

# REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO NA VISÃO DE PAULO FREIRE

Sheila Santos Muniz<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo fazer algumas reflexões acerca do ensino de Língua Moderna Estrangeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em específico na rede de Ensino do município de São Bernardo do Campo, e as dificuldades apresentadas pelos alunos e professores dessa modalidade, frutos de um longo processo de exclusão elucidado pelo teórico Paulo Freire (1987). Por meio de uma pesquisa bibliográfica, que inclui a obra do autor Paulo Freire: *A Pedagogia do Oprimido* (1987) e documentos oficiais, foi feita uma comparação entre os objetivos propostos para o ensino de inglês na EJA com aqueles propostos para a Educação Básica regular para compreendermos quais práticas podem ser positivas em sala de aula de EJA, considerando as particularidades dessa modalidade de ensino, e quais práticas podem atender aos objetivos e demandas desses educandos e quais podem reforçar o processo de exclusão, que será analisado.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Língua Estrangeira Moderna. Paulo Freire. Exclusão.

## REFLECTIONS ON MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND THE EXCLUSION PROCESS IN THE VIEWPOINT OF PAULO FREIRE

**Abstract:** The purpose of this article is to present some thoughts about Modern Foreign Language Teaching for Adults and Young People Education (EJA) in the city of São Bernardo do Campo, and the difficulties presented by students and teachers in this modality of education, these are fruit from a long exclusion process that was explained by Brazilian specialist Paulo Freire (1987). With a bibliographic research, that includes the Paulo Freire's book: *A Pedagogia do Oprimido* (1987) and some of official documents, we compare the purposes for Basic Education and the purposes for Adults and young people Education. We are searching for a comprehension of which practices can be positive for these students, according with their purposes, and which practices can reinforce the exclusion process that will be analyzed.

**Key Words:** Adults and young people education. Modern Foreign Language Teaching. Paulo Freire. Exclusion.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade do Grande ABC, Santo André, São Paulo. Atualmente cursando Especialização em Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia *campus* São Paulo. Professora de Língua Estrangeira Moderna (inglês), modalidade Educação de Jovens e Adultos, na Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. São Paulo, SP, Brasil. shemuniz@yahoo.com.br.

## Introdução

Ao iniciar o trabalho como docente na rede de ensino municipal de São Bernardo do Campo, surgiram, no desenvolver das atividades como tal, vários questionamentos e a percepção de que seria necessária uma profunda pesquisa bibliográfica para iniciar uma reflexão acerca do processo de exclusão, que interfere no ambiente escolar e no aprendizado de língua inglesa, para poder compreender como os alunos sofrem esse processo e quais as consequências na vida e no aprendizado destes alunos. Além disso, essa profunda reflexão tornou-se necessária para que o professor analise sua prática e o quanto ela está sendo significativa para o aluno da EJA ou não, ou, o quanto essa prática pode contribuir para a conquista do empoderamento, da autonomia e da cidadania.

Além do processo de exclusão aludido por Paulo Freire, que procuraremos compreender mais adiante, no que diz respeito ao ensino de inglês para a Educação de Jovens e Adultos, podemos observar que existem outras dificuldades por parte dos estudantes em relação à Língua Estrangeira Moderna, como por exemplo, o fato de muitos deles ainda não terem sido completamente alfabetizados em língua portuguesa, a resistência em aprender um novo idioma, pois os alunos consideram-se incapazes de utilizar e de comunicar-se bem em seu próprio idioma. Há ainda problemas quanto à timidez (resultante do processo de opressão que vivenciam), a menor acuidade visual e auditiva dos mais idosos, além das dificuldades de convivência entre os mais jovens e os mais idosos. Os alunos também acabam por não acreditar que o inglês ensinado na escola seja suficiente para que eles aprendam a se comunicar e a se expressar em um novo idioma, pois o número de aulas é bastante reduzido e, muitas vezes, o conteúdo apresentado em sala é somente gramatical e desconectado de sua realidade, tornando a disciplina extremamente desinteressante.

Também pudemos observar que os professores de língua inglesa apresentam, em muitos casos, falta de formação específica para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, apontam dificuldades com a falta de material didático de apoio específico, com os conflitos gerados pelas diferenças sociais, culturais e etárias dos alunos, bem como com a falta de formação contínua e reciclagens. Além disso, apesar de ser uma disciplina obrigatória, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não é uma disciplina que tem a

possibilidade de “reprovar” algum aluno que não apresente um bom rendimento nas aulas, portanto, o professor e os próprios alunos acabam por não exigir melhorias qualitativas para o ensino de língua inglesa na EJA, pois essa disciplina estaria presente nas escolas apenas para cumprir o que a lei determina.

Neste trabalho de pesquisa documental, refletiremos a respeito do seguinte questionamento: o ensino de língua estrangeira moderna na EJA contribui para que os mecanismos de exclusão sejam mantidos ou consegue diminuir a intensidade desses mecanismos? Os objetivos que são propostos para o ensino fundamental regular (ciclos III e IV<sup>2</sup>) e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA, também ciclos III e IV) de língua estrangeira moderna na EJA são os mesmos? Esses mesmos objetivos vão ao encontro das necessidades e anseios dos educandos?

Pretendemos analisar a questão da exclusão social, partindo da visão de Paulo Freire, bem como algumas de suas consequências na Educação de Jovens e Adultos e suas origens. Analisaremos também a exclusão presente nos materiais didáticos disponíveis e metodologias utilizadas para o ensino de inglês na EJA, as dificuldades dos professores desta modalidade de ensino e refletir sobre as práticas adotadas, comparar os documentos oficiais que norteiam o Ensino de Língua Moderna Estrangeira (LME) tanto para a EJA de São Bernardo do Campo quanto para o Ensino Fundamental Regular.

## **1. Dialogando sobre a exclusão social na Educação de Jovens e Adultos sob a visão de Paulo Freire**

Paulo Freire (1987) em sua obra *Pedagogia do Oprimido* analisa a sociedade e as relações de opressão que nela estão inseridas. Essa sociedade tem papéis a serem desempenhados e uma hierarquia que não são questionados, mas são mantidos e transmitidos, principalmente pelas escolas.

Uma das barreiras encontradas no processo de ensino e aprendizagem de inglês (considerando-se a modalidade da EJA que compreende o segundo segmento ou ciclo III e IV do ensino fundamental) é o próprio processo de exclusão social pelo qual muitos alunos passaram e passam ainda em seu cotidiano. Essa mesma exclusão, em alguns casos, acabou por forçar esses alunos a deixarem os

---

<sup>2</sup> Nomenclatura utilizada pelos Parâmetros Curriculares nacionais para as séries finais do ensino fundamental. Os ciclos III referem-se a 5° e 6° séries (6° ao 7° anos) e o ciclo IV a 7° e 8° séries (8° e 9° anos). (Brasil, 1998. p. 9)

estudos, antes mesmo de conseguirem ser alfabetizados. Ou seja, eles não possuem o domínio da forma escrita de seu próprio idioma, o que os diferencia, digamos assim, de outros alunos em outros contextos.

Existe uma desigualdade muito grande de oportunidades e a desumanização, que Freire (1987) demonstra como uma realidade histórica. O homem, um ser inconcluso, foi desumanizando-se por ter a sua humanização, vocação dos homens, negada pela opressão.

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 1987 p. 16)

A exploração da força de trabalho desses homens e mulheres e a dominação acabaram por negar a sua humanidade, fazendo-os acreditar que “são menos”. Consideraram-se menos cidadãos, menos pessoas e mais “coisas”, menos capazes de aprender um novo idioma. Freire afirma que ambos, opressores e os oprimidos, perdem sua humanidade e que podem recuperá-la ao libertarem-se da opressão.

Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. (FREIRE, 1987 p.24)

O desempenho escolar, quando considerado inadequado, exclui os alunos que não possuem um conhecimento prévio, cultural, construído durante a sua vivência familiar. Segundo Braga (2011), alguns jovens, por exemplo, não se identificam com o espaço e com o currículo que a escola oferece, que são conteúdos formais e considerados pouco interessantes pelos alunos. Surge aí um novo tipo de exclusão, onde o aluno tem acesso à escola, vagas são ofertadas, mas ele não consegue permanecer neste ambiente que em todos os momentos o faz perceber-se como inadequado. Esse processo de exclusão é percebido não só na EJA, mas também no ensino regular.

Ainda segundo Braga (2011), esses alunos que não se “adaptam” à escola são categorizados como repetentes, com baixo rendimento escolar, indisciplinados e

incapazes de dividir o mesmo espaço com crianças pequenas. Portanto, esses alunos são excluídos antes de concluírem os estudos. Muitos são encaminhados para a EJA e outros acabam desistindo de estudar.

Ao dialogar com os alunos em sala de aula, percebemos que uma vez excluídos do ambiente escolar, inserem-se no mercado de trabalho precocemente, ou no mundo do crime por não acreditarem mais na escola como uma possibilidade de ascensão social e optam por buscar a ascensão econômica que o crime pode oferecer em curto espaço de tempo ou escolhem trabalhar por sua subsistência.

Quando esses alunos, anos depois, resolvem retornar aos estudos por exigências do próprio mercado de trabalho, que exige cada vez mais instrução e domínio de habilidades (Braga, 2011), ou são obrigados pela lei (por terem cometido algum delito) a retornar aos estudos podem apresentar o que Paulo Freire chama de “medo da liberdade”. Paulo Freire (1987) afirma que os oprimidos acomodam-se e adaptam-se na engrenagem da estrutura dominadora. Temem a liberdade por não se sentirem capazes de correr o risco de assumi-la.

Os alunos mais jovens acabam não tendo interesse em libertar-se, em refletir sobre sua vida, seu trabalho, sua condição. Apenas estudam para suprir uma necessidade imediata. Segundo Freire (1987) seria pelo medo da liberdade de pensamento, de expressão, que surgiria uma nova necessidade: a necessidade de adaptação à liberdade.

Os mais idosos, quando decidem voltar aos estudos, se sentem desatualizados e incapazes de adquirir novos conhecimentos, têm medo de sofrer preconceito social, pois a imagem do idoso é comumente, segundo Braga (2011), associada a estereótipos como incapaz, inútil e improdutivo. Mas, mesmo assim retornam em busca do direito aos estudos, que lhe fora negado na juventude, apenas por uma satisfação pessoal, sem ter interesse em refletir sobre libertar-se da opressão com a qual estão acostumados.

Sendo assim, em geral, os alunos, tanto os mais jovens quanto os mais idosos, evitam correr riscos e almejam apenas pequenas mudanças de vida que não necessitem de grandes transformações.

Buscam finalizar seus estudos ou permanecer na instituição escolar até o tempo determinado pela lei (no caso de alunos que praticaram algum delito), sem refletir a respeito de sua própria aprendizagem e as possibilidades que ela pode trazer.

## 2. A exclusão nos métodos de ensino de língua inglesa

Alguns métodos de ensino e alguns livros didáticos ao invés de conseguir diminuir a desigualdade entre os alunos pobres e os ricos, acabam por aumentar ainda mais essa diferença. Acabam sendo instrumentos de reprodução do modelo de sociedade imposto e mantido há muitos anos. Representam a vida, a família, a sociedade, o trabalho de acordo com modelos pré-estabelecidos pelos valores dominantes e não de acordo com a vivência dos alunos.

Na análise de Cruz (2003), que fala sobre o “Telecurso 2000”, que é, segundo ele, o maior programa educacional à distância do Brasil (criado e financiado pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e pela Fundação Roberto Marinho), podemos perceber como um método de ensino situa o trabalhador no lugar que o sistema reservou para ele ao oferecer somente o conhecimento mínimo necessário para que ele produza mais e melhor.

O programa tem como objetivo, que também é um dos principais objetivos da EJA, oportunizar a escolarização para trabalhadores que não concluíram seus estudos e têm certo nível de instrução e habilidades exigidas para sua permanência no mercado de trabalho. É um curso à distância, composto pelas chamadas *teleaulas*, aulas em vídeos que são transmitidas até mesmo dentro do local de trabalho. Propõe a formação para o trabalho e para a cidadania.

De acordo com Cruz (2003) o Brasil, ao inserir-se economicamente no processo de globalização, acaba por criar a necessidade de uma mão-de-obra melhor qualificada e melhor preparada para que possa atender à demanda do mercado internacional. As empresas, então, começaram a perceber a escolarização do trabalhador como fundamental para os negócios.

Cruz (2003) afirma que, apesar de demonstrar em sua fundamentação o interesse de proporcionar a inclusão social do aluno, pelo fato de que ele pode equiparar-se àqueles que dominam a língua inglesa, há um processo de exclusão expresso no material do programa, pois as imagens utilizadas, por exemplo, reforçariam e reproduziriam a exclusão social que seria a base do sistema educacional ocidental. O programa, segundo o autor, acaba colaborando na manutenção do *status quo* por meio da exaltação dos valores e das concepções de mundo da classe dominante.

A *teleaula* destinada à disciplina língua inglesa lembra um livro didático, onde não há a figura explícita do professor, que tem seu papel desempenhado por vários personagens. Os cenários utilizados são, predominantemente, ligados ao mundo do trabalho, como por exemplo, agências de viagem ou fábricas, há momentos em que as cenas se desenrolam em locais que não são, a princípio, destinados a situações de trabalho, mas que aparecem enquanto tal, como por exemplo, um parque, no qual aparece uma garota trabalhando como babá. (CRUZ, 2003. p 51)

As cenas são, portanto, cuidadosamente selecionadas para que o trabalhador associe sempre o aprendizado do inglês ao trabalho. O aluno acaba por concluir que a única aplicação prática desse aprendizado é para poder trabalhar melhor e não para expressar suas ideias e pensamentos em outro idioma, por exemplo. Assim como alguns livros didáticos de inglês, as *teleaulas* não problematizam a realidade dos alunos, simplesmente a ignoram. Trazem situações prontas, papéis definidos apenas para que os alunos possam reproduzi-los.

Portanto, materiais didáticos elaborados com essa intencionalidade não vão de encontro aos anseios de alguns alunos, que querem aprender mais que o inglês para o trabalho, mas também para a vida cotidiana, como afirmam Lima e Gandour (2010):

Além do mais, os nossos alunos buscam aprender essa língua para desenvolver atividades no seu dia a dia, como realizar a leitura de livros e revistas, de manuais de eletrodomésticos, para viajar, para lidar com o universo da informática, para entender letras de músicas, para compreender filmes, para apresentar nosso país ao estrangeiro e para ter melhores oportunidades de trabalho.

Para que essas aulas sejam significativas, Lima e Gandour (2010) afirmam que devemos considerar as características e interesses dos jovens e adultos, incentivando-os a permanecer na escola, mas, alguns materiais didáticos não apresentam essa preocupação.

De acordo com os PCNs (Brasil, 1998) a leitura em língua estrangeira é o foco principal das aulas de inglês, é considerada como uma habilidade primordial que colabora para que o jovem e o adulto leiam melhor e com mais prazer em seu próprio idioma. A leitura deveria ser estimulada com assuntos que interessam ao aluno, que discutem temas que fazem parte de sua vida, promovendo assim o diálogo. Porém, alguns livros disponibilizados para a EJA trazem textos e diálogos desinteressantes, que nada tem a ver com a realidade que o aluno vive.

Os conteúdos contidos nesses manuais são postos de forma pronta e acabada e que, na maioria das vezes, o profissional que leciona essa disciplina, por despreparo pedagógico ou então por comodismo, acaba adotando um ensino mecânico, por consequência da condição imposta pelo próprio livro didático. (LIMA; GANDOUR, 2010, p. 34)

Além disso, muitos livros priorizam a gramática, considerando-a essencial para a boa leitura em inglês, mas essa concepção torna as aulas de inglês maçantes, estáticas, onde nada se discute. O professor ensina e o aluno assimila, sem nada pensar a respeito de si mesmo.

A maioria dos livros didáticos de Língua Inglesa inicia o curso com o verbo *to be* pelo fato de os autores considerarem esse procedimento uma forma pedagogicamente correta, ao passo que, para o aluno, começar o ano letivo com o verbo *to be* é um motivo de desinteresse pela disciplina de LI, como percebemos na maioria de nossas escolas públicas. (LIMA; GANDOUR, 2010, p. 34).

O conteúdo a ser trazido, que pode até ser sugerido pelos próprios alunos, para a sala de aula precisa estar relacionado com o mundo do educando, com a época em que ele vive. Caso contrário, estaríamos somente narrando fatos que não trazem nenhuma reflexão e, conseqüentemente, nenhuma mudança de comportamento e de ponto de vista. Freire (1987) afirma que a educação tem sido somente uma narração de fatos estáticos:

Quanto mais analisamos as relações educador-educando, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (FREIRE, 1987, p. 33).

Lima e Gandour (2010) afirmam que a leitura é essencial não só para a aquisição de conhecimento, mas para a vida do ser humano, sendo muito produtivo um material didático que proporcione a prática da leitura de forma ativa e prazerosa, que não afaste ainda mais o aluno dessa habilidade em uma atividade mecânica, obrigatória e desestimulante.

Muitos professores podem questionar como os alunos da EJA, que muitas vezes não estão totalmente alfabetizados em português, conseguiriam compreender textos complexos e, com assuntos atuais. Esse “falso problema” é mais uma



demonstração de como os próprios professores, quando não fazem uma profunda reflexão acerca de suas práticas ou quando não têm uma formação específica para trabalhar com a EJA, acabam criando mais um mecanismo de exclusão, pois julgam o aluno como incapaz de aprender um novo idioma por não ter o domínio da forma escrita em língua portuguesa, apesar de serem capazes de comunicar-se satisfatoriamente, do ponto de vista linguístico, em sua língua materna.

(...) a inconsistência e pobreza teórica, aliadas à pobreza das políticas e ações, vinham impedindo aos alfabetizadores e professores de uma maneira geral de se apropriarem de um ideário pedagógico. Essa lacuna influencia negativamente em suas formas de concepção em relação a si mesmos como profissionais, em relação às maneiras como entendem os alunos e os tratam, enfim, afetando o desenvolvimento das práticas pedagógicas, transformando-as em atividades pobres em todos os aspectos, causando prejuízos para aqueles que a procuram ou voltam a procurar. (MOURA, 2009, p. 48)

Uma alternativa, para trabalhar textos em inglês com alunos ainda não totalmente alfabetizados, são alguns gêneros textuais, acompanhados de figuras, que facilitam a interpretação. Para os alunos que conseguem ler e interpretar minimamente textos em português, uma lista de palavras mais difíceis (ou ainda desconhecidas pelos alunos) traduzidas, junto ao texto, poderia facilitar a compreensão no caso de apresentarmos um texto em inglês.

Gêneros como a história em quadrinhos, a cartum e a charge são bastante comuns nos periódicos de circulação diária, semanal, mensal, em revistas ou em jornais, com o propósito de passar mensagens através do humor e do entretenimento. Na realidade, gêneros textuais com essas características contêm recursos verbais e não verbais que facilitam a construção de sentidos e, por isso, facilitam aos jovens e adultos, com baixo grau de escolaridade, um maior contato e compreensão da língua estrangeira. (LIMA; GANDOUR, 2010, p. 42).

Portanto, o professor não deve deixar de trabalhar a habilidade da leitura por julgar que seus alunos não conseguirão interpretar os diferentes gêneros textuais por não dominarem a leitura em português. Pelo contrário, ele deve estimular o aluno a interessar-se pela leitura em ambos os idiomas e a apropriar-se dessa habilidade que lhe fora negada. Além disso, o professor pode desenvolver concomitantemente a capacidade de comunicação oral em inglês, que pode

apresentar resultados muito satisfatórios, tendo em vista que essa habilidade já faz parte da vida dos alunos.

### **3. Reflexões acerca do processo de exclusão na prática docente**

Os professores de inglês que ingressam nessa modalidade de ensino (a Educação de Jovens e Adultos), muitas vezes não estão preparados para lidar com as especificidades a serem encaradas. Surge aí mais um mecanismo de exclusão, pois se julga desnecessária a formação específica para atuação na EJA, considerando a formação adquirida pelos docentes, em cursos superiores voltados para a atuação no ensino regular, suficiente para a EJA.

Os professores que se propõem a ou se impõem a “ensinagem” (MOURA *apud* PIMENTA, ANASTASIOU, 2002) de jovens e adultos, em sua maioria não têm a habilitação e a qualificação especial para tal. São quase sempre professores improvisados. Vão contra o princípio de Emília Ferreiro (1993a, 1993b) e Vygotsky (1993, 1991) de que alfabetizar, eu amplio a questão para escolarizar, é um ato de conhecimento e, portanto, uma tarefa complexa, demorada e exige competência, habilidades, saberes e, acima de tudo, compromisso de profissionais preparados para tal. (MOURA, 2009, p. 46)

A primeira ideia que o professor tem da EJA é que seria uma modalidade de ensino voltada para o público adulto, que opta por retornar aos estudos por escolha própria e por satisfação pessoal. Também, acredita-se que, todos os alunos da EJA que chegam ao segundo segmento (ensino fundamental II, ou ciclos III e IV da Educação Básica), fase em que começam as aulas de inglês, já tenham sido devidamente alfabetizados, que estariam buscando desenvolver outras habilidades relacionadas à leitura, como a interpretação, a redação, etc.

Mas, o professor acaba encontrando outra realidade na sala de aula da EJA e acaba tendo que rever muitos de suas posições para atender às diferentes demandas que surgem.

As salas de aula da EJA são bastante heterogêneas, se comparadas com outras modalidades de ensino.

O que se pode afirmar é que formam um grupo bastante heterogêneo, tanto no que diz respeito aos ciclos de vida em que estão, as suas biografias e identidades, as suas disposições para aprender, as suas necessidades formativas, como em relação às representações sobre o ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades construídos em suas experiências de vida. (BRAGA, 2011 *apud* VÓVIO, 2010, p.68)

O professor, muitas vezes, encontra dificuldades para atender as diferentes demandas e tornar o aprendizado mais significativo para os estudantes. Muitas vezes acaba optando por práticas “bancárias” (como afirma Paulo Freire, 1987) e mecânicas, onde somente transfere o conhecimento, não levando em conta as especificidades dos alunos, tornando as aulas monótonas, repetitivas o que pode trazer a eles, novamente, a sensação de exclusão por não possuírem os conhecimentos mínimos para acompanhar essas aulas e por não compreenderem qual o sentido desses conhecimentos e qual sua aplicabilidade para suas vidas.

Além disso, o público que têm procurado a EJA está mudando ao longo dos anos, o que caracteriza novos desafios para o professor.

A presença de alunos jovens na Educação de Jovens e Adultos tem aumentado cada vez mais ao longo dos anos, e com isso alterado a configuração de um sistema anteriormente pensado para o atendimento ao público adulto. (BRAGA, 2011, p.2)

Essa mudança se deve a vários fatores, como por exemplo, à redução da idade legal para o ingresso no ensino fundamental da EJA, que era de 18 anos e a partir de 1996 passou para 15 anos de idade. Além disso, esse rejuvenescimento da EJA reflete um fracasso que tem ocorrido no ensino regular, pois “a falta de uma educação de qualidade contribui para que situações de fracasso e repetência ocorram, migrando para a EJA”. (BRAGA, 2011, p. 3).

O jovem que ingressa na Educação de Jovens e Adultos por esse motivo, muitas vezes, não se adapta também a essa nova escola, onde ele encontra pessoas mais idosas na mesma sala que ele, conteúdos que ele talvez já considerava desinteressantes são repetidos, e acaba ou desistindo mais uma vez dos estudos ou permanece somente para fazer novas amizades, demonstrando um descompromisso com sua escolarização. Ou seja, para muitos alunos, a relação com a escola na EJA se torna uma relação conflituosa, difícil e que o desmotiva.

Já o idoso que ingressa na EJA, é incentivado pela gratuidade em transportes públicos, pelo desejo de obter a escolaridade que lhe fora negada na juventude, porém, pode se sentir deslocado e desatualizado quando se depara com os mais

jovens em sala de aula, que aprendem com maior facilidade por ter maior acuidade visual e auditiva, por exemplo.

O professor que atua na EJA deve conhecer seus alunos, suas histórias de vida, necessidades e limitações para não se basear em estereótipos que nada tem a ver com o perfil real do aluno, portanto, ele carece de uma formação adequada.

Também há uma necessidade muito grande de evitar a evasão na EJA, que tem sido muito comum nas escolas e por diversos motivos. O professor deve criar um ambiente em que o aluno se sinta inserido, estimulado, onde a sua visão de mundo e opiniões sejam consideradas importantes.

Trabalhar a autoestima dos alunos da EJA, então, torna-se essencial para que esses alunos permaneçam na escola.

Braga (2011) realizou uma pesquisa empírica ou de campo para observar o que os professores de EJA pensam sobre a diversidade encontrada nas salas de aula. A autora entrevistou cerca de quatro professores, entre o primeiro e o segundo segmento desta modalidade de ensino (1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano respectivamente). Ela perguntou como o professor de EJA lida com a diversidade etária nas salas de aula e obteve respostas indicando, primeiramente, que todos os professores consideram esse trabalho difícil de ser realizado.

Outro aspecto apontado pelos professores entrevistados pela autora seria a maior dificuldade em preparar aulas para a EJA. Devido à diversidade, eles consideraram muito mais difícil e trabalhoso preparar aulas para a EJA do que para o ensino regular ou até mesmo para o ensino superior (uma das entrevistadas dava aulas para a EJA e para uma faculdade ao mesmo tempo). Os assuntos a serem discutidos nas aulas precisam atingir e interessar tanto os mais jovens quanto os mais velhos.

O desafio está na necessidade de se preparar aulas e materiais adequados à heterogeneidade das turmas, em construir um ambiente que atenda às demandas tanto dos mais jovens quanto dos mais adultos, como enfatiza a professora Isabel: “eu tinha que selecionar um conteúdo, selecionar o material que atendesse a todas as faixas ali do grupo.” (BRAGA, 2011, p. 7).

Também existem as dificuldades de convivência entre os alunos que o professor de EJA precisa administrar. De acordo com Braga (2011), o aluno mais jovem consegue fazer várias atividades simultaneamente, enquanto os mais velhos precisam focar nas atividades a serem realizadas separadamente. É necessário que

o professor não negligencie os conflitos e dialogue sempre com os alunos a respeito de como desenvolver relacionamentos e convivência sadios.

O professor da EJA, de uma forma geral, ainda enfrenta o problema da falta de tempo adequado para a preparação de suas aulas. Em sua maioria, atuam em mais de uma escola, cumprem duas e até três jornadas de trabalho por dia, não conseguindo tempo para fazer pesquisas, levantamentos de assuntos que possam ser mais interessantes e relevantes para o aluno. Esse fato implica, muitas vezes, na qualidade das aulas que é oferecida ao aluno da EJA.

A presença de alunos com faixas etárias tão discrepantes em uma mesma sala de aula requer dos educadores um cuidado especial na preparação das aulas e na seleção do material utilizado, visando sempre atender as diferentes necessidades de cada grupo. (BRAGA, 2011 p. 8)

Portanto, esse cuidado especial na preparação das aulas, pela falta de tempo adequado, torna-se mais um desafio para o professor de EJA ao desempenhar seu papel de educador. As aulas de inglês na EJA, muitas vezes, demandam novas atuações metodológicas e conteúdos que se adequem às necessidades dos alunos.

#### **4. Análise dos Documentos Oficiais quanto aos objetivos propostos para o ensino regular e para a Educação de Jovens e Adultos**

Ao examinar os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, Diretrizes curriculares da EJA de São Bernardo do Campo, 2012), pudemos perceber que o objetivo proposto tanto para o ensino de língua estrangeira moderna do ensino regular, quanto para a EJA, não seria a fluência no idioma. Percebemos outros objetivos sendo propostos, tais como: o aprimoramento da leitura, a construção da identidade e do senso de cidadania, além dos aspectos sociopolíticos encontrados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram o aprendizado de uma língua estrangeira moderna, acima de tudo, como um direito:

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. (Brasil, 1998, p. 19).

O documento aponta, ainda, a necessidade de haver uma continuidade dentro das séries que compõem o ensino fundamental (ciclos III e IV), para que o aluno tenha condições de avançar no aprendizado e na compreensão do idioma oferecido pela instituição escolar. Além disso, a escolha do idioma a ser oferecido é baseada em sua função, desempenhada na sociedade e no uso efetivo da população.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram a habilidade da leitura como mais relevante do que a habilidade oral em língua estrangeira moderna, pois, segundo consta, a habilidade oral em outro idioma é relevante somente em casos específicos, como o caso das fronteiras entre o Brasil e os países vizinhos.

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano, etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. (Brasil, 1998, p. 20).

As Diretrizes Curriculares da EJA de São Bernardo do Campo priorizam a formação integral do homem, para que ele possa conviver livre de todas as formas de opressão frente às novas tecnologias. Sugere a educação como instrumento de transformação dos indivíduos e, conseqüentemente, da sociedade.

A fragmentação do conteúdo é questionada e busca-se contemplar o conhecimento de uma forma mais abrangente e, principalmente, mais significativa para o educando. Portanto, o conhecimento é articulado nas seguintes dimensões, que permeiam a vida: Ciência, Cultura e Trabalho. A partir dessas dimensões, o conhecimento é reorganizado em eixos temáticos integradores: Memória e Territorialidade, Linguagens, Meio ambiente, EJA e o mundo do trabalho.

Os objetivos propostos para a disciplina língua estrangeira moderna em São Bernardo não são específicos e fazem parte de um todo, da formação integral do indivíduo. São os mesmos propostos para as demais disciplinas e visam à conquista da autonomia do sujeito. Ela contribui, então, para a ressignificação da realidade e para a leitura do mundo.

Embora o quadro docente se organize por disciplina, temos indicativos políticos-pedagógicos para que os diferentes saberes dos educandos sejam valorizados e analisados para posterior sistematização de estudo e pesquisa. (São Bernardo do Campo, 2012, p. 79).

Concluimos, então, que a leitura não é priorizada dentro do ponto de vista das Diretrizes Curriculares da EJA de São Bernardo do Campo, e que o que é mais valorizado é a leitura de mundo que o aluno será capaz de fazer ao finalizar seus estudos. Essa nova leitura de mundo, com as contribuições da disciplina de língua inglesa, tornaria o aluno da EJA capaz de desenvolver outras atividades em seu cotidiano, como assistir filmes, ouvir músicas e compreender o que está sendo dito ou cantado, compreender manuais técnicos, entre outras atividades que lhe dariam mais autonomia e voz ativa.

Mas, o inglês ensinado e aprendido na EJA não é considerado pelo estudante como suficiente, já que nem sempre os objetivos propostos (autonomia e capacidade de desvelar o mundo por meio da aprendizagem da língua inglesa) são adequadamente atingidos, o que reforça a ideia de que, somente pagando por um curso de inglês, ele poderá conquistar as habilidades comunicativas desejadas. Diante desse quadro, o aluno da EJA acaba se sentindo mais desmotivado ainda e pode até não querer mais frequentar as aulas. Acaba sendo excluído mais uma vez por não poder equiparar-se com alunos que estudam inglês, por exemplo, em escolas particulares.

### **Considerações finais**

Ao realizar a pesquisa bibliográfica para a elaboração deste artigo, foi possível perceber a existência de muitas dificuldades que permeiam o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira moderna, em especial, o inglês na EJA.

Porém, o professor que inicia suas atividades na Educação de Jovens e Adultos deve ter em mente que o seu trabalho faz parte de uma reparação social devida aos alunos que, por inúmeros motivos, tiveram a sua formação escolar interrompida. Cabe a este profissional a reflexão profunda e constante acerca de seu papel, de suas práticas e de sua importância nesse processo não só de reparação social, mas de transformação e de libertação acima de tudo.

Mas, a responsabilidade de refletir acerca do ensino e da aprendizagem do inglês na Educação de Jovens e Adultos não se limita apenas ao professor. É necessária uma reflexão mais ampla, que envolva os órgãos públicos e a sociedade em geral, a fim de buscar soluções para que tenhamos uma educação verdadeiramente inclusiva, que leve em consideração as transformações políticas e econômicas do mundo.

## REFERÊNCIAS:

BRAGA, Giselle Maria Barbosa. **Os professores da EJA face à diversidade etária discente em sala de aula.** 2011. Disponível em:

[http://revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/jovens\\_adultos/giselle.pdf](http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/jovens_adultos/giselle.pdf). Acesso em 21 de nov. de 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRUZ, Daniel Adelino Costa Oliveira da. **A língua inglesa em situação de trabalho: inclusão ou exclusão social? Uma abordagem discursiva da disciplina inglês do projeto de educação à distância Telecurso 2000.** 2003.

Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-05112003-093946/pt-br.php>. Acesso em 16 de nov. de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GANDOUR, Deny de Souza; LIMA, José Rosamilton de. **Os gêneros do discurso no livro didático de língua inglesa da educação de jovens e adultos.** 2010.

Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/viewFile/2526/1930>. Acesso em: 21 de nov. de 2014.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios, e perspectivas atuais.** 2009. Disponível em:

<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>. Acesso em 14 de fev. de 2015.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares da EJA.** São Bernardo do Campo, 2012.

SILVA, Mosiana de Macedo. **O Ensino de Língua Inglesa aos alunos da EJA.** 2011. Disponível em:

<http://rioverde.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/vidadeensino/article/view/374>. Acesso em: 22 de março de 2014.