período, não contemplavam o lado crítico do indivíduo, criativo e politicamente ativo, nos moldes de Paulo Freire, cuja orientação político-pedagógica foi relegada com a justificativa de que se tratava de um movimento de subversão contra a ordem política na sociedade. A educação escolar, portanto, sob tal perspectiva, teria que se preocupar com a formação do indivíduo para o trabalho, com forte ideologia capitalista tendo como referência o modelo americano da *Teoria do Capital Humano*, formulada por Theodore W. Schultz, por volta de 1950, nos EUA, e que ganhou contornos no Brasil e no mundo nas décadas de 1960 e 70.

3.8.1 Metodologia de ensino aplicada ao MOBRAL

A educação linguística para a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita nos programas de alfabetização do adulto aplicada no Brasil, com frequência, sempre prezou pela utilização de métodos e abordagens de natureza artificial, que não davam chancela ao estudante para este se situar ao longo de sua aprendizagem e tornar crítico e independente à medida que fosse adquirindo conhecimentos mais sólidos e desafiadores. No que diz respeito aos métodos, por exemplo, Albuquerque, Ferreira e Morais (2010, p. 21), mediante pesquisa, expõem que

[o] ensino de leitura e da escrita baseado em métodos sintéticos ou analíticos predominou em nosso país até meados da década de 1980. Ainda naquela época, as experiências de alfabetização de crianças e adultos se apoiavam, principalmente, no uso de cartilhas de base silábica ou fônica, nas quais predominavam a leitura de textos artificiais e o trabalho com palavras-chave. Consideravam-se “alfabetizadas” aquelas pessoas que conseguissem ler (decodificar) e escrever (codificar), ao final do ano letivo da alfabetização, as palavras, frases e textos presentes em tais materiais.

Foi com essa orientação teórico-pedagógica que esse programa implantou a metodologia para desenvolver as habilidades de leitura, escrita e contagem (cálculo aritmético) de maneira

funcional, através de objetivos gerais e específicos, como, por exemplo, no caso dos gerais, desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, escrita e contagem, desenvolver um vocabulário que permita o enriquecimento de seus alunos, desenvolver o raciocínio, visando facilitar a resolução de seus problemas e os de sua comunidade, formar hábitos e atitudes positivas, em relação ao trabalho, desenvolver a criatividade, a fim de melhorar as condições de vida, aproveitando os recursos disponíveis, etc. Esses objetivos gerais da aprendizagem eram acompanhados dos objetivos específicos que, em termos amplos, seriam orientar os alunos a conhecer seus direitos e deveres e as melhores formas de participação comunitária, a se empenhar na conservação da saúde e melhoria das condições de higiene pessoal, familiar e da comunidade, a se certificar da responsabilidade de cada um, na manutenção e melhoria dos serviços públicos de sua comunidade e na conservação dos bens e instituições e a participar do desenvolvimento da comunidade, tendo em vista o bem-estar das pessoas.

Em uma análise simples é possível observar que, em nenhum momento, as descrições dos objetivos gerais ou específicos se alinham com uma orientação na aprendizagem que vise a tornar o jovem-adulto crítico e consciente no que diz respeito a ele estar no mundo e, em especial, à situação política e social da nação daquele momento. Havia, na verdade, o interesse de os militares permanecerem no poder, o que, de forma ostensiva, tudo se opunha a qualquer manifestação mais forte em relação à implantação de uma educação crítica, sobretudo porque se tratava de proporcionar ao povo brasileiro uma ferramenta de grande alcance e que poderia, nas mãos da população subalternizada, causar grandes estragos à ordem opressora vigente.

Como se sabe, a ideia do MOBREAL não era o usar o Método Paulo Freire. Os seus técnicos defendiam que o método utilizado se baseava no aproveitamento das experiências significativas dos alunos. Desta forma, embora divergisse ideologicamente do método de Paulo Freire, eles se utilizavam de suas premissas, trabalhando a partir de palavras geradoras e de uma série de procedimentos semelhantes ao proposto por Freire para o processo de alfabetização. Diametralmente oposta seria a possibilidade de desenvolvimento de uma consciência crítica, já que o que Freire buscava, agora exilado, era a libertação das mentes das populações subalternizadas através do acesso ao conhecimento significativo, não apenas a decifrar palavras e/ou escrever o nome de cada um. Enquanto os militares almejam alfabetização, Freire se preocupava com o letramento crítico do cidadão comum.

Mais especificamente, podemos dizer que lá estavam alguns elementos e procedimentos, como, por exemplo, a exposição em aula com a apresentação e exploração do cartaz gerador, estudo da palavra geradora, depreendida do cartaz; decomposição silábica da palavra geradora; estudo das famílias silábicas, com base nas palavras geradoras; formação e estudos de palavras novas; formação e estudo de frases pelo discente do MOBREAL, entre outras. Isso, de maneira

contundente, confirma que o tão execrado método freireano, já estava bastante, solidificado, difundido e aplicado para o desenvolvimento de habilidades. O MOBRAL e seus formuladores, sem admitir abertamente, faziam uso e desenhavam seus materiais a partir de ideias de Freire.

Dentro ainda dessa discussão, Freitag (1986, p. 28), situando o método freireano no MOBRAL, declara que

A principal e essencial diferença na utilização destes procedimentos em relação ao método Paulo Freire, era o fato de no Mobral haver uma uniformização do material utilizado em todo o território nacional, não traduzindo assim a linguagem e as necessidades do povo de cada região, principal característica da metodologia freiriana. No Mobral, o método de Paulo Freire foi refuncionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração ao 'Modelo Brasileiro', ao nível das três instâncias: infra-estrutura, sociedade política e sociedade civil.

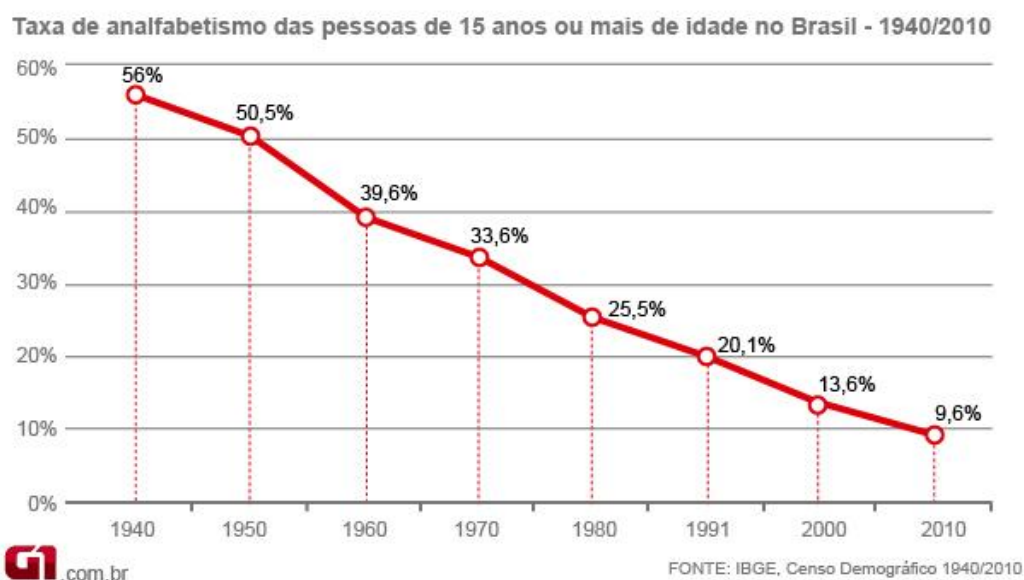
No período de 1964 a 1971, a educação brasileira assumiu abertamente orientações político-educacionais advindas dos países capitalistas, recebendo grande influência dos EUA através, por exemplo, de acordos bilaterais, como o MEC/USAID (acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development*) (MIRANDA, 2003). Por conta disso, são implantadas várias correntes pedagógicas entre elas, a tecnicista, com forte apelo para a formação do indivíduo na área técnica, devido ao grande número de indústrias que se instalaram e estavam se instalando no Brasil, como as petroquímicas e as veiculares, motivadas pelas isenções de impostos ofertadas pelos governos federal, estaduais e municipais, facilidades de implantação, baixos salários e o regime ditatorial, orquestrado e, indiretamente capitaneado pelos norte-americanos. Além do mais, a já mencionada "Teoria do Capital Humano" disseminava a concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos caminhos mais importantes para a ampliação da produtividade econômica e das taxas de lucro do capital e daqueles que dele se valiam.

Entre as décadas de 1960 e 70, a população brasileira já beirava a casa dos 90 milhões de habitantes. Destes, algo em torno de 40% eram analfabetos de acordo com as estatísticas do gráfico apresentado pelo IBGE (ver abaixo). Nesse contexto, entre outras questões fulcrais relacionadas à baixa escolaridade da mão de obra, havia a industrialização petroquímica que estava buscando justamente trabalhadores razoavelmente escolarizados para qualificá-los tecnicamente e, uma vez melhor equipados, destiná-los ao setor industrial, com intensidade para o petroquímico. Instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria - SENAI tinham exatamente a função de qualificar ou requalificar o operário para os cargos técnicos e, assim, suprir as deficiências do mercado produtivo naquele período de *boom* industrial.

Em vista de tal panorama, nesse momento, o governo procura, então, dedicar mais atenção ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), convocando professores, estudantes

(fizemos parte do movimento como alfabetizador) ou qualquer membro da sociedade local com mais escolaridade para participar da campanha no período, conhecido como “o milagre brasileiro”, já no período de governo do General Emílio Garrastazu Médici. Mais uma vez, recorrendo ao já citado gráfico, vê-se que algum resultado foi, de fato, amealhado, já que, no ano de 1970, a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos em diante tinha recuado para algo como 33,6%, ou seja, uma queda de quase 7% em 10 anos, entre 1960 e 1970.

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo entre 1940 e 2010



Em suma, de forma mais específica, a educação de jovens e adultos no ano de 1970 tinha como principal objetivo o letramento limitado do indivíduo, isto é, um ensino que se pautava pedagogicamente em desenvolver a habilidade de leitura de modo funcional-não crítico, com prioridade em basicamente assinar o respectivo nome para poder votar nas eleições municipais, estaduais e federais, legitimando o regime ditatorial tanto em nível local quanto internacional. Além disso, tais limitações, ainda que tidas como um ganho pela população mais ignorante, de certa forma, certificava uma aparente satisfação da maioria da população manobrada pelas oligarquias rurais e urbanas, as quais atuavam como cabos eleitorais e defensores em todos os níveis das eleições proporcionais e majoritárias. No campo da matemática, a situação não era muito diferente, uma vez que o aprendizado nas hostes de programas como o MOBREAL era apenas o ensino das quatro operações e os mais elementares cálculos a serem utilizados em atividades simples do cotidiano do povo.

3.8.2 Da abordagem de escrita e leitura no MOBREAL e sua extinção

Esmiuçando um pouco mais a questão, no MOBRAL, as habilidades de escrita e leitura eram os seus grandes objetivos de alfabetização, embora, como se sabe, a alfabetização é apenas um dos aspectos do processo de letramento (DURANTE, 1998). A metodologia aplicada no movimento consistia na aprendizagem/internalização (decorar) do alfabeto e, após esse domínio, empreendiam-se esforços para o desenvolvimento da escrita, cuja primeira atividade era selecionar as letras do “próprio nome” e escrevê-las. Consumada essa fase na aprendizagem, o estudante passava à soletração, leitura e memorização de pequenos textos, fábulas e o Hino Nacional, que caracterizava o exercício do patriotismo, civilidade e de nacionalidade, aspectos bastante caros ao regime ditatorial imposto.

Os exercícios de interpretação e fixação (como eram chamados na atividade de leitura) não tinham o viés da interpretação individual ou coletiva. Ou seja, as respostas deveriam ser aquelas que estavam pré-determinadas nos livros, logo, um ato horizontal na compreensão textual. Os materiais didáticos existentes contemplavam sempre um Brasil fictício, de um povo feliz com o seu governo, onde eram mostrados os presidentes militares salvadores da pátria contra o terror do comunismo. Vale ressaltar que a preparação do material e a orientação pedagógica tinham sido idealizados por Paulo Freire antes do golpe militar, com uma proposta pedagógica voltada para a construção de um homem crítico. Entretanto, como já mencionado, o plano foi praticamente desfeito, sendo muitos aspectos modificados e adaptados para atender aos ditames da filosofia de subserviência apregoada pelo regime militar.

As diretrizes curriculares estabelecidas nas unidades escolares pelo regime eram modificadas por professores e colaboradores que se fizeram presentes em sala de aula, sem remuneração, e tal postura, não raramente, era considerada subversiva à ordem pública. Isso porque a alfabetização dos brasileiros deveria se traduzir em um trabalho de “Amor à Pátria”, como dizia o Presidente Médici. Nesse pormenor, Saviani (1980, p. 19), em um artigo sobre as metodologias da educação naquele período assinala que

[...] a década dos anos 70, sob a influência da tendência crítico-reprodutivista, surge a tentativa de empreender a crítica da “teoria do capital humano”. Buscou-se, então, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração.

Saviani (1980, p. 19) situa-se ainda sobre a aplicação da pedagogia tecnicista quando diz que

[a] partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Naquele período, o Brasil conseguiu grandes financiamentos para a construção de novas unidades escolares, cujo objetivo era a mudança educacional nas estruturas físicas das escolas, que abrigassem um grande contingente de alunos. O governo federal, então, optou pela construção das unidades chamadas de Polivalentes, qualificou os professores que não tinham o nível superior, com suplementação na formação. Ou seja, havia muitos professores com formação apenas no curso de magistério para o ensino de 1º ao 5º ano, o antigo primário, mas estes lecionavam tanto no nível de ginásio e no nível médio. A orientação, portanto, estava na base da pedagogia tecnicista divulgada e incentivada pelos EUA e, por isso, os jovens e adultos inseridos no programa da EJA à época também estavam sujeitos aos mesmos princípios de educação que se configuravam no momento.

Por outro lado, os movimentos sociais, sindicais, organizações estudantis e partidárias de oposição ao regime reclamavam eleições diretas para governadores e prefeitos das cidades que faziam parte das áreas de segurança nacional. A constituição vigente, à época, proibia o voto do analfabeto. Esse foi um dos principais motivos para que o governo Médici fizesse uma ampla campanha de alfabetização de pessoas a partir dos 18 anos. Com essa atitude, o governo também quis mostrar a todos se vivia uma democracia no país, tentando, portanto, impetrar manobras que desviassem a atenção da população quanto à situação vivida pelos opositores que viviam escondidos ou estavam exilados, assim como ignorar as torturas e prisões de todos aqueles que faziam oposição ao regime, de uma forma ou de outra, experimentavam nos porões da ditadura brasileira.

Como mostra a ilustração a seguir, o programa MOBREAL obteve financiamentos das loterias da Caixa Econômica e do Ministério da Educação e Cultura. Na década de 1980, foi implantada uma CPI no Senado, tendo como membros os senadores Luiz Viana (BA), Jarbas Passarinho (PA), João Calmon (ES) e Eurico Rezende (ES) para apurar os desvios das verbas destinadas ao programa, culminado com a sua extinção pelo Presidente José Sarney e substituído pela Fundação Educar, que deu continuidade ao Programa de Educação de Jovens e Adultos até

1990. A partir daquele ano, a EJA que era de responsabilidade apenas da rede estadual passa também para os municípios, com o término da Fundação Educar.

Caixa Econômica Federal
Loteria Esportiva
 CONCURSO TESTE DE 25 e 26/11/72
 Confira seu cartão, para não ser prejudicado.

Nome:
 Endereço:

N.º DO CARTÃO: [] TESTE **115**

ENCAMINHE ANALFABETOS
 A UM DOS POSTOS DO
MOBRAL,
 CONTRIBUINDO ASSIM PARA
 A FORMAÇÃO DE UM
BRASIL GRANDE

NÚMERO DE APOSTAS: [] A PAGAR: Cr\$ []

Ordem	CLUBE		EMPATE	CLUBE		PROBÁVEL
	1	X		2	dupla	
1	Palmeiras (SP)			Bahia (BA)		
2	Cruzeiro (MG)			Flamengo (RJ)		
3	Vasco (RJ)			Fluminense (RJ)		
4	Santos (SP)			Corinthians (SP)		
5	Internacional (RS)			São Paulo (SP)		
6	Náutico (PE)			Coritiba (PR)		
7	Santa Cruz (PE)			Ceará (CE)		
8	Vitória (BA)			América (RJ)		
9	Sergipe (SE)			Par. Desportos (SP)		
10	A B C (RN)			Botafogo (RJ)		
11	C. R. Brasil (AL)			América (MG)		
12	Remo (PA)			Atlético (MG)		
13	Nacional (AM)			Grêmio (RS)		

Figura 1 - Cartão da loteria esportiva com mensagens sobre o MOBRAL (1972)

Concluído este capítulo, com uma breve incursão histórica sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, passo para o próximo capítulo, também dentro do arcabouço teórico escolhido, que irá discutir em linhas gerais a importância da habilidade de leitura para o aprendizado de uma segunda língua, com foco, logicamente, no contexto de escola pública para esta faixa etária.

CAPÍTULO 4 – EJA E O ENSINO DE LE: LEITURA EM FOCO

4.1 CONTEXTUALIZANDO

Neste capítulo, o segundo do arcabouço teórico do trabalho, procurarei discutir de forma breve o ensino de línguas estrangeiras (LE) no âmbito da EJA, colocando, certamente, o foco no desenvolvimento da habilidade de leitura. A educação linguística no Brasil, desde o período colonial, passou por altos e baixos, nos legando uma trajetória de bons resultados, mas também incertezas quando a eficiência de políticas mais amplas que fossem capazes de manter a qualidade do ensino nas escolas regulares. Houve um tempo em que se acreditava ser possível aprender línguas adicionais na escola; um tempo que, mesmo com todas as dificuldades de acesso a materiais e a escassez de tecnologias que expusessem o aluno à nova língua, se cultivava uma atitude positiva e a crença de que a escola poderia dar conta de tal empreitada. O tempo passou, as línguas estrangeiras viraram commodities globais e com elas nasceram verdadeiras indústrias de ensino de LE, capitaneadas pelos governos que se diziam detentores de custódia das línguas. A escola perdeu todo o seu crédito e, no Brasil e em muitos países, se viu a emergência de um novo segmento de educação compensatória que tomou para si, a partir do ganho de grandes dividendos, a tarefa de ensinar LE. Nasceu, então, o que se pode chamar de a elitização do ensino de LE, basicamente restrito aos segmentos mais abastados da população.

Como dito, no âmbito da escola regular, o ensino de LE, há décadas, vem passando por um sucessivo processo de deteriorização da qualidade. Para muitos, no máximo, o que se pode fazer, quando diante de um ambiente favorável, é batalhar para que se possa desenvolver uma atitude positiva no tocante ao aprendizado de LE e tentar levar o aluno a adquirir, na melhor das hipóteses, sob uma ótica bastante realista, as habilidades necessárias para a aquisição da leitura em LE. Esta é, de fato, a realidade da EJA nos dias de hoje. Embora tal premissa tenha sido defendida nos primeiros PCN (BRASIL, 1998) e depois revista à luz de outras possibilidades, inclusive por conta da inclusão da LE (inglês e espanhol) no PNLD, pouco mudou para os alunos que frequentam a EJA. Mas a aquisição de leitura por parte desse público já é um avanço e deve ser um objetivo a ser perseguido. Como será mostrado mais adiante, diante de tantas adversidades, esta é a faceta que o trabalho pretende desvelar e, otimisticamente, esperar que outros caminhos se abram para os estudantes de EJA no nosso país.

4.2 O ENSINO DE LE NO BRASIL NO PASSADO (1890-1945)

As línguas estrangeiras (LE) na educação escolar brasileira sempre fizeram parte do currículo estudantil em todas as épocas e instâncias de formação. Embora, seja do conhecimento de toda comunidade letrada, pressupõe-se que o objetivo do ensino e aprendizagem de LE capacitar o estudante para que ele possa se comunicar com os seus pares através da aquisição das habilidades necessárias a tal tarefa. Entra nesse contexto de forma marcante a habilidade de leitura exatamente pela necessidade que requer a vida acadêmica no ensino superior e, atualmente, pelas demandas de um mundo globalizado. Como mencionado, ao longo de muitos anos, o ensino de LE no nosso sistema educacional, em especial, na escola pública, vem sofrendo com um certo descaso e, entre tantas outras questões, as mais diversas reformas que foram implementadas só serviram para jogar a disciplina em uma situação cada vez maior de desprestígio. Se formos olhar ao longo do tempo, (ver Tabela 2 a seguir), de 1890 e 1931, o ensino das línguas clássicas preponderavam em termos de carga horária, mas as LE tinham também uma carga horária semanal razoável, com a menor chegando a 23 horas.

Tabela 2 - O ensino de línguas no Brasil de 1890 a 1931 em horas semanais de estudo

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total H
1890	12	8	12	11*	11*	-	43
1892	15	14	16	16	15	-	76
1900	10	8	12	10	10	-	50
1911	10	3	9	10*	10*	-	32
1915	10	-	10	10*	10*	-	30
1925	12	-	9	8*	8*	2 F.	29
1931	6	-	9	8	6 F	-	23

Obs.: (*) Opta-se por uma língua; (F) Facultativo Fonte: LEFFA (1999)

Com a famosa Reforma Capanema da educação brasileira de 1942, durante a era Vargas (1930-1945), vê-se, a partir da Tabela 3, que a carga horária da disciplina LE diminuiu drasticamente. Como aponta Leffa (1999, p. 19), com essa reforma cai o prestígio das línguas clássicas latim e grego e se imprime grande importância a idiomas de grande influência mundial como o francês e o inglês.

Tabela 3 - O ensino das línguas após 1931 a 2014 em horas semanais de estudo

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Espanhol	T. Horas
1942	8	-	8	12	-	2	35
1961	-	-	8	12	-	2	22
1971	-	-	9	9	-	9*	9
1996	-	-	6*	12	-	6*	18
+2014	-	-	2(F)	2	-	2F	2

(*) Acrescentado por esse pesquisador que estudou francês nesse período (5ª e 6ª séries ginasial).

(+) Acrescentado por esse pesquisador

Fonte: LEFFA (1999)

Ainda sobre a Reforma Capanema, Leffa (1999, p. 19) argumenta que os dois idiomas foram ao longo do tempo adquirindo maior prestígio devido à influência direta na cultura universal e “pelas relações entre o Brasil e os países Inglaterra, EUA e França”. Assim, a distribuição da carga horária para o estudo das línguas ficou em um total de 35 horas semanais, sendo que, nesse cenário, a língua francesa gozava de bastante prestígio com carga horária de 13 horas, o inglês com 12 horas, já avançando sobre o francês e, finalmente, o latim, com 8 horas. O espanhol, como se vê, já vem experimentando esse descaso e desinteresse até nas hostes oficiais desde muito tempo, tendo sido alocadas esqueléticas 2 horas para o seu aprendizado.

No tocante à metodologia de ensino propriamente dita, a reforma de Capanema procurou avançar um pouco. Foi proposta a adoção do chamado “Método Direto” para o ensino de LE no Brasil, o qual era utilizado em larga escala nos países aliados e, logicamente, por estar no auge em vários espaços mundiais no tocante ao ensino de línguas. De acordo com Paiva (2013, p. 26), o Método Direto “[...] inspirava-se em como uma criança aprendia a sua língua materna, privilegiava a fala, a contextualização, o ensino da fonética e a aprendizagem da gramática por indução”.

4.3 O ENSINO DE LE E AS LDB NA EJA

Ao longo de sua história, o Brasil teve promulgadas algumas leis de diretrizes básicas da Educação (LDB), sendo a última e ainda vigente, a de 1996. A LDB No. 5.692/71, no seu Artigo 24, oficializa a Educação de Jovens e Adultos através do Supletivo, passando, então, pela obrigatoriedade de o Estado oferecer também a modalidade em questão. O objetivo, de acordo com o documento tinha como objetivo suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria, ancorando-se numa nova orientação, mas partindo do mesmo currículo do ensino regular. Nesse contexto, o ensino de língua estrangeira moderna era oferecido apenas no Supletivo de 2º grau, ficando, portanto, fora do currículo no ensino Supletivo de 1º grau. Entretanto, a LDB/1971 não trouxe avanços para o ensino de LE, ao contrário, de acordo com Leffa (1999, p. 19), no que diz respeito à disciplina,

a LDB de 1971 acarretou uma diminuição drástica no ensino de LE no programa curricular, pois ela reduziu significativamente a carga horária semanal em 02 ou 03h ao se comparar com a Reforma Capanema, que mantinha a carga horária do ensino de LE em 23h/semanais, desde a Reforma de 1931. A LDB de 1971, ao instituir o ensino para 11 anos e com isso passar a oferta o ensino profissionalizante, fez muitas escolas tirarem o estudo da língua estrangeira do 1º grau, e, no segundo grau, não oferecerem mais do que 01h por semana, às vezes durante apenas um ano.

Além disso, a Reforma de 1971 reduziu em ano, de 12 para 11, o número de anos dos níveis de ensino, o qual contou o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) que, com o aval dado, contribuiu imensamente uma certa deslegitimação do ensino de LE nas escolas. Leffa (1999) comenta tal aspecto da seguinte forma:

[a situação foi] agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e, no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira (LEFFA, 1999, p. 19).

Foi, portanto, a partir de tais orientações no nível público-administrativo que a educação brasileira oficial veio tratando o ensino e aprendizagem de LE. Com essa LDB, perdeu-se a obrigatoriedade de oferta de ao menos uma LE no currículo. Felizmente, mais tarde, uma nova LDB, a de 1996, reverte um pouco tal situação.

4.4 A LDB DE 1996, OS PRIMEIROS PCN (1998/2000) E A EJA

Como dito, a LDB vigente no Brasil data do ano de 1996. Na parte diversificada da Lei, no seu no parágrafo 5º, está escrito que fica ali determinado a inserção obrigatória de uma língua estrangeira na grade curricular do ensino regular, perdendo a disciplina, portanto, o seu caráter facultativo, como preconizava a LDB/1971. Por isso, segundo a LDB/1996, “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, Art. 26).

Essa obrigatoriedade, de alguma sorte, pôde ser vista como pequena vitória dos setores profissionais envolvidos com o ensino de LE, uma vez que (re)insere uma nova realidade na educação básica dos níveis fundamentais e médio. É possível afirmar, por minha experiência que tal avanço foi muito bem recebido pela comunidade acadêmica e, mais adiante, já no de 1998, teve grande influência na gestação e concretização das diretrizes a serem delineadas pelos primeiros PCN que, além das mais diversas áreas, passava agora a contemplar as línguas estrangeiras (LE). Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgem e delineiam as orientações de forma mais detalhada para o desenvolvimento das atividades acadêmicas em todas as disciplinas, esclarecendo que todos aqueles objetivos valeriam tanto para o ensino regular quanto para a modalidade EJA, como pode-se ver no Capítulo V, Artigo 37, parágrafos 1º e 2º da LDB atual.

Vale aqui lembrar que um dos objetivos primordiais dos PCN espelha-se na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1998). De acordo com o documento da Secretaria de Educação Básica (2001), a qual faz referência ao Artigo 1º da Declaração, é lembrado que

[...] toda pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve poder se beneficiar de uma formação concebida para responder às suas necessidades educativas fundamentais. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos de aprendizagem essenciais (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas) como conteúdos educativos (conceitos, atitudes, valores), dos quais o ser humano tem necessidade para viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões de forma esclarecida e continuar a aprender. (UNESCO, 1998, p. 17)

Nessa mesma Declaração é afirmado que

mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais: mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1998, p. 17).

O documento ainda chama a atenção e dá ênfase, em especial, à educação de jovens e adultos (EJA) no que tange à alfabetização mundial e, faz um alerta, explicando que mais de 960 milhões de adultos no planeta – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos, o que se configura números de uma verdadeira tragédia. Isso sem falar no analfabetismo funcional, que é um problema bastante significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento. Diante de cenário tão complexo e pouco animador, o documento da UNESCO, no seu Artigo 5º, sugere que “as necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas”. Ou seja, “os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais (UNESCO, 1998, p. 17).

É a partir do alerta sobre o analfabetismo funcional, portanto, que a EJA deve orientar-se para aplicação em sala de aula de abordagens de letramento crítico, tanto em língua materna como na estrangeira. Na minha visão, o grande desafio é tomar a leitura crítica como prioridade para a compreensão e interpretação dos textos, tendo como referência, o próprio contexto de vida desses alunos.

Nesse âmbito, a LE é acrescentada na EJA para aumentar a percepção do estudante como ser humano e como cidadão. Com o resgate do ensino de LE na educação de jovens e adultos, cujas orientações para o desenvolvimento curricular estão nos mais diversos documentos oficiais, espera-se que o ensino dessa disciplina seja balizado pela função social desse conhecimento na

sociedade brasileira, levando o aprendiz a buscar seu lugar como cidadão do mundo. Como não há PCN exclusivos para a EJA, as premissas e orientações a serem seguidas estão colocadas no mesmo documento concebido para a educação regular. Como dito anteriormente, na primeira versão dos PCN, de 1998, encontra-se a orientação primordial, a qual o ensino de LE deve priorizar a “leitura”. Mesmo com críticas, faz-se importante mencionar que quando tal orientação foi concebida, jamais se deixou de pensar na função social do aprendizado em LE, tendo a leitura como ponto de partida e não seu objetivo final:

Tal função está relacionada, principalmente, ao uso que faz da Língua Estrangeira via leitura, embora se possam também considerar outras habilidades comunicativas, em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. Os conteúdos de Língua Estrangeira se articulam com os temas transversais, pela possibilidade de se viver a experiência humana (BRASIL, 1988, p. 63).

Vê-se claramente no excerto acima que nunca houve uma limitação para esse público no tocante ao aprendizado das outras habilidades comunicativas, mas se partir para uma futura integração, tendo a leitura como aquela mais acessível, frente à realidade da escola pública, por exemplo. Com os novos estudos direcionados à educação de LE, os PCN continuaram avançando e, em 2000, estabelecem novas orientações curriculares, objetivos e delinearão sugestões para o ensino de LE, onde a EJA também está inserida, pois os parâmetros são a base curricular para todo o sistema e modalidades de educação básica (Ensino Fundamental e Médio). Assim, a EJA Nível Médio, que foi estruturada com a nomenclatura de “Eixos VI e VII” no Estado da Bahia, e que correspondem do 1º ao 3º Ano Médio, é contemplada com as mesmas orientações.

As línguas estrangeiras, integradas em uma área mais abrangente do currículo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, têm sua importância resgatada, de acordo com o que expõem os PCN do Ensino Médio (2000, p. 25):

Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

Nesse momento, as LE modernas reassumem a sua importância no contexto educacional brasileiro, embora ao longo dos séculos XIX e XX tenham ocorridos diversos fatores para tornar o aprendizado monótono, sem objetivos práticos, sem motivação, com número reduzido de hora/aula, falta de materiais e aportes didáticos, professores sem a formação linguística e pedagógica na língua alvo. Durante muito tempo, na rede pública, especialmente, professores de outras disciplinas ministravam aulas de inglês e francês de forma intuitiva e precária. Desta forma, em vez de capacitar o aluno para ouvir, ler, escrever e falar em um novo idioma, tal

prática, que ainda não foi dizimada, levou o aluno a um certo desestímulo e contribuiu para a construção da imagem entre os brasileiros de que é difícil aprender uma LE, embora, como se sabe, a luz na educação está exatamente no desvendar do conhecimento.

Por isso, os PCN (2000) se notabilizaram também por trazerem inovações que visem a estimular o interesse de alunos e professores pela LE. Conseqüentemente, uma vez diante de tal espírito de motivação, desenvolvimento das mais diversas competências e habilidades na LE (leitura, audição, escrita e oralidade) tende a se concretizar de forma mais sólida e duradoura. O acesso ao que preconizam esses documentos, além do contato com os textos de teóricos voltados para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de LE, estabelecendo um elo com as realidades vivenciadas pelos alunos, e não a aplicação de textos sem nenhum vínculo com o público da EJA, tem, de alguma sorte, dado um novo significado ao trabalho nesse contexto.

4.5 LEITURA EM LE E NO CONTEXTO EJA

Como sabemos, qualquer professor de LE contemporâneo, em qualquer curso ou programa de formação, em algum momento, irá ser exposto à temática da importância de se saber ensinar uma nova LE a partir das quatro habilidades. Métodos e abordagens na educação linguística, sejam de forma mais sistemática ou não, sempre se fizeram presentes desde os primórdios da humanidade que, segundo Germain (1993 apud SILVA, 2001) têm os seus primeiros registros na civilização sumeriana e acadiana. Como aponta Silva (2001, p. 102), “os sumerianos foram os primeiros a utilizar uma língua escrita, a escrita cuneiforme, que se caracterizava pelos caracteres gravados em forma de cunha em tábuas de argila”.

Os acadianos, por sua vez, dominaram os sumerianos e aprenderam a língua dos dominados. Naqueles tempos, o foco era a escrita, porém, a leitura estava intrinsecamente ligada ao ato de construção da escrita. Para aprender e compreender os textos sumerianos, foi criado um método ou abordagem que foi aplicado, embora não se tivesse um nome nem se soubesse e como era idealizado, para que tal processo se concretizasse.

Certamente, a metodologia de ensino de línguas passou por várias fases, sendo que foi somente a partir do início do século XIX que se começou a sistematizar tais processos, com o advento de conceitos como abordagem, método, procedimentos, entre outros. Nesse pormenor, Silva (2001, p. 101) define os termos aqui mencionados da seguinte maneira:

Por abordagem entende-se um corpo de teorias, postulados e princípios linguístico-filosófico-educacionais que, em outras palavras, remete os elementos fundamentais do processo-professor-aluno-método à concepção de linguagem e da sua aprendizagem. Em face a esta concepção, cria-se um método, que se caracteriza como um conjunto de objetivos de ensino, mais o delineamento de

propostas coerentes para a seleção e organização dos conteúdos, das estratégias de ensino e de avaliação, incluindo-se os papéis do professor e do aluno durante o processo didático-pedagógico.

No bojo dessa discussão, vale recorrer a outro teórico, Edward Anthony (1963 apud BROWN, 2001), que sistematizou a definição dos termos abordagem, método e técnicas no âmbito do ensino e aprendizagem de segunda língua. Os esclarecimentos são de Brown (2001, p. 14):

De acordo com Anthony (1963), uma *abordagem* é um grupo de premissas que versam sobre a natureza da linguagem, aprendizagem e de ensino. *Método* seria um plano amplo usado para a apresentação sistemática da linguagem com base em uma determinada abordagem. *Técnicas* são as atividades específicas usadas na sala de aula que refletem de forma harmônica e coerente os princípios da abordagem que as orienta.

Desde o seu nascedouro, a Linguística Aplicada traz em seu corpo de teorias diversas discussões sobre métodos e abordagens para a aplicação em sala de aula no ensino de LE, assim como de língua materna (LM). Na verdade, ao longo de todos esses anos, “há mais de 40 teorias situam o ensino aprendizagem de línguas” (PAIVA, 2012, p. 8). Esses métodos ou abordagens têm contribuído de forma decisiva com o ensino/aprendizagem de línguas. Logicamente, em praticamente todos os métodos, por exemplo, a habilidade de leitura exerceu (e exerce) papel fundamental. Como lembra Brown (2001), os primeiros estudos mais sólidos sobre ensino de leitura em primeira língua datam dos anos 1970, enquanto, no tocante na área de segunda língua, nesse mesmo período, começava a despontar pesquisas que vieram a revelar importantes achados sobre o ensino das chamadas estratégias de leitura (*reading strategies*).

No Brasil, ao dissertar sobre o aprendizado da leitura, Kato (1985, p. 1) nos traz a seguinte explanação:

No Brasil, a preocupação educacional na área da linguagem tem incidido mais sobre a escritura do que sobre a leitura, motivo por que os linguistas têm-se voltado, em seus trabalhos aplicados, a se dedicar mais aos problemas da escrita e da redação. O interesse pela leitura entre nós é bastante recente [...] e esse interesse desenvolveu-se a partir da preocupação com o ensino da leitura instrumental em língua estrangeira

Sabe-se que os currículos orientadores brasileiros sempre tiveram como pressupostos básicos para a aprendizagem de línguas materna e estrangeira, a escrita escoreta, a norma culta e a leitura sem o viés interpretativo independente ou, mais precisamente, crítico (FREIRE, 1981), o que educa o aprendiz para atuar de forma passiva na sociedade, sem vislumbrar os horizontes positivos que estão em sua volta. Existem dados evidentes que o aprendiz de uma segunda língua deve, pelo menos, ter uma visão mais ampla ao ler um texto em sua própria língua. Como lembra Kato (1985, p. 1), “muitos pesquisadores nessa área constataram de que muito das dificuldades

dos aprendizes devia-se não ao desconhecimento da língua estrangeira, mas, principalmente, à sua inabilidade de interagir com o texto escrito na própria língua materna”.

Embora o ensino/aprendizagem de leitura no âmbito da atividade acadêmica escolar tenha aplicação diária por parte dos professores, principalmente, em língua materna, nota-se que, ano após ano, os alunos dos ensinos fundamental e médio não compreendem o que os textos revelam, com interpretações, às vezes, quase ingênuas em relação à filosofia textual, o gênero e, sobretudo, sobre os temas neles abordados quer sejam, políticos, educacionais ou mesmo de menor complexidade, como os textos informativos oriundos de revistas e jornais. Na verdade, é possível que essa falta de interpretação eficiente se configure pela ausência de uma orientação por parte dos professores, o que, certamente, acarretará em uma falta de um letramento crítico voltado para a realidade do próprio texto ou do contexto social do educando.

Ainda segundo Kato (1985, p. 4), “outro aspecto que se observa em nossa escola é a excessiva preocupação com a escrita e pouca atenção se dá para o desenvolvimento da leitura”, seja em LM ou em LE. Ora, as relações do leitor escolarizado com o texto pressupõem que já este último tenha desenvolvido as devidas competências/habilidades para inferências, interpretações, conhecimento linguístico e extralinguísticos, entre outros aspectos. Nesse pormenor, cabe à escola aplicar abordagens significativas nas referidas disciplinas para que se possibilite ao aluno a capacidade de desenvolver e estimular as competências e habilidades de leitura no idioma em questão.

Perrenoud (1999, p. 1) define competência como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Para o autor, os conhecimentos são também recursos cognitivos. Nesse sentido, Perrenoud (1999) diz que a leitura mobiliza alguns conhecimentos como analisar um texto e reconstruir as intenções do autor e traduzir de uma língua para outra.

A aplicação de abordagens próprias para cada contexto no desenvolvimento da habilidade de leitura municia o estudante de uma ferramenta essencial para sua vida diária laboral, política, acadêmica e social. Isso pelo fato de que tudo que está em nossa volta pressupõe um ato de LER, cujas representações vão desde os elementos da natureza, que foram nominados pelos homens (acuidade visual), as publicidades, os letrados, etc., até os simples atos da vida cotidiana. Na sociedade moderna informatizada e globalizada, a leitura tornou-se imprescindível na convivência humana, principalmente na comunicação interpessoal.

Como sabemos, a globalização trouxe mais interação entre as sociedades, as informações nos chegam com a velocidade da luz, o ato de ler através do computador adentrou em todos os lares e lugares. Há muito pouco tempo, era impossível se pensar a proximidade entre os homens oriundos das diversas distâncias geográficas, dos povos longínquos, onde a troca linguística e

cultural era uma raridade em tempos outros. As novas descobertas relacionadas aos complexos sistemas de informação no último século evoluíram de tal forma que reduziram em segundos a comunicação, a troca de conhecimento e informação, principalmente por conta do advento da internet.

Essa exposição mais específica sobre o ensino de leitura na EJA não ofusca a possibilidade de considerarmos que as outras habilidades possam ser desenvolvidas em tal contexto. Contudo, são as características bem particulares desse espaço que, de certa forma, cria um ambiente propício para que seja dada uma maior ênfase à leitura. Como nos lembra Kato (1985), o desenvolvimento da leitura em LE ostenta o potencial de propiciar ao estudante uma maior compreensão dos aspectos gramaticais, sintáticos, culturais, entre outros, em língua materna.

Na EJA, a aplicação da abordagem de leitura em LE, em especial, o idioma inglês, tem seguido os mesmos parâmetros dos cursos seriados os métodos. Além disso, as estratégias e os materiais usados são, quase sempre, os mesmos dirigidos aos alunos regulares, com raras exceções de materiais produzidos pelos próprios dos professores. Ao longo da história de ensino de LE, de um modo geral, sempre se privilegiou a corrente estruturalista, a partir de um viés fortemente behaviorista, com a utilização de atividades de *estímulo-resposta* e as indefectíveis *drills*, além da utilização de textos quase sempre muito distantes das realidades dos alunos.

No tocante aos materiais instrucionais, temos aí um outro grande desafio a enfrentar. Não há uma oferta muito ampla para o segmento EJA e, como se sabe, a produção destes está normalmente voltada para orientações que, em termos de conteúdo, por exemplo, se distanciam os contextos locais. Como nos lembra Scheyerl (2012), precisamos nos engajar na produção de “materiais de dentro” que venham a ter significado para o aluno, principalmente quando trabalhamos com EJA. Ao analisar materiais didáticos de ensino de línguas, a autora identifica o forte viés ideológico que os guiam, o que ela chama de o “mito da mimese do colonizador”. A estudiosa, então, afirma que esses materiais, em geral,

[...] ilustram o mundo ideal das culturas alvo, o chamado mundo WASP, um mundo branco, anglo-saxônico, protestante, com padrões linguísticos rígidos e normatizados e um rigor exagerado na pronúncia nativa, visto que o objetivo seria a apropriação de uma nova identidade por parte dos alunos (SCHEYERL, 2012, p. 41).

Na maioria dos textos, mesmos aqueles selecionados pelos professores, é muito comum encontrarmos costumes, lugares, artes, referências outras de países hegemônicos de língua inglesa como a Inglaterra e EUA. Pouco se trabalha para legitimar aspectos de variantes de outros países

onde se fala inglês situados na Ásia, África, América Central e do Sul. (SIQUEIRA, 2012; PENNYCOOK, 2010).

É interessante mencionar que o ensino de leitura na EJA, tanto em língua materna quanto estrangeira, até os dias de hoje, tem se apoiado em correntes teórico-metodológicas de cunho estruturalista. O estruturalismo, sabemos, é uma corrente que predominou de forma decisiva em diversos segmentos do conhecimento, sejam as artes ou as ciências, logicamente, incluindo aí a própria linguística. Ao longo do tempo, as bases dessa corrente foram incorporadas às orientações de diversos métodos e abordagens de ensino de LE, exercendo grande influência também a partir da consolidação de diversas disciplinas do currículo escolar, das universidades e de centros acadêmicos, além dos programas de formação contínua dos docentes mundo afora.

Sob tal ótica, privilegiam-se as estruturas sintáticas, a norma padrão da língua materna ou estrangeira que, basicamente, serve como modelo para ser seguido à risca pelos alunos. Certamente, houve algum avanço, em especial quando se vê a introdução de abordagens que trabalham a partir de gêneros textuais, por exemplo, mas ainda algo muito distante de uma prática mais generalizada nessa linha de ação. Segundo Paiva (2012, p. 25), “a ideia de que aprender língua é sinônimo de adquirir vocabulário e estruturas sintáticas está na base da maioria dos métodos de ensino”. E, a partir do que venho experimentando e observando, parece que esta realidade ainda não foi superada. Poderíamos dizer que, no passado, atividades de leitura e interpretação de textos assumiam um caráter estruturalista, com perguntas praticamente literais, sem desafiar as habilidades cognitiva e reflexiva do aluno, que se via diante da tarefa banal de produzir respostas de “compreensão” pré-determinadas e engessadas. Em outras palavras, não havia lugar para interpretações contextualizadas e a pragmática, o trabalho com inferências, etc., estavam longe de ser incorporados ao aprendizado. A dúvida que fica é saber até que ponto as coisas mudaram. Na minha experiência como professor de inglês na EJA, posso afirmar que houve algum avanço, mas o “ranço” estruturalista está ainda muito longe de ser superado, mesmo se tratando de uma habilidade receptiva como a leitura. Há muito o que se conquistar nessa seara para que se almeje de fato uma mudança significativa no que concerne tais orientações.

4.6 SOBRE ALGUNS MÉTODOS E A HABILIDADE DE LEITURA NA EJA

Em relação aos métodos de leitura em língua estrangeira na EJA, durante muitos anos e, até hoje, o “Método da Gramática-Tradução” tem sido usado em larga escala pelo fato de ser mais cômodo, tanto para o professor quanto para o aluno. O estudante da EJA, quase sempre, é considerado um analfabeto funcional, o que tende a dificultar mais ainda o trabalho de desenvolvimento de atividades, a assimilação e compreensão dos textos na língua alvo.

Certamente, isso se dá devido às deficiências no letramento e por conta da falta de uma leitura proficiente também em língua materna já que, ao dialogar com a LE, o aluno tem que fazer as mais diversas correlações, seja em nível lexical, gramatical, de tradução/adaptação, etc. (KATO 1985).

O ensino de línguas através do Método da Gramática-Tradução, de acordo com Paiva (2012, p. 25), “funcionava bem com pessoas cultas, familiarizadas com a gramática clássica, que estudavam de forma autônoma, mas que não era apropriado ao ensino, em grupo, para aprendizes mais jovens”. Portanto, a aplicação desse método em grupos de EJA pressupõe que os alunos serão capazes de visualizar, internalizar, compreender, assimilar as estruturas sintáticas e lexicais da língua inglesa, embora, como é típico daquele espaço, eles tenham dificuldades de leitura e compreensão de textos na própria língua materna. Desta forma, consiste-se em apresentar um texto, com o professor fazendo a leitura em voz alta e, em seguida, solicitando aos alunos que identifiquem os vocábulos conhecidos para, quem sabe, explorar os desconhecidos. Após esses procedimentos básicos e mecânicos, utiliza-se o dicionário para a tradução do texto na própria sala de aula. Faz-se uso também de atividades com palavras isoladas, listada para a memorização e tradução como forma de o aluno construir e armazenar um pequeno repertório lexical na LE. Esse tipo de procedimento é contestado por diversos teóricos, como Kato (1985, p. 25), por exemplo, que expõe:

As pesquisas em leitura, principalmente a área da psicologia e da psicolinguística, são unânimes em afirmar que, na leitura proficiente, as palavras são lidas não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisando, isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético.

Apesar da grande pertinência da afirmação da autora acima, infelizmente, é assim que se processa tal metodologia na EJA. Diante disso, não resta dúvida que, entre outros problemas, fica comprometida aqui a possibilidade do desenvolvimento da habilidade da leitura a partir de um viés mais crítico, vislumbrando-se que tal prática se torne promissora e transformadora no cotidiano do aluno em suas leituras de mundo (FREIRE, 1981).

A partir de minha experiência, posso afirmar que, com exceção do Método da Gramática-Tradução, o que se vê em termos de metodologia é uma mesclagem de características de diferentes métodos. Por exemplo, aparecem elementos do chamado “Método Direto” onde o trabalho com estratégias para a leitura, dependendo do professor, pode desembocar numa tentativa mais sistemática de se buscar o desenvolvimento da oralidade e da escrita. O mesmo pode ser dito em relação ao Método Áudio-lingual, largamente conhecido por sua orientação behaviorista, e que, segundo Paiva (2012, p. 26) “inspirava-se em como uma criança aprendia a

sua língua materna, privilegiando, a fala, a contextualização, o ensino de fonética e a aprendizagem da gramática por indução”.

O Método Áudio-lingual, também conhecido como o *Army Method* (Método do Exército), como se sabe, tem suas bases no behaviorismo fundado por John Watson (1878-1958) que, em uma de suas exposições por volta de 1913, informa que “determinados estímulos fazem com que o organismo dê determinada resposta [...] através de formação de hábitos”³. O nome posterior a Watson que está intimamente ligado ao behaviorismo é Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), psicólogo norte-americano que conduziu trabalhos pioneiros em psicologia experimental e foi o proponente do chamado behaviorismo radical, o qual, “busca entender o comportamento em função das inter-relações entre a filogenética, o ambiente (cultura) e a história de vida do suposto indivíduo”⁴. Ao se interessar pelos escritos de John B. Watson e Ivan Pavlov, Skinner passou a se dedicar com mais afinco a estudos ligados à relação entre as respostas dos organismos e o ambiente. Suas teorizações serviram de sustentação para o “audiolingualismo”, abordagem de ensino de LE que experimentou seu apogeu entre as décadas de 1940 e 1970.

Em relação à adoção e aplicação desse método, Siqueira (2012, p. 327) expõe que

[f]undando-se na concepção behaviorista de que ensinar é manipular comportamentos, os conteúdos eram selecionados através de uma análise contrastiva entre a língua materna e a língua alvo, com o objetivo de determinarem-se os elementos fonéticos e estruturais a serem trabalhados nos manuais. Famoso pela adoção dos padrões estruturais rígidos e as incessantes práticas repetitivas (*drills*), [...] o Método Audiolingual (MAL) desdobrou-se em outras versões e continua sendo usado até os dias de hoje.

É importante ressaltar que, no Brasil e em muitas partes do mundo, esse método começou a ser usado nas décadas de 1960 e 70, por escolas públicas e particulares, pois, claro, àquela altura, já estava desenvolvida a crença de que ensinar era manipular comportamentos (SIQUEIRA, 2012). Havia os confrontos públicos entre alunos sobre os assuntos abordados em sala de aula, onde o professor avaliava os estudantes através de provas orais individuais ou em grupo, esperando-se, logicamente, que as respostas dadas reproduzissem fielmente o conteúdo ensinado.

Os mesmos textos eram aplicados nas avaliações com as estruturas e as respostas com algumas modificações. O aprendiz que memorizasse as lições era considerado apto, por ter adquirido o conhecimento transmitido pelo mestre que se sentia exaltado quando corrigia e atestava as mesmas respostas de suas orientações escritas. Assim se caracterizava a eficiência do ensino, embora, mais tarde, com era de se prever, esses conhecimentos tenderiam a desaparecer

³ Fonte: <www.psicologiamsn.com/behaviorismo-de-watson-e-skinner.html>. Sem paginação. Acesso: 28 abr. 2017.

⁴ Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Burrhus_Frederic_Skinner>. Sem paginação. Acesso: 28 abr. 2017.

por não ter sido fruto de um aprendizado espontâneo e, sim, imposto, sobretudo, sem a reflexão consciente e crítica que todo o aprendizado requer.

Uma outra metodologia de ensino de LE que vale ser discutida nesse contexto é a abordagem comunicativa. Martinez (2009) situa a Abordagem Comunicativa no cenário de ensino e aprendizagem de LE na Comunidade Europeia, sendo que, com base nas necessidades daquele público, por sua heterogeneidade, seria preciso criar ferramentas a partir de modelos unitários, mas adaptáveis. Nessa articulação de pensamento, Martinez (2009, p. 66) afirma que

[...] os didatas terão questões muito numerosas e diferentes para resolver: como disponibilizar dispositivos didáticos e pedagógicos realistas em face da urgência da formação para categorias tão diferentes, turistas e viajantes, trabalhadores migrantes e suas famílias, especialistas e profissionais em seus países, pré-adolescentes inseridos no sistema escolar, adolescentes e jovens e adultos; como levar em conta a variação individual, a personalidade dos aprendizes, suas motivações; como reavaliar as necessidades no decorrer da aprendizagem e construir percursos adequados aos maior número possível.

Essa abordagem enuncia, além dos citados no excerto acima, aspectos da aprendizagem que terão grande impacto positivo na vida estudantil, tais como: a comunicação tem a sua dinâmica voltada para o foco no sentido; os erros cometidos pelos aprendizes têm menos importância em relação à norma culta; o objetivo é a comunicação oral; estimula-se no estudante a quebra de barreiras linguísticas, incentiva-se a desinibição; as experiências fazem parte da aprendizagem (MARTINEZ, 2009). A abordagem comunicativa, de caráter pragmático-funcional, teve muita repercussão nas décadas de 1970 e 1980, passando por várias fases e sendo revista e representada em várias versões, sendo usada até os dias atuais nos mais diversos contextos de ensino de LE.

Segundo Paiva (2012), a abordagem comunicativa tem como sustentação, entre outros aspectos, princípios teóricos chomyskianos como “competência e desempenho”. Como é do nosso conhecimento, ‘competência’ refere-se ao conhecimento que o falante-ouvinte possui em sua língua, enquanto ‘desempenho’ diz respeito ao uso efetivo da língua em situação real.

Ainda em relação à abordagem comunicativa, os PCN (BRASIL, 2000) alertam que, além do desenvolvimento dessa competência, é importante o desenvolvimento de habilidades que são partes integrantes da formação linguística. Por gozar de grande aceitação no ambiente acadêmico e de ensino, a decisão dos teóricos por trás dos primeiros PCN (BRASIL, 1998) de elegerem a leitura como habilidade principal a ser desenvolvida na escola regular recebeu inúmeras críticas por supostamente defender um ensino de LE pautado no Método da Gramática-Tradução. Ou seja, a carga de críticas veio principalmente porque passou-se a ideia de que, desde os níveis Fundamental até o Médio, o ensino de LE se daria apenas com vistas aos exames, principalmente, vestibulares, buscando-se o domínio de regras gramaticais e o conhecimento metalinguístico.

Para os PCN+, publicados no ano de 2000, por exemplo, a competência comunicativa só poderá ser alcançada se forem desenvolvidas as demais competências:

Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir enunciados corretos no novo idioma, de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão (BRASIL, 2000, p.26).

Essa abordagem, embora muito bem exemplificada e defendida na teoria e na prática, tem larga aplicação em determinados segmentos de ensino de LE, porém na EJA e na maioria das escolas regulares tem sua aplicação limitada ou simplesmente ignorada, mesmo em casos de regências conduzidas por professores que tiveram contato com as teorizações e orientações durante a sua formação na universidade e ao longa da carreira.

Um outro caminho a seguir na educação de LE é o que chamamos de abordagem intercultural, muito em voga hoje em dia. Unir ensino e aprendizagem de LE com os estudos de interculturalidade, em praticamente todos os cursos de formação passou a ser algo muito presente. E tal postura, certamente, chegou aos documentos oficiais. Mais uma vez PCN+ (2000), com suas orientações para o Ensino Médio, focalizam a aprendizagem de LE se ancorando na seguinte argumentação:

Conceber-se a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra (s) cultura (s) forma (s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (BRASIL, 2000, p. 30).

De acordo com essa assertiva, o ensino/aprendizagem de LE deve fazer uso de materiais instrucionais (livros didáticos, textos, materiais produzidos pelos professores, artigos de revistas estrangeiras, vídeos, entre outros) que contemplem uma abordagem intercultural, onde sejam que apresentadas as culturas envolvidas no processo de forma igualitária, ou seja, que se exponham não só os aspectos culturais da língua alvo, nesse particular de países do idioma inglês, mas aqueles da própria cultura do aluno. Nesse sentido, segundo Mendes (2008, p. 60-61), uma abordagem intercultural

[...] pode ser resumida como uma força potencial que pretende orientar as ações de professores e de outros envolvidos de uma língua, materna ou estrangeira, o

planejamento de cursos com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas.

Na perspectiva de uma abordagem intercultural, o ensino de línguas não perpassa apenas sob os aspectos formais, normativos, estruturais da língua materna ou estrangeira, mas, sobretudo, traz para o centro da prática pedagógica questões relacionadas às culturas envolvidas de professores, alunos e comunidades que fazem parte do contexto. Dissertando ainda sobre tal abordagem, Mendes (2008, p. 71) adiciona a seguinte reflexão:

Numa abordagem de ensino que se pretende intercultural, [...] promover o diálogo de culturas significa estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista: é permitir que as nossas próprias experiências possam dialogar com as do outro de modo intersubjetivo. (...) Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundo diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar barreiras que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas.

Ao analisar duas coleções didáticas de LE destinadas à EJA, *Do It*, (AZEVEDO, 2003) e *Tempo de Aprender*, Volume 4 (ABE; CHIMIM, 2009), que foram distribuídos na rede pública pelo MEC, dentro do PNL-D-EJA, para serem usadas nas escolas, pude observar que, nos livros da primeira coleção, as representações culturais são basicamente norte-americanas e inglesas. No segundo livro, por exemplo, há uma lição sobre o dólar, o que, de alguma forma, fica evidenciada a supremacia econômica dos EUA perante as outras nações.

Em relação à abordagem intercultural e aos materiais postos para o desenvolvimento do estudo de LE nos mais variados contextos, Siqueira (2008) defende que o ensino de língua inglesa, por exemplo, vá além do conteúdo e privilegie o aspecto crítico que a prática sob uma abordagem intercultural suscita. Nessa linha de pensamento, o autor nos alerta sobre as metodologias e os conteúdos dos livros didáticos que são utilizados pelas escolas das redes públicas e privadas com os seus discursos ideológicos oriundos de países hegemônicos. Por sua argumentação em favor de um ensino intercultural crítico, Siqueira (2008, p. 102) nos diz:

É fato que a pedagogia mundial de inglês como LE, desde os seus primórdios, esteve praticamente calcada em paradigmas importados dos países do 'círculo central', difundidos em escala global. Essa pedagogia sempre encampou suas teorias de aquisição de segunda língua, seus métodos de ensino, modelos curriculares, livros didáticos e materiais complementares impregnados de conteúdos voltados para a cultura alvo, contando com a aquiescência de muitos profissionais que, de alguma maneira, se furtaram em exercitar sua competência intercultural crítica. Entretanto, estudos têm demonstrado que esse cenário vem passando por revisões importantes e muitos docentes oriundos dos círculos 'externo' e 'em expansão' já adotam uma posição crítica em relação a esses aspectos e buscam exercer sua prática a partir de uma perspectiva intercultural, sabendo que tal postura os ajudará a encontrar o ponto de equilíbrio.

Analisando a posição do teórico, verifica-se que, no caso da EJA, um ensino de leitura deve pautar-se também nas questões democráticas e de direitos humanos que, muitas vezes, entre tantos outros, não fazem parte dos materiais que chegam às mãos do professor. Na EJA, a leitura em LE, através do uso e a discussão de textos mais críticos e sensíveis àquela realidade, na minha visão, proporcionará ao aluno conhecimentos capazes de incentivá-lo a desenvolver uma consciência política a partir dessas aulas, assim como à reivindicação dos direitos que lhes são negados, como, por exemplo uma educação de significativa e de qualidade.

Por esse esclarecimento, infere-se que na abordagem de leitura para a EJA, temos que ter em mente a ideia e a vontade de trazermos para as nossas de aulas o mundo real para que nossos alunos de EJA, altamente segregados por uma sociedade cada vez mais desigual, possam se sentir capazes de, de fato, buscar um letramento real não só na língua materna, mas também em qualquer língua estrangeira que lhes interesse estudar. Em outras palavras, precisamos pensar em fortalecer o ensino de LE na EJA pelo viés de uma abordagem intercultural que, entre outras coisas, contemple materiais que contribuam para a formação de um educando crítico. Mesmo quando tratamos do desenvolvimento de apenas uma habilidade, nesse caso, a leitura. Sabemos que estudar para desenvolver apenas uma habilidade na LE não é ideal, mas já é um bom começo termos a certeza que estamos propondo tal caminhada de uma maneira muito mais relevante e significativa para nossos alunos. Discutirei a temática um pouco mais na seção a seguir.

4.7 POR UM ENSINO CRÍTICO DE LEITURA NO CONTEXTO EJA

Como já sinalizado, o ensino de LE na EJA segue as mesmas diretrizes curriculares preconizadas por documentos oficiais como LDB (1996), os PCN (1998) e PCN+ (2000), estes últimos do Ensino Médio. As orientações conceituais, procedimentais e atitudinais passaram por uma revisão, sendo estas adaptadas para o contexto de EJA. Não custa lembrar que a aprendizagem de uma LE se configura em possibilidade ímpar de “aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão” (BRASIL, 1998, p. 63). Diante de tal premissa, pode-se inferir que a LE é de suma importância para desenvolver nos alunos da EJA a percepção de se estar no mundo como ser humano, o que torna o estudante capaz de contribuir com o seu próprio avanço intelectual, de formação para o trabalho, de crescimento econômico e financeiro, de formação social, de cidadania crítica.

Embora a habilidade de leitura seja uma atividade bastante comum no ensino de línguas e de outras disciplinas, acredito que ela precisa adquirir um caráter mais amplo e transformador. Ou seja, precisamos ensinar leitura de forma que se vá para muito além de compreensão de regras gramaticais, itens lexicais ou a sua mera codificação. O professor de línguas, nesse pormenor,

precisa promover um ensino de leitura que leve seu aluno a “compreender os aspectos sociais e culturais, compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; saber distinguir as variantes linguísticas e escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação” (BRASIL, 2000, p. 28).

Portanto, é preciso que os envolvidos no ensino/aprendizagem de LE estejam conscientes para interpretar o texto de forma crítica, pois através de uma ‘leitura fluente’ (KATO, 1985, p. 40), podemos ampliar nossos horizontes e enxergar o mundo de forma plural e significativa. O contato com outras culturas através dos textos ostentam grande potencial de promover o diálogo do aprendiz com temas como multi(pluri)culturalismo, interculturalidade, cidadania, pacifismo, entre outros (MENDES, 2008; MOTA, 2010). Sob tal perspectiva os PCN+ (2000) nos lembram que

[...] ao conhecer outra(s) cultura (s), outras(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação (BRASIL, 2000, p. 30).

Voltando à discussão sobre o ensino da leitura na sala de aula LE na escola pública, Moita Lopes (1996), há um bom tempo, já defendia que seria “irreal” o ensino de inglês com foco nas quatro habilidades. Na sua visão, por conta dos problemas estruturais, garrotes curriculares e mesmo de gestão, o professor e o aluno não teriam, ao final do curso, alcançado os objetivos nas quatro habilidades. Mesmo que sigamos tal orientação, o que esse trabalho tenta mostrar é que tal prática não seja enfadonha e acrítica. Sendo assim, corroborando com o pensamento de Moita Lopes (1996), defendemos que, no contexto de EJA, a habilidade de leitura ocupe, de fato, posição central na pedagogia de LE das escolas das redes públicas, estadual e municipal. Dentre os fatores que me levam a defender tal estratégia, posso citar, por exemplo, tempo e quantidade reduzidas de horas/aulas semanais, mensais e anuais; materiais didáticos e recursos audiovisuais insuficientes (às vezes existem nas unidades escolares, mas estão sem condições de uso); docentes sem a formação específica para o ensino/aprendizagem na modalidade EJA (não porque são incapazes, mas, sobretudo, pela formação nas licenciaturas das universidades públicas e privadas, as quais, geralmente, não contemplam disciplinas que tenham como foco a EJA), entre outros. No momento, desconheço cursos e programas em nível superior que contemplem de forma ampla e sistemática uma pedagogia de EJA na formação de professor de LE.

É notório o fato de que a EJA na rede pública oficial de ensino começa pelo letramento em língua materna, que pode ser de forma funcional ou crítico. Na maioria das vezes, o letramento contempla apenas no aprendizado do alfabeto, sentenças descontextualizadas, com

características de não criticidade. O primeiro descortinar do conhecimento formal é a assinatura do próprio nome, começando, assim, o letramento tradicional que, por várias razões, sequer traz um olhar crítico em relação ao que se aprende e como se ensina. Assim, entendo que, entre outras tantas, esta é uma lacuna a ser preenchida dentro das especificidades da EJA.

Pesquisas em Linguística Aplicada na área de ensino e aprendizagem de línguas materna (LM) e estrangeira (LE) têm contribuído para a reflexão sobre a eficácia de métodos e abordagens que são sugeridos e aplicados em sala de aula das escolas regulares. Antunes (2009, p. 34), ao abordar o ensino de línguas, afirma que “a pesquisa do que se faz nas aulas de línguas tem revelado que ainda prevalece (salvo algumas exceções) uma concepção de língua demasiado estática (sem mudanças), demasiado simplificada e reduzida (sem indefinições, sem imprevisibilidades), descontextualizada (sem interlocutores, sem intenções) e, portanto, falseada”. Antunes (2009) vai além e critica as práticas de ensino de línguas, afirmando que

[...] predomina uma concepção de língua como um sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso, sem pés e sem face, sem vida e sem alma, “inodora e, insípida e incolor”. Uma língua que, nesses termos, facilmente se esgota em um estudo da morfologia das palavras e da sintaxe das frases. Ou se satisfaz na exploração de nomenclaturas e classificações, com requintes de pormenores, beirando, na maioria das vezes, os dogmatismos infundados das abordagens simplistas.

É no combate a essa tradição de ensino que, na minha visão, temos que nos concentrar, em especial no contexto de EJA. Tenho plena convicção que é aí que se abre um espaço bastante significativo para que as muitas acepções de educação crítica do eminente teórico e educador Paulo Freire sejam inseridas e implementadas. Como ele mesmo afirma,

[...] a educação política, a conscientização é possível sem o letramento, mas, o verdadeiro letramento não é possível sem a educação política, sem a conscientização. É a “leitura” e a “escrita” críticas das determinações naturais e histórico-sociais que dão significação e densidade à escrita de palavras. Será sua prática de ‘ ler’ e ‘ escrever ‘ a sua realidade que poderá levá-la a querer ler e escrever também palavras, habilidades que passa a ter para a população uma significação real (FREIRE, 1983, p. 55 apud ROMÃO, 2011, p. 133).

Ao fim e ao cabo, não temos não postular que o desenvolvimento da habilidade de leitura em qualquer ambiente educacional requer do estudante a predisposição para o aprendizado, assim como requer do mestre incentivo e segurança com vistas a uma *práxis* pedagógica transformadora (FREIRE, 1981), capaz de proporcionar ao educando, principalmente da EJA, um caminho menos árduo na tarefa de assimilar os conteúdos que lhes são apresentados nas leituras. Como nos lembra Romão (2011, p. 133), sob uma perspectiva freireana, é praticamente impossível

ensinar a ler e escrever sem a “leitura”, a “releitura” e, conseqüentemente, a “escrita” da realidade. Isso vale tanto para a aula de língua materna quanto de uma nova língua.

Finda essa explanação sobre a habilidade de leitura em LE no contexto da EJA, o que compraz o cerne desse segundo capítulo teórico, passo para o próximo capítulo, que tratará da pesquisa propriamente dita, apresentando a análise dos dados levantados e os resultados do trabalho investigativo.

CAPÍTULO 5 – LENDO EM INGLÊS NO CONTEXTO EJA: A PESQUISA

5.1 PALAVRAS INICIAIS

O capítulo que aqui começa a se desvelar traz os dados levantados a partir de minha autoetnografia assim como da observação de aulas de uma colega professora, participante da pesquisa. Por conta da natureza do material colhido, optei por interpretá-los de uma forma entrelaçada, quando possível, mas, principalmente, descrevendo nossas experiências e comentando determinados aspectos pertinentes ao trabalho à medida em que os fatos iam acontecendo. O espaço educacional onde os dados foram gerados localiza-se em Paripe, bairro do Subúrbio Ferroviário desta cidade do Salvador. A instituição foi criada no ano de 1994, com a função de atender ao público do Fundamental I (EF I), sob a administração da Secretaria Estadual da Educação do Estado da Bahia. Em determinado momento, houve a transferência da EF I para o município de Salvador, sendo que a referida escola recebeu a responsabilidade de abrigar a educação no Fundamental II (EF II) e Ensino Médio (EM), incluindo a EJA.

Não custa lembrar que o subúrbio ferroviário de Salvador é uma das áreas mais carentes e violentas da cidade. Deficiências e problemas de todo o tipo como a falta de saneamento básico, moradias precárias, tráfico de drogas intenso, falta de policiamento ostensivo, entre outros, fazem parte da rotina dos alunos que chegam à escola onde trabalhei e realizei a pesquisa. Em termos de estrutura, a escola conta com 12 salas de aulas, equipadas com TVs *pendrive*, ventiladores que raramente funcionam e mobiliário já bastante desgastado. Além disso, há sanitários, cozinha, pequena biblioteca, sala de informática, pequena área de recreação, uma área que abriga a secretaria e um pequeno salão. Há um sistema de alarme (sirene) que soa nos horários em que os professores deverão iniciar e terminar suas atividades em sala, começando às 18:40 até às 22:20h. O alarme é acionado de 40 em 40 minutos, que é a duração de cada aula no turno noturno.

Os equipamentos para o desenvolvimento das atividades escolares, em sua maioria, precisam de manutenção ou não têm condições de uso. A sala de informática, embora equipada com computadores e todo o material eletrônico, não conta com suporte humano, o chamado “monitor técnico”, que deveria ser fornecido pela Secretaria de Educação da Bahia (SEC) para orientar e efetuar pequenos ajustes no sistema, dar apoio aos professores e estudantes em atividades extra sala de aula, ou mesmo para ajudar no desenvolvimento de atividades de pesquisas em horários em que os alunos não estejam em aula.

Nos últimos anos, depois de muitas reivindicações de setores ligados à EJA, o Ministério da Educação distribuiu para todos os estados livros didáticos para esta modalidade. A partir do ano de 2011 foi distribuído um livro em volume único do 6º ao 9º ano para a EJA IV e V

(Fundamental II 5ª a 8ª séries) com todas as disciplinas, ou seja, um material multidisciplinar que incluía Língua Estrangeira Moderna, Inglês. Esse material, à época, não foi disponibilizado e nem produzido para os níveis EJA VI e VII (Nível Médio). Além disso, a SEC, através do Departamento de Desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos disponibiliza documentos que tratam das linhas de atuação nesse segmento com as diretrizes que os professores devem tomar como base para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Além desses materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a unidade escolar em questão conta com um serviço de coordenação pedagógica através da vice-diretora do turno noturno que exerce de forma voluntária, já que até o período em que lá estive não havia um profissional com essa função específica à disposição da unidade. Desta forma, era função também desta vice-diretora se reunir com os professores, dentro de um calendário bimestral, nas chamadas Atividades Complementares (AC), onde, entre outras questões, eram apresentadas propostas de melhorias da qualidade da educação ali desenvolvida. Além disso, os professores da EJA eram sempre incentivados por esta colega a criar novas condições de trabalho para evitar a evasão, o desânimo, levantar a autoestima do aluno, criar um ambiente propício de estímulo e neles desenvolver uma crença nas mudanças sociais que tal conhecimento poderia lhes proporcionar.

5.2 O PANORAMA ENCONTRADO NO ESPAÇO SOCIAL DE PESQUISA

O público EJA atendido residente na região de Paripe é formado, em grande parte, de trabalhadores autônomos ou em funções primárias como domésticas, auxiliares de serviços gerais, na maioria das vezes, com registros empregatícios temporários na construção civil e atividades afins, em transportes de cargas, vendedores autônomos e pescadores e marisqueiros/as. A renda familiar gira em torno de um salário mínimo mensal, sendo que, conforme os relatos dos próprios estudantes, muitas vezes, os trabalhos autônomos não chegam sequer a esse piso mensalmente. Logo, como se vê, meu trabalho se deu em um espaço social altamente desprivilegiado, com uma população carente que sobrevive de subempregos ou programas de governo de combate à miséria, como o Bolsa Família, e cujas famílias são formadas por jovens mães com idade entre 14 e 20 anos, sem companheiros que as sustentem com os filhos e que ainda moram com os pais ou sozinhas, muitas vezes, em barracos sem nenhuma infraestrutura.

No caso específico do estudo, trabalhei com 43 alunos matriculados na EJA da escola em questão, com a faixa etária geral variando entre 17 e 60 anos, sendo que a maior delas estava no subgrupo 17 a 20 anos (60%). 30% do grupo variavam entre 21 e 40 anos e 10% entre 41 e 60 anos. Como se pode inferir, um grupo extremamente diversificado neste e em outros aspectos.

Interessa mencionar que, embora o colégio esteja localizado em uma área ‘privilegiada’ do bairro, existem muitos problemas que interferem direta ou indiretamente no funcionamento das aulas, além da frequência e aprendizagem dos alunos. Por exemplo, a frequência e a permanência dos alunos noturnos da EJA nos horários das aulas dependem às vezes de fatores como problemas com a investida da segurança pública nos locais onde o tráfico de drogas é intenso (nesse caso, os alunos/moradores são obrigados a se recolher em suas casas ou a escola determina a saída antecipada das aulas), toque de recolher por ordem das próprias facções que impedem o livre trânsito dos cidadãos, atrasos por conta de saída do trabalho devido aos horários e transporte deficiente, impossibilidade de deixar os filhos menores em casa sozinhos por muito tempo ou simplesmente por não terem com quem deixar, entre outros. Foi nesse contexto de total precariedade em que realizei esta pesquisa. De qualquer forma, diante de tanta adversidade, posso dizer que naquela escola e em tantas outras da cidade há o esforço para o acolhimento desse público no segmento de educação EJA, o que, de alguma forma, minimiza o grau de vulnerabilidade e invisibilidade de cidadãos que são vistos apenas nos sufrágios universais pelos poderes públicos.

Como já mencionado, se a carga horária de LE na escola regular já é um ponto de insatisfação por parte de docentes que gostariam de ter mais tempo com os alunos, na EJA não é diferente, e isso inclui, praticamente, todas as disciplinas. Além disso, por parte das autoridades educacionais, sejam municipais ou estaduais, parece haver um certo descaso no tocante ao status da EJA, se estendendo, infelizmente, para a maioria das administrações escolares, dos professores, de funcionários terceirizados, etc. Um outro problema sério é a falta dos professores durante o ano letivo, simplesmente porque os professores efetivos não querem lecionar na periferia ou em regiões de grande risco. Mas é lá onde estão e vivem esses cidadãos.

Sentimentos negativos como vergonha, impressão de fracasso pessoal, solidão, desesperança político-social acompanham e são notados nos estudantes que chegam às salas de aulas, além de uma baixa autoestima relacionada a sua condição social, sua idade, às dificuldades no aprendizado nas disciplinas oferecidas, só para citar alguns fatores que contam contra aqueles que vão atuar nesse ambiente. A baixa autoestima, na verdade, está ligada a aspectos como a ‘cultura do erro’, ‘do não sabe nada’, ‘não vai aprender’ ‘já são velhos demais’, ‘para que estudar nessa idade?’, etc. A cultura do erro leva o ser humano a admitir que só o outro possa guiar-lhe, logo, ele, em tese, é um incapaz, inútil e, na vida acadêmica será sempre um fracassado. Esses sentimentos se manifestam na falta de aproveitamento em idade própria ou no abandono do curso, nas sucessivas repetências, desembocando na transferência para a EJA, uma vez que o aluno que permanece em uma mesma série no sistema regular até a idade de 15 deve

obrigatoriamente ser matriculado nessa modalidade e, normalmente, no noturno. Ou seja, a EJA termina por funcionar como um verdadeiro “depósito de fracassados”.

5.3 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A partir de minha experiência, posso afirmar que o relacionamento entre professores e alunos no contexto de EJA, na maioria das vezes, tem sido harmônico, apesar de haver muitos problemas de envolvimento dos discentes em atos ilícitos, como distribuição ou consumo de drogas, somando-se ao estado de miséria em que a maior parte vive nos grotões do próprio bairro. Além disso, aliado ao desinteresse, principalmente dos mais jovens, na faixa etária entre 15 e 20 anos, surgem alguns focos de indisciplina que influenciam na ordem e no trabalho docente de toda a comunidade escolar. Esses focos são visíveis quando os alunos entram e saem a todo o momento das salas de aulas durante o tempo em que os professores estão ministrando os conteúdos. Conversas paralelas em voz alta, desinteresse em fazer anotações, não participação ativa das atividades escolares propostas, entre outros, dificultam, sobretudo, o aprendizado tanto daquele que age indisciplinarmente quanto do que busca algum aprendizado.

Em alguns momentos, contudo, a relação docente-discente assume rumos muito estranhos a uma instituição educacional, seja em que modalidade for. Há relatos, por exemplo, de ameaças de alunos a professores para que não coloquem as faltas no diário, principalmente naqueles que respondem por algum delito nos conselhos tutelares e juizados da infância e juventude, uma vez que estão envolvidos em algum desvio de conduta. Com certa frequência, esses indivíduos se aproveitam da condição de estarem matriculados nas instituições escolares oficiais para desviar a atenção de seus atos de delinquência, o que torna os professores muitas vezes reféns e vulneráveis à própria situação. Há o receio de agressões verbais e, principalmente, físicas, e, por conta disso, os docentes não se sentem confortáveis em solicitar apoio, optando pela política da boa vizinhança por uma descrença nas ações das autoridades. Embora, em boa parte dos bairros onde essas escolas estão localizadas, existam as rondas policiais escolares, criadas para atender as escolas com vistas a atuarem de forma preventiva contra possíveis delitos no seio das comunidades, os resultados no sentido de melhorar as condições de trabalho do professor não têm sido significativos.

Além do mais, os professores de todas as disciplinas discutem com os seus pares o problema da educação no contexto EJA, por não haver nenhum norte metodológico capaz de facilitar o ensino/aprendizagem, mesmo tendo os professores sido orientados para ensinar sob a perspectiva da teoria freireana através das políticas de EJA desde o ano de 2011. Na realidade, os professores, quando possível, buscam aplicá-la na medida do possível. Dessa forma, a Disciplina

Língua Inglesa e as demais que compõem o currículo EJA, de alguma maneira, tentar fazer uso das mesmas abordagens/metodologias convencionais utilizadas na educação dos alunos regulares. Como pude constatar a partir de conversas informais com muitos colegas atuantes nesse contexto, eles sentem que é preciso que tenhamos uma maior oferta de estudos e pesquisas sobre e na EJA para que, de alguma sorte, esses trabalhos os auxiliem na sua lida diária tanto dentro quanto fora da escola.

Um elemento que considero extremamente importante no ambiente EJA é a chamada orientação pedagógica. Para início de conversa, quando houver, ela deverá ser exercida por um profissional qualificado na área. Embora exista a obrigatoriedade através da legislação, os estados e municípios não têm preenchido essa lacuna, deixando de seguir a lei. No município de Salvador tal prática não é diferente. Existem orientadores em algumas unidades escolares, mas a maioria não dispõe desse profissional que tem a função de discutir os aspectos pedagógicos no que tange a metodologias e abordagem de ensino, disciplina escolar, planejamento, entre outras. Com essa falta, na escola que serviu de *locus* para a pesquisa, a vice-diretora do turno noturno, que é qualificada na área, tem suprido essa lacuna. É ela quem convoca e conduz as reuniões de AC, assim como exerce o papel de coordenadora, dando os informes e apresentando as orientações da SEC. É ela também quem solicita aos professores projetos para minorar as dificuldades na EJA.

A experiência dessa vice-diretora com esse grupo já vem de algum tempo, tanto como professora de séries iniciais e de EJA, o que nos ajuda a lidar com as situações de sala de aula de maneira mais segura e organizada. Por sua formação acadêmica na área de pedagogia, suas intervenções têm sido muito produtivas, incluindo no que diz respeito ao trabalho direto com os alunos e os desafios que enfrentamos diariamente. Durante as valiosas sessões de AC trabalhos diversos temas interdisciplinares e procuramos debater como atacar as deficiências apresentadas pelos estudantes que vêm ao nosso encontro a cada ano. Os resultados advindos dessas reuniões, não posso deixar de externar, têm sido extremamente importantes para que possamos otimizar nosso desempenho em sala de aula da melhor forma possível.

5.4 A PROFESSORA DA TURMA PESQUISADA

Feita essa breve discussão sobre aspectos importantes do contexto em que a pesquisa foi conduzida, passo agora a explicar sobre os resultados do trabalho investigativo. Trago, sem uma ordem precisa, dados de todos momentos envolvendo meu trabalho de autoetnografia e o da professora participante. Lembro que, no tocante à colega, fiz uma breve entrevista, apliquei um questionário e assisti a algumas de suas aulas. Não estabeleci categorias de análise e decidi por comentar os dados gerados pelos instrumentos de pesquisa ora de forma mais isolada, ora

tentando alguma triangulação. No caso da professora colaboradora, a análise dos dados será iniciada pelas respostas à entrevista, depois o questionário e, finalmente, as observações de aula. Em seguida, trago as minhas observações sobre minha autoetnografia.

Antes de iniciar a pesquisa propriamente dita, busquei obter algumas informações consideradas imprescindíveis para o estudo e a geração dos dados, tanto nas observações das aulas como nas respostas do questionário que seriam preenchidas pela docente titular da disciplina língua inglesa na referida escola. Essas informações situam as relações pedagógicas, crenças, objetivos e a visão geral da professora sobre o ensino de LE na EJA. Com base em informações de outros professores de diversas disciplinas que lecionam na EJA, elenquei alguns temas para a entrevista que envolvem a prática diária da colega participante.

5.4.1 Respostas da professora à entrevista e análise

Como mencionado anteriormente, além do questionário propriamente dito, conduzi uma breve entrevista com a professora para discutirmos, em linhas gerais, questões relacionadas à EJA e suas peculiaridades. Aqui, transcrevo as perguntas, as respostas e faço uma breve análise, comentando a partir das respostas da colega participante. Iniciei com a seguinte pergunta: *(1) Como você situa o ensino de línguas estrangeiras na EJA?* A resposta da colega foi: “É muito importante para a formação do educando, mas é muito difícil para que eles aprendam porque eles não têm base, principalmente em língua materna”.

Como se pode ver, na sua exposição, a professora assume a importância da LE para a EJA, mas demonstra uma crença de que as possibilidades de aprendizagem são mínimas. Ela acredita que a falta de conhecimento da língua materna influencia na aquisição da língua adicional por esse corpo discente. Verifica-se que, ao se tratar de ensino em escolas regulares com tal perfil, é preciso que o aprendiz tenha pelo menos consolidados conhecimentos da língua materna. Certamente, esses conhecimentos facilitam e possibilitam o aprendizado da LE de maneira mais rápida e eficiente. Vê-se que tal situação não é regra no contexto EJA.

Pergunta (2): *A idade contribui para aumentar o grau de dificuldade?* “Sim, acredito que o raciocínio fica mais lento”. Essa premissa de que existe uma faixa etária ideal para se adquirir conhecimento de uma nova língua, na minha visão, nega que o homem é um ser inteligente, capaz de aprender em qualquer situação a que seja exposto. A psicologia nos diz que, quanto mais os indivíduos exercitam suas habilidades cognitivas, o cérebro torna-se mais ativo, mais receptivo às experiências e, conseqüentemente, mais aprendizado pode acontecer.

Recentemente, foram realizados estudos apontando que o aprendizado de LE por pessoas da chamada terceira idade pode ajudar a prevenir certas doenças como o mal de Alzheimer, além

de estimular a memória e diminuir os tão comuns lapsos de esquecimento (OLIVEIRA, 2010; ALBÁN-GONZÁLEZ; ORTEGA-CAMPOVERDE, 2014). Assim, sendo o homem um ser racional, o ato de aprender está intrinsicamente a ele ligado pela cognição. Basta que haja motivação, seja intrínseca ou extrínseca, acesso às convenções, bens culturais e, claro, à educação formal para que a aprendizagem se concretize no estudante adulto ou idoso, o qual compraz a maior part do público da EJA.

Já para a pergunta (3), ***O conhecimento adquirido de forma regular no âmbito estudantil contribuiria para facilitar o aprendizado? E o que falta nos estudantes da EJA?***, a professora me deu a seguinte resposta: “Sim, o conhecimento adquirido pelos alunos regulares e em idade própria contribui. Enquanto que, nos alunos da EJA, faltam os conhecimentos enciclopédicos básicos que influenciam no desenvolvimento estudantil. Portanto, falta a base com um letramento eficiente. Como sabemos, uma vez o estudante adquire uma formação básica e domínios de habilidades como saber ler, interpretar um texto, além do domínio de noções de gramática normativa ou da norma padrão, noções elementares de matemática, ciências, geografia, etc., as possibilidades de êxito são indiscutíveis. Porém, por tratar-se de um grupo que tem características próprias e que se diferencia em muitos aspectos dos alunos regulares, é preciso repensar, refletir criticamente essa realidade, senão o estudante de EJA estará fadado ao insucesso no tocante a todas as investidas de aprendizagem, em especial se os professores não perceberem quem são esses alunos e as suas peculiaridades.

Para a pergunta (4), ***Como os estudantes veem o ensino de LE na EJA?***, obtive a seguinte resposta da colega participante: “Eles não conseguem enxergar a utilidade do aprendizado de uma língua estrangeira, principalmente a inglesa”. Tal assertiva reforça a premissa de que a LE, como disciplina, até hoje, não goza do prestígio no meio estudantil que deveria. Assim, é possível que um dos motivos desse *status* negativo seja a falta de informação sobre o porquê de sua inclusão no currículo escolar. Por outro lado, os professores de LE na escola pública não têm feito esforços para colocá-la no lugar que merece, destacando a importância da LE para o mundo do trabalho, para a formação acadêmica em instâncias superiores, isto é, no prosseguimento dos estudos nas universidades ou faculdades. Há, também, de certa forma, um comodismo por parte da maioria dos profissionais de LE que, ano após ano, ensinam os mesmos conteúdos, principalmente, fincados na gramática da língua alvo. Isso, como já é de conhecimento geral, torna o processo em algo enfadonho e desinteressante para eles próprios e para os alunos, sendo que estes últimos caem em total apatia, não reconhecendo o papel crucial da LE para uma formação cidadã e também como grande diferencial para um mercado de trabalho tão competitivo como é o de hoje.

Para a pergunta (5), ***Qual a motivação dos alunos da EJA para os estudos em LE?***, a

professora afirmou: “Não tem nenhuma, eles demonstram que só querem o certificado de escolaridade e não aprender como a escola propõe”. Frente a tal constatação, é preciso estabelecer o que significa essa motivação para o aluno da EJA. Analisando as características de tais alunos, nesse aspecto, o fato de se matricularem espontaneamente já sinaliza que há uma necessidade que podemos traduzir como motivação, a qual pode derivar, por exemplo, de uma necessidade de aperfeiçoamento laboral, onde ele foi cobrado a escolaridade mínima pelas instâncias superiores, de uma possibilidade de ascensão socioeconômica, o incentivo para galgar novos cargos na escala hierárquica empresarial, desenvolvimento pessoal ou, muitas vezes, para administrar a própria atividade comercial autônoma. Assim, cabe ao professor de LE motivar o aluno e quebrar barreiras que muitas vezes está associada à baixa-autoestima, à baixa escolaridade e à falta de perspectiva pessoal. Em outras palavras, o docente precisa buscar meios que envolvam seus alunos em uma esfera de aprendizagem que emane uma perspectiva positiva para a ascensão social, tendo a LE, no caso, inglês, como um componente tão importante quanto os outros.

Passando para a pergunta (6), *Nas aulas, você utiliza estratégias para motivá-los?*, obtive a seguinte resposta: “Sim, procuro motivá-los de todas as maneiras, mostro a utilidade da língua estrangeira. Procuro meios de chegar mais perto para impulsioná-los e eles respondem positivamente. Eles têm muita baixa autoestima, acham que nunca vão aprender uma língua estrangeira, porque já passaram da idade, ou seja, a maioria sente-se incapaz”.

Sabemos que, quando se trata de adultos, a visão que se tem que é um ser completo do ponto de vista biológico, em relação ao ciclo vital, cognitivo e o ideal de ascensão o torna motivado bastante para o aprendizado mais significativo. Tal aceção me incentiva aqui a me ancorar na literatura de Guimarães Rosa. Diadorim, o protagonista de *Grande Sertão Veredas*, numa de suas falas, diz que “o homem não está acabado”, deixando claro que, mesmo sendo ele um pensador com suas limitações, tenta mostrar que, mesmo diante de larga experiência pela idade, pelo conhecimento de mundo, ele jamais será um ser terminado em si mesmo. Ou seja, nele haverá sempre lacunas que precisarão ser preenchidas, externamente para que ele possa sempre refletir internamente sobre os novos mundos e ideias que o chegam. Assim, fazendo um pequeno paralelo com o mundo ficcional, o aluno da EJA necessita de motivação, de aprendizagem significativa, para que ele internalize os conteúdos ministrados pelo professor, não se sinta na aula sem qualquer objetivo ou sem enxergar qualquer finalidade dos assuntos estudados para a vida prática.

A colega nos diz aqui que, de acordo com a sua experiência com os alunos da EJA, eles demonstram baixa-autoestima de um modo geral e são bastante enfáticos nesse aspecto, quando dizem que jamais irão aprender inglês. Diante de tal resposta, talvez seja o momento para refletirmos sobre as condições negativas em que esses discentes estão inseridos, incluindo aí, o

meio social onde habitam e os vários problemas que enfrentam diariamente, como a falta de assistência geral por parte do Estado, a péssima mobilidade urbana oferecida pelos poderes públicos, a insegurança dos bairros periféricos e a violência de toda ordem, entre outros problemas. Ou seja, parece que esses alunos se enxergam como cidadãos de segunda classe que não têm direito a praticamente nada. Não saber línguas seria mais um a lhes ser negado, o que, para eles, não faz muita diferença. É preciso agirmos sobre tal status de coisas na nossa sociedade. Em outras palavras, percebe-se que esta é a ideia que se perpetua na cabeça dessas famílias oriundas de classes desprovidas de recursos econômicos, de formação acadêmica e da noção de direitos fundamentais.

Para a pergunta (7), *O que você diz sobre a pontualidade desses alunos?*, a colega me respondeu assim: “No primeiro horário é sempre complicado, eles nunca chegam no horário, perdem a 1ª aula, e na maior parte do ano letivo são pontuais apenas um ou dois; os outros, normalmente, chegam no final da aula, quando não faltam”.

A pontualidade dos alunos da EJA tem um peso bem significativo na (falta de) aprendizagem. Na medida em que o professor não conta com essa regularidade, o programa de disciplina elaborado sofre modificações ou simplesmente fica impossível dar alguma continuidade. O processo caminha lentamente e muitos discentes vão deixando de assistir às aulas, falhando, portanto, em acompanhar o cronograma projetado pelo professor. A consequência disso tudo, já sabemos, é uma falta quase que total de êxito nos estudos.

Temos agora a pergunta (8): *Como você faz o seu planejamento das aulas, que leva em conta e qual a abordagem utilizada?* A resposta de minha colega foi: “Faço o meu planejamento de acordo com o grupo, levando em conta a idade e os conhecimentos que os estudantes da EJA já possuem. A coordenação nos passou as diretrizes da EJA com os eixos temáticos; assim, procuro aplicá-las, associando aos conteúdos, utilizo vocabulários e a gramática simples. A abordagem que tento é a comunicativa”. Como se vê, a professora informou que no seu planejamento leva em consideração o público a ser atendido, ou seja, pensa seu trabalho de acordo com a faixa etária do grupo. Se eficiente ou não na prática, sabe-se que todo planejamento escolar para a EJA, realmente, demandará um profundo conhecimento do perfil da turma em seus anseios, suas perspectivas, o nível do saber enciclopédico e acadêmico para que as atividades contemplem cada situação específica. Infelizmente, na escola pública, por falta de um setor pedagógico que acompanhe de perto os projetos, os planejamentos e as atividades desenvolvidas em sala de aulas, nem sempre o professor encontra suporte para poder discutir os efeitos de seu trabalho. Este, na verdade, é mais um componente que soma negativamente para a (não) aprendizagem dos alunos neste contexto específico.

Passando para pergunta (9), *A formação acadêmica do professor de línguas estrangeiras*

é compatível com a EJA?, a professora participante respondeu da seguinte forma: “Não, não há um norte, uma disciplina na formação docente acadêmica que contemple a educação de jovens e adultos. Ficamos sem saber como ensiná-los de forma mais significativa, uso a minha experiência de professora de um centro de línguas em que leciono há mais de cinco anos, e também da escola pública em que atuo há mais de oito anos com alunos do fundamental e médio”.

Vê-se pela resposta da colega como é crucial tal questão. É muito importante prestarmos a atenção na resposta da colega no que diz respeito a sua angústia de não ter um norte, não desfrutar de qualquer suporte nem ter tido tal orientação na sua formação progressiva. Por isso, ela declara aplicar a experiência docente nas atividades em sala de aula, informando que faz adaptações em todo o percurso acadêmico. A falta de uma abordagem capaz de orientar professores no trabalho pedagógico é evidenciada em todas as disciplinas no contexto EJA. Na escola em questão, era muito comum os docentes alertarem para tal situação em praticamente todas as reuniões de atividade complementar (AC). Isso, conseqüentemente, causa apreensão naquele que ensina por não vislumbrar êxito na seleção dos conteúdos, na exposição em sala de aula, formas de avaliação capazes de mensurar o aprendizado, o que deixa a sensação de incapacidade na condução dos trabalhos pedagógicos e, principalmente, frustração, pois o ofício de mestre tem por finalidade precípua o aprendizado de quem está sob a sua orientação. Frustra também aquele que está em formação acadêmica e que, muitas vezes, culpa a atuação do professor por seu provável insucesso ao longo do processo de aprendizagem.

5.4.2 Discussão sobre as respostas ao questionário

Nessa seção serão apresentadas as respostas da colega participante ao questionário por mim elaborado seguidas de meus comentários e algumas reflexões. A pergunta (1) *Como você vê o aprendizado em língua estrangeira pelos alunos da escola pública?*, foi respondida da seguinte forma: “Extremamente deficitário devido à falta de interesse e de base, salvo raras exceções”. Aqui, a professora revela dois pontos importantes para análise: a estrutura (ou falta desta) da escola pública e a falta de base dos estudantes. Sabemos que está no imaginário coletivo essa premissa de que o ensino no sistema público de educação básica é extremamente deficitário. Existe um certo ponto de verdade, mas o perigo está na generalização. A disseminação de tal premissa cria exatamente uma cultura difícil de ser apagada, mesmo diante de iniciativas de qualidade que visam a combater esse estado de coisas. Infelizmente, no caso específico desta professora de EJA ambos os aspectos são, verdadeiramente, dois obstáculos gigantescos a serem transpostos. Só como exemplo, a escola onde fiz a pesquisa e trabalhamos, ela e eu, foi projetada para alunos da alfabetização até a 4ª série do Fundamental I, não adultos em idade de EJA que,

como já mencionado são colocados em uma sala de aula com um perfil extremamente difícil no tocante, entre outras coisas, à escolaridade, que é sempre muito baixa. A professora tem razão.

Apesar de tudo, como dito, é preciso lembrar que nem tudo é uma derrocada geral. Há de se admitir que, em certos espaços, incluindo EJA, a estrutura física de algumas escolas tem sido melhorada, com a manutenção das unidades através de reformas, com informatização, a instalação de TVs *pendrive*, entre outros. Também, muitas diretorias das unidades escolares, através dos recursos financeiros distribuídos pelo MEC e repassado às escolas pela SEC, têm procurado adquirir equipamentos como *datashow* e computadores para melhor dotar as escolas de recursos tecnológicos considerados básicos.

Em relação aos materiais instrucionais, a distribuição de livros didáticos e paradidáticos às unidades escolares pelo MEC, principalmente para a EJA, no ciclo Fundamental, também evidencia um avanço muito grande para a melhoria da educação brasileira. Esses materiais, embora tenham diversos problemas de conteúdos por não serem da especificidade EJA, contribuem muito para facilitar a atuação do professor e o desenvolvimento das atividades em sala de aula e fora dela, pois, ao menos, o aluno terá em mãos algo com que estudar.

Já a falta de base mencionada pela professora, traz à tona a discussão sobre os métodos, abordagens, fundamentos e a pedagogia da educação brasileira nos últimos sessenta anos que, simplesmente, já há muito tempo, vêm sendo transplantados de outras realidades sem as devidas adaptações locais. É minha concepção, como professor de EJA que, todos esses elementos devem contemplar a cultura, as relações sociais e as especificidades de cada grupo, com as adaptações/modificações apropriadas, visando a obter os resultados almejados na aprendizagem de alunos que são, em sua grande maioria, analfabetos funcionais. Por isso, na EJA, são necessários estudos que ampliem essas questões, já que busca-se aqui, no mínimo, o letramento crítico de alunos com um perfil marginalizado e que precisam encontrar nesses estudos uma razão sólida que os venham a tirar da condição subalterna e desvantajosa em que há tempos se encontram. A falta de base a que se refere a professora é, por exemplo, a falta de conhecimento elementar da língua materna para se ler e interpretar um texto. Como avançar, então, com esse tipo de realidade nas aulas de LE? O desafio não é nada fácil. Na realidade, é uma luta quase inglória que, gostemos ou não, precisa ser encarada com todas as armas de que dispomos.

Dito isso, passo para a pergunta (2): **Como você vê o aprendizado de LE no contexto EJA?** “Além do que foi citado na questão anterior, um ponto crucial para os alunos da EJA é a falta de motivação. Este é o principal problema no caso EJA”. Como resolver tal problema? No nosso contexto, este é apenas um deles, tendo ainda outros como indisciplina, currículo inadequado, falta de materiais instrucionais, metodologias ultrapassadas, etc. Até as chamadas novas tecnologias de informação e comunicação que estão praticamente incorporadas em muitos

espaços escolares, ainda é uma grande novidade para ser usada como elemento motivador na realidade estudada. O aluno da EJA precisa encontrar significado no seu estudo. A EJA sempre foi considerada um apêndice da educação geral, cujo objetivo seria apenas alfabetizar aquele indivíduo já tão acostumado a conviver com todo tipo de exclusão. É preciso irmos além, pensando em, entre outras coisas, levar o alfabetizando a se tornar um leitor proficiente e crítico na sua língua para que, enfim, ele entenda que é possível aprender uma outra língua, ainda que em nível não tão elevado. Se o professor conseguir motivar o aluno a pelo menos estar presente nas aulas de LE e se manter atento, fazer os exercícios, etc., acredito que estará sendo dado o primeiro passo para se falar de algum tipo de eficiência nessa área. Ou seja, cabe, principalmente ao professor tentar tirar o aluno desse espírito de descrença em que nada é possível aprender, quanto mais uma nova língua.

E como sabemos, a responsabilidade de motivação não está só no aluno; é um trabalho a muitas mãos e que inclui também um professor motivado. Como apontam Fernández e Callegari (2010, p. 51),

Um professor desmotivado dificilmente se dedicará suficientemente ao planejamento e à execução de suas ações educativas. Professores desmotivados são cada vez mais frequentes atualmente, e as causas de sua desmotivação são variadas e complexas: baixos salários, pouca valorização social, inexistência de planos de carreira, desprestígio perante os alunos, extensa carga horária de trabalho etc.

Por isso, é necessário refletir sobre os alunos da EJA que buscam, de alguma forma, uma certa ascensão econômica e social, mas que as atividades laborais, as barreiras do dia a dia, entre outros aspectos, estão o tempo inteiro a “puxá-los para trás”. Os alunos do subúrbio ferroviário de Salvador, por exemplo, chegam às salas cansados e desmotivados, com baixa autoestima e, como já mencionado, necessitam de incentivos o tempo inteiro. Como pode-se ver mais adiante na descrição das aulas observadas, houve poucos momentos que fossem caracterizados como motivadores para os poucos alunos que apareceram para as aulas. Mesmo levando em consideração a dificuldade de até se ter alunos presentes, na minha visão, seria preciso uma diversificação maior de materiais que servissem de “gatilhos” estimulantes para que os alunos passassem a se interessar pelas aulas de inglês. O que ficou patente para mim, na realidade, foi uma frustração geral, uma professora que “faz o que pode” e alunos praticamente ausentes.

Seguindo adiante com a pergunta (3): *O inglês tornou-se a língua mais influente no cenário profissional e científico, principalmente pelos efeitos da atual globalização. Qual a sua opinião a respeito dessa questão e qual a importância para o aprendizado de inglês por parte dos alunos da EJA?* A resposta da professora foi a seguinte: “O inglês é a língua universal. É preciso, portanto, cultivar o interesse pela língua, enfatizando tal universalidade, principalmente

para as turmas de EJA, que devem objetivar o que realmente importa no cenário de ensino devido ao tempo reduzido escolar e às dificuldades inerentes a este grupo específico de alunos”.

Vê-se aqui pela resposta clara e objetiva da colega participante que ela está muito consciente da importância da língua inglesa no mundo e de que aos alunos de EJA tal acesso a esse bem cultural não pode ser negado. Afinal, no caso desse público estudantil, a escola é, de fato, a porta de entrada para tal conhecimento, ainda que em nível elementar. Pelo menos, ela pode se encarregar de despertar no aluno o interesse em conviver mais de perto de uma língua que é de todos e não pode continuar a ser vista como sendo propriedade de alguns grupos privilegiados. Se falamos em “universalização” de uma língua, ela precisa realmente ser geral, em especial para aquelas classes que não enxergam o acesso a outras línguas como um direito. Precisamos trabalhar fortemente para mudar essa concepção excludente de ser conceber quem “pode e quem não pode” expandir seu repertório linguístico-cultural na sociedade em que vivemos. Nada, nesse pormenor, pode ser visto como distante e inatingível.

Passando, então, para a pergunta (4), *Existem muitos métodos e abordagens que auxiliam o professor a ministrar os ensinamentos de uma LE. Quais aqueles que lhes são familiares e que você aplica na sua aula inglês da EJA?*, a professora me deu a seguinte resposta: “Tenho familiaridade com os principais métodos e abordagens de ensino de LE, tais como a Abordagem Comunicativa, a aprendizagem através das funções da língua ou seja, contextos de uso, dentre outras. Porém, existem diversas limitações de aplicação de alguns destes em aulas para a EJA, restando, principalmente, as opções de estratégias de leitura, vocabulário e gramática em textos”.

A clara resposta da colega ilustra uma realidade muito comum no nosso ambiente profissional. É inegável que muitos dos nossos professores de inglês atuando no sistema público são bem qualificados e ostentam um ótimo conhecimento teórico no que diz respeito a ensinar e aprender uma língua adicional. O que realmente emperra o processo, muitas vezes, é a prática. Como levar a cabo todas essas concepções teóricas em ambiente tão adverso? Este, acredito, é o grande desafio. Apesar de deter este conhecimento, por exemplo, nas aulas observadas, descritas mais adiante, a professora não teve condição alguma de aplicar elementos de tal abordagem simplesmente pela quase ausência de alunos e também pela maneira que apresentou as temáticas, quase sempre voltadas para os aspectos linguísticos. Mesmo tendo trabalhado com letra de uma música e fragmentos de um poema, não houve um exercício efetivo de interação com o texto em situações reais de uso porque, na minha percepção, faltou, quando possível, envolver os alunos na exploração do material, levando-os a entender que eles poderiam usar seus conhecimentos para discutir as questões ali suscitadas.

Assim, sendo mais específico, ao informar que há limitações para a aplicação de outros métodos e abordagens não estruturalistas na aula de LE na EJA, não ficou claro para mim se tais limitações são crenças ancoradas na faixa etária dos alunos. Ou seja, se são problemas ligados à cognição ou à falta de escolaridade básica. No que diz respeito à habilidade de leitura, por exemplo, as observações mostraram que os materiais didáticos produzidos ou escolhidos pela professora contemplavam “pequenos textos com um trabalho, basicamente voltado para vocabulário e um pouco de interpretação. Os temas e tópicos não foram discutidos nem na L1, ou seja, em português. Isso, de certa forma, afugenta a ideia de se trabalhar a partir de uma metodologia mais comunicativa, mesmo se tratando de desenvolvimento da habilidade de leitura, o foco do nosso estudo.

Para a pergunta (5), *Dos métodos e abordagens de LE mais comuns, qual ou quais você percebeu que os alunos da EJA se adaptaram melhor para desenvolver a habilidade de leitura na língua inglesa? Explique, incluindo suas estratégias de ensino*, a professora respondeu: “O uso de cognatos, lista de vocabulário, classe de palavras em língua inglesa, o uso de expressões idiomáticas, ilustrações, música com vocabulário semelhante aos textos formais e comparações com textos similares em língua portuguesa”.

Na verdade, a resposta da colega aqui reporta-se a alguns aspectos mais pragmáticos dentro de um trabalho estruturalista de ensino de língua. Talvez, devido às circunstâncias tão adversas, fosse o máximo que ela pudesse fazer para, ao menos, tentar cumprir o programa de sua disciplina. São, certamente, estratégias de leitura importantes, mas não levam o aluno para muito além do reconhecimento isolado de palavras e expressões, deixando, por exemplo, de se trabalhar a língua em uso.

No tocante à pergunta (6), *Que panorama sobre o ensino de leitura de inglês como LE na EJA você poderia descrever e o que é preciso ser feito para combater as adversidades?*, a resposta da colega foi: “Existe disposição, porém, as adversidades, muitas vezes, desmotivam os alunos. Quanto ao aprofundamento nas atividades de leitura em LE, tais como a falta de base, o cansaço do dia-a-dia e as deficiências ligadas à língua materna, é preciso ir aos poucos para motivar tais alunos com aulas diferenciadas e que despertem atenção, ao mesmo tempo em que os faça perceber que é possível aprender”.

A afirmação de que existe disposição, porém, as adversidades muitas vezes desmotivam os alunos, pode ser analisada de algumas formas. Por exemplo, os alunos da EJA já chegam nessa modalidade com um percurso de vida e escolar bastante acidentado, que refletem sua condição quase perene de exclusão, de subemprego, de violência, de famílias desajustadas, entre outros. Não é fácil se concentrar diante de tantos problemas. Alia-se a isso, um ensino de LE desinteressante, capitaneado, muitas vezes, por professores que, mesmo detendo um razoável

conhecimento teórico, optam por seguir a tradição estruturalista que privilegia a internalização do conhecimento através de memorização e a partir de tópicos e situações muito distantes da realidade deles. Segundo Arroyo (2007), precisamos abandonar os saberes fechados e incorporar saberes mais abertos. Esses saberes mais abertos, no nosso caso específico, podem se aliar à experiência dos sujeitos da EJA, levando-os a enxergar a possibilidade de ao menos serem capazes de ler e compreender um texto em língua inglesa, uma língua que, mesmo sem eles perceberem com maior nitidez, está presente em muitas situações do nosso cotidiano.

Para a próxima pergunta, a de número (7), com uma estrutura um pouco diferente das anteriores, foram dadas opções para que a professora marcasse a(s) situação(ões) que mais se aproximava(m) de sua realidade. Portanto, a pergunta era: ***A EJA matricula alunos de idades variadas e níveis diversificados. Em sua opinião, quais as dificuldades que você encontra para desenvolver os conteúdos, principalmente no que se refere à leitura em língua inglesa?***

Assinale a(s) resposta(s) que mais se aproxima(m) de sua experiência:

- () As abordagens/metodologias utilizadas pelos professores não facilitam a aprendizagem;
- () A ausência de uma metodologia/abordagem específica para o ensino de língua inglesa nesse contexto escolar dificulta o aprendizado;
- (X) Os alunos da EJA não têm motivação intrínseca para a aprendizagem de uma LE;
- (X) Os materiais didáticos de língua inglesa na EJA, quando existem, estão distantes de nossa realidade cultural, dificultando a interação com os textos ou outros materiais instrucionais;
- (X) O desconhecimento dos aspectos formais da língua materna por parte do aluno dificulta o aprendizado de língua estrangeira;
- (X) O número de aulas de inglês como LE é insuficiente para o aprendizado dos alunos da EJA;
- () A precariedade no tocante a equipamentos tecnológicos que facilitem o aprendizado do inglês;
- (X) a língua inglesa é considerada muito difícil para a maioria dos alunos;
- (X) O fato de serem estudantes do turno noturno, sempre cansados após um dia de trabalho;
- (X) O fato de serem estudantes com idade diversificada e oriundos de famílias de baixa escolaridade;
- () Por serem oriundos de classes socioeconômicas mais baixas;
- () Por não haver incentivo para aprender uma LE na escola pública no contexto atual;
- (X) Por não haver incentivo para uma aprendizagem autônoma da LE;
- () Por os estudantes não saberem qual é o verdadeiro objetivo em se aprender uma LE;
- (X) Por terem abandonado a vida escolar antes de concluírem os estudos;
- () Por não vislumbrarem ascensão econômica e social através de uma formação acadêmica;
- (X) Por conta da inexistência de um projeto pedagógico/didático de LE específico para o aluno da EJA, incluindo a formação continuada do professor que atua nesse segmento.

Por uma opção metodológica e também em prol da objetividade, me limitarei a comentar apenas os itens assinalados pela professora participante do trabalho. Vê-se aqui que a professora marcou várias situações e que serão brevemente comentadas. A primeira afirmativa que a nossa colega marcou diz respeito à questão de os alunos da EJA não terem motivação para aprender LE. Esta não parece ser uma resposta isolada e, pela minha experiência, somos nós, professores, que ficamos com a tarefa de também despertá-los para tal situação. Não temos como escapar disso. Se há a problemática, essa deverá ser equacionada de alguma maneira. Nesse momento, a função do

professor, entre outras tantas atribuições, é propiciar os meios para alavancar o ânimo do aprendiz rumo à realização do objetivo que é se interessar pelo estudo daquela LE, em especial, a língua inglesa, hoje, um dos mais cobiçados bens culturais da sociedade global, incluindo milhões de cidadãos brasileiros.

O estudo veio mostrar que, diante da situação de total desinteresse pela disciplina, cabe ao professor abrir um diálogo com os alunos sobre a importância da aprendizagem da LE, enfatizando seus objetivos e desconstruindo mitos como “inglês não reprova, não serve para nada”, “não sabe português quanto mais inglês”, “pra que aprender inglês se não vou para lugar nenhum”, entre outros. Como a cultura escolar de avaliação ainda está completamente baseada em “nota apenas para passar”, todo esforço para se levar o aluno a enxergar a aprendizagem de inglês como algo benéfico e para a vida inteira, valerá a pena. Tal tarefa, gostemos ou não, terá que ser adicionada as tantas outras já colocadas nos ombros do professor de inglês que atua em contextos como EJA e no sistema público como um todo.

O próximo item marcado pela professora diz respeito aos materiais didáticos. Embora existam materiais oficiais de EJA, selecionados pelo PNLD do MEC, em muitos contextos, esse material ainda se faz ausente. Contudo, esta não era a realidade da escola investigada. O livro foi distribuído, porém, durante as minhas observações, por algum motivo, não foi usado durante as aulas. Mesmo que o livro tenha problemas como a falta de diálogo com a cultura local, qualquer material sistematizado que traga textos que motivem a leitura e a interpretação, que proporcionem ao aluno o prazer do contato com outras culturas, etc., é um material que deve ser aplicado. No nosso caso específico, os alunos se queixam de que não existem materiais de inglês para eles, mas quando os livros são distribuídos, na maioria das vezes, eles, simplesmente, não o levam para a escola. Reclamam que é um volume único e pesado para carregar, entre outras desculpas.

O outro item marcado foi o desconhecimento dos aspectos formais da língua materna. Ou seja, problemas de escolarização em língua portuguesa. Na verdade, essa questão traz à tona a crença de que para se aprender uma LE é necessário que se saiba os aspectos gramaticais da língua nativa. Certamente, o conhecimento formal limitado da L1 é uma barreira a mais, porém, isso não define a impossibilidade total de se aprender uma nova língua. A aquisição de uma L2 depende de vários aspectos, tais como: o ambiente em que se desenvolve a aprendizagem, as condições de receptividade pelo aprendiz, a metodologia aplicada, as estratégias utilizadas, e, principalmente, a quantidade de horas a que o aluno é exposto à língua alvo. Temos ainda a qualidade do material didático e paradidático, o incentivo do professor, o estudo autônomo após as exposições nas aulas, entre outros.

Sabemos que a influência da língua materna para a aprendizagem de uma LE no aspecto formal é importante para a identificação e apreensão dos elementos morfossintáticos da língua

alvo, pois é a partir do conhecimento prévio que podemos dialogar com a sintaxe em LE. Contudo, a compreensão de um texto não depende exclusivamente dos elementos gramaticais expostos, mas, em boa parte, de um patrimônio vocabular capaz de levar o leitor a apreender o tema, o contexto e o lidar com estratégias de leitura importantes como, por exemplo, fazer inferências. É bom lembrar que o estudo de uma nova língua pode disparar o que chamamos de *washback effect*, ou seja, um efeito reverso, levando ao aluno a aplicar o conhecimento de elementos formais na LE para o estudo de sua língua materna.

Um outro aspecto mencionado foi exatamente a baixa exposição dos alunos à língua alvo. Este, de fato, é um problema sério, uma vez que compromete de maneira decisiva o trabalho do professor, prejudicando a qualidade da aprendizagem. Se pensarmos na escola básica regular, são oferecidas algo em torno de 80 horas de língua inglesa por ano, o que, no final do Ensino Médio, em tese, o aluno teria recebido 640 horas no período de 7 anos (6º ao 9º ano EF II e 1º ao 3º ano do EM). Já na EJA, essa exposição, ao final de três anos, chega a um total de escaudadas 160 horas de LE, distribuídas da seguinte forma:

EIXO FORMATIVO	C. HORÁRIA SEMANAL	TOTAL ANUAL
IV	40 min	40 h
V	40 min	40 h
VI	80 min	80 h

Nesse pormenor, é importante salientar que, segundo pesquisas, o aprendizado de uma LE em ambientes instrucionais requer do estudante uma exposição mínima de 3 horas diárias geminadas ou não, além dos estudos autônomos que devem ser feitos fora da sala de aula, seja em uma escola especializada, como é o caso dos centros de línguas, ou no ensino regular básico em colégios públicos e privados. Portanto, como se pode deduzir facilmente, esta é mais um grande obstáculo a ser enfrentado por alunos e professores, uma vez que, como pude facilmente observar nas aulas da colega participante, mesmo essa carga horária precaríssima não estava sendo cumprida. A ausência contumaz dos alunos é um fator enorme de desestímulo para o professor que tenta levar sua tarefa adiante. Dessa forma, realmente, uma carga horária expressiva em LE na EJA é de fundamental importância para que o aprendizado ocorra. Pelas histórias de vida, pelo percurso desses alunos, acredito que o tempo para as atividades deve se concentrar, na sua maior parte, dentro das salas de aulas, já que eles raramente, mesmo em momentos de folga, estudarão inglês. Esta é a realidade que vejo e testemunho o tempo inteiro.

O item seguinte marcado pela colega foi sobre a percepção de o inglês ser muito difícil para a maioria dos alunos. Podemos analisar essa questão sob o prisma das dificuldades que existem também em outras disciplinas como a própria língua materna, a matemática, a física, a

filosofia, entre outras. O desafio é geral, posso afirmar. Ao inculcarmos a premissa de que a língua inglesa é difícil, esses alunos juntam-se a muitos outros, mas que, por contarem com mais recursos, conseguem frequentar cursos de idiomas por muitos anos e vão, aos poucos, vencendo as dificuldades. Como se sabe, um aluno motivado aprende, apesar do professor. Segundo Leffa (2005, p. 204), “o aluno só aprende se o professor usar a metodologia certa”. Tendo a concordar com tal premissa, porém, acredito que mesmo diante de situações em que o professor trabalhe de forma equivocada e ultrapassada, um bom aluno, verdadeiramente imbuído do desejo de aprender uma nova língua, consegue vencer tais problemas. Por isso que eu acho que, mesmo se concentrarmos com maior força na habilidade de leitura na EJA, os alunos motivados irão chegar a um bom nível de decodificação e interpretação. Com uma prática sistemática e significativa, à medida em que o aluno for conhecendo e apropriando-se do léxico da língua inglesa, ela começará a deixar de ser estrangeira para ele.

O fato de serem alunos trabalhadores e estudarem no turno noturno também foi assinalado pela professora. O docente que é designado para lecionar na EJA sabe que irá lidar com alunos-trabalhadores formais e informais, incluindo um público de jovens repetentes e idosos. Logo, para começar, todo o tipo de desnivelamento estará presente nesse corpo discente. É realmente um grupo de alunos que irá chegar à sala de aula atrasado, cansado, e que espera encontrar um professor motivador e incentivador no contexto de aprendizagem. Assim, não se deve negar que a disposição física é um fator primordial na aprendizagem, pois atua em harmonia com o cognitivo. Quando o cansaço corporal é intenso as dificuldades de concentração se agigantam. É justamente nesse momento que o professor, com sua experiência, capacidade, metodologia, além de uma consciência clara da realidade que o cerca, faz uma enorme diferença. Imbuído das mais diversas tarefas inerentes ao trabalho, ele precisa conhecer esse aluno para levá-lo a entender que aprender tem que ser visto como um objetivo de vida. Inclua-se nesse objetivo de vida o acesso a uma LE como o inglês, por exemplo.

Outro aspecto mencionado pela colega foi a variação de idade e o fato de as famílias dos alunos serem de baixa escolaridade. Como sabemos, é comum se dividir turmas de LE a partir da faixa etária, uma vez que quanto mais próximos eles forem no tocante a esse aspecto, melhor para que haja uma convergência de interesses. Isso não ocorre na EJA. O adolescente de 15 anos pode se encontrar com um senhor de 60 anos que, por exemplo, está há décadas sem pegar em um livro. Assim, por minha experiência, trata-se de um desafio para o professor buscar as alternativas para equacionar essas diferenças que, claro, irão para além da diferença de idade. Encontro alunos que estão juntos numa mesma sala e possuem lacunas gigantescas em termos de conhecimentos formais, devido, principalmente, às interrupções ou repetências. Existem alunos que cursaram a 8ª série ou o Nível Médio e recomeçam os estudos nos Eixos

IV ou V (que representam de 5^a à 8^a série) na EJA. Além disso, encontram-se também matriculados alunos que estudaram entre vinte ou trinta anos atrás, mas são leitores de jornais impressos, assistem a programas científicos, informativos, políticos e estão mais atualizados e conscientes daquilo que pretendem na EJA. Ou seja, é um mosaico de desencontros que precisa ser gerido pelo professor. Ele terá que lidar com alunos mais jovens transferidos das séries regulares por repetência ou por já terem ultrapassado a idade para a escola regular. Não raramente, eles alunos são enquadrados pelos docentes naqueles grupos tidos como quase “irrecuperáveis”, que jamais aprenderão os conteúdos, principalmente pela origem dos pais com baixa escolaridade e também porque essas famílias darão pouca importância ao conhecimento formal em prol da própria sobrevivência. Mais um desafio a ser ultrapassado.

No tocante ao item falta de incentivo para uma aprendizagem autônoma, é do nosso conhecimento que a tradição brasileira de estudos escolares ainda está pautada nos livros didáticos e na presença do aluno em sala de aula. Atualmente, com o advento da educação a distância, ancorada no desenvolvimento das mais diversas tecnologias, esse panorama tem mudado um pouco. Para muitos alunos, só há responsabilidade quando o professor está presente, por isso, mesmo em sala de aula, é comum ver que caso o professor necessita se ausentar durante uma atividade a tarefa dificilmente se concretiza a tarefa. Na minha experiência de EJA, tal comportamento continua ainda muito comum. Ou seja, sem o professor os alunos não se sentem independentes o suficiente para concluir o trabalho requerido. Embora esse comportamento dos discentes esteja arraigado no seio acadêmico escolar, é necessário conscientizá-los da importância de sua autonomia para que ele se responsabilize igualmente por sua aprendizagem. Assim, cabe também ao professor orientar aos alunos para a necessidade de estudarem de forma autônoma, algo que considero primordial na aprendizagem de LE.

A próxima temática marcada pela professora diz respeito ao abandono da vida escolar. Tal situação é algo muito incômodo na vida de qualquer pessoa, uma vez que interrompe um ciclo na vida, uma sequência na aprendizagem, sendo que a maioria permanece por longos anos fora ambiente estudantil e termina por esquecer os mais diversos assuntos abordados nas disciplinas estudadas. Dessa forma, muitos estudantes da EJA quando se matriculam na modalidade, se veem diante de um recomeço. Porém, já mais velhos, com muitas outras atribuições e desprovidos, certamente, de hábitos de estudo, além de conhecimentos básicos para acompanhar os programas das disciplinas. No grupo em questão, encontram-se adultos na faixa etária de 35 a 40 anos, que têm experiência de vida, às vezes, apresentam um certo conhecimento geral em todas as áreas, têm lembranças de assuntos estudados em épocas passadas, mas ainda assim demonstram enorme dificuldade em seguir com os estudos. É, sem

sombra de dúvidas, mais um obstáculo a ser enfrentado pelo professor, já que de LE, muitos deles, praticamente não guardaram nada.

O último item marcado pela participante diz respeito à inexistência de um projeto pedagógico voltado para EJA assim como a formação específica do docente que atua nesse segmento. A EJA consolidou-se como uma modalidade de ensino/aprendizagem a partir da Constituição de 1988 e da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. No colégio onde a pesquisa foi desenvolvida, não há um projeto pedagógico específico para a EJA. Esse projeto deveria ser elaborado por todos os professores das disciplinas que lecionam na modalidade e, depois, cada um deveria adaptá-lo para sua disciplina de acordo com as orientações ou filiações metodológicas pré-definidas. Conforme instrução da SEC-BA, no documento intitulado “Política de EJA da Rede Estadual: educação de jovens e adultos, aprendizagem ao longo da vida”, de 2011, em relação ao projeto pedagógico/didático, assinala-se que o professor da EJA deve cooperar, de forma crítica e competente, com a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, assegurando direitos para a EJA; apresentar projeto de trabalho solidário para intervenção na realidade sociopolítica e cultural dos educandos da EJA, entre outras atribuições, ter formação acadêmica compatível com a modalidade, conhecer a comunidade em que atua, ou seja, saber como vivem e trabalham os jovens e adultos. Além disso, no tocante à estrutura curricular e à formação continuada do professor, o documento orienta que caberá aos educadores o pensar/planejar e o fazer coletivo, que o Estado deverá investir na formação em serviço dos profissionais que farão carreira no magistério como educadores (as) de jovens e adultos. Além disso, “o processo de formação inicial e continuada dos educadores da Educação de Jovens e Adultos deve ser construído no contexto da nova Política assumida pelo Estado” (BAHIA, 2011, p.16).

Um dos problemas enfrentados pelos professores da EJA está exatamente na formação acadêmica, uma vez que, pelo que pude averiguar, não há nos cursos de graduação em Letras nenhuma disciplina que trate das especificidades dessa modalidade de ensino. Em língua estrangeira, essa lacuna tem colaborado para potencializar as dificuldades encontradas em ambas as situações: o professor que não foi preparado para a EJA em termos de metodologia e o aluno que já vem de um percurso acidentado em todos os aspectos da vida pessoal e acadêmica. Por isso, nessa modalidade, são necessários trabalhos específicos para se conceber e desenvolver abordagens específicas, contemplando, acima de tudo, a formação do professor que irá lidar com esse público específico.

A oitava e última pergunta do questionário diz respeito, de forma mais direta, ao ensino de leitura na EJA: *O que você acha do ensino de leitura na EJA? É possível ensiná-la e até mesmo ir além desta habilidade?* Em sua resposta, a professora diz: “A leitura é o começo para os alunos

da EJA. Através da leitura os alunos podem construir seu conhecimento em termos de vocabulário, padrões gramaticais e culturas relacionadas à LE. É possível sim, ir além da leitura, pois normalmente os alunos estão dispostos a trabalhar a comunicação oral em sala, porém dentro de suas limitações, as quais são muitas”.

Como se vê, a docente acredita ser a leitura o início de uma caminhada por parte dos alunos da EJA como forma de se engajarem no aprendizado de uma nova língua. A partir desse pressuposto, posso deduzir que, partindo de uma abordagem de leitura em língua inglesa, usando textos que representem o universo deles, com uma linguagem de fácil acesso, cuja divulgação esteja no cotidiano da comunicação radiofônica e televisiva, por exemplo, a música, a poesia, etc., que fale dos sentimentos como cartas e bilhetes de amor, jogos de palavras com cognatos, o processo proporcionará prazer e a aprendizagem, por certo, se concretizará.

A leitura, além de promover o aumento significativo do repertório lexical, também leva o aluno a ter contato com os elementos formais da língua. Porém, de tudo isso, o mais importante é lembrar que a leitura em LE é a primeira porta que se abre para um novo mundo em termos de conhecimento e acesso a informações sobre outros espaços, outras culturas e outros povos.

Por outro lado, o estudante tem a oportunidade de dialogar com a própria língua materna e conhecer melhor seus aspectos gramaticais, semânticos e sintáticos, uma vez que a língua que se estuda na escola, a chamada norma padrão, não deixa de funcionar também como uma “língua estrangeira”. O trabalho com leitura impulsiona a cognição para a interpretação em diversos sentidos, fazendo com que se perceba os vários discursos e, conseqüentemente, se vislumbre também no aluno da EJA o letramento que perdera ao se afastar da escola, dando-lhe a oportunidade de ver mundo com outro olhar. Apesar desta crença, nas minhas observações de aula, infelizmente, a nossa colaboradora não pôde ir além da decodificação do foi apresentado, sendo raros os momentos de um real engajamento por parte dos alunos em um processo de leitura significativo e transformador.

Nesse contexto, não posso deixar de lembrar que trabalhar com LE em turmas formadas muitas vezes por analfabetos funcionais é uma tarefa hercúlea. Para isso, o professor, dispondo de apenas 40 minutos a cada aula, uma vez por semana, precisa elaborar um planejamento arrojado e bastante objetivo. Nas observações de aulas, a professora trabalhou com textos que ela mesmo trouxe, não utilizando o material didático disponível. Foram, na minha visão, textos muito curtos e que mal saíram do nível de decodificação e tradução. Hoje em dia, é inegável que a língua estrangeira, no caso, o inglês, ostenta grande potencial de contribuir para a formação cidadã do aluno. Contudo, o cenário com o qual nos deparamos na EJA não é nada acolhedor para que esta disciplina seja ensinada de forma significativa, contemplando as várias habilidades. Mesmo a leitura, uma habilidade menos complexa de se trabalhar, vai exigir grande esforço do professor.

Porém, como o próprio título desse trabalho encerra, é preciso acreditarmos que é possível ensinar os nossos alunos de EJA a se interessar pela LE. A leitura abre esses caminhos.

5.4.3 Observações de aula e reflexões

Findas a exposição e análise das respostas da colega participante, nesta seção, tratarei das notas de campo que fiz durante as observações de aulas no contexto mencionado. Aqui, irei descrever brevemente informações sobre a aula e, então, tecer comentários.

Na primeira aula, me chamou a atenção o fato de haver 43 alunos matriculados e, naquele dia de observação, estavam presentes apenas 2 alunos. A duração da aula foi de 40 minutos, das 19:20 às 20:00 horas e o tema da aula foi, basicamente, os artigos indefinidos “A” e “AN”. O material usado foi criado pela professora. Ao se dirigir para a sala, não havia qualquer aluno. A professora entrou na sala, acomodou-se em sua cadeira e colocou os materiais sobre a mesa. Limpou a lousa e para ninguém praticamente começou a escrever o assunto da aula “Artigos Indefinidos”. Enquanto ela escrevia, os dois alunos chegaram à sala. Sentaram-se e começaram a copiar o que estava na lousa. Ao perceber que os alunos haviam terminado de copiar, a docente começou a explicação sobre o tema gramatical. Fazendo uso da tradução como recurso de aprendizagem, a professora direcionou a aula para a fonética e fonologia, leu os sintagmas do exercício, solicitou aos alunos que repetissem a pronúncia. No final, pediu que os alunos completassem as lacunas do que estava no quadro, efetuando a correção em seguida. Esta foi a aula.

Durante a observação, pude notar emergiu uma abordagem mais híbrida, juntando-se elementos do método da gramática-tradução e do comunicativo. Devido ao número ínfimo de alunos presentes em sala de aula, a professora foi compelida em avançar porque, no dia seguinte, alunos faltosos haveriam de aparecer nas aulas e, claro, iriam solicitar da professora que retomasse o assunto estudado. Quanto ao material didático usado, embora a professora tivesse o domínio da língua e demonstrasse grande interesse para que os alunos apreendessem alguma coisa do assunto dado, acredito que a habilidade de leitura aqui iria ajudar bastante, em especial no que diz respeito ao uso da língua de forma contextualizada. Ou seja, um pequeno texto, onde houvesse o diálogo com a cultura do educando, poderia ser introduzido. Além disso, mesmo a professora tendo feito uso da estratégia de explorar o conhecimento prévio do aluno, o trabalho ficou limitado ao nível do reconhecimento linguístico. Tinha-se ali uma boa oportunidade para se fomentar no aluno o desenvolvimento da habilidade da leitura em LE. O próprio livro de EJA, que fora distribuído na rede pública, poderia ter sido utilizado. Em suma, foi uma aula típica de EJA, onde pouco se avança na consolidação do conhecimento novo.

Na segunda aula, a situação lamentável de ausência de alunos piorou. Quando a professora chegou à sala de aula, dos 43 alunos, um apenas chegou com ela. Nesse dia, como mencionado, seria feita uma revisão do assunto da aula anterior “A” e “AN”. O inusitado é que a aluna solitária daquela aula era uma que não tinha vindo na aula passada. Valeu aqui registrar o rápido diálogo entre elas apenas para ilustrar a realidade de um professor de LE na EJA:

P: Olá, só tem você até agora? E você não veio na aula passada, não foi?

A: Sim, professora, faltei por causa do trabalho.

P: E os outros?

A: Os outros devem chegar atrasados

P: Então vamos aguardar um pouco.

Nesse ínterim, a aluna levantou e se queixou do calor. A professora pediu-lhe que fosse até o vigilante e solicitasse o acionamento do ventilador. A aluna foi ao encontro do vigilante que, sob a supervisão da diretora, fica responsável pelas chaves das portas das salas, do quadro de energia e do patrimônio físico escolar. A ele, portanto, a aluna solicitou fossem ligados os ventiladores da sala, o que foi imediatamente providenciado.

Com esta aluna apenas, dos 43 matriculados, a professora reescreveu o assunto “artigos indefinidos” na lousa para que a aluna o transcrevesse para o caderno. Depois que a aluna finalizou a escritura, a professora solicitou-lhe que fizesse a identificação das palavras que conhecia em inglês e efetuasse a tradução. A professora, então, explicou o que significava os artigos em português e criou como exemplo um pequeno diálogo tanto em inglês quanto em português para mostrar o comportamento linguístico normativo em ambas. A aluna perguntou se antes de todas as palavras que iniciassem com vogal se colocaria “AN” e a professora confirmou, porém, fez a ressalva quanto às exceções como “antes de substantivos no plural”: *an egg/the eggs; a house/the houses*. A professora não se aprofundou na pergunta da aluna porque esse assunto iria ser estudado em outra oportunidade. Na sequência, a docente se posicionou em frente à lousa e pediu à aluna que completasse o exercício juntamente com ela, conforme ela fosse perguntando qual o artigo colocaria antes do nome. Assim, na medida em que a mestra perguntava, a aluna respondia, acertando uns, errando outros. Quando errava, claro, a professora corrigia de imediato. De alguma forma, mesmo diante do tempo exíguo, a professora estimulou a aluna a envolver-se na atividade, incentivando-a recorrer às suas reminiscências. Foram usadas aqui como recurso pedagógico a leitura, a escrita e a pronúncia. Embora a professora tenha utilizado uma boa estratégia, ela poderia ter trazido mais material de apoio como palavras cruzadas, música, cartazes com alimentos, entre outros.

No dia em que compareci à escola para assistir o que seria o terceiro encontro a ser observado, a professora se ausentou por motivos pessoais. Uma semana depois, quando retornei, também não houve aula por conta de falta de água na região inteira do subúrbio. Todas as aulas

foram suspensas. Logo na semana seguinte, o colégio foi cedido ao TRE-BA para as eleições de 2º turno de 2014, só devolvendo-o as suas atividades normais uma semana depois. Uma vez encerradas as eleições e o colégio liberado, me deparei com uma paralisação dos professores reivindicando melhores condições de trabalho. Nesse mesmo período, em uma reunião de AC, a coordenadora colocou em pauta a acentuada evasão escolar, principalmente dos alunos da EJA, além das turmas de nível médio do noturno. A falta de professores e as dificuldades de aprendizagem dos alunos da EJA também foram levantadas e discutidas. Foi ressaltado que há problemas graves de compreensão de textos, leitura fluente, de cálculos matemáticos, o que, segundo os próprios docentes da unidade escolar, tem mostrado que os alunos da EJA são analfabetos funcionais. Daí a importância de se ter um trabalho voltado para formar leitores fluentes, capazes de entender e interpretar, quer seja em língua materna ou em língua estrangeira. O desafio, como pôde-se ver pela descrição das aulas, é gigantesco.

Um mês depois praticamente, pude, finalmente, assistir uma terceira aula que, desta vez, contou com 3 alunos. A aula girou em torno de uma canção dos Beatles. No quadro, a professora reportou-se de novo à habilidade de leitura, chamando a atenção para uma das estratégias mais comuns, isto é, a ativação do conhecimento prévio do aluno. A professora entrou na sala, cumprimentou dois alunos que estavam a sua espera, chegando um terceiro logo em seguida. A professora deixou os pertences sobre a mesa, pegou o piloto e escreveu a letra da música na lousa. Eram apenas seis estrofes. Logo depois, havia algumas perguntas como, por exemplo, “Quais são as cores citadas no texto?”, “retire do texto três números, três letras do alfabeto, um artigo indefinido, uma frase conhecida”. A professora utilizou 15 minutos para a escritura, enquanto os alunos acompanhavam fazendo anotações em seus referidos cadernos. Os alunos levaram 20 minutos para completar todo o texto. Em seguida, a professora indagou se todos haviam terminado a escritura do texto. Logo depois, ela partiu para as explicações. As respostas às perguntas foram provocadas a partir do estímulo ao conhecimento prévio dos alunos. Após as respostas, a professora leu em voz alta as cores, os números e o alfabeto, solicitando também que os alunos lessem em voz alta. Os três alunos, então, leram a letra da canção em voz alta.

A quarta aula foi algo simplesmente surreal. Dos 43 alunos, só havia 1 presente. A professora planejou corrigir os exercícios da aula passada e preparar os alunos para fazerem uma pequena pesquisa a partir de material extraído da internet para trabalhar com leitura. Ela chegou sozinha, não viu ninguém, adiantou a escritura na lousa, passando a seguinte atividade: “pesquisar na internet um texto em língua inglesa com um tema de seu interesse. Esse texto deve ser pequeno e com uma figura, não precisa traduzi-lo, apenas imprima-o para ser trabalhado na próxima aula”. Até aquele momento, nenhum aluno. 15 minutos mais tarde, chegou uma aluna que sempre está presente. Ela olhou para a lousa, pegou o caderno e escreveu as instruções.

Terminada a escrita, a aluna perguntou à professora se não iria corrigir o exercício anterior. A professora disse que sim e que estava aguardando os outros alunos chegarem. Como não apareceu ninguém, ela chamou a aluna com o caderno e fizeram juntas as correções do exercício da aula 3. Mais uma vez, esta é a realidade EJA. Concluída a revisão, a professora explicou à aluna como deveria ser feita a pesquisa, que o objetivo seria o aluno desenvolver o vocabulário, aprender como se faz uma tradução. Pediu também que comunicasse aos demais colegas sobre a atividade para que cada um fizesse a pesquisa. Logo em seguida, o alarme tocou e aula terminou.

Chegamos à aula 5. Segundo o plano da professora, como dito, a ideia seria desenvolver o trabalho de leitura a partir dos pequenos textos selecionados pelos alunos. Eles iriam trabalhar com a identificação de vocabulário, tentar ler e traduzir o texto e, em paralelo, fazer uso orientado do dicionário. A professora chegou às 19:20 e, como de praxe, não havia nenhum aluno em sala de aula. Ela colocou os pertences sobre a mesa, abriu o diário escolar, folheou-o, escreveu na lousa: assunto “textos dos alunos – pesquisa na internet – vocabulário, interpretação de texto”. Em seguida, assinou sua presença. Enquanto isso, dialogamos sobre a situação do grupo, a frequência e as dificuldades para conduzir as aulas em situação tão adversa. Após vinte e cinco minutos de espera e por não haver alunos, a professora abriu o diário e marcou as faltas em todos os matriculados. Por causa dessas faltas, não foi possível realizar a atividade de aprendizagem, prejudicando, assim, o planejamento da professora e, claro, a sequência de aprendizagem. Como comentário sobre o planejamento, acredito que, apesar da atividade proposta de pesquisa na internet, a qual é hoje uma ferramenta de grande alcance para a aprendizagem do aluno, há, de alguma forma, a falta de tempo disponível para o aluno-trabalhador da EJA se engajar em tal tarefa. Assim, entendo que a opção de se trazer um texto previamente seria mais produtivo, em especial, porque a experiência tem nos mostrado que esse público mal tem tempo e condições de vir à escola, quanto mais se engajar em afazeres fora dela. Fiquei igualmente frustrado, tal qual a professora, que, com toda dedicação, tenta ao menos levar os seus alunos de EJA a adentrar o mundo de uma nova LE pelo prazeroso caminho da leitura.

A aula 6, em número de estudantes, foi mais animada. Havia 6 deles presentes, um recorde se compararmos as 5 aulas anteriores. Nessa aula, a professora regente planejou a leitura de um trecho de um poema famoso do poeta estadunidense Robert Frost, *The road not taken*. Para sua alegria, ao chegar à sala de aula, pontualmente, já havia 4 alunos aguardando. Dois chegaram logo depois. Ela cumprimentou a todos, registrou sua presença, organizou seus materiais e partiu para o assunto, colocando uma estrofe do poema na lousa e depois, visando à interpretação, escreveu um pequeno exercício em português:

The road not taken
*Two roads diverged in a wood,
and I, I took the one less traveled by*

And that has made all the difference

Escolha a alternativa correta, de acordo com o texto:

- () festeja o fato de ter sido ousado na escolha que fez em sua vida
() viaja pouco e isso faz a diferença em sua vida
() reconhece que as dificuldades em sua vida foram grandes

A professora, então, aguardou os alunos transcreverem o pequeno texto para os respectivos cadernos e depois iniciou a discussão. Primeiro, solicitou aos alunos que lessem a estrofe do poema, que identificassem os vocábulos conhecidos ou cognatos e fizessem a compreensão do texto. Deixou-os por dez minutos fazendo a leitura e a interpretação. Após a explanação, começou a tradução do poema juntamente com os alunos. Mostrou que “o poeta tinha duas estradas e tomou a menos percorrida”, que era uma metáfora e explicou o que significava esse termo no uso do nosso dia a dia em português. Exemplificou com a expressão, “Esse homem é um touro”, explicando que não significa que ele seja um animal, mas é tão forte que se assemelha ao animal. Terminada a tradução, solicitou aos alunos que respondessem à interpretação e apresentasse na próxima aula. Fez a chamada e encerrou a aula, pois o alarme já tinha soado para início de outra que ela foi ministrar em outra turma.

A sétima e última aula contou com a presença de 4 alunos, dos 43 matriculados. O alarme soou às 19:20, alertando para o início das atividades. A professora chegou na sala e encontrou os quatro alunos que já estavam aguardando-a. Cumprimentou a todos, comentou que alguns estavam sumidos e que tinham muitas faltas. Depois desse diálogo, colocou os pertences sobre a mesa, acomodou-se na cadeira, abriu o diário de controle de atividades e chamadas. Levantou-se, pegou o piloto e escreveu uma lista de verbos na lousa (*walk, eat, dance, etc.*).

Quando terminou de colocar a lista de palavras, sentou-se, abriu novamente o diário e começou a fazer a chamada nominal, assinalou as ausências com faltas e as presenças, comentou que já estava próximo para terminar o ano letivo e muitos alunos tiveram baixa frequência, sendo que isso dificultaria uma avaliação. Alguns alunos retrucaram dizendo que eles têm muitos problemas, trabalhos extraordinários no final de ano porque laboram no comércio, feiras livres, como autônomos e, nessa época do ano, é o período que vendem bastante. Por isso, segundo eles, é difícil chegar ao colégio no horário. A professora ouviu as ponderações, mas não poderia fazer muita coisa, aqueles que tiveram as faltas dentro do permitido, seriam aprovados para o Eixo subsequente, senão terão que repetir o eixo. Quando os alunos terminaram as anotações nos cadernos, a professora os incentivou a identificar as palavras conhecidas de seus repertórios em inglês, e eles foram dizendo, se ancorando em semelhanças gráficas, sonoras, entre outras estratégias. Ela, então, prosseguiu identificando e traduzindo as outras palavras. Em seguida, leu um por um, pediu aos alunos que repetissem para treinar a oralidade. Como estratégia para o

aprendizado, a professora estimulou os alunos a recorrer ao conhecimento prévio, induziu-os buscar, dentro das possibilidades, as associações com o dia a dia, no caso de algumas palavras como “cook”, “dance”, etc. O alarme soou e a aula foi finalizada sem que um trabalho real de leitura fosse realizado. De alguma sorte, o que foi feito nesta aula foi um trabalho descontextualizado com vocabulário. O livro da EJA também não foi usado em momento algum.

5.5.4 O trabalho de autoetnografia

Nesta última sessão da análise, trarei notas de minha autoetnografia e o que fiz para poder conduzir aulas que viabilizassem ao menos a leitura em LE no contexto EJA. Em alguns momentos, pode ser possível uma certa comparação com as aulas de minha colega participante. As aulas aqui relatadas aconteceram meses antes das ministradas por nossa colaboradora. Trabalhei com o Eixo VI (7^a/8^a séries) e esta turma específica contava com 45 alunos matriculados. Nesta aula 1, para minha grata surpresa, havia 38 alunos presentes e o objetivo era, como um primeiro reconhecimento, identificar no corpo discente as dificuldades, a recepção, a importância do aprendizado da disciplina e qual a contribuição que seria acrescentada na vida prática para o aluno. Houve a distribuição do material, esclarecendo que eu desejaria conhecer melhor cada aluno com seus anseios e perspectivas em relação as nossas aulas.

Dirigi-me à sala de aula após o toque do alarme, cumprimentei os presentes, me sentei, abri o diário, fiz a chamada, constatando uma boa presença de alunos. Na verdade, achei estranho alto o número de presentes, pelo fato de ser a primeira semana de aula e quando, normalmente, os estudantes só aparecem a partir da segunda semana. Minha sala contava com uma TV *pendrive* e dois ventiladores, além de três amplas janelas que dão para uma linda vista para o mar, que é um braço da Baía de Todos os Santos, que margeia o subúrbio ferroviário.

Completadas as formalidades, perguntei o que eles esperavam das aulas de inglês naquele contexto. Os que responderam disseram que gostariam de aprender, falar, cantar e se comunicar na LE. Alguns enfatizaram a necessidade de trabalhar na Copa, aconteceria alguns meses mais tarde. Disseram que aquela era uma oportunidade rara. Aproveitei as respostas e mostrei a necessidade de se aprender uma segunda língua, acrescentando que aquela discussão iria me direcionar para a elaboração de aulas que fossem mais atrativas, sem monotonia, sem seguir os modelos tradicionais. Com isso, distribuí algumas perguntas para eles responderem.

As respostas mais significativas para mim foram: a maioria dos alunos já tinham contato com a língua inglesa em sala de aula; outros disseram ter dificuldades em entender o vocabulário em língua inglesa; aulas sem motivação com anotações em excesso na lousa; a metodologia usada pelos professores era sempre a gramática-tradução e, finalmente, alguns conheciam ou sabiam

letras de músicas do estilo *reggae*. De uma maneira bem ampla, era este o perfil da turma. Assim, tomando por base as respostas e a discussão que tivemos nesta primeira aula, busquei organizar meu planejamento de forma a contemplar muitas dessas revelações trazidas pelos alunos.

Na aula 2, na semana seguinte, havia 33 alunos presentes e, em termos de assuntos no nível linguístico, o plano era trabalhar com o verbo “to be” e os “adjetivos possessivos” (*my, your, his, her, etc.*). No tocante à metodologia que usei, trabalhei com elementos da Gramática-Tradução e da Abordagem Comunicativa. Como ponto de partida de leitura, usei o texto “*Peter and Susan*”, retirado do já mencionado livro DO IT!, distribuído na EJA através do PNLD. Meus objetivos para esta aula eram identificar o nível de conhecimento gramatical e lexical dos alunos, incentivar o hábito de leitura, desconstruir a ideia de impotência diante do inglês, acrescentar novas palavras ao repertório dos alunos ou ativá-las no inconsciente. Com base no meu planejamento, começaria com a distribuição do texto, uma leitura panorâmica (*skimming*), incentivo à ativação do conhecimento prévio e tradução.

Expliquei brevemente de que constava tal estratégia, informando que logo em seguida trabalharíamos a compreensão do texto, assim como, quando necessário, um exercício com itens lexicais conhecidos e desconhecidos. Após essa tarefa, solicitei que dissessem em voz alta as palavras que conheciam e, no caso das desconhecidas, que eles tentassem “adivinhar” pelo contexto ou com a ajuda das imagens. Depois que identificamos as palavras e conseguimos, de certa forma, a compreensão do texto sem recorrer à tradução literal, verificamos as classes gramaticais e, por fim, fizemos a leitura oral do texto.

Nesta aula, como se pode ver pela rápida descrição, tive a oportunidade de trabalhar a motivação dos alunos, ativar seu conhecimento prévio, trabalhar como a estratégia *skimming*, além de identificar o repertório elementar lexical do aluno. Pude também incentivar uma disposição para a aprendizagem, utilizar estratégias que mobilizem os alunos e seus conhecimentos em língua inglesa sem a preocupação voltada para uma rigidez no processo de aquisição imediata do conhecimento. Apesar do tempo exíguo de aula, pude constatar que os alunos responderam e participaram da aula em todos os momentos, alguns, inclusive, se antecipavam em mostrar o seu conhecimento prévio no tocante aos aspectos linguísticos. O material utilizado foi bem recebido por trazer representações do dia a dia, as quais, por serem mais próximas da realidade em que vivem, facilitaram a compreensão. Assim, acredito que, ao contrário de minha colega participante, pude atingir os objetivos propostos no plano de aula, a começar pela presença significativa de alunos na sala de aula. Constatei também uma certa satisfação que dos alunos apresentaram no término da aula. Já quase pronto para me retirar, uma aluna comentou, “se aulas forem assim, vão ser boas; não dá sono, a gente já chega cansado e uma aula chata dá vontade de ir pra casa”. Tal comentário me deixou feliz.

Uma semana depois, voltei para a terceira aula registrada para esta pesquisa. Neste dia, estavam presentes 30 alunos. O tema da leitura era “alimentos saudáveis” (*healthy food*), retirado de um outro livro que não o da EJA. Além das estratégias comuns já mencionadas, mantive os mesmos objetivos da aula anterior, incluindo, de maneira mais ampla, um trabalho com cognatos, sejam falsos ou verdadeiros.

Cheguei à sala, segui o ritual de fazer a chamada e verificar o número de alunos presentes. Logo em seguida, distribuí o material impresso para cada aluno e solicitei que cada um fizesse a primeira leitura panorâmica e tentassem ao menos compreender a temática do texto. Após 10 minutos de leitura silenciosa, iniciei a discussão sobre o tema abordado. Indaguei aos alunos o que a palavra *food* os lembrava. Alguns se arriscaram falando “comida”, “fruta” “*fast food*”. Mostrei que existem vários alimentos em lojas de suplementos, supermercados, farmácias, academias de ginástica, etc. que, em boa parte, trazem seus rótulos em inglês. Depois dessa introdução, começamos a visualizar o texto, sublinhando as palavras conhecidas, as cognatas e todas aquelas que pudessem relacionar com o texto e que levassem à compreensão da mensagem. Após, essa atividade mais dirigida, li em voz alta o texto, enfatizando a pronúncia. Os alunos também fizeram a parte oral coletivamente.

Na sequência, fizemos a relação entre alimentos e possíveis doenças, como está descrito no texto, o que evita ou retarda uma enfermidade ou como ter uma vida saudável. Como o texto dialoga com os estudantes por ser atual, as discussões sobre qualidade de vida através da adoção de uma alimentação rica em frutas, verduras e vegetais, a recepção foi excelente e muitos se empolgaram na discussão. Além do mais, o vocabulário era de fácil acesso, o que proporcionou uma aproximação da maioria dos estudantes para tentar se engajar na discussão.

Em suma, nesta aula, tive a oportunidade de trabalhar a motivação dos alunos, ativar o conhecimento prévio deles, além de fazer uso de estratégias como *skimming* e *scanning*. O material utilizado foi bem recebido por ser atual, por trazer imagens dos alimentos, o que facilitou em muito a compreensão. Assim, acredito que, com o desenrolar da aula, atingi os objetivos propostos no plano de aula, em especial pela satisfação que os alunos apresentaram no término da aula.

A quarta aula teve como ponto de partida o texto do livro “Coleção Tempo de Aprender”, intitulado *What's your profession?* De acordo com meu plano, o objetivo era levantar questionamentos sobre as profissões, incentivando os alunos a prosseguir nos estudos. Além disso, busquei também demonstrar a importância do livro didático e o seu uso dentro e fora do ambiente escolar, como forma de internalizar o aprendizado, principalmente, em LE. Neste dia, dos 45 alunos matriculados, havia 22 presentes.

Dirigi-me à sala de aula pontualmente. Na aula anterior, eu tinha solicitado que todos trouxessem o livro que foi distribuído pela unidade escolar para que pudéssemos utilizar em aula. Atendendo ao meu pedido, a maioria trouxe o material, e no caso daqueles que não estavam com livro texto, eu pedi que ficassem junto ao colega para acompanhar a aula. Informei que a nossa aula seria sobre profissões em inglês. Perguntei ao grupo qual a profissão que mais agradava a cada um deles e se gostariam de um dia buscar obter a formação. Uns responderam que gostariam de ser advogados, engenheiros, médicos, etc. Outros salientaram que bastava o nível médio e que assim já estava bom. A partir daí, fizemos as inserções pedindo que analisassem as imagens e o que estava escrito em inglês. Ancorando-me nessa estratégia, fomos estudando os vocábulos em inglês, fazendo as traduções e, claro, relacionando com as profissões.

Na sequência, pedi a cada estudante que incorporasse uma profissão e respondesse à pergunta inicial do texto “*What’s your profession? I’m a/an ...*” Depois disso, fizemos uma prática oral das profissões e um pequeno exercício para fixar a aprendizagem. A aula fluiu bem, mas o texto estava muito solto, sem contextualização, não havia um diálogo que permitisse ao aluno a se desafiar mais na leitura e buscar novos conhecimentos. A recepção, como já disse, era excelente, mas, na minha concepção, seria melhor que o texto do livro fosse mais abrangente e que permitisse aos alunos utilizar estratégias para reconhecer o significado das palavras desconhecidas e, desta forma, aumentar o repertório vocabular. Esta aula, para mim, apesar da presença de muitos alunos, me pareceu um pouco próxima das aulas da colega professora, onde o texto não ajudou muito no sentido de enriquecer a discussão. De qualquer forma, pude cumprir os objetivos da aula e utilizar as mesmas estratégias de reconhecimento textual.

Finalmente, na sequência, completo esse relato com a quinta aula. Nesse dia, havia 27 alunos presentes e o assunto no nível linguístico era antônimos em inglês. Trabalhamos com imagens e com identificação de adjetivos opostos como “hot/cold”, “dark/light”, “fast/slow”, entre outros. Apresentei uma lista de adjetivos em inglês e depois pedi para o grupo responder, se soubesse, os antônimos em português e/ou inglês. Feito o exercício de leitura e identificação das imagens, trabalhamos a pronúncia e fizemos um segundo exercício, dessa vez, escrito, construindo sentenças como o verbo “to be”, seguindo o modelo: *It is cold, it is dark, etc.*

Com esse trabalho, tive a impressão que o aprendizado ocorreu pelo fato de ao relacionar figuras com o vocabulário, o estudante tende a se fixar mais no que está escrito porque facilita a decodificação e, claro, a recorrência na memória por conta da imagem, hoje um forte elemento a ser explorado nas salas de aula de LE.

Em linhas gerais, as aulas com materiais didáticos mais voltados para a realidade da EJA, para os contextos sociais locais, trabalhando com imagens e situações que sejam mais presentes no cotidiano do aluno, abrirão mais espaços para a aprendizagem. Algumas estratégias

sugeridas na dissertação já foram aplicadas em minhas aulas como, por exemplo, desconstrução da cultura do erro, da ideia de incapacidade de aprender uma nova língua no ambiente EJA e, sobretudo, de que, na idade adulta dificilmente alguém da EJA será capaz de aprender inglês. Apesar das grandes dificuldades, fartamente ilustradas pelos dados levantados a partir dos instrumentos de pesquisa, vê-se que é possível ao menos incentivar o aluno de EJA a pensar que ele é capaz e pode fazer correlações de sua vida cotidiana com o uso da língua inglesa.

Vimos de maneira clara ao longo do trabalho que ensinar língua inglesa na EJA vai demandar de professores e alunos um esforço talvez até maior do que aqueles que ministram e estudam na rede pública regular. Não é fácil nem muito animador ir para uma sala de aula onde há 35 alunos matriculados e, ao longo de um semestre, o máximo que se consegue ter nas salas é 20% desse total. Esta foi, para início de discussão, por exemplo, a realidade da colega participante do estudo. Contudo, não se pode generalizar tal premissa, uma vez que, como ficou demonstrado no relato de minhas aulas, a frequência foi relativamente alta e constante.

Quarenta minutos de aula é muito pouco para um processo de aprendizagem de uma nova língua, pois, até nos organizarmos na sala, uma parte da aula se perde. Mas isso não é motivo para não nos engajarmos na tarefa de ensinar LE da melhor forma possível. Os dados nos mostraram um panorama pouco otimistas, mas é preciso que nos preparemos para lidar com o contexto EJA, uma vez que todo professor deseja que suas aulas sejam as mais interessantes e que seus alunos se sintam motivados para seguir com seus estudos.

Findo o capítulo de análise do estudo, passarei para as Considerações Finais, onde farei uma recapitulação do processo investigativo para, em seguida, trabalhar sobre os temas das perguntas de pesquisa, tentando respondê-las à luz dos resultados e da minha experiência como professor da EJA. A devida conclusão, certamente, me levará a pensar de forma menos pessimista, focando, primordialmente, na defesa das possibilidades de não se perpetuar a já tão comum e propagada cultura do fracasso no ambiente educacional público. Dentro deste espaço, como pode-se ver de maneira clara, a EJA é o que poderíamos chamar de “o primo pobre” do sistema, embora todo o ambiente seja tomado por esse espírito de descrença. Precisamos acreditar numa mudança de postura e, acima de tudo, tentar. Em outras palavras, levar ao aluno da EJA o mundo que uma LE como o inglês pode revelar. Não podemos lhes negar tal direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – POR UM RECOMEÇO DA JORNADA

Chego ao final desse percurso. Essa “viagem”, ainda que parcial, pelo ambiente EJA, a partir de minha experiência e de uma colega participante, foi algo desafiador, mas, ao mesmo tempo, revelou a possibilidade de pensarmos em caminhos que possam nos levar a dar a importância devida a esta área da educação básica no nosso país. Como se sabe, a EJA no Brasil não é prioridade nas políticas públicas educacionais dos estados e municípios que têm o dever de promovê-la. Tomando por base a Constituição Brasileira, a LDB 9394/96 e este trabalho de pesquisa, pode-se afirmar que há diversas lacunas na implementação eficiente da EJA pelo fato de os estados e municípios não cumprirem as obrigações estabelecidas nos documentos oficiais.

É importante ressaltar também que esses mesmos estados e municípios não recebem os aportes financeiros da educação por falta de prestações de contas de dotações anteriores e, por isso, a imprensa tem noticiado diversas manifestações estudantis e de docentes que buscam denunciar a falta de verbas, por exemplo, para a merenda escolar do ano letivo, causada exatamente pela ausência da comprovação dos gastos dos recursos alocados para a unidade escolar do exercício anterior, prejudicando, principalmente, os alunos mais carentes.

Além do mais, não há, na maioria dos espaços EJA, uma coordenação pedagógica permanente que cuide da orientação das diretrizes pré-estabelecidas na educação básica, atendendo aos dispositivos legais, bem como que garanta uma boa gestão e que lute por incentivos à elaboração e ao acompanhamento dos projetos pedagógicos. Sabe-se que os órgãos oficiais de educação têm elaborado programas visando a melhorias na qualidade de ensino de EJA, porém, infelizmente, tais requisitos não são observados por professores e gestores como deveria, isto é, com seriedade e dedicação. Na verdade, é muito comum os gestores das escolas apenas informar a existência dos documentos, sem exigirem uma prática eficiente que, de fato, eleve a EJA ao patamar que deve ocupar no cenário educacional nacional.

Aliados a tudo isso, estão a formação lacunar do professor, a falta de abordagens pedagógicas específicas, as difíceis condições socioeconômicas dos aprendizes, uma quase crônica falta de motivação docente e discente, as diretrizes estabelecidas por especialistas da educação do MEC e das secretarias de educação, calcadas em orientações que passam pelo viés do formalismo e estruturalismo, sem atentar para os aspectos regionais, principalmente nas disciplinas de línguas materna e estrangeiras. É notório para todos que o ensino e aprendizagem de tais matérias ainda estão ancorados em abordagens normativas, seguindo padrões rígidos e ultrapassados metodologicamente, sem oportunizar ao educando da EJA o exercício do conhecimento prévio para motivá-lo na apreensão dos conteúdos. Ou seja, ainda se aplicam

métodos tradicionais, distanciando o aluno de uma abordagem que privilegie a aquisição da língua de forma crítica e interculturalmente sensível.

Ao identificar essas lacunas, a pesquisa ancorou-se na aprendizagem da língua inglesa na EJA a partir da habilidade de leitura, visando a demonstrar que, mesmo diante de inúmeras adversidades, é possível despertar nos alunos desse contexto o interesse por uma segunda língua. Com base na minha experiência direta como professor da EJA, em paralelo com o trabalho de uma colega docente, elaborei o projeto de pesquisa cujo foco foi desvelar uma realidade pouco estudada e trazida ao debate nos espaços acadêmicos. A pesquisa se desenvolveu em uma escola estadual no bairro de Paripe, no subúrbio ferroviário de Salvador, tendo como procedimentos e instrumentos de geração de dados, observações de aulas (minhas e de minha colega), entrevista com esta professora informante e um questionário também para ela responder, com vistas à triangulação das informações ali geradas.

Além disso, uma vasta bibliografia sobre teorias e abordagens no ensino de línguas estrangeiras, letramento em língua materna, entre outras, pertinentes à educação linguística e pedagogia em geral, foi consultada. Das referências bibliográficas utilizadas, poucas estão ligadas diretamente ao tema específico de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na educação de jovens e adultos (EJA), uma vez que a literatura existente nessa área é ainda bastante limitada e, geralmente, discute temas mais relacionados à alfabetização e letramento para adultos. Dessa forma, também recorri a outros autores que tratam de temáticas ligadas à área de ensino de línguas, linguística aplicada, ensino de habilidades em LE, entre outros.

Sabemos que a aprendizagem de jovens e adultos em turmas com problemas de atraso escolar, por exemplo, possuem inúmeras particularidades que precisam ser levadas em consideração durante o processo educacional. Vimos que não é fácil trabalhar com alunos com idade entre 18 e 60 anos e que, no caso dos mais velhos, estão fora da escola já há bastante tempo. Durante a pesquisa, entre vários aspectos, detectei que uma das lacunas no ensino e aprendizagem de línguas na EJA se localiza nas estratégias utilizadas em aula, uma vez que, normalmente, são as mesmas aplicadas nos níveis Fundamental e Médio do ensino regular diurno, onde o público é formado por crianças e adolescentes que, de alguma forma, já têm mais acesso aos bens culturais de outros países, ainda que virtualmente.

Assim, acredito que, no intuito de viabilizar tal tarefa, professores e pesquisadores precisam trabalhar em conjunto para desconstruir a ideia de que a EJA não é uma educação prioritária, onde os estudantes que estão inseridos nesse grupo jamais aprenderão os conteúdos de uma nova língua. É possível que, a partir de uma abordagem adequada a essa realidade, em especial com foco na leitura, colaboremos para que novos mundos sejam levados a esses aprendizes. Com temas que façam sentido para eles, em situações que os representem, acredito

ser possível desenvolver o senso crítico desses educandos em um contexto em que a “falta” é quase um mote, quase um estado de espírito. Investindo em atividades com temas relevantes para o desenvolvimento da consciência crítica desses alunos através do acesso a uma nova língua, acredito que podemos levar à transformação desses indivíduos e, conseqüentemente, da sociedade brasileira, ainda uma das mais injustas e excludentes do nosso planeta.

Dito isso, o estudo investigativo sobre ensino e aprendizagem de inglês na EJA a partir da leitura me direcionou para diversas reflexões já externadas em muitos trechos do trabalho. Na seqüência, para complementar o trabalho, tentarei responder às perguntas de pesquisa à luz dos dados gerados na investigação. Logicamente, contribuiu para as repostas o que adveio do questionário da professora, da entrevista, das notas de observação e de minha própria autoetnografia. Passo, então, às perguntas de pesquisa e às respostas:

Pergunta 1: Como é visto o ensino de língua inglesa no contexto EJA em algumas escolas públicas de Salvador, Bahia?

O trabalho mostrou que o ensino de língua inglesa (e LE em geral) é visto como um algo suplementar, periférico, sem o devido *status* que é conferido, por exemplo, a disciplinas como língua portuguesa, ciências exatas e, por fim, ciências sociais. Em nível pessoal, isso pôde ser observado durante o convívio com professores no espaço educacional pesquisado, a partir de minhas observações, quando estava em campo para obter os dados que culminariam nas respostas. A língua inglesa, embora detentora de grande prestígio no seio da população baiana e brasileira, não adquiriu ainda o *locus* de destaque para o conjunto de professores da escola pública, como já acontece com diversas outras disciplinas que compõem o currículo escolar.

Durante a coleta de dados, na convivência com professores, coordenadores, diretores e alunos, pude confirmar que o ensino de língua estrangeira na EJA tem um caráter basicamente periférico, de desprestígio. Pude confirmar tal acepção também nos encontros das Atividades Complementares (AC), onde o foco dos problemas e das dificuldades de ensino/aprendizagem nessa modalidade era sempre voltado para as disciplinas de língua portuguesa, principalmente sobre o conhecimento da norma culta, leitura, escrita, interpretação de textos, etc., para os estudos dos assuntos de matemática, no que tange aos cálculos mais elementares, e para as ciências sociais, no tocante a assuntos que necessitam uma maior abstração por parte do aluno-leitor.

Na verdade, a visão que os professores de LE, inglês ou espanhol, apresentavam durante os encontros oficiais de AC e nas conversas informais se limitava a reclamações sobre o desinteresse pela disciplina que os alunos demonstravam ao longo dos anos. Esse modo de perceber a LE, na minha visão, cria um vazio enorme para a maioria dos docentes que terão que batalhar para vencer o desinteresse e a desmotivação dos discentes para aprender a língua inglesa.

Ou seja, como a disciplina goza de um desprestígio ímpar no nosso ambiente, os desafios se avolumam, sendo que, na EJA, a conjuntura colabora para que as adversidades sejam ainda maiores, requerendo, portanto, um grande esforço do docente para ao menos vencer parte delas.

Contudo, apesar desse cenário meio desolador, é preciso ser justo e assinalar que alguns alunos da EJA com quem trabalhei e os que observei durante o trabalho da colega informante externaram a vontade de aprender uma língua estrangeira, principalmente a inglesa. Em alguns momentos, em contradição com essa vontade, eles também foram categóricos em afirmar que a língua inglesa é difícil, dando, assim, pouca importância para as aulas. A investigação também me mostrou que um dos objetivos idealizados pelos alunos é a oralidade em LE. Como isso se torna quase impossível devido a diversos fatores como a carga horária insuficiente, salas lotadas, as condições físicas e mentais que os próprios discentes dessa modalidade apresentam quando chegam à sala de aula após a jornada de trabalho intensa e cansativa, esses aprendizes se sentem alijados do processo em que estão imersos. Costumeiramente, eles se deparam com a falta de objetivos claros por parte do professor, o que, fatalmente, pode vir a comprometer esse desejo por parte do aluno de aprender uma nova língua com vistas a um novo horizonte na vida.

Além disso, as secretarias de educação do município e do estado não incentivam o aprendizado de língua estrangeira, pois não possuem ou não bancam projetos pilotos ou planos de médio e longo prazo para a disciplina, a partir de iniciativas simples como o aumento de carga horária que, como já fartamente exposto, é insuficiente para a exposição a conteúdos e sua consequente assimilação. Embora a atual LDB/1996 defina a carga horária mínima de aulas de LE no ensino básico, ao assumir tal implementação, os órgãos municipais e estaduais de educação praticamente não seguem tal orientação, optando sempre por um número de horas aquém do estabelecido em lei. Assim, a LE na EJA, seja o inglês ou o espanhol, é tratada como suplementar, quando não “desnecessária”, e conduzida como um verdadeiro “faz de contas”. É com essa visão de desesperança, portanto, que trabalhamos LE na EJA.

Pergunta 2: De onde advêm as dificuldades de aprendizagem dos alunos de língua inglesa da EJA nos espaços escolares estudados?

Embora a pesquisa tenha sido desenvolvida em apenas uma escola, considero como espaço estudado as salas de aulas observadas, isto é, aquelas da colega professora e as minhas próprias. Por isso, a palavra aparece no plural. Ali, então, diagnostiquei que diversos fatores negativos influenciam na aprendizagem de língua inglesa pelos alunos, entre eles, a baixa escolaridade, a carga pesada das atividades laborais diárias, as quais, na sua maioria, são primárias e demandam muito esforço físico, exposição diária a sol ou chuva, em funções de comércio ambulante na rua, em feiras livres, construção civil, etc.; a falta de materiais didáticos

de língua inglesa para todos os eixos (até o encerramento desta pesquisa só havia livros de inglês para os eixos V e VI); as estratégias, metodologias ou abordagens aplicadas pelos professores em sala de aula, ainda muito tradicionais e pouco sensíveis ao aluno da EJA, a não utilização das tecnologias e equipamentos disponíveis na unidade escolar, como as TVs *pendrive*, projetores eletrônicos, sala de computadores, internet, etc.

Como já mencionado, os alunos de EJA, normalmente, vêm de um percurso estudantil de abandono escolar nas diversas séries do Ensino Fundamental, de repetências contínuas ano após ano, o que, sem qualquer dúvida, dificulta o avanço em diversas disciplinas, principalmente em língua materna e língua estrangeira. Eles chegam ao curso com baixíssimo letramento, que se traduz em dificuldades para a compreensão da leitura e o desenvolvimento da escrita. Em outras palavras, o conhecimento da norma culta da língua materna, algo necessário para a aquisição de uma segunda língua no contexto formal de escolarização, simplesmente, é algo com o que não podemos contar. Tal situação foi observada claramente durante toda a minha pesquisa.

Já os materiais didáticos de língua inglesa produzidos largamente para a escola regular são direcionados para um público em idade regular entre os 7 e 18 anos; isto é, alunos que estão no fundamental e médio do ensino básico diurno. Além disso, toda a estrutura curricular de LE do fundamental é voltada para o público juvenil, que cursa a partir da 5ª série, onde aprenderá de forma seriada e regular a LE até o nível médio. São ambientes bastante distintos.

A minha permanência na escola me mostrou também que a maioria das unidades estaduais possui equipamentos tecnológicos de qualidade e que não são utilizados por professores de língua inglesa, assim como por outros docentes. Não é raro comprovar que muitos desses materiais, por alguma razão que desconheço, não são disponibilizados para uso nas aulas, sendo mantidos trancados sob a guarda da gestão da instituição. Ou seja, todo o aparato tecnológico atual que existe e deve ser usado para transformar a aula de LE em uma experiência interessante não está disponível para o professor. Ao fim e ao cabo, não é preciso dizer que, à medida que esses fatores negativos vão se somando, a força desmotivadora para a aprendizagem de inglês na EJA só tende a ficar cada vez mais imune a qualquer iniciativa de mudança.

Pergunta 3: De que forma pode-se estimular e implementar o ensino de leitura em língua inglesa no contexto de EJA específico?

Durante a minha atuação em sala de aula na EJA, no período de 2011 a 2015, e também nas observações de aula da colega, em 2014, pude constatar que os alunos frequentes e pontuais anotavam em seus respectivos cadernos os assuntos que normalmente escrevíamos na lousa. Eles também ficavam atentos às explicações, perguntavam e participavam ativamente, quando estimulados, embora demonstrassem sempre um estado físico de cansaço e desânimo. Sendo a

leitura um dos componentes primordiais da educação formal e que se constrói em primeiro lugar na língua materna, a sua utilização na disciplina LE é quase uma obrigação, pois é através dela que começamos a trazer os segredos da nova língua para os nossos alunos.

Decodificar o texto e assinar o próprio nome são as primeiras experiências formais que todo estudante tem contato no seu processo de alfabetização. O letramento, ou seja, o passo além da mera decodificação de palavras e sentenças, é o estágio que toda educação formal deve almejar, já que, como sempre afirmou Paulo Freire, é através da leitura consciente e crítica, levando à interpretação do que se apresenta no texto, que podemos, de fato, ler o mundo. Na EJA, contar com tais acepções e esperar alunos que tenham esse mínimo de conhecimento é praticamente uma ilusão, uma quimera. Temos que recomeçar praticamente do começo.

Uma vez chegando-se ao letramento, na disciplina de LE, as experiências com a leitura vão se desenvolvendo com as primeiras frases e pequenos textos. Essas leituras nas aulas de inglês podem ser estimuladas de diversas maneiras, trazendo-se textos significativos e acessíveis, ilustrando-se os mais diversos gêneros como músicas, poemas, *charges*, histórias em quadrinhos, pinturas, pequenas reportagens, entre outros, e sempre se ancorando nas chamadas estratégias de leitura (*reading strategies*), tanto as tradicionais quanto aquelas desenvolvidas pelos próprios alunos. Muitas vezes eles as tem, as usam, mas sequer reconhecem como próprias de seu estilo de apreender conhecimento oriundo de qualquer área.

O estímulo e a crença na aprendizagem são alguns dos fatores principais para o trabalho pedagógico na EJA. Como já exposto, a maioria dos alunos da EJA teve passagens acidentadas e experiências negativas no tocante à educação formal e, por conta disso, normalmente, apresentam um comportamento retraído e de autodescrédito, que com muita frequência interfere em todos os aspectos da aprendizagem nas mais variadas disciplinas, incluindo LE, no caso, inglês. Eles chegam ao curso com uma imagem ruim do contexto escolar e, para piorar o panorama, sofrem uma certa discriminação de alguns membros do corpo docente que, volta e meia, afirmam que não acreditam que eles sejam capazes de aprender os conteúdos da matéria.

Sendo assim, quero aqui defender, e a minha autoetnografia me apontou tal caminho, que é possível se ensinar inglês no contexto de EJA desde que sejam criadas as condições necessárias para que os alunos se sintam capazes. Se num estágio inicial eles não terão condições de desenvolver as chamadas habilidades produtivas (falar e escrever), podemos começar com as receptivas (ler e ouvir). Temos que mostrar aos nossos alunos que eles sabem mais inglês do que pensam. Eles circulam por toda a cidade e se deparam com muitas palavras e expressões em inglês e que, com frequência, são incorporadas ao léxico da nossa língua materna. Um trabalho bem preparado, voltado para temas que sejam atraentes para esses alunos, fundado nas estratégias

de leitura mais simples e comuns pode ser o começo da desconstrução da descrença de que nada se aprende de inglês na EJA. O que é preciso é acreditar nesta possibilidade de mudança.

Nesse mesmo sentimento de motivação, devemos ainda nos desnudar dos conceitos e preconceitos cristalizados em relação à aprendizagem de LE na escola regular. Devemos nos enxergar, de forma proativa, como crianças quando estão adquirindo a língua materna, buscando se livrar da ‘cultura do erro’ que tanto retrai e torna o aluno impotente e desestimulado no seu processo de aprendizagem, incapaz de vislumbrar novos horizontes por falta de enfrentamento e criatividade. Assim, embora não de forma muito ampla, posso afirmar que, no meu fazer pedagógico como professor de inglês no contexto EJA, obtive respostas positivas dos alunos, simplesmente por eles se sentirem aptos para transpor muitos desses obstáculos, participando ativamente das aulas, perguntando, expondo seus conhecimentos prévios, sem timidez e sem medo de errar. A leitura, como explicado, serviu como essa porta de entrada para tal viagem.

Ao fim e ao cabo, entre as iniciativas que eu citaria para que possamos estimular e implementar a leitura em língua inglesa nas aulas de EJA, o professor deve, entre outros aspectos, se imbuir de um espírito de construção do outro, ter um olhar de solidariedade para aqueles que estão buscando um caminho para se reinserir na sociedade de forma plena, criar um ambiente saudável e receptivo em sala de aula, isto é, um espaço em que o aluno se sinta privilegiado e não açoitado, humilhado com palavras de ordem como “você não têm condições de aprender”, “não é nada disso”, “língua estrangeira só se aprende em escola especializada”, “você não sabem interpretar”, entre outras tantas que só fazem o aluno se sentir um fracassado.

Mais ainda, devemos criar um clima leve e acolhedor em sala de aula, usando sempre a positividade, mesmo que o aluno demonstre uma certa apatia diante do novo. Desconstruir os estereótipos idealizados por setores conservadores da educação que sustentam a tese excludente de que a aprendizagem só se dá em idade própria, empoderar o estudante da EJA para que ele possa compreender a sociedade em que vive nos seus aspectos político, social, cultural e econômico, promover a sua autoestima, buscando sempre elevar os conceitos que ele tem de si mesmo, encorajá-lo para o enfrentamento da leitura em LE de forma crítica, não só em sala de aula, mas também fora dela, para que tal atitude impulsione o seu desenvolvimento intelectual e social, levando-o a se sentir partícipe efetivo de uma sociedade que se acostumou a vê-lo e tende a mantê-lo como cidadão fadado a uma eterna condição de subalternizado. Como já reforçado nesse trabalho, o acesso a uma nova língua tem que ser visto como um direito. De qualquer forma, mesmo com todos esses entraves, ele é ofertado na EJA. Portanto, é nossa obrigação fazer valer esse direito dos nossos alunos, buscando criar as condições necessárias para que o aprendizado aconteça e, finalmente, possamos sair dessa eterna situação de “faz de conta”.

Pergunta 4: Quais as dificuldades enfrentadas por professores de EJA para ensinar leitura em língua inglesa na EJA?

Como vimos, uma boa parte da resposta para esta pergunta se materializa ao longo do trabalho em vários momentos. São diversos os obstáculos enfrentados por professores da EJA para ensinar a leitura em língua inglesa. Entre os mais comuns identificados pela pesquisa estão a idade dos alunos, a falta de hábito de leitura, a condição social dos discentes da EJA, as várias interrupções do processo educacional, o letramento quase inexistente, o limitado vocabulário no português padrão, a baixa-autoestima, materiais didáticos não específicos para a EJA, falta de abordagens adequadas para o ensino e aprendizagem de LE para jovens acima dos 15 anos e adultos em idade mais avançada, além, claro, da formação específica do professor para lidar com esse público.

Durante a investigação, pude observar que muitos alunos mais jovens, nas mais diversas faixas etárias, são originários de sucessivas repetências ou foram transferidos do ensino fundamental por já terem extrapolado a idade limite para permanecer naquela modalidade no diurno. Esses estudantes, geralmente, se apresentam como bastante indisciplinados, atuam na escola sem a responsabilidade de aprender e, na maioria das vezes, não assistem às aulas, não cumprem com os deveres e, quando aparecem, criam um ambiente impróprio que desconcentra os alunos que querem se dedicar aos estudos. Sequer param para ler um texto, por menor que seja.

Já os alunos mais velhos, entre 30 e 60 anos, estão fora do círculo escolar oficial há muitos anos e sofrem para retomar ao menos um simples hábito de ler um pequeno texto. Apesar das dificuldades inerentes a tal condição, se mostram mais receptivos às leituras, participando e se esforçando para aprender alguma coisa em inglês. Certamente, ao usar a estratégia de estímulo aos conhecimentos prévios, são esses aprendizes, ainda que em português, que mais contribuem para a discussão, seja pré ou pós leitura. E trazem contribuições de vida muito pertinentes.

Faz-se importante também chamar a atenção para a formação acadêmica do professor de inglês que, nas licenciaturas das universidades brasileiras, está basicamente voltada para um futuro trabalho com o público infanto-juvenil nos cursos regulares de alfabetização, fundamental I, II, médio, ficando a EJA quase sempre como parte de sua formação complementar. Em outras palavras, o professor, muitas vezes, é escalado para trabalhar com alunos de EJA e, seguramente, não está preparado em praticamente nenhuma das peculiaridades referentes a tal contexto. Assim, como se pode prever, os problemas irão emergir em praticamente todos os níveis, incluindo o trabalho com as habilidades no ensino de inglês como LE. Sendo assim, não é preciso dizer que esta preparação do professor de inglês para atuar no espaço EJA exigirá uma reciclagem do docente, incluindo o acesso a teorias e metodologias mais atuais, em especial aquelas mais críticas e sensíveis que possam dar conta de um público diverso e em condições desfavoráveis.

Dito isso, me convenço que a falta de formação específica para o professor lidar com o público EJA é um dos maiores entraves à aprendizagem de LE, incluindo aí a habilidade de leitura. Diante de uma formação mais adequada e contando com uma infraestrutura mínima que possa ajudá-lo a conduzir seus trabalhos, o professor poderá vislumbrar a superação de muitos dos obstáculos aqui listados. Ele precisa, claro, se inteirar de toda a teoria relacionada ao ensino de leitura em LE e como é possível desenvolver uma abordagem interculturalmente sensível capaz de, guardados os objetivos curriculares, integrar as habilidades, levando o aluno a começar a desenvolver um certo letramento na nova língua que ali se apresenta. Na verdade, começam a aparecer materiais didáticos voltados para o ensino de inglês na EJA e, sem sombra de dúvidas, os manuais e as devidas orientações podem contribuir para uma melhoria na qualidade do ensino. Os desafios existem e já são bastante conhecidos. O importante é tentar suplantá-los.

Pergunta 5: Que nível de leitura, após dois semestres de língua inglesa, os alunos da EJA conseguem atingir?

Certamente, esta não é uma resposta simples, pois se trata de aprendizagem e cada grupo é um grupo distinto, cada aluno é um aluno diferente. Durante o período em que atuei na escola investigada constatei que o nível de leitura dos alunos é muito primário ou elementar, para não dizer, quase inexistente. Pelo perfil do aluno aqui descrito exaustivamente, pude sentir que na própria língua portuguesa a habilidade em pauta é, mais uma vez, bastante restrita, o que, não resta dúvida, só dificulta o processo de aprendizagem da língua adicional inglês. Essa dificuldade foi também confirmada nas observações de aulas da colega, quando, mesmo à distância, na posição de pesquisador, pude notar que o nível de leitura em língua inglesa dos seus alunos era muito precário e me pareceu que ela não chegaria muito longe em termos de avanços.

Pelo que pude sentir, os alunos não avançaram para um nível um pouco mais alto (um falso iniciante – *false beginner*), talvez também pela falta de estratégias e uma metodologia mais específica que pudesse facilitar o desenvolvimento da leitura em inglês. No meu caso, por exemplo, depois de perceber que os alunos apresentavam muitas dificuldades nas simples tarefas de leitura, tentei conduzir as atividades de forma totalmente dirigida, guiando todo o processo e trabalhando de forma indutiva, usando a língua portuguesa como suporte constante. Os entraves como vocabulário limitado, falta de motivação, pouco ou nenhum hábito de leitura, textos pouco interessantes para a realidade local, entre outros, se mostraram bastante presentes no processo.

Assim, a pergunta apenas complementa tudo o que foi delineado durante a pesquisa. Diante desses fatores pouco animadores, de fato, o resultado é que os alunos não conseguem desenvolver estratégias de leitura em língua inglesa, ficando tudo a cargo do professor que, na minha visão, deverá ser esse elemento motivador e desbravador do (pouco) conhecimento que os

alunos trazem para a sala de aula. Na realidade, para que possamos fazer alguma coisa concreta no tocante ao desenvolvimento da habilidade de leitura em língua inglesa no contexto de EJA, precisamos conceber, inicialmente, um estudo de forma instrumental, partindo de textos atraentes e com atividades simples, voltadas em especial para o desenvolvimento das estratégias de leituras mais comuns. Despertando o interesse do aluno, o contato se intensifica e ele poderá sentir que o um enriquecimento cultural começa ali a se materializar.

Logo, com base na minha experiência e no trabalho investigativo aqui conduzido, acredito que, com medidas simples que contemplem, por exemplo, materiais voltados especificamente para o contexto EJA, é possível, em dois semestres, mesmo diante de uma carga horária muito limitada, ao menos retirar o aluno do nível de iniciante completo (*zero beginner*). Ou seja, é preciso acreditar que aluno EJA pode apreender conhecimentos iniciais de língua inglesa, abrindo espaço para que o interesse pessoal leve cada um a querer se aprofundar na língua em questão.

Finalmente, respondidas as perguntas de pesquisa, e para concluir, espero que esta minha simples contribuição possa lançar luz sobre um tema pouco explorado na área da pedagogia de LE. Se o processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE na escola regular representa um grande desafio para professores e alunos, no contexto de EJA, eu diria que a situação é muito mais séria, uma vez que estamos lidando, queiramos ou não, com o que considero o produto do fracasso do sistema educacional, seja lá por que motivo for. A EJA tende a receber exatamente aqueles alunos que o sistema regular não mais aceita, já que o tempo apropriado para esses alunos passou. Além, claro, dos alunos esquecidos, que tiveram que abandonar seus estudos para lutar pela sobrevivência por entre os difíceis meandros que a vida lhes apresentou.

É muito importante deixar claro aqui que as dificuldades apresentadas pela pesquisa não são exclusivas da disciplina inglês. Na verdade, todas as matérias precisam lidar com os entraves inerentes a tal sistema. O que potencializa o problema no inglês é que os alunos, de imediato, não se sentem capazes para ler em língua materna quanto mais numa nova língua. Assim, muito esforços precisam ser impetrados no sentido de desconstruir a atmosfera de fracasso que toma de assalto as mentes e os sentimentos de alunos, professores e gestores envolvidos com a EJA.

Como vimos, enfrentar uma aula de EJA é um esforço contínuo de otimismo e dedicação. A pesquisa me mostrou que a presença constante dos alunos é o primeiro obstáculo a ser vencido. Nas minhas observações das aulas da colega colaboradora, me senti extremamente incomodado ao ver que, dos quarenta e cinco alunos matriculados, o dia com a melhor frequência não passou de seis estudantes presentes. Houve um dia, por exemplo, em que ela deu aula para apenas uma aluna. Tal situação nos leva a querer repensar muita coisa, já que tal cenário tende a gerar uma terrível sensação de desesperança. Os alunos da EJA já fazem parte de um grupo com muitas

dificuldades e se eles não vêm às aulas, como ter energia para seguir com uma rotina de trabalho ancorada em uma vontade de ajudar esses indivíduos a melhorar sua condição de vida? É uma situação dura, difícil e que precisa ser desvelada para que as pessoas valorizem esses profissionais dedicados e interessados numa causa pela qual muito poucos querem lutar. Ou seja, para que algum tipo de mudança de fato ocorra é preciso juntar todas as forças e não apenas a de alguns abnegados.

Em suma, estou consciente que a minha pesquisa tem várias limitações e apresenta lacunas por ser um trabalho simples e voltado para a prática de apenas dois professores atuando na EJA. Contudo, rever e revisitar esse contexto, onde passei alguns anos, me fez muito bem, pois diante de muitas de minhas reflexões, tenho agora a certeza que pude contribuir para levar um pouco do que angariei vida afora para pessoas que ostentam, em muitos aspectos, um perfil socioeconômico muito parecido com o meu. Eu quis me colocar, de alguma forma, como um exemplo para eles. Sei muito bem o que eles sentem. Meu desejo sempre foi despertar neles a consciência de que, com luta e dedicação, é possível mudar, é possível se sentir capaz de frear o processo nefasto de autoexclusão e desencantamento tão comum a eles, vislumbrando sempre um recomeço. Quiçá eu tenha conseguido. Quiçá possamos vivenciar tempos melhores.

REFERÊNCIAS

ABE, M. I.; CHIMIM, R. *Língua Estrangeira Moderna – Inglês, 6º ao 9º Ano, EF, Vol. 4, 2ª ed.* São Paulo: IBEP, 2009.

ALBÁN-GONZÁLEZ, G.; ORTEGA-CAMPOVERDE, T. Relationship between bilingualism and Alzheimer's. *Suma de Negocios*, Vol. 5, No. 11, p. 126-133, 2014.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B.; MORAIS, A. G. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. (Org.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 21-30.

ALMEIDA FILHO, J. C. P de *Linguística Aplicada*, ensino de línguas & Comunicação. Campinas, SP: Pontes/Arte Língua, 2005.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino – outra escola é possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (Org.) *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 191-209.

AZEVEDO, D. G. de. *Do it: EJA – Educação de Jovens e Adultos, 3ª etapa*. São Paulo: FTD, 2003.

BAHIA, Secretaria da Educação do Estado da Bahia. *Política de EJA da Rede Estadual: Educação de jovens e adultos aprendizagem ao longo da vida*, Bahia, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador – Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. *A leitura; uma prática cultural*. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de Leitura*, 2ª ed., São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 231-253.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, SEF, 1971.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Língua Estrangeira na Educação de Jovens e Adultos*, EJA, Vol. 2, 2011.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman, 2001.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, No. 23, Jan/Jun, 1994, Campinas, SP, p. 55-69, 1994.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Vol. 17, p. 51-58, jan/jun. 1991.

CHIZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COTRIM, G. V. *Fundamentos da educação: história e filosofia da educação*, 6ª ed., São Paulo: Saraiva, 1982.

DI PIERO, M. C. A profecia autorrealizável: EJA com menos vagas, baixo investimento e condições ruins de ensino, atrair e manter jovens e adultos na escola é tarefa penosa. *Revista Carta Na Escola*, São Paulo, set. 2014, n. 90, p. 16-19.

DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa*. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2001.

DURANTE, M. *Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Editora Penso, 1998.

FERNÁNDEZ, G. E.; CALLEGARI, M. V. *Estratégias motivacionais para aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. São Paul: Editora Paz e Terra, 1981.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

HAGUETTE, M. F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. *What is ethnography? Ethnography: principles in practice*. New York: Routledge, 1997, 323p.

HORKHEIMER, M. *Conceito de Iluminismo*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial S.A., 1975.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KUBITSCHK, J. de O. *Discurso no II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos* Disponível em: www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/jk/discursos-1/1958/48.pdf/view. Acesso: 19 fev 2015.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, No. 4, 1999, p.13-24. Disponível em: <www.leffa.pro.br/ensinole.pdf>, p.1-15. Acesso em: 05 abr 2015.

LEFFA, V. J. *O professor de línguas estrangeiras: Do corpo mole ao corpo dócil*. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. M. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes/ALAB, 2005, p. 203-218.

MARTINEZ, P. *Didática das línguas estrangeiras*. Trad. Marco Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MENDES, E. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2004, 432f.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E; CASTRO, M. L. S (Org.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas/SP: Pontes, 2008, p. 57-77.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIRANDA, A. dos A. S. de. *Educação de Jovens e Adultos no estado do Amazonas*. Manaus: EDUFA, 2003.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 35-60.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: características, uso e possibilidades. *Cadernos de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, nº 3, p. 1-5, 2º Sem de 1996.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB)/São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 15-43.

OLIVEIRA, A. R. R. O envelhecimento, a doença de Alzheimer e as contribuições do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI). *Cuad. Neuropsicol.* Vol. 4, Nº 1, p. 31-41, Junio 2010.

PASSEL, F. V. *Ensino de Línguas para Adultos*. Trad. Hermínia S. Marchi. São Paulo: Ed. Pioneira, 1983.

PAIVA, M. J. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T; FARIA, L. M, VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 43-59.

PAIVA, V. L. M. de O. e. *Ensino de língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática*. São Paulo: Edições SM, 2013.

PENNYCOOK, A. *Language as a local practice*. New York: Routledge, 2010.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Editora Artimed, 1999.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chiltoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RODRIGUES, Z. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil: considerações históricas e legislativas*. 2011. Disponível em: <www.pedagogia.com.br/artigos/historicoelegislativo>. Acesso em: 03 mar 2016.

ROMÃO, J. E. *Pedagogia Dialógica*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

SALES, S. C. F. *Educação de Jovens e Adultos no Interior da Bahia*. São Carlos: UFSCAR/SP (Tese de Doutorado em Educação), 2008.

SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*, 1980. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>. Acesso em: 20 fev 2015.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais Didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 37-56.

SILVA, M. A. L. D. da. A Linguística Aplicada e a didática pedagógica do ensino de línguas estrangeiras: da Antiguidade ao século XX. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 27-28. Salvador: UFBA, p. 101-118, 2001.

SIQUEIRA, S. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo dos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais Didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-353.

SIQUEIRA, S. Etnografia de sala de aula: reflexões e descobertas. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. *Viabilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. São Paulo: Pontes, 2014, p. 27-52.

SOARES, L. J. G. *A profecia autorrealizável: EJA Com menos vagas, baixo investimento e condições ruins de ensino, atrair e manter jovens e adultos na escola é tarefa penosa*. *Revista Carta na Escola*, São Paulo, set. 2014, n. 90, p. 16-19.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais – A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

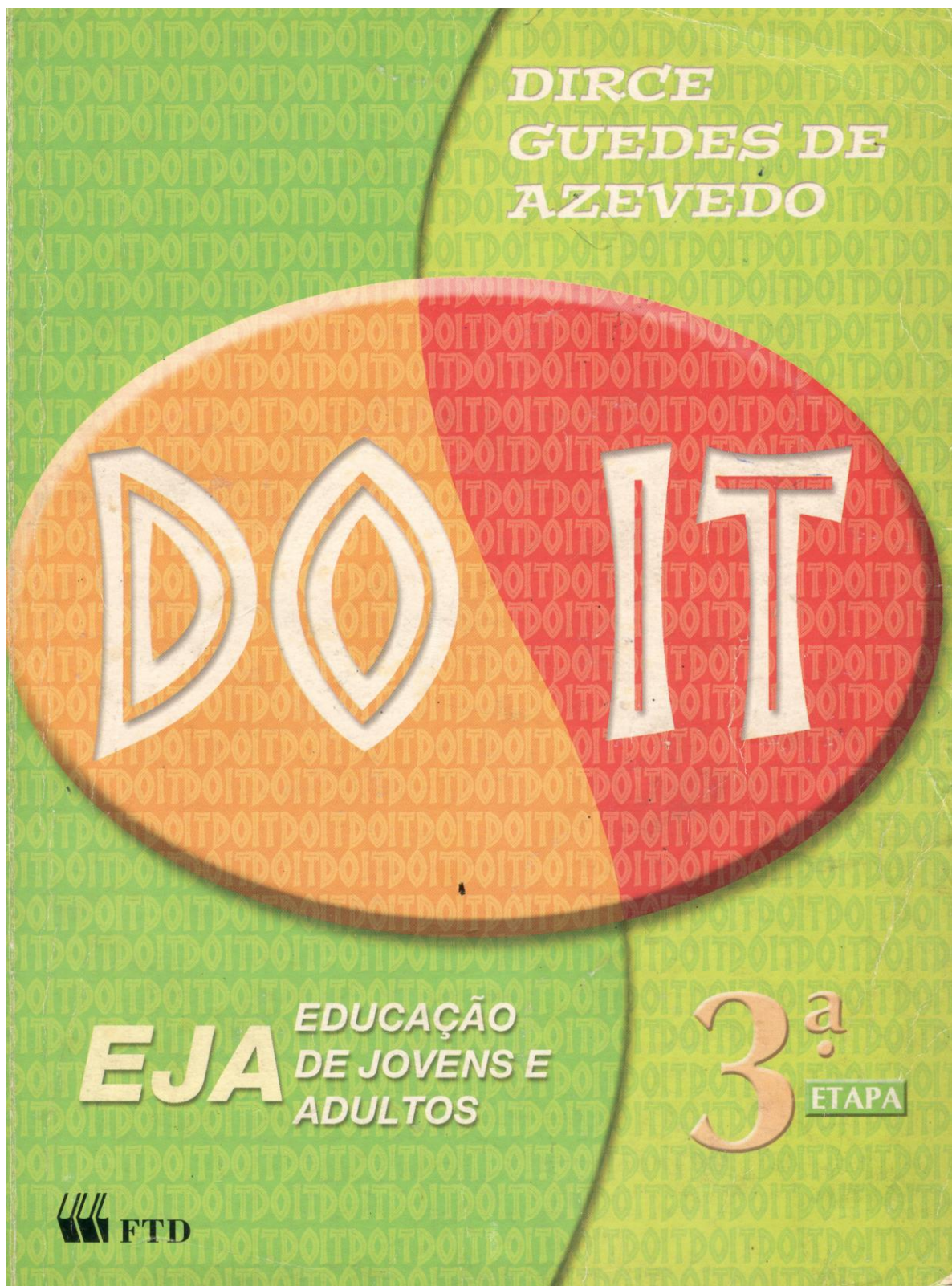
UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas da aprendizagem*. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 22 abr 2017.

VEIGA, C. G. *História da Educação*, São Paulo, Ática, 2007.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: Defining the essentials. *Tesol Quarterly*, Vol. 22, No. 4, December, 1988, p. 575-592.

ANEXOS

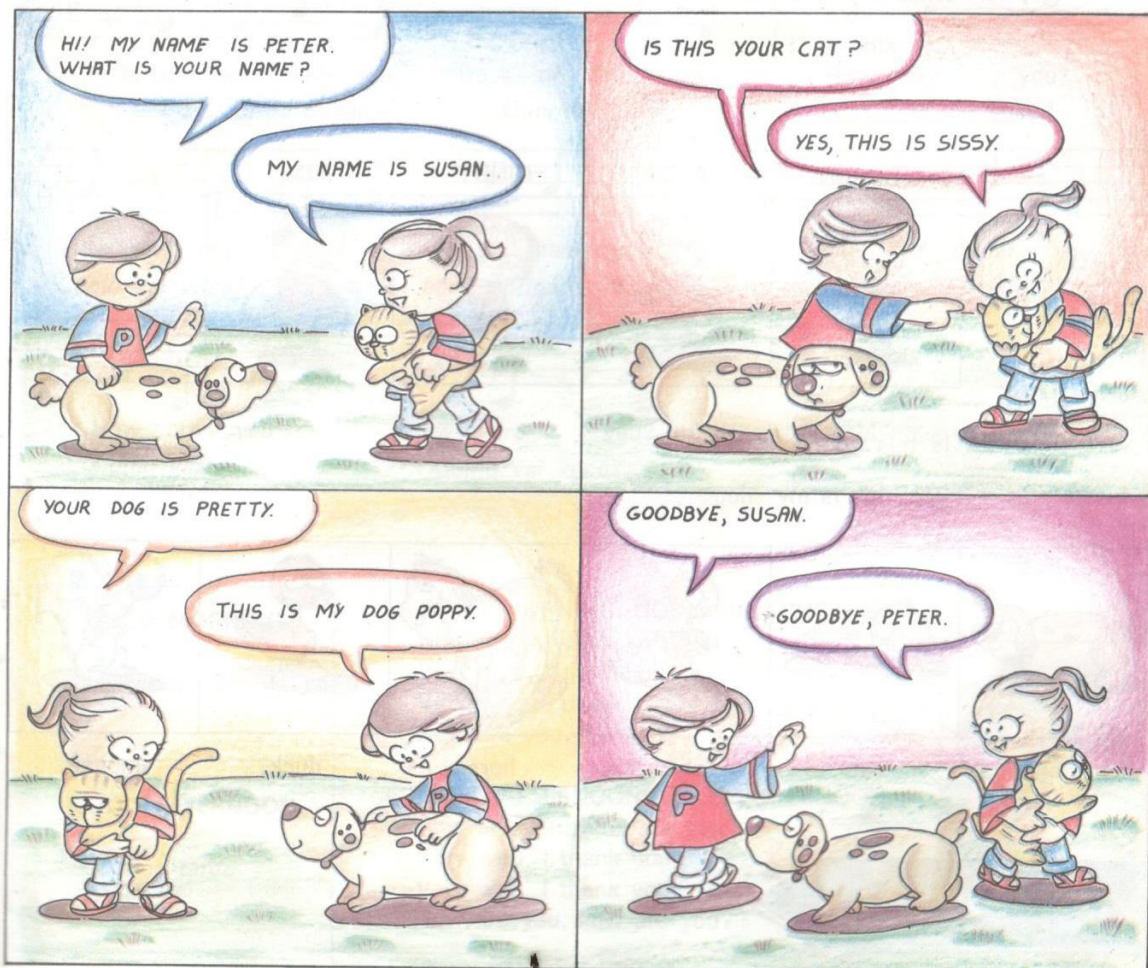
Anexo 1 – Capa do livro DO IT! (AZEVEDO, 2003)



Anexo 2 – Amostra de unidade do livro Do it! (AZEVEDO, 2003)

LESSON **1** ONE

PETER AND SUSAN



MEMORY BANK

goodbye — adeus

Hi! — alô

my — meu

pretty — bonito

yes — sim

your — seu

A. PATTERN DRILLS

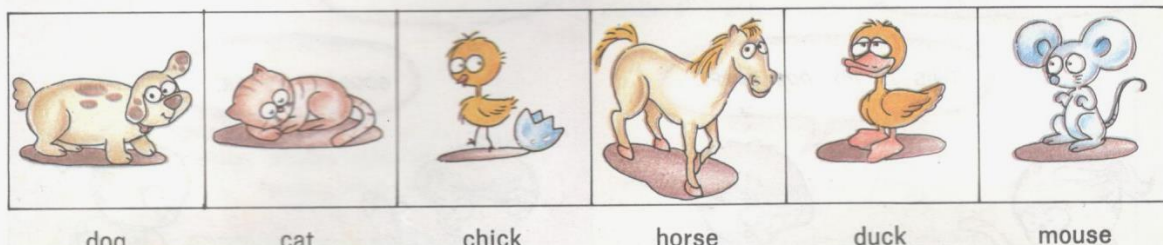
1 — What is your name?

— My name is **Susan**



2. — Is this your **dog** ?

— Yes, this is my **dog**



B. GRAMMAR

WHAT	<p><i>Significa O QUE, QUE, QUAL. É usado em frases interrogativas.</i></p> <p>Ex.: — What is this? — This is my dog Poppy.</p>
THIS	<p><i>Significa ESTE, ESTA, ISTO. É usado para indicar o que está próximo.</i></p> <p>Ex.: — What is this? — This is a cat.</p>

Anexo 3 – Capa do livro Tempo de Aprender (ABE; CHIMIM, 2009)



Anexo 4 – Amostra de unidade do livro Tempo de Aprender (ABE; CHIMIM, 2009)


CAPÍTULO 2

UNIDADE 1 • TRABALHO E CONSUMO

What's your profession?

Pra começo de conversa

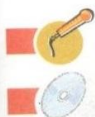


Coleção Governo do Estado de São Paulo

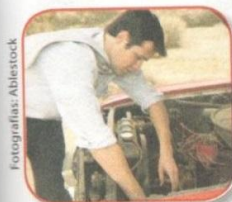
Tarsila do Amaral (1886–1973).
Operários, 1933.
Óleo sobre tela, 150 x 205 cm.

- a) O que você vê?
- b) Este quadro foi pintado por Tarsila do Amaral em 1933, após sua visita à ex-URSS. Por que você acha que ela pintou tantos rostos?
- c) Como é a vida do trabalhador hoje em dia?

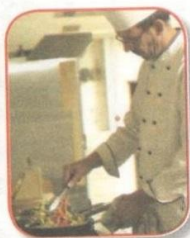
Desvendando o tema



1. What's your profession? I am a teacher.



a) mechanic



b) cook



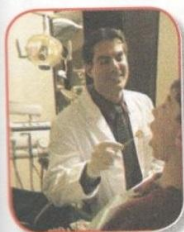
c) waiter



d) secretary



e) taxi driver



f) dentist



g) handyman



h) bricklayer



i) salesperson

2. What does he/she do?



- a) He is a police officer.
He works on streets.



- b) She is a **hairdresser**.
She works in a beauty parlor.



- c) He is a doctor.
He works in a hospital.

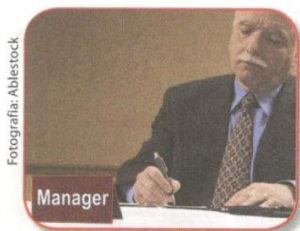


- d) He is an engineer.
He works in several places.



Ampliando o tema

1. More jobs and titles.



a) manager



b) chief/boss



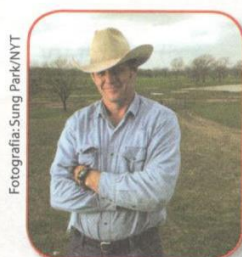
c) employee



d) assistant



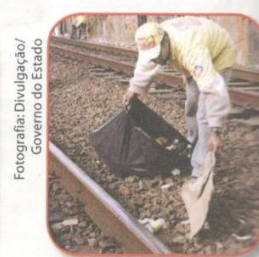
e) businessman



f) farmer



g) flight attendant



h) street-sweeper

Let's talk

Imagine-se indo trabalhar em um restaurante onde o dono é estrangeiro. Você seria capaz de responder às questões?

A: What's your name?

B: Maria.

A: What kind of food do you cook?

B: Simple Brazilian food... daily food...

A: Do you cook Chinese food?

B: No, but I can learn it...

A: O.K., I'll call you later. Thank you.

Let's read

1. You are fired!

