



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**  
**Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos**  
**MPEJA**



**JOSÉ VEIGA VIÑAL JUNIOR**

**O COMPONENTE CURRICULAR DA EJA NO PROJETO DOS CURSOS DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA DA UNEB: UMA PERSPECTIVA PARA A EMANCIPAÇÃO**

**SALVADOR/ 2015**

**JOSÉ VEIGA VIÑAL JUNIOR**

**O COMPONENTE CURRICULAR DA EJA NO PROJETO DOS CURSOS DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA DA UNEB: UMA PERSPECTIVA PARA A EMANCIPAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Sacramento Aquino

**SALVADOR/2015**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Viñal Junior, José Veiga

O componente curricular da EJA no projeto dos cursos de língua estrangeira da UNEB: uma perspectiva para a emancipação / José Veiga Viñal Junior. – Salvador, 2015.

194f.

Orientadora: Maria Sacramento Aquino.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento Educação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação de Jovens e Adultos. Campus I.

Contém referências e apêndices.

1. Educação de adultos - Bahia. 2. Linguagens e línguas - Estudo e ensino. 3. Currículos. I. Aquino, Maria Sacramento. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

CDD: 374.98142

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS

E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I  
Departamento  
de Educação



UNEB

UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**“O COMPONENTE CURRICULAR DA EJA NO PROJETO DOS CURSOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DA UNEB: UMA PERSPECTIVA PARA A EMANCIPAÇÃO”**

**JOSÉ VEIGA VINAL JÚNIOR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores, em 01 de setembro de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Sacramento Aquino  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Olívia de Mattos Oliveira  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universitat Autònoma de Barcelona

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Jaqueline Pereira Ventura  
Universidade Federal Fluminense  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal Fluminense

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente ao amor dos que sempre estiveram ao meu lado, aos que me apoiaram e me ajudaram em minha caminhada acadêmica.

Aos meus pais que me ensinaram que o estudo é o melhor caminho na vida. A meu pai (*in memoriam*), por me mostrar que uma pessoa tem tudo quando tem amor pelo trabalho, respeito pelo outro e acredita nos bons valores.

A minha mãe por investir no mais importante: na minha educação. Aos meus irmãos.

Agradeço à Universidade do Estado da Bahia por me permitir estudar e aprofundar meus conhecimentos. Agradeço à coordenação desse programa de Mestrado por oportunizar um estudo de qualidade e possibilitar o crescimento acadêmico e profissional de seu alunado.

Meu muito obrigado à professora Maria Aquino que confiou nesse projeto e com sua experiência e sensibilidade ajudou a traçar os melhores caminhos e estratégias para efetivar essa investigação.

A Deus por estar presente sempre. Em todos os momentos.

Aos meus amigos do MPEJA que ajudaram a ressignificar minha vida, que me fizeram mais feliz e me ensinaram que sempre é tempo de amar e lutar por nossos sonhos. A Elda Almeida pelo amor e amizade, a Marcus pelo amor e amizade.

A todos os envolvidos nesse projeto, que contribuíram com suas vozes, com seus olhares e com suas ações.

Às professoras Maria Olívia, Jaqueline Ventura e Érica Valéria que muito gentilmente aceitaram fazer parte da banca.

Na época eu pensava que as pequenas mudanças impediam a realização de uma grande mudança. Por isso elas deviam ser evitadas e todo o investimento deveria ser feito numa mudança radical. Hoje, minha certeza é outra (...), hoje eu creio que é na luta cotidiana, no dia-a-dia, mudando passo a passo, que a quantidade de pequenas mudanças numa certa direção oferece a possibilidade de operar a grande mudança. Ela poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário, paciente. (Gadotti, 1996, p.26-27)

## RESUMO

VIÑAL JUNIOR, José Veiga. **O componente curricular da EJA no projeto dos cursos de língua estrangeira da UNEB: Uma perspectiva para a emancipação**. 2015. 194f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2015.

Esta pesquisa, de caráter interventivo, buscou investigar o lugar da EJA nos Cursos de Licenciatura em Língua Estrangeira da Universidade do Estado da Bahia. A motivação partiu das minhas implicações enquanto professor do Curso de Licenciatura em Língua Espanhola da referida instituição, ao perceber a ausência do componente curricular da EJA no currículo dos referidos cursos, as consequências, e a não inserção dos alunos do estágio supervisionado com turmas da EJA na educação básica. Para tanto, nos utilizamos de uma pesquisa qualitativa, especificamente da pesquisa-intervenção desenvolvida por Chizzotti (1991). Nesse processo, objetivando lograr um diagnóstico, promovemos oficinas de formação, a princípio, para os professores de estágio, também entendemos necessário abarcar os alunos de estágio, professores e alunos da EJA do ensino básico. Nesse contexto, recorreremos a análise de conteúdos para as discussões, e reflexões em torno dos dados recolhidos nas ações desenvolvidas junto aos envolvidos no processo da pesquisa. Como impacto da investigação já visualizamos uma visão mais sensível junto aos pesquisados em relação à necessidade da inserção do componente da EJA dentro dos projetos dos cursos de LE da UNEB, bem como da importância social do ensino de línguas para as pessoas da EJA e suas relações para a promoção de processos de emancipação. As primeiras evidências apontam que a lacuna da EJA nos cursos de licenciatura em língua estrangeira da UNEB resulta da ausência desta modalidade de ensino na formação dos professores que atuam no Ensino Superior. Espera-se com essa pesquisa contribuir com os cursos de Licenciatura Língua Estrangeira não só da UNEB, mas também com outras instituições de ensino superior que ofertam cursos de formação de professores nas áreas de língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Componente Curricular da EJA. Cursos de Língua Estrangeira. UNEB. Emancipação.

## RESUMEN

VIÑAL JUNIOR. José Veiga. **O componente curricular da EJA no projeto dos cursos de língua estrangeira da UNEB: Uma perspectiva para a emancipação.** 2015. 194f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2015.

Esta pesquisa, de carácter interventivo, buscó investigar el lugar de la EJA en los Cursos de Licenciatura en Lengua Extranjera de la Universidad del Estado de Bahía. La motivación surgió de mis implicaciones como profesor del Curso de Licenciatura en Lengua Española de la referida institución, al percibir la ausencia del componente curricular de la EJA en el currículo de los referidos cursos, las consecuencias, y la no inserción de los alumnos de la disciplina de prácticas de enseñanza con turmas de la EJA en la educación básica. Para eso, nos utilizamos de una pesquisa cualitativa, específicamente de la pesquisa-intervención, desarrollada por Chizzotti (1991). En ese proceso, objetivando lograr un diagnóstico, promovemos talleres de formación, a principio, para los profesores de prácticas de enseñanza, también entendemos necesario abarcar los alumnos de prácticas de enseñanza, profesores y alumnos de la EJA de la enseñanza básica. En ese contexto, recurrimos al análisis de contenidos para las discusiones, y reflexiones en torno a los datos recogidos en las acciones desarrolladas junto a los envueltos en el proceso de la pesquisa. Como impacto de la investigación ya percibimos una visión más sensible junto a los pesquisados en relación a la necesidad de la inserción del componente de la EJA dentro de los proyectos de los cursos de LE de la UNEB, como también la importancia social de la enseñanza de lenguas para las personas de la EJA y sus relaciones para la promoción de procesos de emancipación. Las primeras evidencias apuntan que los huecos de la EJA en los cursos de licenciatura en lengua extranjera de la UNEB resultan de la ausencia de esta modalidad de enseñanza en la formación de los profesores que actúan en la Enseñanza Superior. Se espera con esa pesquisa contribuir con los cursos de Licenciatura en Lengua Extranjera no solo de la UNEB, pero también con otras instituciones de enseñanza superior que ofertan cursos de formación de profesores en el área de lengua extranjera.

**Palabras-clave:** Educación de Jóvenes y Adultos. Componente Curricular de la EJA. Cursos de Lengua Extranjera. UNEB. Emancipación.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCEJA	Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira
PCN-CLT	Parâmetros Curriculares Nacionais de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias
RC	Referências Curriculares
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
-------------------------	-----------

### **CAPÍTULO 1**

<b>PERCURSO METODOLÓGICO: ASPECTOS TEÓRICOS E ESTRATÉGICOS.....</b>	<b>19</b>
1.1 A ABORDAGEM: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
1.1.1 Aspectos teóricos e estratégicos.....	21
1.1.1.1 Características da pesquisa-intervenção: Objetivos, fases, objeto e instrumentos de pesquisa, sujeitos da pesquisa, análise de dados, <i>locus</i> e técnica de análise.....	22
1.1.1.2 Oficinas de intervenção-formação.....	30
1.1.1.2.1 Oficina Virtual: Objetivo, propostas e desenvolvimento. Facebook, Blog e Skype..	31
1.1.1.2.2 Oficina Teórica: Objetivo, propostas e desenvolvimento.....	33
1.1.1.2.3 Oficina Metodológica: Objetivo, propostas e desenvolvimento.....	34
1.1.1.3 <i>Oficina Coordenada</i> : a participação de alunos da EJA da cidade de Santo Antônio de Jesus.....	35

### **CAPÍTULO 2**

<b>HISTÓRICO E ENSINO DE LÍNGUAS PARA A EJA NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO.....</b>	<b>37</b>
2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL.....	38
2.2 BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL.....	47
2.3 A RELAÇÃO ENTRE OS PROTAGONISTAS DO ENSINO DE LÍNGUAS PARA A EJA: ALUNADO, METODOLOGIA, CONTEXTO SOCIAL, FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	54
2.3.1 As relações culturais e interculturais nas aulas de LE: Por uma metodologia significativa no ensino e aprendizagem de línguas na EJA.....	66
2.3.2 A importância social do ensino de LE e suas potencialidades como ferramenta de emancipação: Um olhar especial sobre a EJA classe trabalhadora.....	78

### **CAPÍTULO 3**

<b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: AS IMPLICAÇÕES PARA A INSERÇÃO DA EJA NAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>93</b>
<b>3.1 O COMPONENTE CURRICULAR DA EJA NA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM LE DA UNEB: REFLEXÕES.....</b>	<b>98</b>
3.1.1 O estágio supervisionado como uma estratégia para a inclusão da EJA no projeto dos cursos de LE da UNEB: Oficinas de intervenção-formação.....	111
<b>3.2 OFICINAS DE INTERVENÇÃO-FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE ESTÁGIO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LE DA UNEB.....</b>	<b>117</b>
3.2.1 A formação do professor de LE da disciplina de estágio da UNEB e a EJA: sensações, ações, impressões e depoimentos durante as oficinas de intervenção-formação.....	118
<b>3.3 DEPOIMENTOS DE ALUNOS DA EJA NA OFICINA COORDENADA: FORMAÇÃO, A EJA NOS CURSOS DE LE DA UNEB E EMANCIPAÇÃO.....</b>	<b>128</b>

### **CAPÍTULO 4**

<b>RESULTADOS DAS OFICINAS DE INTERVENÇÃO-FORMAÇÃO: DEPOIMENTOS, OBSERVAÇÕES E CONSTATAÇÕES.....</b>	<b>139</b>
4.1 AVANÇOS E DESAFIOS: A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE ESTÁGIO, LICENCIANDOS E PROFESSORES DA EJA.....	141
4.2 AVANÇOS E DESAFIOS: O ENTENDIMENTO DO ENSINO DA LE NUMA PERSPECTIVA PARA A EMANCIPAÇÃO.....	149
4.3 AVANÇOS E DESAFIOS: A INSERÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DA EJA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LE DA UNEB.....	155
4.4 A IDEIA DAS OFICINAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	160
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>161</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE (A a J).....</b>	<b>184 a 194</b>



# **INTRODUÇÃO**

Nos dias atuais é comprovadamente entendido que a língua estrangeira permite o acesso a uma variada gama de redes de comunicação e a uma elevada quantidade de informações que estão presentes nos mais variados contextos da sociedade contemporânea. Dentro desse panorama podemos perceber que a Língua Estrangeira –LE- torna-se um efetivo auxílio na compreensão de informações relativas principalmente a questões políticas e sociais que sem dúvida dependem de leitura crítica e interpretação das informações veiculadas pelos diferentes meios de comunicação.

Podemos considerar o acesso à aprendizagem de línguas estrangeiras como um direito básico de todas as pessoas, uma ferramenta que responde às necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo. Este acesso não é somente uma forma de inserção no mundo do trabalho, mas, sobretudo, uma forma de possibilitar a promoção da participação social, neste contexto tem papel fundamental na e para a formação dos jovens e adultos.

Portanto, a LE (Língua Estrangeira) possibilita a ampliação da compreensão das culturas estrangeiras e certamente da própria cultura, promovendo o entendimento das diferenças tais como as de expressão, de comportamento dentre outras. Se pensarmos em relação ao currículo, o ensino e aprendizagem de LE pode auxiliar no desempenho de uma função interdisciplinar, tal acesso ajuda, portanto, no processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, corroborando para a construção da cidadania.

Ademais, o estudo de uma LE oportuniza a ampliação e desenvolvimento de um olhar crítico a respeito da sua própria cultura, reconhecendo nela seus valores e diversidade. Além dessas contribuições, podemos citar as de contexto linguístico as quais sinalizam que o contato com o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira ajuda no desenvolvimento da leitura e da escrita da própria língua materna do aprendiz.

Dessa maneira, o ensino e aprendizagem de LE deve valer para o aluno como a possibilidade de utilizar-se da língua para obter acesso ao conhecimento no que concerne às diversas áreas da ciência, nos meios de comunicação, no manejo e uso das novas tecnologias. Dentro desse contexto, podemos citar o caso das DCE da Educação Básica de Língua Estrangeira do Estado do Paraná quando afirmam que “conhecer e ser capaz de usar uma língua estrangeira, permite-se aos sujeitos perceberem-se como integrantes da sociedade e participantes ativos do mundo. [...] Assim, atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruirá sua identidade como agente social” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 57).

Podemos então, diante das afirmações vistas anteriormente, perceber que o ensino de LE possui um papel importante na formação global dos alunos jovens e adultos, já que contribui para o desenvolvimento da cidadania e participação social numa perspectiva para a emancipação. A emancipação do cidadão pode ser percebida a partir do momento que o público beneficiado tem

contato com a língua estrangeira, contato que não só se desenvolve em níveis linguísticos e gramaticais, mas possibilita também a compreensão do mundo em que se vive, ajudando a perceber melhor a cultura do outro, as diferenças e semelhanças entre as diversas sociedades, dando-lhe assim, condições para entender melhor o seu mundo e nele intervir. Diante da globalização das relações humanas, a aprendizagem de LE é, portanto, imprescindível como uma ferramenta para o entendimento do mundo, numa perspectiva para a emancipação e a valorização pessoal.

De modo que, se pensarmos especificamente no público da EJA podemos perceber que o contato com o ensino e aprendizagem de uma LE poderá de fato contribuir para o acesso a variadas formas de ascensão profissional, de opções de lazer, de interesse pela leitura e escrita; ademais de construir-se como uma ferramenta que auxiliará para o desenvolvimento do entendimento da escola como um local no qual esse aluno da EJA terá percepção da constituição de sua própria identidade. Isso é construir uma educação pensada para a necessidade de um público específico e entender sua dimensão social e política. Para Gonçalves (2009) a educação popular deve ser “impulsionada pela investigação em torno do universo de vida e de pensamento dos educandos, e pela construção de uma sociedade fundada no diálogo e visualização da dimensão política implicada na educação” (p. 20).

Nesse contexto, podemos inferir que este contato proporcionará ao alunado da EJA uma possibilidade de leituras mais críticas de jornais, diferentes tipos de periódicos, revistas, ademais de poder contribuir para uma compreensão maior de filmes, documentários, seriados e novelas. Também, contribui nas áreas da compreensão e entendimento do universo estético, possibilitando de maneira mais aproximada o entendimento e leitura de diversas obras e seus diferentes autores.

No sentido da contribuição profissional, a LE servirá como um instrumento de auxílio tanto no que se refere ao alcance de conhecimentos disponibilizados somente em outras línguas como também no desenvolvimento de instrumentos linguísticos que os permitirão atuar de maneira satisfatória e com independência, podendo interpretar e expressar-se em língua estrangeira em situações tais como: entrevistas para um emprego, leituras científicas específicas, classificados, escrita de currículos, cartas de apresentação, provas de exame como os do ENEM, provas de vestibular, sites variados de países estrangeiros, intercâmbios e outros tantos processos que poderíamos citar aqui. Além disso, a LE pode ser uma ferramenta que auxiliará na compreensão e domínio de seu próprio idioma e cultura (JORDÃO, 2004).

Tendo assim, seu interesse pela leitura e escrita bem desenvolvidos e oportunizando esse contato com tais textos em LE, o alunado da EJA poderá desenvolver dessa maneira, base para leituras críticas da realidade e conseqüentemente tudo isso lhe servirá como um insumo para a criação e desenvolvimento de novos textos. Dessa maneira, tais procedimentos podem também

ajudar na feitura de textos dirigidos a necessidades específicas, por exemplo, relatórios de atividades, mensagens, currículo vitae, dentre outros.

Outra questão relevante é o trabalho na aula de LE para a construção da percepção da escola como espaço constituinte da formação da identidade desse alunado uma vez que o mesmo através dessas aulas pode-se sentir integrante de uma comunidade de linguagem. Um ensino-aprendizagem de LE com o uso de linguagem em contextos comunicativos servirá de base para através das aulas perceberem as contribuições do alunado com procedimentos atitudinais de seu dia-a-dia dando assim, a esse processo de ensino, uma importância visível e tocável para a sua vida a inclusão para o mundo do trabalho. Os alunos se sentem atuantes através do uso de seu discurso entorno da realidade.

Assim, esta investigação nasce com base nesses entendimentos expostos acima, na motivação gerada a partir da ideia defendida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), quando afirma que o acesso ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é um direito social de todo alunado brasileiro e também na experiência docente enquanto professor na área da licenciatura em língua estrangeira, mais especificamente na disciplina de estágio e a coordenação de um projeto de extensão do NUPE –Núcleo de Pesquisa e Extensão- da UNEB, iniciado no ano de 2010 na área de intervenção social cultural, onde trabalhávamos junto ao público da EJA na cidade baiana de Santo Antônio de Jesus.

Diante da motivação, das experiências docentes e o contato com o público da EJA, surgiram a inquietação do porquê as línguas estrangeiras muitas vezes são apagadas, silenciadas ou simplesmente negadas às pessoas que compõe o público da EJA. Essa inquietação nasce da constatação que a língua estrangeira é um instrumento necessário para o desenvolvimento de qualquer cidadão pertencente ao mundo globalizado. Sendo assim, buscamos através da pesquisa uma reflexão necessária e pertinente em relação ao ensino e aprendizagem da língua estrangeira ao público da EJA como ferramenta numa perspectiva para a emancipação e exercício da cidadania.

Dessa maneira, com o intuito de efetivar uma pesquisa mais específica, este trabalho buscou investigar o lugar da EJA no programa dos cursos de licenciatura em língua estrangeira da UNEB. De modo que, a questão dessa pesquisa que denota uma situação-problema surge das seguintes perguntas: Os cursos de licenciatura em língua estrangeira da UNEB contemplam o contato e entendimento do público da EJA em seus programas de disciplina? Se olharmos especificamente para disciplina de estágio supervisionado qual seria o lugar da EJA nela? Qual o impacto sociocultural que o ensino e aprendizagem de língua estrangeira pode trazer para o público da EJA?

Tendo, nesse sentido, identificado que a EJA não é contemplada de maneira satisfatória dentro dos programas dos cursos de licenciatura em língua estrangeira da UNEB, surgiu o grande

objetivo desse trabalho que foi buscar lograr que os estudos concernentes à EJA fossem de alguma maneira contemplados dentro da estrutura curricular dos referidos cursos.

Porém, ao identificar a problemática percebemos que fazer com que a EJA fosse contemplada dentro dos cursos de LE da UNEB demandava um trabalho mais longo num âmbito institucional. Um processo maior de diálogo e discussões.

Diante disso, pensamos em uma estratégia viável para que a EJA pudesse começar a ser contemplada dentro dos cursos de LE da UNEB. Surgiu-nos então a ideia de trabalhar especificamente com os professores da disciplina de estágio supervisionado e com isso construir uma porta de entrada da EJA nos cursos de LE.

Contudo, identificamos um outro problema: a questão da formação docente. Não seria possível propor a contemplação da EJA nos cursos de licenciatura em língua estrangeira da UNEB através da disciplina de estágio sem que seus professores não tivessem noção e conhecimento sobre a EJA, seus regimentos, leis, história, o público e suas especificidades.

Sendo assim, buscando uma estratégia para conseguir trazer respostas efetivas para as intenções citadas e construir possíveis contribuições para trabalhar questões referentes à formação docente. Utilizamos como estratégia trabalhar especificamente com os professores de estágio, uma vez que estes tratam diretamente com situações relacionadas à formação teórica e prática dos alunos em sua preparação para o trabalho junto ao público dentro das salas de aula. Pretendíamos então, com essa ação, que o trabalho feito junto ao professor de estágio fosse inserido pouco a pouco nos cursos de LE da UNEB.

Para tanto, o *locus* dessa pesquisa na UNEB são os cursos de licenciatura em língua inglesa, e francesa na cidade de Alagoinhas, licenciatura em língua inglesa da cidade de Jacobina, licenciatura em língua inglesa na cidade de Caetité, licenciatura em língua inglesa na cidade de Teixeira de Freitas, licenciatura em língua inglesa na cidade de Conceição de Coité, licenciatura em língua inglesa e espanhola na cidade de Salvador e Santo Antônio de Jesus.

É necessário que deixemos explicitado que o principal sujeito dessa pesquisa foi o professor de estágio dessas referidas cidades. Contudo, de maneira natural algumas professoras que lecionavam na EJA, especificamente da cidade de Santo Antônio de Jesus, pediram para participar das oficinas de intervenção. Assim também tivemos contato com um grupo de alunos da EJA dessa mesma cidade.

O detalhamento da participação destes ficará mais claro quando tratarmos do desenvolvimento das oficinas de intervenção-formação. Ou seja, reafirmamos que nosso foco foi os professores de estágio. Todo o processo metodológico de busca, investigação, observação, contatos, conversas, levantamento da situação-problema esteve baseado nos pressupostos teóricos-



metodológicos fundamentados na pesquisa de Chizzotti (1991), que nos serviu de bússola para desenhar essa pesquisa cuja a abordagem foi qualitativa e que Chizzotti denomina como pesquisa-intervenção. Na parte destinada à metodologia utilizada explicamos os procedimentos técnicos tais como as fases, características, instrumentos de pesquisa e coleta de dados que foram usados.

Este trabalho justifica-se a partir da afirmação que o ensino e aprendizagem de língua estrangeira é um direito de todo aluno. No contexto atual, podemos perceber que cada vez mais as economias mundiais tendem a manter entre si uma relação de interdependência. É imprescindível dentro dessa conjuntura socioeconômica possuir um conhecimento de línguas estrangeiras para que os diferentes indivíduos possam desenvolver e ampliar as condições necessárias e possibilidades de acesso ao conhecimento científico e tecnológico produzido. Se pensarmos nesses aspectos, podemos entender que para exercer a cidadania é preciso se comunicar, conseguir encontrar informações, entender, interpretá-las e conseqüentemente argumentar.

Nesse contexto, tendo como base as concepções expostas por Chizzotti, propomos oficinas de intervenção-formação junto aos professores de estágio. Ou seja, o produto gerado no desenvolvimento dessa pesquisa. Essas oficinas de intervenção-formação foram construídas buscando atingir respostas e resultados diversificados, mas que coadunavam para um objetivo em comum: que a EJA começasse a fazer parte da realidade dos cursos de LE da UNEB.

Construímos por tanto, três modalidades de oficinas para trabalhar a formação junto aos professores de estágio de LE da UNEB que nomeamos como: Oficina Virtual, Oficina Teórica e Oficina Metodológica. Uma outra oficina foi criada somente para trabalhar com um grupo da EJA da cidade de Santo Antônio de Jesus que nomeamos como *Oficina Coordenada*. Nestas oficinas oferecemos aulas de língua inglesa e língua espanhola. Todo o processo que envolveu a metodologia dessa pesquisa pode ser visto mais detalhadamente no capítulo 1.

Para o desenvolvimento deste trabalho alguns teóricos foram fundamentais para que conseguíssemos com propriedade debater questões como legislação, direito aos estudos como instrumento para a cidadania, direito ao acesso do ensino de línguas e sua importância, a formação docente, a formação dos professores de licenciatura e questões relacionadas ao entendimento da emancipação, currículo e interculturalidade.

Para nos dar subsídios concretos quando falamos de legislação, apoiamo-nos principalmente nos aportes encontrados em documentos oficiais do Brasil tais como os diferentes decretos, leis, documentos, parâmetros, orientações bem como as reflexões e debates desenvolvidos nas Confitea V e VI. Em relação aos estudos relativos ao direito à educação e cidadania nos valemos principalmente das obras de Freire (1992a, 1997, 1981, 2006), de Arroyo (2001, 2011, 1997, 2003), de Soares (1999, 2003, 2008, 2005), de Paiva (2005, 2006, 2007), e da UNESCO

(2007). Para entender o estudo e acesso às línguas estrangeiras como um direito os valemos principalmente dos PCN de Língua Estrangeira-PCN-LE- (Brasil, 1998), das OCEM (Brasil, 2006), da Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos-PCEJA- (Brasil, 2002), de Celani (1997) e de Machado (2007).

Em relação à formação docente que acreditamos ser o grande esteio pelo qual se baseia e perpassa essa pesquisa, nos valemos de variadas obras e aportes teóricos, contudo, alguns podem ser considerados centrais nessa pesquisa, nesse sentido, destacamos então os aportes trazidos a partir de Ventura (2001, 2008, 2012a, 2010, 2013), de Barcelos (2006), de Charlot (2002, 1996, 2005, 2001), de Tardif (2000, 2002), de Nóvoa (1991, 1995, 1999), de Di Pierro (2001, 2005), de Rummert (2006) e Porcaro (2011). Em relação às questões relacionadas ao entendimento da emancipação nos utilizamos principalmente dos aportes teóricos encontrados em Rummert (2008), Ventura (2012b), Freire (1995, 1993), Lopes (2010), Moreira (2008), Oliveira (2010), Santos Boaventura (1991) e UNESCO (2004).

Tratamos também sobre a EJA classe trabalhadora com base nos escritos de Ventura (2008), ao falar sobre interculturalidade nos baseamos principalmente em trabalhos de Kramash (1998, 2004), em relação ao currículo nos apoiamos em Macedo (2006), Silva (1999), Moreira; Candau (2007) e Macedo (2011a, 2011b, 2013a, 2013b). Em relação à temática sobre estágio consultamos principalmente Tardif (2002).

É importante ressaltar que ao abordar a importância do ensino e aprendizagem de língua estrangeira na EJA perpassamos também por temáticas e assuntos relevantes que compõem todo o processo dessa pesquisa e que estão envolvidos com o ensino da LE para as pessoas da educação de jovens e adultos. Questões como a formação do professor, as especificidades da EJA e o valor social e emancipatório das LE serão recorrentes em todo esse processo que envolve a defesa e acesso da LE na vida das pessoas da EJA. Essa importância do acesso ao ensino de LE por parte das pessoas da EJA permeia toda essa pesquisa e em todo o processo de feitura e desenvolvimento desta buscamos uma reflexão nesse sentido.

Desse modo, estruturamos esse trabalho de uma maneira que essas temáticas estivessem interligadas e explicitasse a reflexão e possíveis soluções para os problemas encontrado. Assim, no primeiro capítulo, intitulado como *Percurso Metodológico: Aspectos Teóricos e Estratégicos*, os leitores podem ter acesso a como se deu o surgimento da pesquisa, as observações, análises, conversas e estratégias utilizadas. Nesse primeiro capítulo, especificamos a abordagem utilizada, os meios, as ferramentas, as técnicas, o processo de coleta de dados e os materiais utilizados no desenvolvimento da pesquisa de campo. Dimensionamos o *lócus* da pesquisa e os sujeitos envolvidos. Especificamos o problema, as estratégias, o objeto de estudo e a técnica de análise.

Em seguida, apresentamos aos leitores o desenvolvimento de oficinas de intervenção-formação desenvolvidas com o intuito de chegar ao objetivo proposto: a transformação, a inclusão da EJA dentro dos programas dos cursos de língua estrangeira da UNEB utilizando-se como estratégia a disciplina de estágio.

Nesse contexto, crendo que todo o trabalho de pesquisa necessita explicitar e andar de mãos dadas com seus pressupostos históricos apresentamos o capítulo 2 *Histórico e Ensino de Línguas para a EJA na Perspectiva da Emancipação*, onde trazemos primeiramente aos leitores alguns dos principais acontecimentos históricos que envolvem o ensino de línguas no Brasil, fazendo um recorrido do período colonial ao contexto atual, apontando para a relação de interesse que o Brasil através de seus diferentes governantes tinha em relação ao ensino de línguas e as ações de apagamento e em outros momentos de inclusão de uma ou outra língua no sistema educativo. Também traçamos um panorama breve do histórico da EJA no Brasil sinalizando as etapas mais importantes e os acontecimentos mais relevantes.

Buscamos também nesse capítulo refletir sobre a questão da inclusão da língua estrangeira e sua aplicação na EJA. Nesse processo, abordamos primeiramente sobre as especificidades e necessidades dos sujeitos da EJA, ressaltando algumas problemáticas e potencialidades no processo de um ensino de línguas que seja significativo, perpassando por duas questões importantes: primeiramente pela metodologia ou enfoque utilizados nas aulas de LE, na qual defendemos como proposta um ensino para EJA baseado no enfoque intercultural e em segundo lugar a reflexão sobre a necessidade da formação docente. Após discorrer sobre essas questões propomos algumas reflexões sobre a importância social do ensino de línguas e sua potencialidade como uma ferramenta para a emancipação.

Nesse fluxo, propomos o capítulo 3 *A Formação do Professor: As Implicações para a Inserção da EJA nas Propostas Curriculares dos Cursos de Formação*, onde refletimos como o sucesso ou insucesso da prática pedagógica junto à EJA passa obrigatoriamente pela questão da formação docente. Este capítulo está constituído por vários outros itens que explicitam visões e sensações que transitam por questões ou assuntos que julgamos intimamente ligados à formação do professor e que tem relação direta com o objeto de pesquisa.

Nesse processo, chamamos a atenção para questões como o lugar da EJA nos currículos da UNEB e sinalizamos sobre a importância da presença do componente curricular da EJA nos currículos dos cursos de LE. Em seguida, falamos sobre as potencialidades da disciplina de estágio e o desenvolvimento de estratégias para se inserir a EJA nos cursos de LE da UNEB através dessa disciplina. Logo, apresentamos as oficinas de intervenção-formação como essa possível estratégia a ser utilizada.

Sendo assim, tendo caminhando pelas sensações, impressões, reflexões a partir do contato com os professores de estágio da UNEB, os alunos de estágio, os professores da EJA e os alunos da EJA trazemos o capítulo 4 onde apresentamos os *Resultados das Oficinas de Intervenção-Formação: Depoimentos, Observações e Constatações*. Focamos aqui, alguns avanços observados e obtidos como também os desafios que enfrentamos no processo da pesquisa e os desafios para o futuro.


Em seguida, apresentamos a *Conclusão*, através de reflexões obtidas a partir do referencial teórico desenvolvido, do objeto de estudo, dos sujeitos da pesquisa, dos depoimentos colhidos, das observações, das oficinas de intervenção aplicadas, dos resultados obtidos, os desafios, das dificuldades, em fim, de todo o processo de feitura e construção dessa pesquisa.

Posteriormente, apresentamos as *Referências* onde apresentamos aos leitores as obras que compuseram as bases para a construção deste trabalho e que nos serviram de fontes basilares para o desenvolvimento e tomadas de decisões e estratégias durante todo o percurso.

E por último, apresentamos o *Apêndice* onde os leitores poderão consultar variados documentos importantes no processo do desenvolvimento da pesquisa de campo, tais como modelo de entrevistas, resultados das entrevistas, alguns documentos legais entre outros.

Salientamos que esta pesquisa poderá ajudar no desenvolvimento de programas de formação continuada do professorado da UNEB; bem como servirá para refletir sobre o lugar da EJA nos cursos de licenciatura da UNEB e seus diversos programas de disciplina. No âmbito social, esta pesquisa busca promover ações de formação e qualificação docente e discente institucional e não institucional que poderá incidir diretamente para processos numa perspectiva para a emancipação na vida dos atores envolvidos nessa pesquisa.

Acreditamos que buscando uma intervenção em prol da formação dos professores de estágio dos cursos de licenciatura em LE da UNEB, dos alunos, dos professores que já lecionam na EJA poderemos contribuir para a formação de docentes licenciandos no sentido teórico e prático junto ao público da EJA e conseqüentemente ter-se-á formadores e professores voltados para entender e lidar com as especificidades da educação de jovens e adultos, possibilitando ao público da EJA um acesso ao ensino de línguas mais qualificado, direcionado e contextualizado, certamente dentro desses moldes possibilitará processos numa perspectiva para a emancipação na vida das pessoas da educação de jovens e adultos frente às demandas da sociedade globalizada.



**CAPÍTULO 1**  
**PERCURSO METODOLÓGICO: ASPECTOS TEÓRICOS E**  
**ESTRATÉGICOS**

Os escritos que desenvolvemos nesse capítulo apresentam o percurso metodológico escolhido para construir esse trabalho. Nessa perspectiva, optamos pela abordagem qualitativa pois acreditamos que esta se aplica com mais propriedade para os objetivos que queremos alcançar, os caminhos a traçar e os sujeitos da pesquisa. Apresentamos então algumas características comuns a esse tipo de pesquisa. Em seguida, discorremos sobre os aspectos teóricos e estratégicos que nos ajudaram na construção dessa dissertação. Tratamos então, mais especificamente, sobre a metodologia da pesquisa qualitativa que Chizzotti define como pesquisa-intervenção e sinalizamos suas principais características. Nesse processo, identificamos questões como a situação-problema, objetivos do trabalho, sujeitos envolvidos, o *locus* e os instrumentos de pesquisa e de coletas de dados. Especificamos logo após cada oficina proposta, descrevendo seu objetivo e desenvolvimento.

### 1.1 A ABORDAGEM: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As abordagens metodológicas que as pesquisas englobam estão classificadas em: quantitativas e qualitativas. Na pesquisa quantitativa há uma perspectiva científica rigorosa que segue processos positivistas, esta tende a ser dedutiva e objetiva, procurando testar teorias. A pesquisa qualitativa é menos mensurável e utiliza ferramentas de investigação mais flexíveis, esta tende a ser mais indutiva e subjetiva. (ALVES, 1991), (NEVES, 1996)

A escolha pela pesquisa qualitativa leva em consideração também que neste tipo de abordagem o pesquisador busca entender com mais propriedade o entendimento dos fenômenos que estão sob a ótica de estudo – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os de acordo com a perspectiva dos participantes da situação que está sob o foco, sem que haja preocupação exagerada em relação à representatividade dos números, generalizações estatísticas e observações de causa e efeito baseadas em relações lineares. (CHIZZOTTI, 1991), (GOLDENBERG, 1999), (GUTIERREZ, 1986).

Sendo assim, elementos como: a interpretação, a consideração do pesquisador, apresentação da descrição e análise dos dados através de sínteses narrativas, busca de significados em contextos social e culturalmente específicos, porém com a possibilidade de generalização teórica, descrição como tendência, maior importância dada ao processo do que concretamente pelos resultados ou produtos, coleta de dados através de meios como a entrevista, observação, investigação participativa e o contato direto e prolongado com o campo de trabalho e a captação dos significados dos comportamentos observados se tornam estrutura fundante que formam os instrumentos de pesquisa característicos do que pode-se considerar como uma pesquisa qualitativa. (GODOY, 1995)

### 1.1.1 Aspectos Teóricos e Estratégicos

Este trabalho foi pautado na pesquisa-ação. Nos baseamos, como já mencionado, nos princípios metodológicos regidos pela pesquisa qualitativa. Nesse contexto, utilizamos os procedimentos básicos estabelecidos por Chizzotti (1991) no que concerne uma pesquisa-intervenção. Chizzotti nos explica que a pesquisa-intervenção é uma vertente da pesquisa-ação. Nesse sentido, faz-se necessário entender desde um contexto histórico as questões teórico-metodológicas que envolvem essa metodologia, apontando para seus principais percursores.

Não existe uma certeza em relação a quem inventou a pesquisa-ação. Costuma-se atribuir muitas vezes que esta criação se deu por intermédio de Lewin (1946). Embora tudo indique que haja sido ele o primeiro a publicar um trabalho no qual utilizava-se do termo, é possível que pode tê-lo achado anteriormente na Alemanha, em um trabalho feito em Viena, em 1913 (ALTRICHTER *et al.* 1992).

Há também uma versão alternativa sobre essa questão, esta reside na ideia de Deshler; Ewart (1995) que sugerem que a pesquisa-ação foi usada pela primeira vez por John Collier para melhorar as relações inter-raciais, em nível comunitário, na época que este era comissário para Assuntos Indianos, antes e durante a Segunda Guerra Mundial, um dos que mais apoiaram com muito vigor essa ideia foi Cooke (s.d.). Já Selener (1992) nos assinala que o livro de Buckingham (1926), *Research for teachers* -Pesquisa para professores-, defende um processo que pode ser reconhecido como de pesquisa-ação. Dessa maneira, se levarmos em conta todas essas ideias, é pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método com toda a certeza, simplesmente porque as pessoas sempre buscavam investigar a própria prática com a finalidade de melhorá-la. Rogers (2002) relata que o conceito de reflexão utilizado por Dewey (1933), por exemplo, já mostrava muita semelhança com o conceito que se estabelece para a pesquisa-ação e inclusive se poderia realçar que os antigos empiristas gregos usavam um ciclo de pesquisa-ação (GODOY, 1995).

Uma vez tendo percorrido brevemente sobre a pesquisa-ação, a seguir, abordamos as características da pesquisa-intervenção, traçando os principais pontos relevantes e necessários para a construção desse tipo de pesquisa.

### 1.1.1.1 Características da pesquisa-intervenção: Objetivos, fases, objeto e instrumentos de pesquisa, sujeitos da pesquisa, *locus* e técnica de análise

A pesquisa-intervenção é uma estratégia de pesquisa apresentada por Chizzotti (1991) e para ele, esta, se pauta como uma pesquisa ativa (Becker, 1997). Para o autor, as pesquisas denominadas como ativas “[...] abrigam um amplo espectro de orientações epistemológicas e práticas de pesquisa que derivam de diferentes concepções, pressupostos, origens e usos distintos [...] tendo como interesse comum a clarificação de fatos com a finalidade de orientar a ação em uma situação concreta [...]” (p.77).

Para Chizzotti, este tipo de pesquisa possui alguns elementos básicos e norteadores. Nesse contexto, nos debruçamos principalmente no objetivo comum expresso no interesse de aprofundar o conhecimento compreensivo do problema na procura de soluções para o foco da investigação.

Para o autor, a pesquisa-intervenção, de modo geral, visa algum tipo de mudança desejada; pressupõe uma tomada de consciência, tanto dos investigadores como dos investigados dos problemas próprios e dos fatos que os determinam para estabelecer os objetivos e as condições da pesquisa, formulando os meios de superá-los. Isto lembra-nos as palavras de Freire (1992a, p.44), quando nos afirma que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Para lograr isso, Chizzotti (1991) defende que se deve saber caracterizar o problema e “analisar as condições existentes, organizar processo, propor ações que tornem viáveis uma ação consequente e eficaz e, finalmente, avaliar de modo realista os resultados dos esforços feitos no sentido de solucionar as situações problemáticas e garantir a mudança possível. (p.78)

Em resumo, para Chizzotti, este tipo de pesquisa está subjacente à proposição de uma ação que participantes desejam executar para mudar algum aspecto da realidade. Nesse trabalho, nos valem dos pressupostos teóricos estabelecidos por Chizzotti quando defende os princípios fundamentais que definem uma pesquisa intervenção. Para tanto, neste trabalho, devido aos sujeitos da pesquisa, objeto de estudo, tempo, localização, entre outras questões, estabelecemos quatro fases das definidas por Chizzotti.

A primeira fase é caracterizada pela determinação da instituição de se quer estudar ou do problema que se quer resolver (Manzini, 1991). Em outras palavras, começar a definir o objeto e os sujeitos da pesquisa. Para isso, o pesquisador deve buscar informações preliminares disponíveis na circunscrição clara do problema que requer solução. Esta fase requer um estudo teórico que envolve o objeto de pesquisa que no caso dessa pesquisa se pautou em investigar o lugar da EJA nos projetos dos cursos de licenciatura em LE da UNEB.



Nessa fase é necessário que o pesquisador apresente/estabeleça seus pressupostos teóricos afim de poder apoiar toda a sua pesquisa, estabelecendo pontes entre os aportes teóricos e o desenvolvimento prático da pesquisa (Godoy, 1995). Chizzotti (1991) defende que tal pesquisa já deve apresentar desde a primeira fase os pressupostos teóricos e leituras que envolvam o objeto a ser abordado. Para ele, não é possível desenvolver uma ação desvinculada dos procedimentos teóricos. Nesse sentido, desde o início, toda a investigação deve ser vista como uma troca entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim, nos valem dos ensinamentos propostos por Freire (2006, p.45) quando afirma que “[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” e ainda sinaliza que este “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (*Ibidem*, p.45).

Para lograr essa primeira fase, buscamos previamente conhecer os cursos de licenciatura em LE da UNEB e mais especificamente um olhar sobre seus programas de disciplina. Buscamos informações através do site oficial da UNEB bem como através de conversas informais com os coordenadores de cursos e professores de estágio. Nesse caminhar, percebemos que havia alguns vazios em relação à Educação de Jovens e Adultos nos cursos de licenciatura em LE. Com uma breve leitura dos programas de disciplina dos cursos detectamos um apagamento total da EJA.

Detectamos também junto aos professores de estágio um total ocultamento da EJA na disciplina de estágio supervisionado. Notamos também outros mecanismos como o fato de muitos professores de estágio não possuírem conhecimento sobre a EJA. Nessa fase, a principal base de pesquisa se desenvolveu através do diálogo informal, bate-papo, conversas, observações e reflexões.

Com os dados obtidos através de diálogos –de maneira informal - com os coordenadores dos cursos de licenciatura em LE e com os professores de estágio teríamos que partir para a formulação do problema.

A segunda fase para Chizzoti é caracterizada tendo como base a formulação do problema já planejado. Essa fase pressupõe que, tendo definido e formulado claramente o problema que se quer resolver, é necessário então analisar as informações, documentais ou orais, levantadas na primeira fase e agora de maneira formal definir de maneira objetiva quais as melhores ações possíveis para a solução desse problema e eleger a mais adequada para ser experimentada. Neste processo, já cabe entender de maneira mais objetiva e clara os sujeitos implicados na pesquisa. Alguns instrumentos da pesquisa podem ser utilizados com mais afinco nessa etapa (Marconi; Lakatos, 1999). O uso de informes formais, de entrevistas livres ou semiestruturadas, registros -fotos-imagens-, visitas, diário de bordo, observações dos locais e dos indivíduos e depoimentos devem já estar bem estruturado

para ser usado na próxima fase. Buscamos nesse sentido valer-nos das ideias presentes em Freire (1992a) quando defende que:

[...] a investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (p.50)

Para essa fase, antes de definirmos com concretude o problema, aplicamos uma entrevista aos professores de estágio que pode ser consultada no *Apêndice A*, pág. 185, e os resultados podem ser vistos em *Apêndice B*, pág. 186. Nesse processo, para definir com exatidão o problema, nos ajudaram também os depoimentos dos professores de estágio em conversas informais ou em trocas de e-mails e o conteúdo do programa de disciplina de estágio. Uma vez analisadas as falas e impressões, concluímos que o problema residia no fato dos cursos de licenciatura de língua estrangeira da UNEB não contemplarem, em sua grande maioria, estudos relativos à EJA em nenhum de seus programas de disciplina.

Em posse de tais informações e seguindo a metodologia defendida por Chizzotti cabia-nos construir algumas ações possíveis entorno do referido problema. Pareceu-nos então interessante estabelecer um trabalho onde pudéssemos oferecer oficinas de capacitação aos professores de estágio. Em suma, percebemos que todo o processo perpassava por uma questão ainda mais profunda, a questão da formação docente. Assim, esquematizamos três modalidades de oficinas: 1) oficina teórica, 2) oficina metodológica e 3) oficina virtual.

A oficina teórica com a finalidade de apresentar pressupostos de conhecimentos teórico sobre o que é EJA, seu público, suas especificidades e necessidades. A oficina metodológica teria como finalidade trabalhar aspectos práticos no uso de metodologias ou técnicas para se trabalhar a língua estrangeira para o público específico da EJA, tais como recursos, materiais, mídias audiovisuais entre outros e por último a oficina virtual que funcionaria como um recurso *on line* para dinamizar os assuntos abordados nas outras três oficinas, servindo também como se fosse um arquivo de material de consulta e pesquisa e um espaço para a formação continuada.

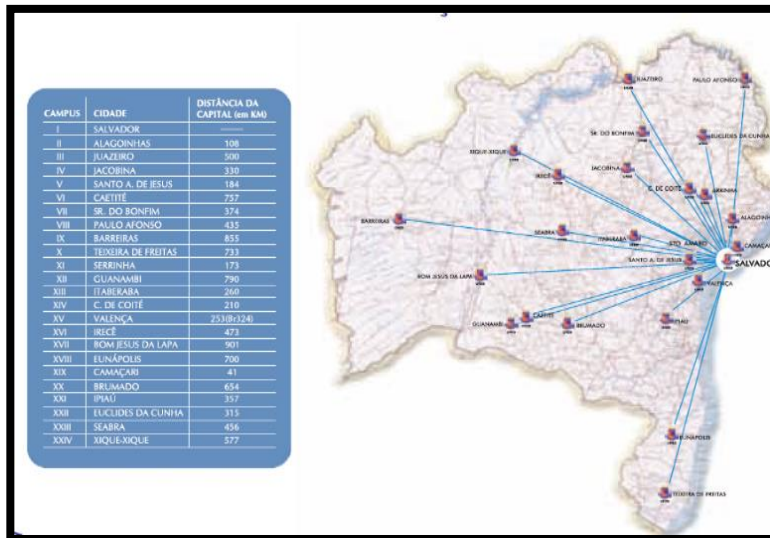
Nesse processo chegamos então ao que Chizzotti denomina como terceira fase que é a fase de implementação da ação. Essa fase é caracterizada pelo plano de execução, com especificação dos objetivos, das pessoas, lugares, tempos e meios. Definem-se então os sujeitos da pesquisa, os cortes necessários, números de participantes, tempo hábil, metodologias usadas, os recursos precisam estar totalmente organizados e decididos (Bauer; Gaskell, 2002). O plano deve auxiliar nas negociações prévias com todos os envolvidos para que tenham clareza do que se quer e para a posterior avaliação dos resultados. Para Chizzotti, esta ação pretende promover uma mudança social, aprendizagem ou

qualificação de um grupo, instituição, um órgão entre outros. Chizzotti, recomenda que sendo essa uma pesquisa muito intuitiva o pesquisador utilize-se de escritos onde relate todas as suas impressões ou um tipo de diário de bordo. Em relação às pessoas que compõe os sujeitos de uma pesquisa, Freire (1992a) entende que “o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo” (p.50).

Para efetivar essa fase, retomamos primeiramente os objetivos da pesquisa. Como objetivo geral buscamos a tentativa de promover a inclusão da EJA nos programas da disciplina dos cursos de licenciatura de língua estrangeira da UNEB através da disciplina de estágio. Nesse contexto, outros objetivos vieram à tona, tais como: promover uma formação do professor de estágio no que concerne ao entendimento da EJA, a percepção por parte da instituição e do professorado de estágio dos cursos de língua estrangeira no tocante à importância social e o caráter emancipador do ensino e aprendizagem de língua para o público da EJA. Seguindo então o plano de execução e já tendo definido bem o objetivo com essa pesquisa, precisávamos delimitar os sujeitos da pesquisa, o lugar, o tempo e plano de trabalho das oficinas. Concluímos então que o foco seria os professores de estágio dos cursos de licenciatura em LE da UNEB.

O tempo da pesquisa, especificamente relacionado às conversas informais, entrevistas formais, formulação do problema e execução da ação, desenvolveu-se no período de novembro de 2013 a novembro de 2014. Criamos então um plano de trabalho para nos auxiliar no passo a passo do que seria feito nas diversas oficinas oferecidas, esses planos trazem as temáticas de cada oficina, o tempo, recursos e leituras para o desenvolvimento das mesmas. O plano de trabalho de cada oficina pode ser consultado no Blog que desenvolvemos, no endereço: <http://linguasunebeja.blogspot.com.br/p/plano-geral-das-oficinas.html>

Para que entendamos com maior propriedade o *locus* da pesquisa pareceu-nos interessante situar a Universidade do Estado da Bahia. A UNEB pode ser considerada atualmente a maior instituição pública de ensino superior das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. A instituição tem sua base administrativa localizada no *campus* sediado nos bairros do Cabula e do Imbuí na cidade de Salvador. Está presente, geograficamente, em todas as regiões do Estado da Bahia e se estrutura dentro de um sistema multicampi, sendo fundada no ano de 1983 é mantida pelo Governo do Estado por intermédio da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Possui 29 departamentos instalados em 24 *campi*: um sediado na capital do estado, onde se localiza a administração central da instituição, e os demais, distribuídos em 23 importantes municípios baianos de porte médio e grande. Abaixo, na figura 1, podemos visualizar os *campi* da UNEB, no quadro 1 o *locus* da pesquisa e no quadro 2 os sujeitos da pesquisa.

FIGURA 1- UNEB E SEUS *CAMPI*

Fonte: [www.uneb.br](http://www.uneb.br)

QUADRO 1- *Lócus* da pesquisa

<b><i>Lócus</i> da pesquisa</b>
<b>Nos <i>campi</i> da UNEB que oferecem a licenciatura em língua estrangeira (espanhol, inglês ou francês) Alagoinhas, Jacobina, Caetité, Teixeira de Freitas, Conceição de Coité, Salvador e Santo Antônio de Jesus.</b>

QUADRO 2- Sujeitos da pesquisa

<b>Sujeitos da pesquisa</b>
<b>Foco: Professores de estágio dos cursos de licenciatura em LE da UNEB. 21 participantes.</b>

Esses 21 professores participantes se distribuíam da seguinte maneira: Salvador (2 Inglês, 2 Espanhol), Santo Antônio de Jesus (2 Inglês, 2 Espanhol), Alagoinhas (3 Inglês, 2 Francês), Jacobina (2 Inglês), Caetité (2 Inglês), Teixeira de Freitas (2 Inglês), Conceição do Coité (2 Inglês)

Por fim, adentramos no que Chizzotti denomina como a quarta fase e a nomeia como Execução da Ação. Esta, é a intervenção em si. Segundo Chizzotti este momento deve ser acompanhado em todos os seus aspectos, desde a sua apresentação até os resultados obtidos para que sejam relatados e os envolvidos possam avaliar a adequação e as insuficiências da ação realizada e, depois, essas insuficiências possam ser discutidas, analisadas e, finalmente, os aspectos que apresentarem resultados inadequados serem corrigidos.

Nesse processo, Chizzotti nos chama a atenção para o uso de alguma ferramenta que nos ajude a registrar as impressões, observações e reflexões, optamos então por um diário de bordo, onde registramos todas as impressões, conversas, falas e depoimentos que julgamos enriquecedores para essa pesquisa. Nesse sentido, sobre o fato de fazer uma pesquisa que seja entendida pelos sujeitos implicados e que seja significativa para eles, Freire (1992a) expõe que “Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática, mas também, na educação

problematizadora que defendemos [...] propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. (p. 55)

Seguindo esse percurso, em todo o processo dessa pesquisa, deixamos claro para os sujeitos participantes os objetivos da pesquisa e quais eram as metodologias aplicadas. Utilizamos documento livre esclarecido<sup>1</sup> e possibilitamos que os sujeitos da pesquisa fossem parte integrante de toda a pesquisa. Uma vez tendo exposto as 4 fases da pesquisa-intervenção, propomos abaixo através do quadro 3 um esquema no qual podemos visualizar de forma geral e objetiva os instrumentos de coleta de dados no quadro 4 a técnica de análise, além também do produto final e um resumo da metodologia.

QUADRO 3- Instrumentos de coleta de dados

Instrumentos de coleta de dados utilizados	Base teórica principal (Chizzotti, 1991) Outras Bases teóricas:
Entrevistas aberta e semiestruturada	MANZINI (1991, 2003)
Diário de bordo	GIL (2010), MACHADO (2011)
Observações dos espaços, lugares, pessoas	CIAVATTA; ALVES (2004)
Depoimentos	ROJAS (1999), QUEIROZ, (1988)
Observação/levantamento de documentos	CORSETTI (2006), PIMENTEL (2001) Observação dos programas de disciplinas ou ementários dos cursos de LE da UNEB. Algumas ementas estão no BLOG. Consultar: <a href="http://linguasunebeja.blogspot.com.br/p/oficina-teorica-iv.html">http://linguasunebeja.blogspot.com.br/p/oficina-teorica-iv.html</a>
Grupo Focal	MORGAN (1988)

Em relação ao uso das entrevistas abertas e semiestruturadas seu uso e resultados obtidos nos ajudaram principalmente a pensar e desenvolver reflexões e dados que podem ser vistos no item 2.3 e todo o capítulo 3 de maneira geral. As entrevistas e resultados podem ser consultados nos *Apêndices A e B*, nas páginas 185-186.

É difícil mensurar especificamente o quanto o diário de bordo pessoal nos ajudou no desenvolvimento dessa pesquisa, mas o seu uso nos auxiliou muito para a construção das oficinas, a percepção da situação-problema e a coleta das falas e depoimentos que podem ser vistos nos itens 3.2.1, 3.3 e no capítulo 4. No *Apêndice G*, pág. 192, podem ser vistos os pontos que nos auxiliaram para seu uso.

<sup>1</sup> Consultar *Apêndice C ao F*, págs. 189-191.

O uso do instrumento de observações dos espaços, lugares e pessoas nos serviram de grande valia para o desenvolvimento do capítulo 4.

Os depoimentos foram fundamentais para a nossa pesquisa. Em capítulos como o terceiro e o quarto pode-se perceber a contribuição desse instrumento para a construção dessa pesquisa.

Em relação à observação/levantamento de documentos este nos ajudou no processo de leitura e entendimento dos conteúdos presentes nos currículos dos cursos de LE da UNEB. Essa contribuição pode ser vista principalmente no desenvolvimento do item 3.1. Os programas de disciplinas dos cursos de LE da UNEB consultados podem ser vistos em nosso Blog através do link: <http://linguasunebeja.blogspot.com.br>.

Em relação ao uso do grupo focal, este nos ajudou principalmente na coleta das falas e depoimentos que compõem o capítulo 4 desse trabalho. É importante ressaltar que só utilizamos a técnica do grupo focal após o desenvolvimento de todas as aulas das oficinas de intervenção. É possível ter mais detalhes sobre o seu uso consultando em nosso Blog:

<http://linguasunebeja.blogspot.com.br/p/uso-do-grupo-focal-procedimentos.html>

A técnica de análise utilizada nessa investigação se baseou em uma análise qualitativa das falas dos sujeitos. Para Godoy (1995), este tipo de análise baseia-se numa técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e as variadas maneiras de comunicação, não importa a forma da natureza de seu aporte. Nesse processo, o pesquisador trata de compreender as características, estruturas ou modelos que podem estar por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração.

No âmbito de nosso trabalho, utilizamos a análise qualitativa das falas basicamente na construção de três partes em específico. No item 3.2.1, no item 3.3 e para a composição de quase todo capítulo 4.

Importa-nos então à continuação sinalizar algumas características da análise qualitativa das falas que podemos encontrar nessas partes de nosso trabalho. Este processo perpassou por três fases fundamentais: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

A pré-análise pode ser identificada como a primeira fase. Esta é entendida como o momento da organização. O primeiro passo é a escolha dos documentos que serão analisados, no nosso trabalho esse passo é caracterizado pelas impressões que colhemos no diário de bordo pessoal, onde transcrevemos sensações, frases e opiniões preliminares. Neste processo, todas as impressões foram anotadas pelo pesquisador que construiu um corpus para sua pesquisa.

A segunda etapa é caracterizada pela construção das categorias. Nesse ponto estabelecemos alguns pontos que deviam ser observados e seguidos para se lograr esse processo. Primeiramente

foi necessário fazer uma leitura de todos os dados transcritos que segundo a percepção do pesquisador possuem características/indicadores que os agrupem dentro de uma mesma temática. Isso perpassa pelo que denominamos como unidades de codificação, isto trata da seleção e recorte que o pesquisador fará em relação àquilo que ela julga pertinente para fazer parte do seu corpus de pesquisa. Nesse processo, elegemos criar as categorias a posteriori, isto é, após a coleta de dados.

No caso de nossa pesquisa o título e a definição da categoria, foram construídos tendo como base as falas dos entrevistados, nesse sentido seguindo a sugestão de Mendes *et al.* (2007, p.46) que indicam: “o nome e a definição devem ser sempre criados com base nos conteúdos verbalizados e com um certo refinamento gramatical de forma. Às vezes, o nome da categoria é uma fala do sujeito”.

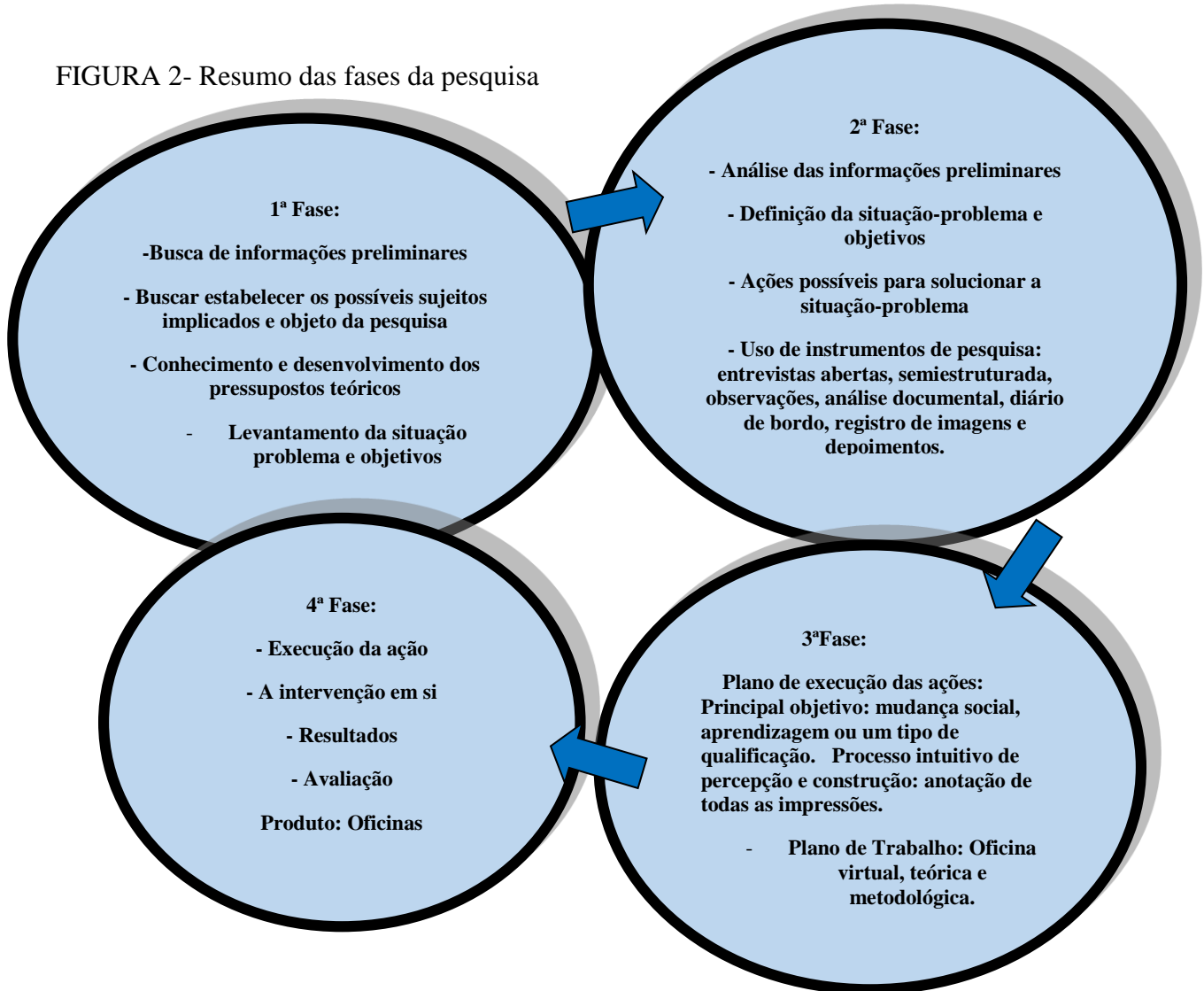
A terceira fase do processo da análise qualitativa das falas denominamos como tratamento dos resultados, este fora composto de: inferência e interpretação. Nesse contexto, entendemos que a inferência nada mais é que o momento da provocação. Esta é um instrumento de indução e aconselha o uso da entrevista para se conseguir esse processo. Esta fase auxilia na construção de verbalizações para a confirmação das temáticas que comporão cada categoria.

No caso de nossa pesquisa, uma vez levando em conta as impressões coletadas no diário de bordo pessoal e a partir dessas construindo as possíveis categorias, utilizaremos de falas e depoimentos gerados a partir de nossa inferência que se deu através de entrevistas abertas e semiestruturadas bem como por intermédio do uso do grupo focal. Durante esse processo foram obtidas as verbalizações que induziram as respostas sobre os indicadores ou inferências a respeito do que compunha cada tema que se encaixaria dentro de cada categoria.

O último passo é a interpretação dos dados. Este é o momento no qual o pesquisador faz a relação entre os dados obtidos, suas impressões, sensações concomitantemente com a fundamentação teórica, buscando estabelecer relações entre suas percepções e as vozes dos autores ou obras que corroborarão para o caráter científico de todo o processo percorrido e apresentado.

Para o entendimento didático do que foi explicitado anteriormente apresentamos a figura 2 abaixo, onde se pode ter uma visão geral do desenvolvimento metodológico da pesquisa.

FIGURA 2- Resumo das fases da pesquisa



#### 1.1.1.2 Oficinas de intervenção-formação

Nomeamos as oficinas como intervenção-formação inspirados no próprio nome do processo metodológico estabelecido por Chizzotti. O objetivo principal dessas oficinas como já havíamos citado era promover a inserção da EJA no projeto dos cursos de licenciatura em língua estrangeira da UNEB através da disciplina de estágio nos seus variados *campi*. Utilizamos como estratégia um trabalho mais específico junto aos professores de estágio com o intuito de que esses fossem instrumentos dinamizadores para a inserção da EJA em seus cursos.

Então, nesse contexto, estruturamos três modalidades de oficinas com o mesmo objetivo em comum que era oportunizar a formação dos envolvidos em relação à educação de jovens e adultos. Essas oficinas foram nomeadas como: oficina virtual, oficina teórica e oficina metodológica. Cabe ressaltar aqui que oferecemos também a *oficina coordenada* que foi uma ideia que surgiu de maneira



natural onde desenvolvemos aulas de inglês e espanhol para alunos da EJA da cidade de Santo Antônio de Jesus.

É importante sinalizar que os professores de estágio da UNEB pediram que não fossem identificados por nome ou que cedêssemos informações específicas que de alguma maneira especificasse seu local/cidade de trabalho, mas aceitaram publicar seus depoimentos. Os alunos de EJA da cidade de Santo Antônio permitiram citar seus nomes e seus depoimentos e os professores de EJA pediram para não serem identificados, mas participaram cedendo depoimentos.

As oficinas teóricas se desenvolveram de janeiro a maio de 2014, as oficinas metodológicas foram realizadas de maio a agosto de 2014, as oficinas virtuais estão disponíveis *on line* desde janeiro de 2014 e a *oficina coordenada* que aconteceu de agosto a novembro de 2014.

Nos itens seguintes explicamos as características de cada oficina e o processo metodológico envolvido em sua feitura e desenvolvimento.

#### 1.1.1.2.1 Oficina Virtual: Objetivo, propostas e desenvolvimento. Facebook, Blog e Skype

O principal objetivo do que nomeamos como oficina virtual foi oportunizar um contato permanente dos professores de estágio e demais envolvidos com a pesquisa e interessados no assunto com temáticas relacionadas à EJA. A criação desse ambiente fez-se necessário visando uma comunicação mais rápida e com o intuito de sanar problemas como o contato pessoal para a veiculação de ideias pertinentes à pesquisa uma vez que a agenda do professor do ensino superior tende a ser muito corrida e com variadas atividades. A oficina virtual desenvolveu-se baseada em três ferramentas de fácil uso que viabiliza uma comunicação e linguagem claras e objetivas. As três ferramentas utilizadas foram o Facebook, um Blog específico da pesquisa e o Skype.

*Ensino de Línguas na EJA- Cursos de licenciatura UNEB*, esse foi o nome que demos ao Blog que utilizamos como uma ferramenta na qual os professores poderiam ter acesso aos assuntos que seriam abordados nas oficinas teóricas e metodológicas. O grande objetivo do Blog era proporcionar aos professores envolvidos na pesquisa uma leitura anterior às oficinas teóricas e metodológicas, com o intuito que chegassem às oficinas mais preparados, o que possibilitaria uma discussão e reflexão mais aprofundada e sensível sobre os assuntos que seriam tratados. O endereço eletrônico do blog é: <http://linguasunebeja.blogspot.com..br/>

Também criamos uma página no Facebook que foi nomeada como *Ensino de Línguas na EJA-Cursos de licenciatura-UNEB*, além de fornecer dados teóricos gerais sobre a EJA e

metodológicos de como trabalhar a língua estrangeira na EJA, nessa página também pode-se encontrar dados relativos a eventos na área de EJA, simpósios, encontros, palestras, vídeos de entrevistas, um mosaico que busca em si trazer elementos que ajudassem na e para a formação dos envolvidos na pesquisa ou outras pessoas que tivessem interesse pela temática. Pode-se consultar a página a partir do link: <https://www.facebook.com/groups/862808407079013/>. Abaixo, na figura 3 pode-se visualizar a página do Blog e na figura 4 a página do facebook.

FIGURA 3- Blog das oficinas



FIGURA 4- Página do facebook



Somado ao Blog e à página do Facebook utilizamos também o Skype que é um software que possibilita comunicações de voz e vídeo via Internet, permitindo a chamada gratuita entre usuários em qualquer parte do mundo. Utilizamos o Skype como um instrumento no qual podíamos aprofundar os conhecimentos desenvolvidos nas oficinas teóricas e metodológicas. O uso dessa ferramenta foi de grande valor no processo de formação uma vez que os professores de estágio participantes residiam em variadas cidades da Bahia.

Sendo uma ferramenta aberta e em ambiente *on line* não fora possível mensurar um tempo específico utilizado nessa tarefa. Pensamos em um tempo médio de 30h que abarcaria a leitura dos textos, visualização dos vídeos e compartilhamento de experiências. Mais detalhes sobre essa oficina podem ser consultados em *Plano de Trabalho das oficinas* na direção encontrada no Blog em: <http://linguasunebeja.blogspot.com.br/p/plano-geral-das-oficinas.html>

É importante ressaltar que a oficina virtual compõe um ambiente que acreditamos que possa servir para uma formação continuada. A ideia é que os ambientes sigam sendo alimentados por novas temáticas, assuntos mais complexos, eventos, simpósios, espaço para dividir experiências na área de EJA e formação de outros indivíduos, podendo ser uma ferramenta utilizada pelos professores de estágio, alunos e professores de EJA que participaram da mesma e que queiram multiplicar outros processos de formação nas áreas da EJA.

### 1.1.1.2.2 Oficina Teórica: Objetivo, propostas e desenvolvimento

[...] o saber docente não é formado apenas de prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dá aos sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais e organizações e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2005, p. 24)

Nas oficinas teóricas buscamos trabalhar uma formação junto aos professores que perpassassem sobre os princípios básicos da EJA. Sendo assim, trabalhamos as especificidades, o público, as leis e regimentos gerais da EJA, também trouxemos à tona discussões sobre os regimentos sobre ensino de língua estrangeira na EJA e as relações entre ensino e aprendizagem de LE como instrumento numa perspectiva para a emancipação. A importância desse tipo de conteúdo é reafirmada pela própria lei quando nos expõe que:

Tratar da formação de professores para a educação de jovens e adultos (EJA) implica, primeiramente, informar o leitor sobre o que chamamos, hoje, educação de jovens e adultos, tendo em vista as grandes mudanças ocorridas nos últimos doze anos, mais especificamente após a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996, p.161)

Entendemos que esta oficina configurava todo um processo e começava a partir das leituras prévias consultadas no Blog, na página do facebook, em conversas através do Skype e culminava nos encontros com os professores. Essas oficinas foram oferecidas de acordo com a disponibilidade dos professores de estágio. Algumas foram ministradas em conjunto e outras não, uma vez que sempre contávamos com a disponibilidade dos participantes. Nos encontros utilizamos como ferramenta o uso do *power point* onde desenvolvemos as ideias ou pontos que nos levaram aos debates, soluções de dúvidas e reflexões. O plano de trabalho dessa oficina pode ser visto em: <http://linguasunebeja.blogspot.com.br/>

Para desenvolver um encontro ainda mais produtivo, como já citado em parágrafos anteriores, disponibilizamos no Blog o que aconteceria em cada encontro para que previamente os sujeitos envolvidos na intervenção-formação pudessem ter acesso a todo o conteúdo que seria trabalhado. Clicando em cada parte que corresponde à oficina em questão podia-se ter acesso ao plano de trabalho que aconteceria em cada encontro e logo em seguida havia uma lista com sugestão de leituras e outras mídias relacionadas ao assunto.

Essa oficina desenvolveu-se através de 4 encontros de 5 horas cada, totalizando 20 horas de aula-formação. Os encontros, em sua maioria, se desenvolveram em recintos dos próprios *campi* da UNEB. Os dias da semana foram variados pois todo o calendário dependia sempre da agenda e disponibilidade dos professores de estágio. De forma geral os materiais utilizados eram aqueles que

já estavam disponibilizados no blog ou na página do facebook. Nesse processo, dividimos essas oficinas de seguinte maneira e com as seguintes temáticas:

#### QUADRO 5- Oficina Teórica

Oficina Teórica I	Oficina Teórica II	Oficina Teórica III	Oficina Teórica IV
Conhecendo a EJA	O público/os sujeitos da EJA	Leis, diretrizes e afins em relação ao ensino de línguas na EJA	Os currículos de licenciatura de línguas da UNEB e a EJA: Relações entre formação do professor, ensino de língua e emancipação

#### 1.1.1.2.3 Oficina Metodológica: Objetivo, propostas e desenvolvimento

Sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos. (MOURA, 2009, p.46)

As palavras acima expressas por Moura transmitem de maneira bem clara nosso sentimento ao pensar na criação dessa oficina. O não entendimento do público que compõe a EJA se reflete na metodologia utilizada em sala de aula que conseqüentemente não abarca as necessidades e especificidades da EJA, sendo assim não seria diferente nas aulas de LE.

Nas oficinas metodológicas buscamos desenvolver uma formação mais prática dos professores de estágio no que concerne o uso e aplicação da língua estrangeira na sala de aula nas turmas da EJA. Trabalhamos então, noções metodológicas como o uso do texto, os materiais didáticos destinados à EJA no ensino de línguas, as mídias sociais, as ferramentas áudio visuais e o uso de internet nas aulas de LE que visassem o desenvolvimento das quatro destrezas: compreensão leitora, compreensão auditiva, expressão oral e expressão escrita junto ao público da EJA, levando em consideração suas necessidades específicas. Tal processo se justifica, pois, infelizmente, muitas vezes o que encontramos são professores que utilizam o mecanismo da reprodução do seu processo de escolarização para determinar a metodologia de trabalho nas salas de EJA. Estes, muitas vezes não possuem os fundamentos que lhes permitam incluir referenciais teórico-metodológicos próprios para se trabalhar junto à EJA.

Dentro da compreensão leitora podemos citar como exemplo o uso de textos que tenham relação com o universo da EJA, seu *modus vivendi*, a história de vida, questões sociais entre outros. Na compreensão auditiva o trabalho com músicas que explicitem temáticas relevantes, nada que busque infantilizar o grupo da EJA. Também vídeos, documentários, reportagens que possam estabelecer ligações com as necessidades de um grupo da EJA.

Na expressão escrita a produção de textos que sejam significativos e na expressão oral o uso do método comunicativo de ensino onde o aluno é sujeito ativo da ação da aula, onde é ouvido, onde

pode-se manifestar, dividir seus saberes e entenderes. Em todo esse processo sugerimos o uso do método comunicativo sob um enfoque intercultural, uma vez que entendemos que estes ajudam a construir aulas significativas para o público da EJA. Nesse contexto, dividimos essas oficinas de seguinte forma e com as seguintes temáticas:

#### QUADRO 6- Oficina Metodológica

Oficina Metodológica I	Oficina Metodológica II	Oficina Metodológica III	Oficina Metodológica IV
Compreensão Leitora	Compreensão auditiva	Expressão Oral	Expressão Escrita

Acordamos entre os participantes dessas oficinas que para que houvesse uma participação ativa dos envolvidos eles trariam contribuições didáticas para a aplicação de atividades que envolvessem a Expressão Oral e a Expressão Escrita.

Para o desenvolvimento dessa oficina fizemos 4 encontros de 5 horas cada, perfazendo assim um total de 20 horas que também dependia da disponibilidade dos professores e por isso ocorreram em dias diversificados da semana. Mais detalhes sobre essa oficina podem ser vistos no endereço: <http://linguasunebeja.blogspot.com.br/>

#### 1.1.1.3 *Oficina coordenada*: a participação de alunos da EJA da cidade de Santo Antônio de Jesus

Não é possível continuar improvisando educadores e alfabetizadores de Jovens e Adultos. Não é possível continuarmos ‘zarolhos’, olhando enviesados como se a Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos fossem uma prática extemporânea e passageira. (MOURA, 2001, p. 105)

Moura, traduz de maneira bem objetiva algumas reflexões que tivemos a partir da experiência junto aos participantes citados. O improviso nas aulas de EJA só tendem a promover casos de insucessos. Isso incide diretamente no alunado que muitas vezes sai vazio da sala de aula porque seu professor não compreende os meandros que fazem parte de sua vida.

Infelizmente é possível constatar que muitas pessoas que lecionam na EJA atualmente ainda não possui uma formação adequada para o exercício do trabalho junto a esse público. O caso que citamos aqui tem a ver exatamente com isso. No processo de pesquisa fomos procurados por quatro professoras que souberam das oficinas e pediram para participar alegando que precisavam entender mais sobre a EJA e o ensino de LE para esse público, uma vez que não possuíam formação nessa área.

Como já explicitamos em nosso trabalho a participação dos professores da EJA da cidade de Santo Antônio de Jesus deu-se de maneira natural. Não era nosso intuito no princípio dessa pesquisa trabalhar com esse público, mas fomos procurados por um grupo de quatro professoras que

demonstraram interesse em participar das oficinas de intervenção-formação. Essa participação nos ajudou a refletir sobre algumas questões em nossa pesquisa e foi muito significativo para nós<sup>2</sup>.

Uma vez tendo acesso ao conhecimento apreendido e desenvolvido nas oficinas essas professoras nos propuseram aplicar isso na prática. Surgiu-nos uma outra proposta, oferecer aulas de espanhol e inglês para um grupo de doze alunos da EJA ministradas por essas mesmas professoras. Então denominamos essa experiência como *oficina coordenada*.

Os resultados observados com essa experiência da *oficina coordenada* nos ajudaram a compor os depoimentos de alunos da EJA que serviram de fonte principal e inspiradora para a construção do item 3.3 dessa pesquisa. Mais detalhes sobre essa oficina podem ser consultados através de seu plano em: <http://linguasunebeja.blogspot.com.br/p/plano-da-oficina-coordenada.html>

Em seguida trazemos o capítulo 2 da dissertação. Nele abordamos um breve histórico do ensino de línguas dentro da história do Brasil e da EJA, além de trazer à reflexão questões que julgamos importantes para se entender a importância do ensino de línguas para EJA, tais como: os aspectos metodológicos, as especificidades da EJA, formação docente e emancipação.

---

<sup>2</sup> As questões relacionadas aqui nos ajudaram na construção do item 4.1 dessa dissertação.



**CAPÍTULO 2**

**HISTÓRICO E ENSINO DE LÍNGUAS PARA A EJA NA  
PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO**

Nesse segundo capítulo traçamos primeiramente um breve histórico do ensino de línguas no Brasil e da educação de jovens e adultos. Ao discorrer sobre o percurso histórico acreditamos que o entendimento sobre a atual situação do ensino de línguas e a EJA e suas relações torna-se mais claro. É fundamental conhecer o passado para entender o presente. Observaremos nesse sentido as variadas transformações ocorridas no ensino de LE e na EJA ao longo da história e de como essas questões e transformações que perpassam pelo âmbito político, social e econômico influenciaram para a atual situação da EJA e do ensino da LE no Brasil.

Uma vez apresentado o histórico debatemos sobre algumas questões que acreditamos serem fundamentais para se entender o ensino de línguas para o público da EJA na perspectiva da emancipação. Essas questões tratam sobre a importância dos professores de LE em conhecer as especificidades dos sujeitos da EJA, como também dominarem técnicas que tornem significativas as aulas de LE para esse público, apontando a interculturalidade como uma estratégia relevante no desenvolvimento destas aulas.

Em seguida, discorreremos mais especificamente sobre a questão da função social do ensino e aprendizagem de LE para as pessoas da EJA. Nesse âmbito, desenvolvemos algumas ideias que nos ajudam a refletir sobre o ensino de línguas como um instrumento numa perspectiva de emancipação.

É necessário ressaltar que ao trabalhar todas essas questões concomitantemente buscamos estabelecer relações com a importância da formação docente.

## 2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Diante das questões evidenciadas para os procedimentos da pesquisa, fez-se necessário traçar um perfil com alguns aspectos históricos relacionados ao ensino de línguas no Brasil dentro do seu sistema educativo. A análise e observância desses mecanismos nos ajudam a entender com mais criticidade sobre como o ensino de línguas vem sendo encarado pelo sistema de educação brasileira e esse processo nos auxilia a entender também as relações com a EJA.

Nesse sentido, fizemos um recorrido pelos principais momentos históricos brasileiro através de diferentes períodos governamentais com o intuito de perceber como a língua estrangeira era encarada e desenvolvida, do período colonial à atualidade.

### **Período colonial e império**

Se tomarmos como exemplo os primeiros anos de catequização dos indígenas, poderíamos inferir



que o próprio português poderia ser entendido como uma língua estrangeira, cujo os primeiros professores eram vistos na figura dos jesuítas. Se pensarmos que esses jesuítas tinham como tarefa o ensino da língua portuguesa aos nativos e entre esses deveriam existir adultos, poderíamos a partir desse pressuposto supor que desde aí já havia um processo relacionado a uma educação de adultos, claro, nesse contexto, voltado para os interesses econômicos da colônia.

É interessante sinalizar então que a primeira experiência brasileira, se tomarmos o português como supostamente a primeira língua estrangeira a ser ensinada no território, que esta fora feita sob a metodologia de um domínio e coerção; a ideologia que estava por trás desse ensino marcava claramente uma ideia de domínio de um povo sobre outro. É claro que era de interesse do dominador que os nativos aprendessem sua língua.

Começando pelo período colonial, pode-se dizer que tradicionalmente o Brasil sempre deu uma grande importância e destaque ao ensino de línguas estrangeiras, no início por intermédio da inclusão do ensino de línguas clássicas: o grego e o latim.

Nesse processo de mudança e transição, em relação ao ensino de línguas, pode-se afirmar que o currículo da escola secundária só começou a apresentar uma evolução no sentido de dar um status ao ensino de línguas modernas igual ou ao menos parecido ao das línguas clássicas, a princípio de maneira muito lenta, com a chegada da Família Real em 1808 e a posteriori com a criação do colégio Pedro II em 1837 e finalmente com a reforma de 1855.

Durante o Império, de 1822 a 1889, constatam-se dois graves problemas no ensino de línguas no Brasil: a falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração das formas de ensino. A metodologia que se utilizava para se ensinar as línguas denominadas como vivas, pode-se dizer que era a mesma das usadas no processo de ensino das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical (CELANI, 1997).

Era percebido que a administração da inclusão das línguas ao currículo escolar, bem como as decisões curriculares estavam centralizadas e estabelecidas pelas congregações dos colégios, que aparentavam muito poder e pouca competência no sentido de administrar a crescente complexidade do ensino de línguas. Na visão de Chagas: "subtraíu-se à escola a sua função primordial de ensinar, e educar, e formar, para relegá-la à burocrática rotina de aprovar e fornecer diplomas" (1957, p.88).

Constata-se que fora também durante o Império que se iniciou a decadência do ensino de línguas, juntamente com o desprestígio crescente da escola secundária, onde parecia predominar a ideia do ensino livre seguido de provas –conhecidos como exames de madureza, parcelados, preparatórios ou de Estado–, em geral realizados “às pressas e sem qualquer rigor científico” (*Ibidem*, p.89). Nisso, é interessante ressaltar que havia uma tendência a escolher essa ou aquela língua estrangeira em virtude do que vigorava na Europa. Infelizmente o currículo escolar em

relação à inclusão ou exclusão dessa ou daquela língua baseava-se muito pensando na formação dos filhos que compunham as famílias da elite brasileira, era importante formar um aluno que estivesse preparado para as questões que vigoravam na Europa.

Ainda que não seja possível ter estatísticas exatas em reação aos aspectos importantes do ensino de línguas durante esse período, muitos deles dependentes de decisões locais tomadas pelas congregações das escolas, tais como carga horária semanal de cada língua ensinada, o que se percebe, através de leis, decretos e resoluções denotam uma queda gradual no prestígio das línguas estrangeiras na escola.

TABELA 1. O ensino de línguas no império em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Fran- cês	In- glês	Ale- mão	Ita- liano	Total em horas
1855	18	9	9	8	6	3(F)	50
1857	18	6	9	10	4	3(F)	47
1862	18	6	9	10	4	6F	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6F	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36
1881	12	6	8	6	4	3F	36

Fonte: FRANÇA (1952, p.74)

### Período da República

Durante a República, que compreende de 1889 aos dias atuais, é perceptível uma redução claramente acentuada na carga horária semanal estabelecida para o ensino de línguas, a pesar deste processo ter sido precedido por um interesse muito grande no ensino de línguas, esta diminuição é sentida principalmente após a reforma de Fernando Lobo em 1982 (LEÃO, 1935).

Desta maneira, as iniciais 76 horas semanais dedicadas ao ensino de línguas em geral em 1892 são substituídas por 29 horas semanais em 1925, em resumo, menos da metade. O ensino da língua grega desaparece, o italiano não é mais oferecido ou se torna facultativo e o inglês e o alemão passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno ou estuda uma língua ou a outra, não mais as duas ao mesmo tempo.

Chagas, faz uma crítica bem séria em relação ao ensino neste período da República: “se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, as estas alturas já não se aprendiam nem sequer os obrigatórios, simplesmente porque ao anacronismo dos métodos se aliava a quase certeza das aprovações gratuitas” (*Ibidem*, p.77).

Na tabela 2 abaixo, podemos ver como há uma mudança na configuração da oferta da língua estrangeira no Brasil.

TABELA 2. O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Fran- cês	In- glês	Ale- mão	Ita- liano	Espa- nhol	Total em horas
1890	12	8	12	11 ou	11	-	-	43
1892	15	14	16	16	15	-	-	76
1900	10	8	12	10	10	-	-	50
1911	10	3	9	10 ou	10	-	-	32
1915	10	-	10	10 ou	10	-	-	30
1925	12	-	9	8 ou	8	2F	-	29
1931	6	-	9	8	6F	-	-	23

Fonte: FRANÇA (1952, p.79)

No ano de 1930 com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e uma reforma em 1931 efetivada por Francisco de Campos surge uma proposta de “levantar a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora posta” Chagas (1957, p.89). Retirou-se a frequência livre e instituiu o regime seriado obrigatório, o qual tinha como objetivo preparar o aluno para adentrar à universidade, além de promover a formação integral do adolescente.

Na tabela 3 abaixo podemos perceber como ficou a configuração do ensino de línguas no Brasil após a ano de 1930.

TABELA 3. Ensino de línguas estrangeiras depois de 1931

Ano	Latim	Grego	Fran- cês	In- glês	Ale- mão	Ita- liano	Espa- nhol	Total em horas
1942	8	-	13	12	-	-	2	35
1961	-	-	8	12	-	-	2	22
1971	-	-	-	9	-	-	9	9
1996	-	-	6 e/ou	12 e/ou-	-	-	6	18

Nota: 1) O número de horas nas reformas de 1961, 1971 e 1996 é estimativo, em valores aproximados, do que se considera a média nacional.

Fonte: FRANÇA (1952, p.104)

Em relação ao ensino de línguas, uma reforma de 1937 trouxe mudanças não só quanto ao conteúdo, mas principalmente quanto à metodologia do ensino. No que concerne a conteúdos, foi dado mais destaque às línguas modernas, isso ocorrera não por um aumento em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. Pode-se perceber que nesse período, a grande mudança em si, foi substancialmente em relação à metodologia que era utilizada. Pela primeira vez era introduzido oficialmente no Brasil o que havia sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o

uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua (SCHMIDT, 1935).

O professor Carneiro Leão trouxe um grande avanço para a época, dentro do espírito da reforma ele acabou conseguindo introduzir o método direto no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, em 1931, experiência relatada em detalhes no livro que publicou em 1935: *O ensino das línguas vivas*, que trazia várias estratégias metodológicas (LEÃO 1935).

Ademais dessas novas instruções metodológicas, foram tomadas concomitantemente outras medidas na reforma estabelecida no colégio Pedro II, compreendendo a divisão das turmas, seleção de novos professores e a troca de materiais mais novos de ensino. Nas palavras de Chagas, a reforma desenvolvida e estabelecida pelo professor Carneiro Leão fora “uma experiência magnífica que até hoje não encontrou continuadores no âmbito da escola brasileira de segundo grau” (1957, p.92).

Pode-se inferir que a reforma Capanema de 1942 ocasionou um grande feito, o de nivelar todas as modalidades de ensino médio-secundário, normal, militar, comercial industrial e agrícola; por um lado, democratizando o ensino, ao oportunizar a todos os cursos um mesmo status, a pesar de haver sido acusado por alguns de ser uma reforma fascista e de promover o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do Império.

O ensino médio, neste período, ficou dividido em um primeiro ciclo, que era conhecido como ginásio, o qual durava quatro anos, e um segundo ciclo, que possuía duas divisões, uma que se denominava clássica, a qual dava ênfase ao estudo de línguas clássicas e modernas, e outra denominada científica, que dava destaque ao estudo das ciências: física, química, biologia, matemática, etc.

Desta mesma maneira podemos perceber que tanto a reforma de 1931, quanto a reforma Capanema, somadas às instruções que a seguiram –lei ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943–, se preocuparam muito com a questão metodológica. Nesse contexto, orientava-se o uso do método direto, com o foco em um ensino altamente prático, ainda que, deixando muito claro que o ensino de línguas neste período deveria ser orientado não só: “[...] para objetivos instrumentais – compreender, falar, ler e escrever– mas também para objetivos educativos –contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão– e culturais” (CHAGAS, 1957, p.98).

Constata-se que os instrumentos que deveriam ser utilizados para atingir esses objetivos foram também detalhados até o nível da aplicação pedagógica na sala. A escolha do vocabulário estaria pautada pelo critério de frequência; a leitura deveria ser colocada em prática a partir de manuais, preferencialmente que fossem ilustrados, dentro e fora da sala, utilizando-se de histórias simples ou fáceis no começo e se desenvolvendo até chegar à leitura de algumas obras literárias completas; dentre as ferramentas audiovisuais estavam o uso de giz com cores, ilustrações e objetos,

também se usava discos gravados e a utilização de filmes eram muito recomendados (CELANI, 1997).

O Ministério da Educação centralizava a educação nacional, e era daí de onde partiam praticamente todas as decisões, das línguas que deveriam ser ensinadas, à metodologia que deveria ser empregada pelo professor, inclusive o programa que teria de ser utilizado em cada série ginásial e também em cada ano do colégio.

Percebia-se que algumas dessas instruções tiveram um pouco mais facilidade de serem seguidas que outras. O que se percebeu é que não existiu um problema relacionado às línguas que deveriam ser ensinadas, a problemática estava muito mais relacionada ao programa a ser desenvolvido. A metodologia proposta que tinha como base o método direto não conseguiu chegar integralmente à sala de aula, pois nesse caminho entre o Ministério e a escola, o método direto sofreu uma substituição por uma versão simplificado do método de leitura utilizado nos Estados Unidos: “[...] não é o ‘método direto’. Não é nem sequer o ‘método da leitura’, porque do sistema de Claude Marcel, o do velho ‘reading method’ americano, tomou somente a forma exterior, captou simplesmente a “liturgia”, sem penetrar-lhe o verdadeiro e profundo sentido. (CHAGAS, 1957, p.99)

Mesmo recebendo muitas críticas por parte de alguns educadores a até mesmo citada como um documento autoritário por sua ênfase ao nacionalismo, esta reforma foi, em meio a todo esse paradoxo, a que mais deu importância ao ensino de línguas estrangeiras. Os alunos, em sua totalidade, do ginásio ao científico ou clássico, tinham que estudar latim, francês, inglês e espanhol. Vários alunos concluíam o ensino médio havendo lido os autores em suas versões originais e alguns alunos chegavam a ler desde as églogas de Virgílio até romances de Hemingway. Se fizermos uma análise sob o ponto de vista dentro de uma dimensão histórica, podemos perceber que as décadas de 40 e 50, à sombra da reforma promovida por Capanema, foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.

### **Da LDB à atualidade**

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 que fora publicada no dia 20 de dezembro acaba mantendo os sete anos de ensino médio e a permanência da divisão entre ginásio e colégio, e começa a estabelecer a descentralização do ensino. Para isto, é criado o Conselho Federal de Educação constituído por 24 membros nomeados pelo presidente da república, por seis anos, entre pessoas de notável saber e experiência na matéria de educação.

Neste período as possíveis deliberações tomadas em relação ao ensino de língua estrangeira deveriam ficar a cargo dos conselhos estaduais de educação. O latim passa a ter a carga horária bem

diminuída, já com possibilidade de ser retirado do currículo, o francês nos espaços aonde não fora retirado, teve sua carga horária semanal bem reduzida, e o inglês, pode-se dizer que no contexto geral acabou permanecendo sem grandes alterações.

A LDB e suas leis estabelecidas a partir de 1961 acabam de alguma maneira significando o fim do auge no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras. Ainda que a LDB tenha surgido posteriormente ao lançamento do primeiro satélite artificial russo que promoveu um impacto na educação americana e com isso efetivou uma expansão das línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do início da década de 60 diminuiu o ensino de línguas estrangeiras a menos de dois terços do que um dia foi na época da reforma Capanema.

Em 11 de agosto de 1971, menos de dez anos depois da LDB de 1961, era publicada a nova LDB, lei 5.962. Estabeleceu-se que o ensino seria reduzido de doze anos para onze, se introduziu então o primeiro grau que tinha oito anos de duração e o segundo grau com três anos. Começou-se a dar atenção especial à formação especial com destaque para a habilitação profissional. A diminuição de um ano de escolaridade e a necessidade de introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira agravada sobretudo por um parecer posterior do conselho federal de que a língua estrangeira seria dada como um incremento dentro das condições de cada estabelecimento de ensino.

Desta maneira o que se percebeu é que muitas escolas retiraram a língua estrangeira de dentro do primeiro grau, e no segundo grau, somente se oferecia, no máximo, uma hora semanal, e em algumas vezes isso ocorria somente durante um ano. Sendo assim, o que ocorreu é que muitos alunos, especialmente os do estudo supletivo, acabavam passando pelo primeiro e segundo graus sem nunca haver tido contato com a língua estrangeira.

Interessante observar esse tipo de ação em relação aos alunos que compunham o estudo considerado como supletivo. Percebe-se aí uma certa exclusão e discriminação em relação a esse público. Isso nos remete ao público que tratamos em nosso trabalho composto pelos indivíduos da EJA que um dia já foi enquadrado como ensino supletivo.

De maneira geral o ensino do inglês se mantinha na maioria das escolas, havendo um apagamento na oferta de outras línguas estrangeiras na grade curricular escolar.

Em 20 de dezembro de 1996, 25 anos depois da LDB anterior, era publicada a nova LDB, lei nº 9.394. Com sua aplicação, substitui-se o ensino do primeiro e segundo grau pelo ensino fundamental e médio e permanece a existência de uma base nacional comum que deve ser complementada “em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, LDB 1996, Art. 26 § 5º).

Neste contexto é possível perceber que o parágrafo 5º que compõe esse mesmo artigo estabelece com clareza a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental: “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” (*Ibidem*, Art, 26 § 5º).

Dentro desse mesmo processo, em relação ao ensino médio, a lei estabelece que “[...] será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. (*Ibidem*, Art. 36, Inciso III)

A ideia que se tinha de que o uso de um único método era o correto é por fim abandonada, já que o ensino será ministrado com base no princípio da pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, dentro de uma grande flexibilidade curricular, conforme está previsto no Art. 23, Inciso V:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomende.

O inciso IV, do artigo 24, coaduna com essa disposição quando estabelece que: “poderão organizar-se classes ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares”.

Para tanto, complementar à nova LDB, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras—ou PCN—LE— de 1998. Com diversificados objetivos, os parâmetros baseiam-se no princípio da transversalidade, dando ênfase ao contexto maior em que precisa estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e nesse processo deve incorporar questões como a correlação entre a escola e assuntos característicos da juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, tecnologia da educação, a problemática que envolve a violência, o uso de drogas e o tráfico, educação para o trabalho, lutas contra a discriminação, realidade social, educação ambiental, orientação sexual, educação para a segurança e ideologia.

Na verdade, os parâmetros não trazem, nem obrigam o uso de uma metodologia específica para o ensino de língua estrangeira, contudo, aconselham uma abordagem sócio interacional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo seus autores, pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem. Segundo estes, a leitura é a destreza pela qual o aluno pode fazer uso em seu próprio contexto social imediato.

É perceptível que seus autores afirmam que a aprendizagem de leitura em língua estrangeira

auxilia no processo do desenvolvimento global do letramento<sup>3</sup> do aluno. A leitura, nesse sentido, é tem função essencial na escola e aprender a ler em língua estrangeira pode ajudar no manejo do aluno como leitor em sua língua materna. Por isso, nesse sentido, essa é a destreza que segundo os PCN deveria ser a mais desenvolvida nas aulas de LE. (BRASIL, 1998)

Em 8 de agosto de 2005 se decreta a obrigatoriedade do oferecimento do espanhol nas instituições de ensino médio no âmbito público e privado dando aos alunos o direito e liberdade em optar pelo espanhol ou inglês como sua segunda língua, dentro da carga horária normal de aulas.

Para Fernández: “a situação do espanhol no início do século XXI no Brasil é de bonança, de auge e de prestígio” (2005, p.18). Para muitos, a promulgação da lei do espanhol deve-se principalmente a interesses de cunho político-econômicos. Tal afirmação é comprovada quando se analisam as relações econômicas com os países hispano falantes vizinhos ao Brasil: acordos multilaterais assinados, criação do MERCOSUL, proximidade do Brasil ao mercado europeu, investimentos espanhóis em solo brasileiro. (ARIAS, 2006, p.58).

Um dos fatores que contribui para a situação de destaque desse panorama reside na iniciativa privada, por meios de inversão de empresas tais como a luso-espanhola Telefónica, os bancos Santander e Bilbao-Vizcaya, a rede de postos de gasolina Repsol e a empresa de seguros Mapfre. De acordo com os dados da Câmara oficial espanhola de comércio no Brasil, são mais de 500 empresas espanholas associadas ou investindo no Brasil. Assim, Espanha ocupa o lugar de segundo país investidor no mercado brasileiro, perdendo somente para Estados Unidos.

É interessante ressaltar que línguas como o francês, italiano e o alemão que antes faziam parte do currículo escolar brasileiro, hoje, praticamente foram extinguidos.

Uma vez tendo traçado brevemente um histórico do ensino de línguas no Brasil, no próximo tópico abordamos de maneira sucinta sobre o histórico da EJA no Brasil.

---

<sup>3</sup> O resultado da ação de ensinar a ler e escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. SOARES (2002)



## 2.2 BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

### **Do período colonial à República**

Para Moura (2004), a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil inicia-se bem antes do império, o ensino do EJA começa a se desenvolver no período colonial, momento em que os missionários religiosos exerciam uma ação educativa, com adultos, destinados aos brancos e indígenas. Estes estudos eram baseados no estudo clássico, nas primeiras noções da religião católica e no ensino da língua portuguesa.

A educação do período colonial foi desenvolvida durante dois séculos em poder dos jesuítas que estenderam seus domínios por toda a colônia, fundando colégios nos quais era desenvolvida uma educação clássica, humanística e acadêmica. Neste período a educação era considerada tarefa da Igreja e não do Estado. Moura afirma que “essa educação esteve, durante séculos, em poder dos jesuítas que fundaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação cujo objetivo inicial era formar uma elite religiosa”. (*Ibidem*, p.26)

Durante o período colonial, a Companhia Missionária de Jesus era quem possuía a função básica de catequizar (iniciação à fé) e alfabetizar os indígenas que viviam na colônia brasileira na língua portuguesa. A educação de adultos por volta de 1759 sofreu um grande colapso uma vez que os jesuítas foram expulsos e a responsabilidade da administração da educação recaiu sobre o Império.

No período do Império a educação brasileira era marcada pelo elitismo que restringia o acesso à educação às pessoas que compunham as camadas mais ricas da população. Excluía-se veementemente desse processo as populações negras e indígenas e era perceptível um sexismo e preconceito nesse processo uma vez que se privilegiava a educação dos homens e brancos. Percebe-se desde aí que a educação brasileira era marcada historicamente pela monopolização do conhecimento em mãos das classes dominantes. Assim inicia-se a educação brasileira. Um processo marcado pela diferença de classes e preconceitos.

É necessário que lembremos que na constituição Imperial de 1824 houve uma tentativa em se dar um significado maior ao entendimento de educação, pelo qual se pretendia que todos os cidadãos tivessem acesso ao menos à educação primária. Contudo, tal ensejo não passou do papel e da mera vontade. Nesse período, surgiram grandes discussões que se pautavam na necessidade de inserir as pessoas das camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) nos processos de formação formal.

Somente a partir de 1834 com o Ato Constitucional é que a educação primária e secundária passou a ser oferecida a todas as pessoas, com um desígnio especial para a instrução de jovens e

adultos. Esta era responsabilidade de cada província, mas segundo Stephanou; Bastos (orgs), (2005), esta educação possuía características missionária e caridosa. Encarava-se que o letramento dado a essas pessoas era um ato de caridade das pessoas consideradas letradas em relação àqueles indivíduos perigosos e degenerados. “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (*Ibidem*, p.261). Nesse sentido, a alfabetização de jovens e adultos não era visto como um direito para estes indivíduos, mas como um ato de solidariedade.

Durante a República reinou o pensamento da pessoa analfabeta como dependente. A Reforma Leôncio de Carvalho, datada de 1879, delineava o analfabeto como um indivíduo dependente e incompetente. Em 1881, a lei Saraiva impediu que as pessoas não alfabetizadas tivessem direito ao voto. Pelos idos de 1882, Rui Barbosa chegou a dizer que “os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios<sup>4</sup>”

Criou-se nesse contexto um clima de preconceito e exclusão à pessoa analfabeta. Dessa maneira, em 1891 com a construção da constituição republicana passa-se a promulgar que o voto é um direito somente de pessoas letradas e com posses. Uma situação de fato lastimável.

No princípio de século XX começou-se a observar um movimento social em prol do fim do analfabetismo. Havia um forte discurso no qual acreditava-se que o analfabetismo tinha estreita relação com as condições de subdesenvolvimento do país. Em 1915 cria-se a Liga Brasileira contra o Analfabetismo. Nesse período o analfabetismo já podia ser considerado um estado de calamidade pública. Criou-se a ideia que o analfabetismo precisava ser exterminado. Nas discussões vigoravam a necessidades da alfabetização e que essas pessoas alfabetas pudessem ser um indivíduo produtivo que ajudasse no processo de desenvolvimento do país. (MANFREDI, 1981)

Constata-se nesse processo uma revolução na política brasileira que tinha sua base na classe média urbana e setores da própria classe dominante que não se sentiam interessadas pelo comércio do café. Concomitante a essa mudança econômica era possível perceber algumas coisas na área da educação com o aparecimento dos ideais da Escola Nova e mais à frente com as ações da Pedagogia de Paulo Freire e o apoio dos movimentos sociais.

### **Década de 40 aos Movimentos Sociais**

Esse total descaso com a educação levou o Brasil a bater índices altíssimos de analfabetismo. Em 1920 o Brasil possuía a marca de 72% da população analfabeta<sup>5</sup>. Criou-se então em 1934 o Plano

<sup>4</sup> Disponível em: [http://uab.ufac.br/moodle/pluginfile.php/14242/mod\\_resource/content/1/Caejadis%20-%20Texto%201%20\(Breve%20histu00F3ria%20da%20EJA%20no%20Brasil\).pdf](http://uab.ufac.br/moodle/pluginfile.php/14242/mod_resource/content/1/Caejadis%20-%20Texto%201%20(Breve%20histu00F3ria%20da%20EJA%20no%20Brasil).pdf). Último acesso em: 20/04/2015

<sup>5</sup> Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume18\\_brasil\\_alfabetizado\\_caminhos\\_da\\_avaliacao.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume18_brasil_alfabetizado_caminhos_da_avaliacao.pdf). Último acesso em: 20/04/2015

Nacional de Educação que estabelecia o ensino primário integral e obrigatório que deveria abarcar também as pessoas adultas.

Pode-se inferir que este fora o primeiro plano da história brasileira que de fato trazia em seu contexto um tratamento específico para a educação de jovens e adultos. É somente a partir dos 40 e com maior força na década de 50 que podemos afirmar que as discussões relativas à EJA ganham um destaque nas listas de prioridade do país. É em 1946 que nasce a Lei Orgânica do Ensino Primário que trazia a ideia do ensino supletivo, e logo em seguida no ano de 1947 surge O SEA- Serviço de Educação de Adultos, primeiro programa de âmbito nacional que tinha como finalidade atender de maneira específica as pessoas adultas.

Esse programa incentivou o que pode ser considerado como o primeiro movimento que inspirou a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. Contudo, acredita-se que o método pedagógico usado por intermédio dessa campanha tinha a tendência a homogeneizar seu alunado sem sequer dar atenção para os contextos nos quais eles estavam inseridos. Também, ainda se pensava erroneamente que pessoa analfabeta era um ser ignorante, incapaz, cabeça dura, sem traquejo para as letras.

Nesse sentido, as pessoas adultas que não fossem alfabetizadas tinham que receber a mesma educação dada na educação de crianças, uma vez que esses adultos analfabetos eram considerados como inaptos a compreender. Contudo, se por um lado tinha-se a ideia que estes indivíduos deveriam ser vistos como crianças, por outro lado não havia nenhuma preparação ou formação específica para o professorado uma vez que acreditavam que eles aprendiam melhor que uma criança, dessa maneira qualquer pessoa alfabetizada podia exercer a profissão. Quanta incoerência!

Havia nesse momento uma grande pressão internacional no que concerne a luta pelo analfabetismo e a inserção dos adultos à educação principalmente liderada por organismos como a ONU (Organização das Nações Unidas) e a UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). Some-se a isso o fato de que muitos educadores passaram a sentir a necessidade de acabar com os preconceitos que abarcavam os indivíduos analfabetos.

Justo nessa época que se passa a conhecer a figura de um dos maiores pedagogos do país: Paulo Freire. Este, em pleno Seminário Regional (considerado preparatório ao congresso), na cidade do Recife, alertou para o fato de que o desenvolvimento educativo devia estar contextualizado às necessidades das pessoas educadas. Devia mudar-se o paradigma do ensino de ‘para ela’ por ‘com elas’. Nessa perspectiva, as pessoas analfabetas não podiam ser mais encaradas como seres imaturos e ignorantes, ademais, “o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas” (STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 268).

Surge então a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em 1958, uma espécie de proposta que visava a criação de projetos-pólos com atividades que integrassem a realidade de cada município e fossem utilizados como modelo para ser usado por todo país, porém este projeto não teve muitos avanços.

Ao final dos anos 50 e início dos 60 observava-se que o cenário nacional começava a ser marcado por variadas mobilizações sociais que debatiam a questão da educação de adultos. Entre aqueles que mais tiveram destaques podemos citar o Movimento de Educação de Base (1961-CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal).

Esses programas, influenciados pela pedagogia de Freire apontavam que o analfabetismo deveria ser encarado “não como a causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária” (Stephanou; Bastos (orgs), 2005, p. 269). Buscava-se através desses movimentos o reconhecimento e valorização do saber e da cultura popular pelo qual a pessoa não alfabetizada deveria ser respeitada como uma produtora de conhecimento. Freire é indicado para construir o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação. Contudo, o Golpe Militar em 31 de março de 1964, interromperia esses planos.

Na época que compreende entre os anos de 1930 a 1964 o Brasil passa a ser considerado “um dos principais centros de decisão ao nível da política econômica” (Manfredi, 1981, p. 27). Nesse período há o nascimento do conhecido fenômeno populista com Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart. Esse populismo acaba dando margem ao aparecimento de figuras que passaram a ser vistas como ‘salvadoras da pátria’.

Havia um clima favorável à participação política dos movimentos sociais. Era possível perceber nos grandes centros urbanos o surgimento de lutas na busca por evitar o rebaixamento do poder aquisitivo salarial, participação ativa de grupos intelectuais, organizações de esquerda, entidades estudantis e algumas entidades que possuíam ligações com as igrejas para a mobilização e organização de trabalhadores dos setores urbanos e agrícolas para uma maior participação política. Nessa conjuntura, a participação dos setores sociais na luta por seus direitos e na política, era essencial, uma vez que nascia nesses grupos a educação de base voltada para a educação de adultos, como uma tática de atuação política.

### **Do Golpe Militar à Nova República**

Para muitos, o Golpe Militar de 1964 foi um dos momentos mais conturbados da história brasileira e para a área educacional significou uma das etapas mais negativas da história. O militarismo acabou

eliminando qualquer tipo de programa que pretendia algum tipo de transformação social. Houve uma volta à educação pautada na homogeneização e controle dos indivíduos.

Nesse momento o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), para ser mais preciso no ano de 1967, que tinha como objetivo alfabetizar funcionalmente e proporcionar a educação continuada. Dentro desse programa a alfabetização passou a ser entendida e trabalhada como a simples apreensão das habilidades de ler e escrever, sem nenhum tipo de contextualização. Assim, constituía-se o sentido político do MOBRAL, o sujeito como um reprodutor de conteúdos sem levar em conta seu papel como reprodutor de cultura; em outras palavras era visto como uma “pessoa vazia sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do Mobral” (MEDEIROS, 1999, p. 189).

O Mobral acabou ressurgindo o pensamento de que se a pessoa era analfabeta isso devia-se a sua própria responsabilidade e esta era interpretada como culpada pela situação de subdesenvolvimento do país. Na época um dos slogans veiculados dizia que “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (Stephanou; Bastos (orgs), 2005, p. 270). É necessário ressaltar que em conjunto a essa ideia muitos profissionais foram recrutados para trabalharem como alfabetizadores. Pessoas escolhidas sem muita exigência, sem nenhum método pedagógico adequado, com base na concepção de que para educar a pessoa adulta era necessário somente alfabetizá-la.

Com a chegada da Nova República, no decorrer do ano de 1985 extinguiu-se o MOBRAL. O que se sinaliza é que muitas pessoas que foram alfabetizadas nesse programa acabaram desaprendendo a ler e a escrever.

Ainda no período militar o que se constatou é que houve uma diminuição generalizada nos investimentos relacionados à educação brasileira. A economia de maneira geral sofria com a redução da entrada de capital estrangeiro, bruscas quedas da taxa de lucro e um grande aumento da inflação. Tudo isso, fruto da tentativa da implantação de um modelo econômico que buscava ser autônomo.

Para alguns autores como Oliveira (2007), a pesar das problemáticas no setor econômico na Nova República há o primeiro vislumbre em relação aos direitos dos cidadãos que não tiveram a oportunidade em ser escolarizado na idade ideal. A emenda constitucional N° 14/96 estabeleceu que a União deveria investir nunca menos que trinta por cento do *caput* do artigo 212 para a erradicação do analfabetismo e manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental.

A nova constituição de 1988 determinava que todos os indivíduos deveriam ter acesso à educação, esta fora reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que definiu que o Plano Nacional de Educação fosse construído com base na Declaração Mundial de Educação para Todos. Com base também na LDB, constitui-

se a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino através da resolução CNB/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Deixava-se claro ainda que o direito a jovens e adultos à educação adequada às suas necessidades peculiares de estudo, e ao poder público ficaria o dever de oferecer esta educação de forma gratuita a partir de cursos e exames supletivos.

Com o fim do MOBREAL foram criados outros programas de alfabetização como a Fundação Educar, que possuía vínculo com o Ministério da Educação. Este tinha como objetivo supervisionar e acompanhar, junto às constituições e secretarias, o investimento dos recursos transferidos para a execução de seus programas. A fundação EDUCAR foi extinta em 1990, no período do governo Collor e não foi substituído por nenhum outro programa. Durante um bom período houve uma total ausência de projetos nas áreas da alfabetização.

Nesse momento, a educação de jovens e adultos passou a ser responsabilidade dos municípios. Havia uma grande pluralidade no uso de práticas pedagógicas com base em descobertas linguísticas, psicológicas e educativas recentes (como os estudos de Emília Ferreiro<sup>6</sup>), que contribuíram para a criação de métodos de alfabetização.

Na década de 90 um dos programas que podemos destacar é o Movimento de Alfabetização (Mova) que tinha como estratégia o desenvolvimento do trabalho de alfabetização com base no contexto socioeconômico dos indivíduos alfabetizando e neste processo buscava-se que estas pessoas fossem coparticipantes de seu processo de aprendizagem.

Somente no ano de 1996 é que o governo federal volta a construir um programa nacional voltado para a alfabetização. O Programa Alfabetização Solidária (PAS), contudo muitas pessoas tiveram a impressão que esse programa se parecia com as campanhas dos anos 40 e 50, uma vez que parecia um programa aligeirado, com alfabetizadores com uma formação não muito adequada, reforçando aquela velha ideia que qualquer um poderia ensinar. Some-se a isso um slogan utilizado que dizia ‘adote um analfabeto’ que mais passava a impressão que a pessoa que não sabia ler e escrever era um sujeito incapaz, digno de adoção, de um auxílio, em suma de uma ação assistencialista (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 272).

O PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), surge em 1998 e tinha como objetivo o atendimento às populações que moravam em áreas de assentamento. É possível perceber que este programa tinha um vínculo com o INCRA, algumas universidades e também a movimentos sociais.

---

<sup>6</sup> Consultar: FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana (1985). Psicogênese da língua escrita.

O governo federal no ano de 2003 apresentou o Programa Brasil Alfabetizado que se iniciou muito mais com característica de campanha, com ênfase no trabalho de voluntariado e tinha como grande objetivo a erradicação do analfabetismo em um período de 4 anos. Este programa abrangia um trabalho com uma média de 20 milhões de pessoas. Mas, em 2004 com a mudança do Ministério de Educação houve uma reformulação e a meta de erradicação do analfabetismo em 4 anos foi retirado.

É perceptível que ao longo da história brasileira muitos programas e movimentos somaram-se na luta pela educação que toca a pessoa do indivíduo da educação de jovens e adultos. Não podemos ignorar que muitas ações foram feitas ao longo de todos esses anos. Contudo, temos a impressão que tais programas sempre tenderam a não atender de maneira real às necessidades e especificidades das pessoas da EJA. No momento que se começa algo, logo em seguida, mais à frente termina. Infelizmente, ainda na atualidade, o analfabetismo é uma realidade latente, ainda no Brasil temos uma alta taxa de pessoas que não tem domínio da leitura, da escrita, das operações matemáticas básicas, nesse panorama encontram-se muitas pessoas da EJA.

Após delinear de maneira breve o histórico do ensino de línguas no Brasil e da EJA podemos inferir que ambos possuem problemáticas semelhantes dentro de sua história no sistema educacional brasileiro. É possível perceber que nesse percurso tanto o ensino de línguas quanto a EJA enfrentaram variados percalços até configurar-se tal como conhecemos nos dias atuais. Mudanças provocadas por trocas de governo, por questões econômicas, muitas vezes simplesmente por motivações pessoais de seus administradores foram frequentes na história da EJA e do ensino de línguas no Brasil.

Temos uma tarefa complexa quando juntamos esses dois mecanismos, falando de temáticas que passaram por variados problemas, esquecimentos, preconceitos e muitas vezes encarados com muita pouca responsabilidade por seus governantes. Mas o desafio é exatamente esse, mostrar e demonstrar as potencialidades que ambos podem oferecer à sua sociedade quando trabalhados e vivenciados conjuntamente.

Os itens sobre o histórico da EJA e do ensino de línguas no Brasil nos servem também como uma reflexão para entender a atual situação de ambos na atualidade.

Uma vez que discorreremos sobre o histórico do ensino de línguas e a EJA, buscamos então no próximo item traçar algumas reflexões sobre essa relação entre ensino de línguas e a EJA. Assim, tratamos sobre algumas questões que acreditamos importantes nessa relação entre ensino de línguas e EJA, tais como: as especificidades da EJA, metodologia significativa nas aulas de LE e a importância social da LE sempre buscando perpassar pela discussão sobre a formação do professor.

### 2.3 A RELAÇÃO ENTRE OS PROTAGONISTAS DO ENSINO DE LÍNGUAS PARA A EJA: ALUNADO, METODOLOGIA, CONTEXTO SOCIAL, FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Nesse item buscamos refletir sobre as relações entre ensino de LE e sua aplicação para a EJA, levando em consideração as especificidades de seus sujeitos. No item 2.3.1, nos debruçamos sobre a questão do uso de uma metodologia que seja significativa para as aulas de LE junto à EJA. Logo após, no item 2.3.2 tratamos especificamente sobre a importância social do ensino de línguas como um instrumento numa perspectiva de emancipação para os sujeitos de EJA. Ao tratar de todas essas questões buscaremos sempre traçar reflexões em relação à questão da formação.

#### **Especificidades da EJA**

Neste trabalho defendemos a ideia de que para se desenvolver uma aula de LE significativa para as pessoas da EJA o professor deve conhecer os sujeitos da EJA, em outras palavras suas especificidades.

Quando se fala sobre as especificidades do público da EJA isto remete diretamente sobre a questão da formação coerente em relação àqueles que lecionarão junto aos sujeitos que integram essa modalidade de ensino. Essas inquietações têm no conhecimento da atual configuração do contexto histórico dos sujeitos da EJA um instrumento essencial para que se desenvolva uma formação que entenda as necessidades dessas pessoas. Para Arroyo:

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovem e adulto e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. (2006, p.25)

Para se pensar na reformulação de uma política pública voltada às pessoas da EJA como também de uma formação adequada para professores e seus formadores deve-se conhecer e entender o perfil dos estudantes que estão inseridos na EJA e entendemos que isso é essencial no processo formativo dos professores de LE.

Alguns autores já se debruçaram por tentar delinear características e perfil dos alunos da EJA. Ao fazer um recorrido encontramos interpretações que caracterizam o público da EJA tais como: das classes populares, rosto e história de exclusão, consciente, militante, pessoas em busca de emancipação, jovens e adultos em desvantagem social, frequentam a escola para fugir da luta dura do dia-a-dia, sujeitos que buscam condições de melhoria imediata no espaço de trabalho, lutam pela permanência em projeto social com frequência na escola, busca de certificação e espaço de sociabilidade.



Arroyo (2006) entende que a caracterização dos estudantes da educação de jovens e adultos perpassa por entender essa modalidade como uma proposta educativa emancipatória. Nessa perspectiva, para Arroyo os sujeitos da EJA devem ser vistos como sujeitos ativos, com consciência clara de direitos, organizados dentro de lutas coletivas, que fazem uso da sua militância para encontrar estratégias e reivindicar direitos negados.

Já Fischer (2006) traz uma abordagem distinta, apontando-nos para a existência de outros sujeitos diferentes daqueles apresentados por Arroyo. Segundo Fischer (2006), os estudantes da EJA possuem desejos mais voltados à resolução de questões imediatas. Para ele, esses projetos coletivos/emancipatórios não são tão frequentes no dia a dia dos professores e estudantes.

Brunel (2004) e Dayrell (2005) apontam para a questão dos diversos perfis dos sujeitos da EJA. Estes sinalizam a necessidade de diferenciar o público jovem do público adulto e nos chamam a atenção para o fato de que os professores, nessa perspectiva, precisam dominar habilidades para lidar com as diferenças geracionais.

Na visão de Oliveira (2005), os estudantes da EJA precisam ser encarados como sujeitos do conhecimento e pontua para o fato do não-lugar do aluno-jovem da EJA, que embora possa ter uma história de vida que perpassa por processos de exclusão social, que é comum na trajetória dos sujeitos adultos, não deveria ser caracterizado assim como se caracteriza o aluno-adulto.

O entendimento da construção das aprendizagens das pessoas jovens e adultas requer entender também o lugar social que ocupam esses jovens e adultos como atores sociais. Esta questão significa para muitos autores que abordam esse assunto um ponto crucial para identificar e caracterizar as pessoas que compõem a EJA. Na opinião de Oliveira (2005), para se entender e definir este lugar social é preciso sinalizar três campos específicos. Primeiramente, deve-se entender a condição de não-criança. Em segundo lugar entender a condição de excluído da escola e por último o pertencimento a determinados grupos culturais e às classes populares.

Em relação ao entendimento sobre a condição de não-criança, Oliveira (2005) diz que isso tem a ver com superação de práticas infantilizadoras nas aulas de EJA. Essa questão tem estreita relação com a formação docente. Essa condição de não-criança pode ser vista com muita facilidade em muitas salas de aula da EJA, através de práticas de infantilização por parte do professor em relação aluno, inclusive isto pode partir dos próprios materiais didáticos utilizados. Para Gomes (2007) “[...] é importante alertarmos para o fato de que o aluno jovem e adulto, mesmo estando na Educação Básica, não é criança e por isso não deve ser tratado como tal” (p.03).

O estudante jovem ou adulto que busque voltar à escola ou que esteja começando já tardiamente sua vida escolar não pode nem deve ser visto como uma criança grande ou pelo fato de muitas vezes não ser letrado acabar sendo interpretado como um ser sem conhecimento. Em relação

a isso Oliveira (1999, p. 03) diz que:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas.

A condição de excluídos da escola tem a ver muitas vezes com a perda de interesse por parte do alunado em estar dentro de uma sala de aula. Essa situação denota o sentimento do aluno diante de sua impressão para com uma escola que não está preparada para recebê-lo, respeitando suas variadas realidades: no âmbito social, econômico, cultural e até pessoal. Na visão de Gomes (2007):

[...]a exclusão da escola coloca os alunos da EJA em situação de desconforto devido a aspectos de natureza afetiva, que podem influenciar na aprendizagem. Os jovens e adultos tem vergonha de frequentar a escola [...] Eles têm ainda insegurança quanto a própria capacidade de aprender, gerada pelo medo de fracassar novamente ou mesmo por não acreditar em sua própria capacidade de aprendizagem. (p. 04)

Em relação a isso, Oliveira (1999) relata que a condição de excluídos da escola regular é um dos fatores que mais cooperam para a geração dos altos índices de evasão na EJA. Para ela:

Currículos, programas, métodos de ensino, foram originalmente pensados para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular [...] Altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre a escola e os alunos que dela se servem. (p.05)

Por último, a condição de membros de determinados grupos sociais e às camadas populares perpassa por entender e respeitar a bagagem sociocultural trazida pelos sujeitos da EJA e isso traz em seu bojo os seus modos de agir, sua maneira de pensar diante do local ou ambiente do qual este aluno faz parte. Segundo Gomes (2007), as relações entre professor e aluno serão definidas a partir da forma como esse conhecimento é percebido no seio do contexto escolar.

Percebemos que tratar sobre as especificidades dos sujeitos da EJA demanda um processo reflexivo e complexo. Como foi explicitado nos parágrafos anteriores é preciso levar-se em conta várias questões nesse processo: a questão da diferença geracional, a bagagem cultural dos alunos, a questão do ambiente no qual está inserido, questões metodológicas para evitar a infantilização em sala de aula, entre outros.

Diante disso, ao falar sobre as especificidades dos sujeitos da EJA acreditamos que alguns itens necessitam ser sabidos no processo de formação do professor de LE. Defendemos aqui, como uma possível estratégia que um professor de LE que queira entender essas complexas especificidades e necessidades das pessoas da EJA deva ter acesso e conhecer em seu processo de

formação às seguintes questões: LDB, Parecer CEB 11/2000, a PCEJA, Os PCN de língua estrangeira, as OCEM, o histórico da EJA, Paulo Freire e suas contribuições.

Acreditamos que a leitura e o processo reflexivo em relação a esses documentos possam ajudar ao licenciando e professor de LE entender melhor sobre as especificidades dos sujeitos que compõem a EJA. Nesse sentido, nosso intuito nessa parte do trabalho não é fazer uma apresentação exaustiva de cada um desses itens, mas traçar algumas ideias de como estes podem ajudar ao professor de LE tem uma noção maior do público que compõe a EJA, suas realidades, necessidades e especificidades.

#### **a) Aspectos da LDB/PCEJA/ OCEM/ PCN-LE**

No Ensino de Jovens e Adultos podemos considerar a inserção do ensino de línguas estrangeiras como um fenômeno relativamente atual. As diretrizes curriculares nacionais para o ensino básico apontam para a necessidade e importância do ensino de língua estrangeira para o ensino fundamental e o ensino médio.

Acreditamos que o conhecimento da LDB é necessário para que qualquer professor de LE se aproxime da realidade e especificidades dos sujeitos da EJA, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, que em seu artigo 26, parágrafo quinto fica bem clara a necessidade da língua estrangeira no ensino fundamental e médio, sendo a mesma obrigatória e à escolha da comunidade escolar.

É sobre esta lei que estão amparadas as diretrizes curriculares para a EJA e para o ensino de língua estrangeira que hoje se tem nas escolas. Esta, com base na Constituição Federal, eliminou a noção de ensino supletivo e tratou a educação de jovens e adultos como uma modalidade de educação básica de caráter permanente.

Nesse processo, o professor de LE terá noção que As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (parecer CEB 11/2000) adotam três funções como de responsabilidades da educação de jovens e adultos: função reparadora (restaurar o direito a uma escola de qualidade), equalizadora (restabelecer a trajetória escolar) e qualificadora (proporcionar a atualização de conhecimento por toda a vida) e assumem a cultura, o trabalho e tempo como eixos articuladores da ação pedagógica. Eles devem amparar a prática pedagógica e proporcionar uma formação cidadã aos alunos que frequentam esta modalidade de ensino.

Faz-se necessário que o professor de LE saiba que o ensino de línguas está fundamentado pelas normas da LDB e que expressa sua importância e necessidade dentro do ensino fundamental e médio. Para entender especificamente a relação entre ensino de LE e a EJA é fundamental que o professor de LE conheça os conteúdos propostos na PCEJA, documento no qual há diretrizes

curriculares específicas para o ensino da LE junto aos alunos da EHA do segundo segmento, o qual corresponde o alunado da 5ª à 8ª série (Brasil, PCEJA, 2002). Este documento defende o ensino e aprendizagem de três línguas estrangeiras: inglês, espanhol e francês.

Infelizmente ainda não existem diretrizes curriculares específicas para o ensino de línguas estrangeira do alunado da EJA que faz parte do ensino médio. Mas, nesse contexto, os professores devem conhecer então as diretrizes trazidas pelos PCN, mais especificamente na parte destinada ao ensino de língua estrangeira, o que denominamos como PCN-LE –Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998).

Como já dissemos no parágrafo anterior, o Ministério de Educação propôs e promulgou uma diretriz curricular (Brasil, PCEJA, 2002) para o ensino de línguas no ensino fundamental da EJA, na qual traz como recomendação o acesso a três línguas estrangeiras –inglês, espanhol e até mesmo francês- esta recomendação pode ser vista em uma parte específica desse documento intitulada como ‘*Orientações curriculares*’, contudo, observa-se que essas palavras não tendem a ser respeitada na prática, no que concerne o ensino de línguas na EJA.

A PCEJA sugere estratégias para o ensino de línguas nas aulas de LE. Deixa-se claro nessa parte do documento que o ensino de línguas deve estar pautado na formação de indivíduos mais atuantes na sociedade, com a finalidade de contribuir para a construção da cidadania, possibilitando a participação social, trazendo possibilidades na ampliação do entendimento da compreensão do mundo em que vivem, com o objetivo de poder nele intervir.

As leituras desse documento possibilitam que o professor de LE entenda melhor a aprendizagem e o processo de aquisição de uma LE como um instrumento que contribui no processo do desenvolvimento linguístico do aluno e isso conseqüentemente lhe trará aperfeiçoamento no campo da leitura e da escrita, possibilitando então um desenvolvimento perceptível no processo de compreensão de estruturas linguísticas e discursivas tanto na LE quanto em sua própria língua materna (BRASIL, PCEJA, 2002).

É imprescindível que o licenciando de LE saiba que com a nova LDB nº 9.394/96, em 1996, os direitos de jovens e adultos a um ensino básico adequado e de qualidade passaram e ser reafirmados, além de reivindicar que poder público o ofereça gratuitamente. Somente aqui é que a educação de jovens e adultos é incluída no sistema regular como modalidade da Educação Básica, sendo definida como um direito do cidadão. Sendo assim, percebe-se que a EJA antes vista e entendida como uma educação de excluídos, na qual sempre fora encarada como supletiva para os não inseridos e atendidos na educação básica, passa a começar a configurar-se como uma educação de/para a equidade e qualificação. Entendendo que o mundo globalizado trouxe consigo um

panorama onde os jovens precisaram começar a trabalhar cada dia mais cedo,urgia uma educação que também acolhesse o público de jovens.

O aluno de licenciatura em LE precisa saber desde sua graduação que o acesso à educação é um direito dos sujeitos da EJA. A LDB nº 9394/96<sup>7</sup>, (uma medida de reparação das políticas públicas que não cumpriu a Constituição) estabeleceu a oportunidade para o reingresso de jovens e adultos que enfrentam situações como: o fato de não terem conseguido cursar o ensino fundamental e médio em idade própria; interrompição dos estudos por questões financeiras; abandonado dos estudos para trabalhar ou por falta de estímulo da família; local de trabalho; repetência continuada; distância entre a casa e a escola; falta de creche para os filhos; além do descaso de políticas públicas que viabilizem o acesso e permanência na escola.

Urge que a LDB de 1996 esteja presente nos currículos dos cursos de licenciatura em língua estrangeira, assim como os variados pareceres da CNE/CEB que trazem elementos importantíssimos sobre como deve ser encarada a EJA. Entendendo minucias o professor de LE possuirá habilidades específicas para promover uma aula significativa para o público da EJA (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Para entender as especificidades da EJA o professor de LE precisa entender a relação do ensino de línguas e cidadania, isso perpassa não somente pelas escolhas metodológicas implantadas em sala de aula com atividades que visam a repetição de listas de palavras ou memorização de regras gramaticais sem aplicação para sua função social bem como devido também aos materiais didáticos disponíveis para o ensino de LE na EJA. Os livros didáticos de LE no ensino da EJA são raros e os que existem trazem textos e contextos totalmente desconexo com as necessidades, especificidades e peculiaridades do público da EJA. Em relação a isso, o conhecimento da PCEJA leva o profissional da área de LE apreender que o ensino de LE possibilita ao alunado a oportunidade de participar da construção conjunta do conhecimento, em um processo no qual eles possam usar suas próprias histórias como fonte e objeto de aprendizagem. (BRASIL, PCEJA, 2002)

Também, no processo de formação do professor de LE, para que se conheça as especificidades dos sujeitos da EJA, acreditamos que seja necessário o conhecimento das Orientações Curriculares do Ensino Médio, uma vez que as OCEM defendem que a disciplina de LE possibilita engendrar no aluno a compreensão do conceito de cidadania, além do mais:

---

<sup>7</sup> A LDB nº 5692/71 tinha o Ensino Fundamental e Médio Regular como base da organização de sua estrutura para o ensino desses jovens e adultos nos chamados supletivos, que incorporavam as práticas do ensino regular e buscavam uma aceleração escolar, trocando os anos de estudo por semestres.

[...] ‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento de cidadania. (BRASIL, 2006, p.91)

#### **b) Entendimento sobre histórico da EJA/PCEJA/Paulo Freire**

Bem, para que se proponha e delineie um ensino de línguas significativo na EJA é necessário que o profissional da área de LE entenda o recorrido histórico dessa modalidade, conhecendo seu processo de desenvolvimento e construção. Percebendo nesse sentido, suas especificidades, necessidades, heterogeneidade e anseios. Porcaro (2006), considera que a história da educação de jovens e adultos no Brasil como um processo relativamente recente. Ainda que se tenham dados que este tipo de ensino remonte ao período colonial, somente atualmente é possível perceber iniciativas governamentais com o propósito de oferecer o acesso à educação ao público de jovens e adultos.

Defendemos que no processo de formação dos professores de línguas, estes devam ter acesso a documentos que legislam a área da EJA e que possibilite entender sua história e evolução. A PCEJA, nesse sentido, pode ajudar também a entender um pouco melhor essa história. Com uma breve leitura da própria PCEJA o licenciando de LE entenderá um pouco a história da EJA e poderá de maneira crítica perceber que muitas das problemáticas enfrentadas pela EJA na atualidade tem relação com seu percurso histórico.

Entendemos que é imprescindível para os professores de LE, graduados e graduandos terem acesso às obras e vida de Paulo Freire. Nesse contexto pode-se apreender variadas questões importantes para a EJA e para a educação brasileira de maneira geral. Questões como a educação como prática para a liberdade, os planos de alfabetização, emancipação social entre outras tantas.

Mais uma vez as próprias PCEJA podem ajudar nesse entendimento por parte dos professores de LE, uma vez que trazem informações mais detalhadas sobre a figura de Paulo Freire. Nesta entende-se que a pedagogia Freiriana buscava unir a Educação Popular com a ação política conjuntamente aos grupos populares: estudantes, intelectuais, pessoas que tinham relação com a igreja católica e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Com a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização no ano de 1964, a proposta freiriana educacional passa a ser recomendada em todo o território nacional. Sendo assim, baseado nessa nova conjuntura a alfabetização de adultos deixa de ser pensada e feita de maneira autoritária na qual o educador era considerado o centro e detentor do conhecimento no processo de alfabetização (FREIRE, 1981).

### c) Entendimento sobre CNE/CEB

Outro documento que julgamos importante ser conhecido pelos licenciandos que atuarão na EJA ou àqueles que já atuam na área e que queiram entender as especificidades desses sujeitos é a CNE/CEB. Nos parágrafos seguintes discorreremos sobre algumas informações que podem ser encontradas e entendidas a partir de sua leitura.

O professor de LE que tenha acesso à leitura desse documento entenderá que com a promulgação do parecer CNE/CEB nº11/2000 estabeleceu-se uma nova concepção sobre como se deveria entender a educação de jovens e adultos. Com este parecer a EJA deixa de ser entendida como ensino supletivo e paliativo, noção ainda muito presente na LDB anterior, passando a trazer uma concepção que perpassa pelo entendimento de que esta deve ser entendida como uma modalidade que expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Nesse contexto, os cursos de EJA e exames supletivos devem habilitar ao prosseguimento de estudos em caráter regular (art. 38 da LDB) significando assim que os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer.

Sendo assim, o licenciando de LE entenderá que a EJA deve ser encarada como uma categoria organizacional que faz parte da estrutura da educação nacional possuidora de especificidades próprias. Some a isso também a interpretação que pode ser vista no Parecer que entende que a EJA representa de alguma forma uma dívida social que não fora reparada com aqueles que não foram respeitados e tiveram o acesso a seus direitos não atendidos e negados, tais como à escrita e à leitura como bens sociais, uma vez que o fato de não ter acesso a esses instrumentos pode ser considerado como uma perda significativa e imprescindível para uma convivência social participativa dentro da sociedade contemporânea.

Ou seja, se partimos dessa reflexão, se entenderá que EJA deve ser percebida também enquanto sua função reparadora, mas isso não deve significar que é esta é somente reparadora, a EJA é antes de tudo um direito ao reconhecimento de uma igualdade, que deve gerar equidade e não ser somente ou totalmente entendida como a entrada no circuito dos direitos civis àqueles que de alguma maneira tiveram em seu processo de vida algum direito à educação negado.

Corroborando com o que acabamos de dizer, nesse mesmo Parecer citado acima, defende-se que essa função dever ser vista de maneira igual “como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais” (Brasil, 2000a, p.9). Isto requer, indubitavelmente, entender a EJA como um modelo pedagógico específico para que dessa maneira se possa construir situações pedagógicas que correspondam com as necessidades de aprendizado do público de jovens e adultos.

Ademais da função citada, o Parecer estabelece duas outras atribuições à EJA: estas seriam a função equalizadora e a função qualificadora. A função equalizadora deve ser interpretada como a busca pela o entendimento que a EJA e sua nova conceituação não devem ser entendidas somente como um processo inicial de alfabetização. O entendimento do que a EJA representa perpassa também por “formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania” (Brasil, 2000a, p.9-10). Esses mecanismos que envolvem as dimensões do trabalho e da cidadania nos remontam ao significado da equidade que deve ser entendida como a ação pela qual os bens sociais são distribuídos com base na garantia de uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade entre os trabalhadores e os demais segmentos sociais.

Segundo este mesmo Parecer, o ensino na EJA, deve antes de qualquer coisa ser pensado concomitantemente com os materiais didáticos que chegam a esse público. Segundo esse Parecer, esta função qualificadora deve estar na lista de prioridades das instituições de ensino e pesquisa em uma busca contínua que promova a “produção adequada de material didático que seja pertinente enquanto processo mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos” (Brasil, 2000a, p.11-12). Nesse contexto, o processo de promover a qualificação de vida dessas pessoas aporta uma atualização de conhecimentos por toda a vida.

O professor de LE entenderá que essas questões que envolvem a função da EJA e consequentemente sua função qualificadora pede-se que dê muita atenção ao desenvolvimento de materiais didáticos voltados a esse público. O Parecer em questão discorre sobre o cuidado na criação de projetos pedagógicos para a EJA e que estes devem estar adequados às necessidades e especificidades da EJA. (Brasil, 2000a). É importante e isso fica subentendido em todo esse Parecer, que para a elaboração de tais projetos pedagógicos para a EJA é necessário considerar-se os princípios norteadores que conforme a PCEJA fazem parte dos documentos propostos e nascidos da 5ª Conferência Internacional sobre EJA (Confinteia) que foi realizada em Hamburgo.

Nesse documento, fica claro que essas unidades devem buscar a construção através de suas atividades de uma identidade própria que leve em consideração as necessidades e especificidades desse alunado, buscando concomitantemente o incentivo de suas potencialidades. Sendo assim, para esse documento, deve-se desenvolver a autonomia dos alunos da EJA, para que “eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo a fazer, do conhecer, do agir e do conviver” (BRASIL, 2000a, p.35).

Diante dos expostos, acreditamos que o conhecimento da CEB/CNE é essencial para se conhecer as especificidades da EJA e fundamental que esteja presente no processo formativo do professor de LE.



### **Reflexões norteando os caminhos para a discussão da metodologia**

Ao pensar na complexidade dos sujeitos da EJA é necessário ater-se às situações heterogêneas que o alunado da EJA traz consigo tais como os interesses e competências para a prática social. Em outras palavras, ao delinear tais projetos pedagógicos e estratégias metodológicas é necessário que se leve em conta que os materiais didáticos e técnicas pedagógicas sejam apropriadas e os programas sejam diversificados assim como propõe o Plano Nacional de Educação quando nos diz que “Nesse sentido, é fundamental a participação solidária de toda a comunidade, com o envolvimento das organizações da sociedade civil diretamente envolvidas na temática” (Brasil, 2001, p.31). Se não tivermos atentos a essa ação é possível que reproduzamos algumas situações citadas no Marco de ação de Belém da Confinteia VI, tais como:

[...] escassez de materiais e métodos falta de relevância social dos currículos educacionais, escassez de materiais e métodos inovadores e barreiras de todo tipo que acabam prejudicando a capacidade de os sistemas educacionais existentes oferecerem uma aprendizagem de qualidade, que possa abordar as disparidades de nossas sociedades”. (BRASIL, 2010, p.16)

Para Souza (1998), pode-se evitar a reprodução de tal situação quando oferecida aos alunos, a EJA traga consigo uma personalidade própria, com um processo de funcionamento e avaliação que incidam e perpassem pelas necessidades e perfil específico dos sujeitos implicados nessa modalidade. Este pensamento encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (CNE/CEB 01/2000), quando estas citam que:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica [Ensino Fundamental e Médio], a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias [...] na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (BRASIL, 2000b, p.1)

É necessário também, deixar evidente, que para que tais projetos pedagógicos de fato aconteçam e produzam frutos eficazes é extremamente importante a função da formação continuada do corpo docente. Nesse sentido, citamos o Relatório-síntese do XI Encontro Nacional de EJA (Brasil, 2009, p.13) que nos leva a refletir sobre o fato da EJA ser uma modalidade cujo público é formado em sua grande maioria por uma clientela advinda de processos de exclusão de ensino e dentro desse contexto faz-se imprescindível o trabalho de profissionais comprometidos com o ensino e aprendizagem de seus educandos.

Ademais disso, é fundamental que se atenha que o professor atuante nessa modalidade possua uma formação inicial voltada para as especificidades da EJA e evidentemente isso deve ser

acompanhado também de uma formação continuada que os condicione a superar problemáticas encontradas no processo de ensino e aprendizagem. Seguindo esse processo, é possível construir uma educação escolar “com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola<sup>8</sup>”

Como podemos notar, o contexto histórico no qual insere-se a EJA no Brasil perpassa por trajetórias complexas, some-se a isso traços culturais impregnados na população como as relações com ranços de caráter escravocrata e mecanismos de diferenças de hierarquia e posições. A EJA nasce então dentro do país em um contexto muito mais de compensação por um direito negado. Felizmente, esse cenário ganha uma nova trajetória quando fundamentados e alterados pelos códigos legais onde a EJA precisa ser pensada como um direito no qual a ideia de compensação deve ser mudada pela aplicação e entendimento da equidade.

Contudo, é necessário que se perceba que muita coisa ainda há de ser feita para que a EJA possibilite um desenvolvimento integral de seu educando e funcione efetivamente como uma ferramenta para a promoção da cidadania. Esses processos envolvem questões como o ato de pensar o próprio processo de ensino e aprendizagem dentro das salas de aula respeitando as necessidades e especificidades desse público, com estudos significativos para suas vidas e *modus vivendi*. Respeitando nesse processo, suas práticas sociais, suas comunidades, suas variedades dialetais, em suma, variadas questões que somadas fazem parte da completude do indivíduo.

O alunado da EJA que quase sempre é composto por pessoas trabalhadoras e que enfrentam variadas dificuldades para frequentar a escola tais como: a pobreza, dificuldade de acesso, transporte entre tantas outras precisam se sentir motivados a frequentar a aula, através da percepção que este é um espaço instigador e que eles são respeitados enquanto cidadãos e no qual eles podem sentir-se participantes ativos e construtores das ações e do desenvolvimento escolar. O fator modificador não deve então centrar-se no conteúdo pelo conteúdo, mas em um conteúdo que promova a reflexão da cidadania e que oportunizem os processos de reflexão, argumentação e questionamento, um espaço para ouvir e sobretudo ser ouvido.

Dessa maneira, diante do cenário explicitado e tendo percebido o contexto no qual insere-se a EJA no Brasil, surge-nos então a questão específica da aplicação do ensino de línguas para educação de jovens e adultos. Bem, se dentro do cenário geral ainda precisa se fazer muita coisa para se ver o ensino da EJA efetivamente respeitado e feito a contento, o cenário relacionado ao ensino de línguas também não está muito longe disso, talvez, criticamente falando a situação seja

---

<sup>8</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

ainda mais complexa. A percepção é que a aplicabilidade do ensino de línguas na EJA sequer começou a caminhar, é como se fosse uma criança que ainda engatinha.

Infelizmente, o que atualmente se vê no ensino de línguas estrangeiras no Brasil é uma total falta de respeito pelo significado que uma língua estrangeira pode ter para vida do aluno da EJA. Se tomarmos o inglês como exemplo é possível perceber uma total inabilidade por parte do alunado brasileiro em desenvolver estruturas básicas nessa língua. O espanhol que segundo a lei 11.161/2005 deveria ser oferecido a todos os estudantes de ensino médio e recomendado a todos de ensino fundamental raramente é encontrado nos centros de educação que compõe o ensino público do Brasil e o francês praticamente desapareceu das grades curriculares das escolas brasileiras.

Se por um lado temos uma problemática em relação à oferta da língua estrangeira, quando esta é oferecida não se observa que a mesma desenvolva o entendimento da função social que o acesso a uma língua estrangeira possa significar. Os PCN do Ensino Fundamental defendem que o ensino de uma LE deve contribuir para que os alunos façam “uso da linguagem para agir no mundo social” (BRASIL,1998, p.38).

Nesse contexto, em relação à questão da função social, segundo os PCN-LE (Brasil, 1998, p.37), o ensino da LE deve ajudar ao alunado a fazer uso da linguagem para agir no mundo social e que este ensino deve também contribuir “para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas”. Nesse sentido, para as Referências Curriculares (RC) do Rio Grande do Sul:

A aprendizagem de línguas é um direito de todo o cidadão, entendendo que, através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea. (Rio Grande do Sul, 2009, p.127)

Em resumo, após as reflexões discorridas nesse capítulo da dissertação, defendemos que um ensino LE significativo para a EJA precisa estar atrelado ao entendimento de questões como: o conhecimento da história da EJA, seu público, suas especificidades e necessidades e por uma metodologia do ensino de línguas que viabilize contextualizar essas especificidades e necessidades e obviamente que todos esses mecanismos componham a formação do docente das áreas de LE.

Acreditamos também que todo esse mecanismo para tornar a aula de LE significativa só pode ser conseguido quando o ensino de línguas se fizer de maneira contextualizada concomitantemente ligado à cultura cujo enfoque possa basear-se na interculturalidade, onde, nesse sentido, a cultura do outro possibilite entender sua própria cultura, oportunizando diálogos, a formação de um sujeito crítico e atuante na sociedade. E claro, todo esse contexto metodológico

deve fazer parte da formação do professor de línguas. Discorremos então, no próximo item sobre o que acreditamos ser uma estratégia metodológica significativa no processo de ensino e aprendizagem de LE na EJA e que deva estar incluída no processo de formação do professor de LE.

### 2.3.1 As relações culturais e interculturais nas aulas de LE: Por uma metodologia significativa no ensino e aprendizagem de línguas na EJA

Nesse item discorremos sobre o uso da interculturalidade como uma estratégia metodológica que pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem significativo para a EJA. Nesse sentido, trataremos sobre questões como as relações culturais e interculturais e sua importância nas aulas de LE.

Ao falar dessa questão metodológica é importante ressaltar que o uso da interculturalidade nas aulas de LE para EJA, em nossa visão, justifica-se a partir das especificidades dos sujeitos da EJA. Acreditamos, nesse sentido, que esse tipo de procedimento metodológico responde a muitas das necessidades das pessoas da EJA no que concerne o ensino de uma LE.

Também, o uso da interculturalidade como uma ferramenta metodológica estabelecerá íntima relação com a questão do currículo, visto que neste trabalho é uma temática recorrente. No item 3.1 onde tratamos sobre a questão do currículo é perceptível observar como nossa ideia sobre a interculturalidade encontra-se apoiado no pensamento de vários autores que defendem a prática de um currículo que perpassa pelas questões culturais, multiculturais e interculturais.

Talvez, um dos grandes desafios para qualquer professor seja conseguir estratégias que promovam aulas significativas na vida de seu alunado, e isso certamente não foge da realidade dentro do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Quiçá, pensar o que é uma aula de línguas significativa para o público da EJA perpassa antes de tudo por entender qual a importância do ensino de línguas para essa modalidade.

Nesse sentido, citamos as Referências Curriculares<sup>9</sup> do Rio Grande do Sul quando expõem a interrogativa: “Para que serve o ensino de LE?”. Para tal documento (Rio Grande do Sul, 2009, p.133), O ensino da LE deve antes de tudo servir: “para promover oportunidades de letramento do educando no mundo mais amplo, para mais além das suas identidades e comunidades locais de atuação e de interação”. Assim, o ensino de LE na EJA deve possibilitar que o seu alunado consiga redimensionar aquilo que já conhece e valoriza, podendo, em seguida, promover mudanças de

---

<sup>9</sup> Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf)

maneira crítica e consciente em sua vida e em sua sociedade. Ou seja, uma educação linguística que promova cidadania e conseqüentemente promova uma perspectiva para a emancipação dos sujeitos da EJA.

Para lograr esta perspectiva para a emancipação para o público da EJA o ensino de línguas deve estar pautado em práticas linguísticas que visem desenvolver práticas sociais que atentem para as necessidades, especificidades e peculiaridades da EJA. Todo esse mecanismo deve estar atrelado a uma metodologia pedagógica que busque trabalhar as quatro habilidades linguísticas: ler, escrever, ouvir e interpretar em um contexto que envolva a realidade do público da EJA. Os textos, contextos, pretextos, áudios, vídeos, imagens e outros tantos trabalhados nas aulas de LE devem buscar promover a autonomia e criticidade das pessoas da EJA. O ensino de línguas não deve ser um objeto estático e ilustrativo, deve antes, ser um instrumento para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1998)

Sabemos que o contexto é complexo e perpassa por variadas questões. Talvez o sucesso do ensino e aprendizagem de línguas na EJA passe por duas questões fundamentais: metodologia e enfoques utilizados e a formação do professor. Em relação à metodologia ou enfoque a ser utilizado, as próprias sinalizações encontradas em documentos oficiais tais como os PCN-LE (Brasil, 1998), LDB (Brasil, 1996) e as OCEM (Brasil, 2006) podem ajudar a contribuir com um ensino de línguas que seja significativo para o público da EJA.

Se os professores atentassem para questões como a importância da cultura, da pluralidade cultural e da interculturalidade nas aulas de LE na EJA quiçá estas fossem um caminho inicial na construção de um currículo que contemplasse um ensino de línguas significativo para a EJA e que nesse sentido pudesse contemplar questões como as necessidades, especificidades, heterogeneidades e saberes dos sujeitos da EJA. Aqui está a ideia do que entendemos como a construção de um currículo significativo no tocante ao ensino de línguas para a EJA.

Na PCEJA (Brasil, 2002), especificamente abordando o assunto da pluralidade cultural, sinaliza-se que:

Trabalhar com esse tema implica discutir as características étnicas e culturais dos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira e reconhecer a existência de outras línguas, além da materna, além de diferentes linguagens (dialetos, regionalismos, registros) dentro da mesma língua. Refere-se também à influência exercida pelas diversas culturas que participam da composição de uma língua e de uma cultura (como a influência dos imigrantes no Brasil), valorizando o convívio pacífico entre povos distintos. (p. 79)

Assim, para possibilitar um ensino de línguas significativo é preciso primeiramente entender as especificidades dos sujeitos da EJA. Tudo isso perpassa pelo entendimento da pluralidade das

peças que a compõe, pluralidade de ações, de vidas, de problemáticas, de objetivos e isso tudo coaduna em ser sensível a uma pluralidade cultural. Entendemos nesse contexto que a cultura deve ser parte fundamental nas aulas de LE para a EJA, assim como a pluralidade cultural e um enfoque de aula baseado na interculturalidade. Acreditamos que só assim podemos criar um currículo significativo no contexto do ensino de línguas para a EJA. Nesse sentido, os PCN (Brasil, 1998) sinalizam que:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõe a sociedade. (p.31)

As inter-relações entre língua e cultura vem sendo largamente apregoadas no âmbito do ensino de língua estrangeira por diversos autores, entre muitos desses que tratam sobre essa temática, podemos citar as contribuições de Almeida Filho (2002), Brown (2000), Damen (1987), Klein; Bell-Santos (2006), Kramsch (1998, 2004), Mendes (2004, 2007), Moran (2001).

Contudo, muitas vezes o que se constata é que o ensino de cultura ainda se restringe a uma simples noção transmitida pela língua, e nesse contexto, a consciência cultural tende a tornar-se um objetivo educacional em si, desvinculada da língua (Kramsch, 2004). Nesse sentido, trazemos a ideia de Ortiz Alvarez (2002, p. 166), quando nos sinaliza que:

Inserir conteúdo cultural no ensino de LE, além de significar retirar a língua do vazio e restituir-lhe vida, significa também emprestar-lhe o papel catalisador de crescimento pessoal, promovendo um interesse crescente pela cultura que se desestrangeiriza, além da tolerância e do respeito pela identidade e pelos valores de seu povo.

Dessa maneira, o ato de ensinar uma língua estrangeira sem, concomitantemente ensinar sua cultura, ou dentro desse processo, não entender nada sobre as os indivíduos que falam determinada língua e também o país da língua-alvo (ou língua estrangeira estudada) seria um processo de aprendizado no mínimo não completo. Nessa perspectiva, podemos inferir que vários pesquisadores da área de Linguística Aplicada (LA) entendem que o ensino/aprendizagem da LE deve ser considerado como parte da educação integral dos sujeitos aprendentes e ressaltam o componente cultural como elemento essencial em todo esse processo (BYRAM, 1989, 1997), (CELANI, 1997), (KRAMSCH, 2004), (MENDES, 2007), (ORTIZ ALVAREZ, 2002).

Tem-se a ideia que no processo de aprendizagem de uma nova língua o sujeito aprendiz consegue ampliar sua visão de mundo, já que a LE ajuda no processo de constituição da autopercepção do indivíduo enquanto humano e cidadão. Nesse processo, ao ter contato com ‘outro’,

aprendemos mais em relação a nós mesmos e também sobre o mundo plural e diversificado no qual vivemos.

Nessa perspectiva, Almeida Filho (2002) sugere que o professor de LE necessita instaurar a presença e lugar do aspecto cultural dentro desse processo de ensino/aprendizagem de LE. Ademais, no processo do ato de trabalhar a cultura em sala de aula, o professor tende a assumir uma abordagem, a qual está inserida no nível tácito ou explícito. Sendo assim, é assumidamente necessário que este profissional ao utilizar a abordagem cultural tenha clareza e entenda os objetivos que busca alcançar a partir da construção dos planejamentos de cursos, nas aulas, nos materiais e nos exames, uma vez que estas ferramentas auxiliam na definição de objetivos a serem alcançados, como também leva o docente a decidir sobre o tipo de experiência que pretende proporcionar aos seus alunos (MORAN, 2001).

Na visão de Santos (2006), a linguagem constitui-se parte integrante do ser humano e a língua é um instrumento essencial dentro do mundo em que vivemos. Para que seu uso seja considerado uma esfera de inserção do homem na sua realidade, é imprescindível que as relações entre cultura e mundo sejam ponderadas, tanto na utilização da linguagem como comunicação quanto nos processos que cerceiam o ensino/aprendizagem de língua.

Os próprios PCN-LE defendem a importância da LE na “formação geral do aluno” como uma maneira de “acessar à ciência e tecnologia modernas, a comunicação intercultural e o exercício da cidadania”. (BRASIL, 1998, p. 133)

Ademais, sinalizam a aprendizagem de LE como ferramenta essencial para a compreensão do mundo, a inclusão social e a valorização pessoal. Uma das explicações utilizadas nos PCN para atestar o ensino de LE é que por intermédio da aprendizagem de outras línguas, é possível conhecer outras visões de mundo o que possibilita para uma compreensão melhor das nossas. Em relação aos PCN e sua relação com processos interculturais, Moita Lopes (2003, p. 45), afirma:

Em relação à base discursiva, é patente nos PCN a relevância de que o foco da educação em LE deva ser no envolvimento do aluno na construção do significado. Ou seja, aprender língua é igual a aprender a se engajar, no próprio espaço em que se vive, nos significados que circulam naquela língua. Isso significa se engajar no discurso, ou seja, agir no mundo por meio do acesso que os discursos possibilitam com base nas marcas sócio históricas que temos como homens, mulheres, negros, brancos, homoeróticos, heteróticos, pobres, ricos, com terras, etc.

Dentro desse contexto que abarca o processo do ensino/aprendizagem de línguas, a cultura tem sido encarada como um dos aspectos mais importantes e isso não se dá somente pelo fato de preparar o sujeito para estar apto a usar de maneira qualificada o sistema linguístico estrangeiro, mas como um componente fundamental no processo de formação integral do aprendiz. Por exemplo, a

significância de se contextualizar a cultura no ensino de LE é destacada por Brown (2000, p. 177) quando salienta que “Cultura se torna altamente importante na aprendizagem de uma segunda língua. Uma língua faz parte de uma cultura e uma cultura faz parte de uma língua; as duas estão intrinsecamente ligadas e com isso, não podemos separá-las”<sup>10</sup>.

É inegável, nesse sentido, que a entonação ou que os padrões enfatizados em uma LE não são culturalmente neutros; a sentença e a organização de um parágrafo se distinguem de uma cultura para outra, as expressões que os sujeitos produzem, a escolha de vocabulário e a maneira como falamos tem real dependência do que a cultura voga como sendo apropriado. Estes são algumas exemplificações da existência de uma inter-relação entre as quatro habilidades do ensino de LE e cultura. (KRAMSCH, 2004)

Se considerarmos a cultura como uma ‘quinta’ habilidade no ensino de LE isso dar a entender que diretamente tende-se a separar língua das quatro principais habilidades, em outras palavras, isso expressa ensinar cultura de maneira separada, contradizendo a relação de interdependência existente entre língua e cultura em cada uma de suas formas e acepções, situação que pensamos que deva ser evitada.

A indispensabilidade de instaurar o lugar do componente cultural no processo de aprendizagem de línguas é levantada por Almeida Filho (2002, p. 209), que em seu próprio texto estabelece a pergunta: “Aprendemos língua e incorporamos aos poucos o cultural, ou apreendemos o cultural, e dessa base nos esforçamos por absorver a língua-alvo?” Logo após, o autor traz sua resposta da seguinte maneira:

[...] as duas posições apresentadas sobre o lugar relativo do aspecto cultural na composição de uma competência comunicativa nos aprendizes são a mesma posição radical com sinais trocados. Num caso, a língua é o mesmo foco real, e a cultura é a franja. No outro, a cultura é o cerne, e a língua é o que vem depois dela. (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 209-210)

Nesse sentido, pode-se entender que isto comprova uma preocupação em relação à importância de que se entenda a língua como um fenômeno que não pode estar separada da cultura, sendo assim, o professor precisa ter em mente e porem em prática o ensino da língua e cultura concomitantemente. Dentro desse pensamento, Byram (1989) defende a ideia a respeito da necessidade da relação entre língua e cultura como inseparáveis no processo de ensino e aprendizagem da LE.

Byram *et al.* (1994) também salientam que o potencial do ensino de línguas incide em trazer contribuições para os sujeitos aprendizes no processo de aquisição para uma melhor compreensão dos outros e deles próprios, de outras culturas e sociedades e das deles, dessa maneira este processo

---

<sup>10</sup> Tradução nossa.



deve configurar-se como um objetivo que professores e escolas devam anelar. É importante nesse sentido sinalar que estas ideias corroboram com os mesmos objetivos defendidos pelos PCN. Nesse sentido, ressaltamos o que é sugerido nos PCN-LCT:

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), outra(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, 2000c, p.43)

A abordagem cultural como prática social desenvolvida na década de 80, traz em seu bojo as contribuições de antropólogos como Gumperz (1971) e Smolicz (1981). Neste âmbito, a competência cultural relaciona-se ao conhecimento sobre o comportamento de membros de um determinado grupo cultural, tais como hábitos, costumes, comidas, vestuário somados à compreensão dos valores culturais que englobam os modos de agir e as crenças desses indivíduos. Constatamos que o aprendiz precisa fazer o movimento para ‘entender’ e se comportar como o ‘outro’, ou seja, é recorrente o aprendiz ter a obrigação de adequar-se para que entenda e que seja entendido diante do falante nativo.

Podemos inferir que a abordagem intercultural é um paradigma atual, que se diferencia muito dos modelos anteriores, uma vez que há um novo entendimento da relação entre língua e cultura. Nessa perspectiva, a cultura está conectada com a maneira de enxergar o mundo, e a língua passa a ser vista e entendida como cultura. Pode-se dizer que o ensino intercultural de línguas traz em sua base três aspectos fundamentais: 1) o ensino de língua-cultura; 2) a comparação entre a língua materna/cultura nativa<sup>11</sup> e língua-alvo/cultura-alvo<sup>12</sup>; 3) e a exploração intercultural ou de um espaço intermediário (KRAMSCH, 2004).

Pode-se inferir que muito se mudou no pensamento em relação a como se ensinar a LE. A razão para tais mudanças reside na visão de língua como cultura, fenômeno fundamental da comunicação entre pessoas ou grupos social e culturalmente diferentes, que pressupõe um ensino/aprendizagem sensíveis à pessoa humana, ao seu momento histórico de vivência e às relações que estabelece com o mundo e com as pessoas à sua volta. Vygotsky (*apud* Oliveira, 2004, p.63), nos sinaliza que o “meio cultural e as relações entre os indivíduos são de extrema importância na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana e, a escola, como local de

<sup>11</sup> A língua e cultura do aluno que está aprendendo a segunda língua.

<sup>12</sup> A língua e cultura da segunda língua aprendida pelo aluno.

aprendizado, impulsiona o desenvolvimento e tem um papel essencial de construção do ser psicológico adulto”. Nessa conjuntura, pode-se perceber que o ensino/aprendizagem de cultura tem um acréscimo das abordagens tradicionais e estudos culturais e de cultura como prática social para além da comparação.

Kramersch (2004), ao abordar sobre a abordagem intercultural, ressalta alguns aspectos em particular. Primeiramente, estabelece um convite a pensar no entendimento e construção de uma esfera de interculturalidade, e isso é estruturalmente diferente de transferência de informação entre culturas. Em segundo lugar, aconselha o ensino da cultura baseado em um processo interpessoal. Isso expressa mudar a apresentação/prescrição de fatos culturais e comportamentos pelo ensino de um processo que se aplica à compreensão do que seja ser estrangeiro ou ‘alteridade’ –*otherness*—. Em terceiro lugar, propõe o ensino de cultura perpassando pelo entendimento da diferença, em outras palavras, a importância de não estabelecer cultura como característica nacional, como se identidades nacionais fossem unas, exemplificando, todos os cubanos gostam de salsa ou todos os espanhóis gostam de flamenco.

Kramersch ressalta que é por intermédio do olhar dos outros que é possível conhecer-se a si mesmo e aos outros; dessa maneira, na busca da construção de cada contexto nos seus próprios modos, os professores interpretam/analisa a situação estrangeira em contraste ou em analogia com a sua cultura. Na quarta etapa, nos chama a atenção para a ideia de se preparar o terreno para um diálogo. Kramersch defende que é utilizando-se o diálogo como instrumento e na busca pela compreensão um do outro que cada pessoa busca ver o mundo pelo olhar do ‘outro’ sem perder a visão de si mesmo. Para Almeida Filho (2002), o componente cultural, num cenário da aprendizagem comunicativa, necessita romper barreiras. Para o autor, o ensino de LE na perspectiva intercultural “[...] precisa atravessar o limite da própria cultura (e aí temos o sentido transcultural) quando a consciência dela o permitir, e instalar-se no intercultural que implica reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro” (p.211).

Ou seja, em um contexto que denotamos como intercultural, aprender língua e cultura configura-se mais do que tudo um diálogo entre culturas, onde o aprendiz vai agir e interagir por intermédio da LE, entender e ressignificar os usos e ações culturais dos falantes dessa língua e vai ao encontro da outra cultura sem deixar de ser ele mesmo. De acordo com o que defendem Kramersch (2004), Lo Bianco *et al.* (1999), a competência intercultural apoia-se na habilidade de se criar um ‘terceiro espaço’ confortável entre a língua-cultura nativa e a língua-cultura-alvo.

Nesse contexto, especificamente em relação ao ensino de língua espanhola, inglesa ou francesa o componente intercultural ajuda-nos a desfazer certos estereótipos. Nas OCEM, por exemplo, os estereótipos em relação à língua espanhola, como sendo uma língua fácil, dada sua

proximidade tipológica com o português, aumentava em certo grau o rechaço ao espanhol, criando um imaginário, por parte dos brasileiros, que “minimiza a importância do estudo dessa língua no Brasil”. (BRASIL, 2006, p.128)

Nesse contexto, Nascentes (1943, p. 10), o primeiro a publicar uma gramática de espanhol para brasileiros, afirmou que “[...] a extrema semelhança das duas línguas, entretanto (parece até um paradoxo), é a maior dificuldade que encontramos, pois quando mal pensamos que uma palavra, uma locução, ou uma construção se encontra em ambas as línguas, defrontamos profunda diferença”.

Levando-se em conta que a era da globalização leva à aproximação dos mercados e que a consequência disso é a necessidade de comunicação entre culturas diferentes, pode-se questionar sobre em que medida a diversidade cultural vai influenciar nas relações comerciais e como isso afeta o futuro ou a atuação do aluno brasileiro de LE.

Para Morillas, (2007, p. 02) “el estudio de una lengua extranjera es en sí mismo una experiencia de interculturalidad [...] que se experimenta también muchas veces en forma de conflicto de comportamiento”. Por isso, entende-se que é possível, nas aulas de LE, fomentar a capacidade do aluno de entender, assimilar e intercambiar experiências, ou seja, levá-lo ao desenvolvimento de valores positivos de interculturalidade. Esse processo ajuda o aluno a lutar contra estereótipos e tópicos sobre a cultura da língua meta. E esses mecanismos são fundamentais se pensarmos nas especificidades e necessidades dos sujeitos da EJA. Esses mecanismos possibilitam a formação cidadã que está intrinsecamente ligada aos processos numa perspectiva para a emancipação.

Entende-se então que a interculturalidade não traz como proposta a produção e construção da simples transmissão de informações da cultura-alvo que se estuda ou de outras culturas para que o aprendiz seja capaz de interpretar essas diferentes ‘mensagens’ que possam estar entremeadas em uma sentença.

Segundo Corbett (2003), a competência intercultural nas aulas de LE está sendo percebida como uma combinação complexa de valioso conhecimento e destrezas. Para o autor, o trabalho intercultural em LE objetiva o desenvolvimento da ‘competência comunicativa intercultural’ nos alunos. Sendo assim, desenvolver competência comunicativa intercultural denota muito mais do que ser comunicativamente competente na língua-alvo: significa integralizar língua e cultura, de maneira que o aluno obtenha, ademais de destrezas linguísticas que permitam sua comunicação com a cultura-alvo ou com culturas diferentes, a capacidade de interacionar sua cultura nacional com esta(s) outra(s) cultura(s). Para Godoi (2005, p.72) “[...] uma língua é muito mais que léxico,

estruturas e uma bonita pronúncia. [...] Assim, o ensino de uma língua estrangeira tem que passar, necessariamente, pelo conhecimento da cultura”.

Corbett (2003), defende que estimulando os alunos a serem ativos analistas e intérpretes de cultura, incluindo a materna, os auxiliáramos no processo de análise e interpretação intercultural de maneira independente em uma série de situações ou diante de ações nas quais não saberiam o que fazer. A interculturalidade nas aulas de LE auxilia o aluno a avaliar as generalizações que faz sobre as diferentes culturas a partir das evidências de que dispõe (Fontes, 2002). Para Byram (1995 *apud* Crozet; Liddicoat, 1999, p. 115) “É alguém que opera sua competência linguística e sua consciência sociolinguística em relação à língua e ao contexto onde é usada, a fim de interagir além dos limites culturais, e prever mal-entendidos decorrentes de diferenças em valores, significados e crenças”<sup>13</sup>.

Contudo, para que a perspectiva de um trabalho estruturado sobre os critérios dos aspectos interculturais nas aulas de LE aconteça, e especialmente nas aulas de LE na EJA, é necessário que professores, escola, administração governamental se aliem para pensar com propriedade seleção de materiais, uma reformulação curricular, o trabalho com temas transversais, o diálogo com outras disciplinas, o aluno como sujeito ativo e crítico em sala de aula, entre outras estratégias já percorridas nessa parte do trabalho.

Infelizmente, muitos professores, por falta de tempo ou problemáticas na formação acabam não explorando de maneira significativa os materiais ou instrumentos didáticos que tem em mãos. São variados os textos apresentados nos livros didáticos, músicas interessantíssimas que podem levar a conhecer a cultura do outro, as marcas, as impressões; filmes que mostram a cultura cotidiana daquele país ou daquela comunidade, criações de textos que poderiam desenvolver debates interessantes sobre as similitudes e diferenças entre as culturas.

Contudo, o que temos na maioria das vezes nas aulas de LE no Brasil são professores preocupados simplesmente por desenvolver pura e objetivamente as habilidades linguísticas sem levar em conta as questões interculturais. Em relação a isso, em uma pesquisa encontrada na PCEJA sobre as principais questões ou temáticas mais ensinadas nas aulas de LE na EJA, constata-se que de maneira geral há “repetições” e “assuntos com nenhuma relação cultural ou intercultural”. (BRASIL, PCEJA, 2002, p. 65-66)

Em outras palavras, um ensino de línguas pautado em regras gramaticas desconexas da realidade, sob o foco da metodologia da memorização utilizando-se do estímulo e resposta. Metodologia mecânica e cartesiana. Para a PCEJA (Brasil, 2002):

---

<sup>13</sup> Tradução nossa.

Essa percepção monológica do ensino da Língua Estrangeira não leva em conta que todo encontro interacional é marcado pelo mundo social, pela instituição, pela cultura e pela história. [...] Com essa metodologia, a maioria dos alunos aprende a aplicar a regra de forma mecânica, e nem sempre será capaz de desenvolver procedimentos e estratégias de compreensão e produção de texto. (p.69)

Quiçá, para que a educação intercultural nas aulas de LE no Brasil aconteça de forma significativa e real faz-se necessário focar-se em duas questões basilares: a formação do professor de línguas preparados para uma educação intercultural e um olhar crítico em relação aos materiais didáticos, já que, estes representam se não a principal, uma das mais importantes fontes de conteúdo relevante que promovem a aprendizagem, mas também, por outro lado, podem servir como um impasse para o desenvolvimento da interação e, conseqüentemente, da aprendizagem. Situação que ganha uma dimensão ainda maior quando pensamos na formação de professores de LE que atuarão junto à EJA.

Infelizmente, o que observamos na prática e no cotidiano é que a maior parte dos materiais disponíveis não dão conta da diversidade exigida para um ensino/aprendizagem de LE que incentive relações interculturais. Frustra perceber que muitos dos materiais didáticos elaborados sob um modelo cultural/intercultural todavia não são bem vistos pelas editoras, que não são cautelosas em publicar materiais que não sigam à fórmula de sucesso de vendas da indústria de livros, baseado na estrutura da língua e no objetivo da comunicação.

Segundo Almeida Filho (2002), ao preparar o material didático elaborado sob uma perspectiva de proposta intercultural necessita funcionar como auxílio e além do mais oportunizar a interação entre alunos, professores e materiais e dentro do contexto e realidades presentes em sala de aula este deve ser ajustado conforme com os interesses e necessidades dos alunos e percepções do professor, tendo em conta, para tanto, que nessa perspectiva não se pode trabalhar baseado em uma previsibilidade didática enquanto ao que deve ser ensinado e em que quantidade deve ser feito. Essa é uma questão fundamental quando pensamos nas aulas de LE para a EJA.

Nesse contexto, questões como a ordenação e seqüência dos conteúdos, unidades, atividades e tarefas precisam que sejam vistas com flexibilidade para que possibilite atender as necessidades e aos avanços dos aprendizes. Os materiais precisam, nesse sentido, oportunizar a organização de atividades e tarefas que permitam a inserção em ambientes propícios para a prática comunicativa da língua-cultura e retirar o foco na estrutura da língua para o uso comunicativo da língua-cultura, para as necessidades e interesses dos alunos e das dificuldades e/ou necessidades percebidas pelo docente no processo de aprendizagem. É necessário que haja uma formação docente, senão podemos cair em situações como o exotismo cultural ou ver a cultura do outro como um folclore. Nesse sentido, Godoi critica essa postura e nos diz:

O modelo que parece predominar na prática de ensino de línguas estrangeiras é mais ou menos do tipo: “língua – objetivo; cultura – meio”, ou seja, implicitamente se assume que a informação cultural pode “ser servida” como um “prato exótico” e os professores e outros profissionais – ou, pior, muitas vezes, aqueles que se atribuem o direito de ensinar línguas e sobre línguas – preparam aulas, palestras e cursos sobre as festas nacionais, culinária, costumes, etc. Tal exotismo pode tomar outros rumos, aparentemente contrários, mas que, como produto final, refletem a mesma postura: “experimenta esta paella, é divina, isso não é o nosso arroz com feijão!”, “a festa do 4 de julho – isso sim que é uma festa!”, e assim por diante. (2005, p.28)

Em relação ao ensino e aprendizagem da LE, a interculturalidade como proposta didática auxilia e muito para romper com esses exotismos e estereótipos acerca, nesse exemplo, do povo hispânico. Talvez, o primeiro passo seja realmente identificar os povos que compõe a cultura estudada, ou seja, entender que o espanhol não se resume somente à Espanha, inglês aos Estados Unidos e francês à França. Esta questão da hegemonia das questões relacionadas aos países mais característicos de cada cultura estudados em sala de aula tem íntima ligação com as abordagens trazidas pelos materiais didáticos veiculados no Brasil que tendem a dar uma preferência a questões relacionadas aos conhecidos como países hegemônicos e por outro lado nota-se uma nítida tendência do professor de LE do Brasil na maioria das vezes fazer referência somente aos países que sempre estiveram em voga.

Nesse contexto, ao promover uma visão intercultural em sala de aula possibilita-se que o mundo hispânico, anglo-saxão e francófonos possam ser vistos em sua completude. O aluno brasileiro entende nesse sentido que países como Cuba ou República Dominicana, são hispânicos e que tiveram uma construção social muito parecida a sua. Com uma história que perpassa por escravidão negra, riqueza indígena, colonização europeia e no seu decorrer um processo de hibridação cultural (CANCLINI, 2006).

A defesa em prol de um ensino de línguas focado na perspectiva intercultural coaduna com questões propostas pela própria PCEJA que sugere que nesta proposta curricular deva-se oferecer:

[...] um lugar destacado ao conceito de cultura, pois ele permite compreender o sentido dos atos humanos como frutos da convivência social [...] criar as condições para que os alunos entendam que a identidade dos diversos grupos sociais é garantida pelo conjunto de conhecimentos, crenças, moral, costumes, leis e hábitos desenvolvidos pelos seus integrantes. [...] A diversidade cultural tem marcado a história da humanidade e manifesta-se com traços muito fortes entre nós. A cultura constitui dinamicamente a identidade dos povos e por isso mesmo é mantida com zelo por eles. No trabalho com os alunos jovens e adultos esse ponto precisa ser tratado com especial atenção. (BRASIL, PCEJA, 2001, p.187-190)

O aluno de LE da EJA, nesse sentido, consegue perceber o outro das outras culturas e a si mesmo. Percebendo o quanto é rica a cultura do outro e concomitantemente a sua também. Nesse processo, questões como raça, equidade social, mobilidade social e conseqüentemente um dos objetos desse

estudo que é a perspectiva da emancipação das pessoas podem vir à tona no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se dá oportunidade para os alunos refletirem criticamente em torno dos processos de exclusão e inclusão nos quais eles podem estar inseridos. Assim, o entendimento de questões de ordem econômica e social em contextos locais e globais auxilia para processos numa perspectiva para a emancipação.

Um dos procedimentos que poderia andar de mãos dadas com um ensino de línguas baseado no enfoque intercultural é o uso dos temas transversais em sala de aula. Ao ler qualquer um dos parâmetros curriculares já sinalizados nesse trabalho, é recorrente constatar que sempre há a sugestão e sinalização dos usos de temas transversais em sala de aula, como uma ferramenta para a construção de cidadãos críticos. Para a professora Aquino “O desafio para colocar em ação a transversalidade no currículo escolar implica uma interpretação crítica do contexto, considerando as condições de permear os conteúdos no cotidiano da escola com o enfoque de cidadania com combate à exclusão social” (2008, p.40).

A proposta intercultural nas aulas de LE também ajuda a romper ideias generalizadas e errôneas sobre um povo ou cultura. Questões presentes no inconsciente imaginário dos estudantes brasileiros sobre alguns países hispânicos por exemplo trazem uma realidade rasa e muito abstrata da cultura do outro. Por exemplo, ao se falar em Colômbia é comum que os estudantes brasileiros digam: droga, tráfico de drogas e Shakira; ao se falar de Venezuela ouvem-se coisas como: Chávez e petróleo; se pedirmos para falar sobre Espanha vem à tona questões como: flamenco, tourada e Alejandro Sández; Cuba é Fidel e charuto, México é pimenta e pessoas tentando entrar nos Estados Unidos, Argentina é tango e Paraguai é o lugar onde pode-se comprar produtos mais baratos para se revender no Brasil, os ingleses são frios, os americanos comem hambúrguer, os franceses são elegantes e fechados, entre outras.

Ou seja, urge no Brasil um ensino sob o paradigma intercultural nas aulas de LE para a EJA. Se tomarmos como exemplo a questão da forte influência de culturas de matriz africana na formação das culturas do Brasil, poder-se-ia possibilitar nas aulas de LE diálogos riquíssimos com países hispânicos ou outros países que também tiveram grandes contribuições em sua formação dos povos negros africanos.

Ao tratar questões como essas, os professores possibilitariam perpassar por temáticas como raça, gênero, discriminação, racismo, xenofobia, exclusão ou inclusão, tanto no Brasil quanto nos outros países estudados.

Enquanto não seja possível uma reorganização no sistema para que professor, escolas, materiais e alunos tenham uma inserção significativa da interculturalidade nas aulas de LE na EJA, o professor pode buscar algumas estratégias que facilitem encontrar informação cultural em outras

fontes tais como: na mídia -TV, artigos de revista, comerciais, tiras cômicas, etc.-, na literatura - teatro, romance, fábulas, poemas, etc.-, na música, vídeos e realizações do cotidiano como -panfletos de supermercados e lojas, guias turísticos, etc.-.

É necessário aprender a ter uma visão e atitude pedagógica com relação ao material existente, entendendo com eficácia que tipos de materiais seriam significativos em um ensino/aprendizagem intercultural de LE para a EJA. A primeira ação para que isso ocorra reside na mudança no modo de pensar dos professores de LE sobre como a língua funciona e sobre os objetivos do ensino de LE na EJA, e isto, engloba antes a atualização de sua formação profissional por meio de cursos, capacitações e eventos que promovam tal discussão, bem como na inclusão de disciplinas que discutam ensino de LE e interculturalidade nos cursos de graduação.

Nessa perspectiva, as ideias promovidas a partir do entendimento do que é interculturalidade nos ajudaram a pensar a debater sobre o uso dessa ferramenta dentro das oficinas de intervenção-formação, uma vez que, como foi discorrido, o componente intercultural nas aulas de LE pode ser utilizado para desvelar possíveis processos de exclusão e pensar em estratégias numa perspectiva de emancipação.

Apesar da proposta de um ensino de línguas para a EJA na qual respeite-se o componente cultural e nesse sentido a pluralidade cultural e um enfoque baseado na interculturalidade seja deveras interessante e riquíssimo, possivelmente isso só pode tornar-se de fato realidade uma vez que se trabalhe em cima da formação do professor de língua estrangeira junto ao público da EJA. Só assim, o professor conseguirá coadunar questões como especificidades e necessidades da EJA, um currículo significativo e seus reflexos para gerar possíveis processos numa perspectiva de emancipação.

Sobre essa questão específica da emancipação que discorreremos no próximo capítulo. Sinalizamos o que se entende como emancipação e a importância social do ensino de línguas para a EJA. Nesse sentido, apontamos o ensino e aprendizagem de língua estrangeira como uma ferramenta numa perspectiva para a emancipação para os sujeitos da EJA.

### 2.3.2 A importância social do ensino de LE e suas potencialidades como ferramenta de emancipação: Um olhar especial sobre a EJA classe trabalhadora

Os ninguéns  
 Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.  
 Que não são, embora sejam.  
 Que não falam idiomas, falam dialetos.  
 Que não fazem arte, fazem artesanato.  
 Que não são seres humanos, são recursos humanos.  
 Que não aparece na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.



Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.  
(O livro dos abraços. Galeano, 2002, p. 71)

Partimos das palavras de Galeano para pensar em algumas questões que serão debatidas nesse item do trabalho. A sensação de ‘estar fora de’ fica evidente nas palavras do autor. Essa impressão nos leva a refletir sobre uma ação necessária para colocar esse indivíduo numa posição de ‘estar dentro de’, ‘ser autônomo’, ‘estar emancipado’, ‘ser emancipado’.

O dicionário Aurélio da língua portuguesa define a palavra emancipação como o ato ou efeito de emancipar, libertação ou o estado daquele que, livre de toda e qualquer tutela, pode administrar-se livremente.

Nesse item buscamos trazer uma reflexão sobre como o ensino de línguas estrangeiras pode servir como uma ferramenta numa perspectiva emancipadora para os sujeitos da EJA. Buscaremos pontuar de maneira mais específica as contribuições sociais do ensino de LE para a EJA classe trabalhadora. Para isso, nos inspiramos no trabalho desenvolvido por Ventura (2008) para tratar sobre a EJA classe trabalhadora.

O primeiro passo então é traçar uma definição desta emancipação que tratamos em nosso trabalho. Buscamos nesse sentido nos ater ao sentido de emancipação defendida acima pelo dicionário da língua portuguesa como também por autores como Paulo Freire e Boaventura Santos que inferem que emancipar-se tem ligação direta com o ato de libertar-se. Em outras palavras, ser um sujeito autônomo. Assim, tomamos como reflexão as palavras de Pereira que indaga o seguinte:

[...] ¿qué es una humanidad emancipada? Por supuesto que existen diferentes posibles respuestas, pero puede pensarse que un consenso importante podría construirse en torno a la idea de autonomía, por lo tanto, podría decirse que una humanidad emancipada sería una humanidad en la que las personas fuesen seres autónomos. La definición de autonomía en la que nos basaremos proviene de Kant, quien sostiene que todo ser racional, gracias a esta condición, posee una voluntad autónoma, es decir, es capaz de autolegislar en concordancia con la ley moral. Este carácter autolegislativo de la voluntad racional es lo que la distingue como voluntad libre, debido a que es capaz de someterse a sus propias leyes. (2007, p.231)

Nesse sentido, emancipar-se está para além da ideia que muitos têm relacionado quase que exclusivamente ao acesso ao trabalho e aos bens de consumo. Na perspectiva freiriana, emancipar-se toma efeito de direito à vida, direito ao direito, direito à liberdade.

Defendemos então que emancipar-se nessa conjuntura é o ato de andar por si só, de escrever sua história, de produzir modificações em sua vida e na vida de sua sociedade. Ou seja, é ter voz e vez. Ser um sujeito que influencia a sua comunidade e sociedade em geral. Contudo, devemos atarmos que vivemos numa cidade globalizada, competitiva e altamente consumista. E claro, os indivíduos da EJA estão sujeitos a essa estrutura e comportamento social. Isso demanda que no processo de entender o que é emancipar-se estejamos também atentos a essas questões. Apesar que

queremos deixar claro que essa não é nossa vertente principal quando defendemos nesse trabalho o ato da emancipação.

Discorrer em relação às práticas educativas emancipatórias nos leva ao processo de entendimento sobre que emancipação é esta que estamos tratando. Isso é de fato importante uma vez que o conceito dessa palavra no contexto sociocultural e econômico atual tende a possuir uma definição relativamente ampla, por vezes complexa e até paradoxal. Contudo, não é nosso interesse discorrer neste momento sobre a exegese desse assunto. Mas, por este possuir uma certa complexidade, para que tenhamos uma linha de entendimento a seguir sobre essa terminologia que debatemos em nosso trabalho, apoiamo-nos nas considerações defendidas por Lopes (2010) que nos indica sobre o entendimento do que vem a ser emancipação no desenvolvimento do processo histórico. Para este, a emancipação é:

[...] um conceito complexo que foi abraçado como um norteador da modernidade, principalmente a partir da proposta iluminista (Sec. XVIII) de trazer mais clareza à verdade do mundo e erradicar as “visões erradas” que as pessoas nutriam sobre a natureza e a vida. Emancipar a sociedade significaria libertar os sujeitos dos preconceitos a fim de que pudessem “enxergar melhor” a “realidade”. Porém, a emancipação, no momento em que se tornou um conceito absorvido por variados contextos sócio-políticos, ganhou orientações diferenciadas que vivificaram outros sentidos para além dos iluministas. (p. 127)

Lopes, ao questionar a emancipação, indica que esta categoria se insere em duas vertentes principais não excludentes, mas, concomitantemente, conflituosas, já que conseguem conviver no mesmo espaço social ou processo grupal. A primeira vertente tende a trazer a ideia de uma dimensão transcendente, “na qual se emancipar faz referência a seguir o caminho de uma verdade maior para o engrandecimento da nação, para a felicidade, para a evolução espiritual, para a maturidade ou a plenitude moral” (*Ibidem*, p.132).

Nessa conjuntura iluminista, a finalidade da educação baseia-se no anseio de libertar o ser humano de todos os vínculos incoerentes e ilusões sem fundamento, conduzindo-o às verdades do mundo. Na segunda perspectiva, a emancipação delinea-se a partir de dinâmicas definidamente localizadas, nas quais “os processos emancipatórios valem mais pelos movimentos que mobilizam no corpo social do que propriamente pelo fomento de verdades triunfantes” (*Ibidem*, p. 132).

Para Lopes, a dualidade dos distintos aspectos que envolvem a conceituação de emancipação pode ser encontrada também no pensamento de Boaventura Santos ao indagar o conceito de emancipação social.

É possível ou legítimo defini-la abstratamente? Se é verdade que não há uma, mas várias globalizações, não será igualmente verdade que não há uma, mas várias formas de emancipação social? Tal como a ciência, não será a emancipação social de natureza multicultural, definível e validável apenas em certos contextos, lugares e circunstâncias, uma vez que o que é emancipação social para um grupo social ou em um dado momento

histórico pode ser considerado regulação ou mesmo opressão social para outro grupo social ou em um momento histórico seguinte ou anterior? Todas as lutas contra a opressão quaisquer que sejam seus meios e objetivos são lutas pela emancipação social? É possível emancipação social sem emancipação individual? Emancipação social para quem e para quê, contra quem e contra quê? Quem são os agentes da emancipação social? Há algum agente privilegiado? (SANTOS, 2002, p. 23- 24).

As indagações de Santos (2002) em relação à conceituação de emancipação social e, sobretudo, em relação às motivações que motivaram e motivam diversas ações que se definem como emancipatórias, nos leva à necessidade de entender a emancipação social mais que a concepção do fomento de um processo libertário que levaria à emancipação da sociedade a um local de sonhada redenção, seja ao referido como paraíso cristão, à sociedade comunista ou ao mundo mais feliz. Dessa maneira, ao pensar nas definições de emancipação é preciso levar em conta contexto atual na qual o mundo insere-se.

Viveram-se relevantes mudanças no aspecto econômico, social e político, e além disso as sociedades trazem consigo um contexto no qual observam-se crises de paradigmas e questionamentos das metanarrativas a partir do desenvolvimento do pensamento pós-moderno, nesse sentido, a discussão sobre emancipação ganha um status realmente instigante e desafiador. Ou, como defende Carvalho (2008) “ousar pensar a emancipação nos tempos de mudanças amplas e radicais, de insegurança e de instabilidades, de emergência da pluralidade do novo [...] é colocar-se no olho do furacão” (p. 3).

Nessa conjuntura, há de se pensar a emancipação não dentro de uma perspectiva teleológica conduzida por um agente social como garantia do advir de uma realidade futura, esta deve ser vista antes de tudo como um processo, tal como defende Santos:

A emancipação não é mais do que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político das processualidades das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social (2008, p. 277).

Por outro lado, o entendimento da emancipação na perspectiva freiriana nos leva a entender esse conceito com base na consideração da dimensão humana, e obviamente esta associa-se de maneira intrínseca com a educação libertadora e humanizadora, cuja base tem seu princípio na educação popular como paradigma latino-americano. Nesse contexto, faz-se necessário entender que ‘popular’ toma como referência a categoria ‘oprimido’, e é nesse contexto que o processo de entender emancipação na perspectiva de Freire perpassa pelo entendimento da total ligação com a busca do seu viés contraditório: a opressão (FEITOZA, 2008).

Esse estado de opressão agrega o recorte de classe social, já que se poderia entender que estes grupos seriam os que possuem necessidade da acepção de liberdade, autonomia e emancipação, passíveis de conquista pela práxis revolucionária de tais sujeitos. No paradigma freiriano, a luta pela emancipação traz em seu cerne aspectos como: a esperança nos humanos, a busca pela superação do paradoxo oprimido/opressor e a formação de ‘homens novo’, em relações de liberdade, igualdade e emancipação. Para Feitoza: “Freire acentua a necessidade de uma educação humanizante, circunscrita às sociedades e homens concretos, superadora da alienação e potencializadora da mudança e da libertação social” (2008, p.43).

Desse modo, a emancipação na perspectiva freireana aparece como um grande atingimento político a ser realizado pela práxis humana, num processo de luta incessante em busca da libertação das pessoas cujas vidas encontra-se em processo de desumanização pelo efeito da opressão. Nessa conjuntura, a emancipação então não deve ser encarada como um projeto a ser desenvolvido num futuro distante, mas, contrariamente, este deve compor-se como um processo em construção, um vir a ser. Fundamenta-se, segundo o próprio Paulo Freire, em um fazer cotidiano e histórico envolvido por desafios e possibilidades que precisa ser vivido e sentido nos vários espaços sociais, efetivando-se ao mesmo tempo no cotidiano e na história.

Nesse sentido, a dinâmica do processo de emancipação “tanto se verifica em casa, nas relações pais, mães, filhos, filhas, quanto na escola [...] ou nas relações de trabalho. O fundamental, se sou coerente progressista, é testemunhar [...] o meu respeito à dignidade do outro ou da outra” (FREIRE, 2000, *apud* MOREIRA, 2008, p. 164).

Esse processo demanda o compromisso e o comprometimento político com a mudança das condições existenciais de vida dos oprimidos, tendo como base uma permanente indagação crítica, fundada no diálogo e na linguagem das possibilidades.

Contudo, na visão de Freire (1992b), atingir o entendimento mais crítico da condição de opressão não libertaria necessariamente os oprimidos. Mas, o processo de desvelamento seria “um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão” (p. 32). Essas ideias possuem como esteio sua visão de esperança, esta é compreendida para a existência humana como uma necessidade ontológica.

Se tomarmos como exemplo as *‘Primeiras palavras de Pedagogia da Esperança’*, podemos perceber que Paulo Freire deixa claro sua crença em relação à necessidade da esperança e do sonho como critérios fundantes para a existência humana e a inescusável luta para fazê-la melhor. Para ele, a esperança é uma necessidade ontológica, dado que sem um mínimo de esperança não há possibilidade de que consigamos sequer começar o embate. Contudo, alerta-nos a refletir que não se pode atribuir à esperança o poder de transformação da realidade, pois esta seria uma maneira de

cair na desesperança, já que “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (Freire, 1992b, p. 11). Para além disso, Freire sinaliza para a necessidade de uma educação da esperança, entendida como de importância essencial no âmbito individual como também no social, para que a mesma não seja vivida de maneira desafortunada e acabe por deslizar para a desesperança e para o fatalismo (FREIRE, 1992b).

Uma vez tendo percorrido sobre nosso entendimento sobre emancipação importa-nos nos parágrafos seguintes buscamos desenvolver algumas ideias que nos leva a refletir sobre a relação entre ensino de línguas estrangeiras e a emancipação.

No contexto atual, podemos perceber que cada vez mais as economias mundiais tendem a manter entre si uma relação de interdependência. É imprescindível dentro dessa conjuntura socioeconômica possuir um conhecimento de línguas estrangeiras para que os diferentes indivíduos possam desenvolver e ampliar as condições necessárias e possibilidades de acesso ao conhecimento científico e tecnológico produzido.

Se pensarmos nesses aspectos podemos entender que para exercer a cidadania é preciso se comunicar, conseguir encontrar informações, entender, interpretá-las e conseqüentemente argumentar. Essas questões tomam uma dimensão ainda maior quando pensamos especificamente na EJA classe trabalhadora. Sendo indivíduos que se pressupõe estarem inseridos no mercado de trabalho, o desenvolvimento dessas habilidades propiciadas pelo ensino da LE é de fundamental importância para sua construção e formação.

Para Filho (2000), a educação de jovens adultos deveria valorizar as competências sociais dos adultos. Para o autor, esse procedimento cobra do professor um diálogo aberto com o adulto, permitindo que assuntos de seu interesse imediato, de sua experiência de vida, de sua oralidade e suas aspirações apareçam em sala de aula. Conseqüentemente, os textos em língua estrangeira trabalhados em sala de aula deveriam de alguma maneira tentar sempre possibilitar esse diálogo aberto com o adulto através de temáticas pertinentes a seu mundo. Em relação a essa questão é importante sinalizar o ensino de uma LE para sujeitos da EJA classe trabalhadora. Muitos professores de LE tendem a declarar insucesso em suas aulas ministradas a pessoas da EJA classe trabalhadora. Isso talvez tenha uma resposta relativamente fácil. O que se vê muitas vezes nas aulas de LE para EJA classe trabalhadora é o uso de técnicas totalmente desinteressantes no que concerne seu modo de vida, seu ambiente, sua história e sua construção identitária.

É fundamental que percebamos que as ações que implicam a maneira como esse alunado entende os textos, sejam eles lidos ou ouvidos ou na produção de novos textos poderão gerar ações e práticas de sua participação em um contexto social e crítico mais amplo que estarão imbricadas

intimamente na e para a formação dos mesmos como cidadãos atuantes em sua sociedade, promovendo assim, processos numa perspectiva para a emancipação.

Dentro desse contexto, de maneira muito parecida, quando se trabalha com temas transversais nas práticas de sala de aula, pode-se dar a esse alunado a possibilidade de ter um espaço onde estes perceberão as formas de agir no mundo e sua relação quanto à participação efetiva como cidadãos. Em outras palavras, esse ensino de línguas deve ser trabalhado de maneira natural e contextualizada com o mundo do público da EJA. Para Figueiredo (1997, *apud* Silva, 2010, p.42) “a aquisição de uma segunda língua requer uma comunicação natural, pois os falantes não estão preocupados com forma de suas sentenças, mas sim com as mensagens que estão exprimindo e entendendo”.

Ao pensarmos nos sujeitos da EJA classe trabalhadora essas questões que de alguma maneira envolve a forma, a maneira, a metodologia com a qual o professor constrói suas aulas incidem diretamente sobre a possibilidade do sucesso. É importante que o professor entenda que essa classe trabalhadora tende a possuir uma jornada de trabalho pesada e às vezes uma aula desestimulante e longe de sua realidade pode colocar à prova a própria frequência desse aluno.

Isso nos faz lembrar da função equalizadora da EJA definida no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 quando nos diz que:

A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. [...] Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas [...]. (BRASIL, 2000a, p. 40)

Dessa maneira, baseado nas discussões promovidas na sala de aula, novas formas de entender o mundo poderão ser construídas. Ademais de uma renovada compreensão de mundo, a compreensão do ensino de LE na EJA sob essa ótica possibilitará a percepção da escola como um espaço onde se poderá executar a construção de novas perspectivas de si mesmo. Sendo assim, o alunado da EJA terá a oportunidade de participar da construção do conhecimento em conjunto, utilizando-se de sua própria história como uma fonte de e para a aprendizagem. Partindo dessas premissas, o ensino e aprendizagem de línguas colabora para uma educação permanente e ao longo da vida (Freire, 1993), (Brandão, 2002). Isso coaduna no exposto pela CNE/CEB nº 11/2000:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o

próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. (BRASIL, 2000a, p.41)

É necessário que falemos dentro de todo esse processo sobre a prática pedagógica do professor de LE na educação de jovens e adultos. Percebe-se que em muitas escolas esses professores tendem a planificar e executar suas aulas como sendo majoritariamente cartesianas, utilizando-se muitas vezes de material apostilado e livros didáticos tendo como conteúdo de ensino aspectos como cumprimentos, dias da semana, meses, profissão, cores, verbo *to be*, verbo *to have*, *gustar*, *ser* y *estar*, pronomes pessoais, nacionalidades, artigos, números, adjetivos, preposições, formas interrogativas e respostas curtas.

Metodologias como a leitura, interpretação e discussão a partir de entrevistas, programações de televisão, textos publicitários, cartas, e-mails, reportagens, documentários, classificados, linguagem publicitária, textos literários, usos de enciclopédias e dicionários, receitas e entre outros tão integrantes do cotidiano do aluno da EJA são utilizados em um momento ou outro e em algumas aulas nunca são utilizados.

A preferência pelo ensino de formas gramaticais, funcionais ou lexicais descontextualizadas do mundo do público da EJA só implicará, quando conseguir implicar, na formação de um alunado que repete formulações apreendidas, mas não entende a relação destas com as necessidades de seu cotidiano. Melhor dizendo, não são capazes de executar uma voz crítica diante de sua sociedade uma vez que mais parecem ‘meros repetidores’ do que cidadãos preparados para uma sociedade contemporânea, competitiva e globalizada, na qual exige um trabalhador que saiba envolver-se nas necessidades do mundo do trabalho e poder impor-se, mostrando sua voz e a vez. E esse é um ponto importantíssimos quando pensamos nos jovens e adultos trabalhadores.

O professor e a escola, mesmo que de uma maneira não proposital, acabam discriminando um público que já enfrenta tantos outros processos que por fatores sociais, históricos ou culturais os colocam em posição de exclusão, tais como a idade avançada, dificuldades no domínio da norma culta da língua, pertencimento a famílias numerosas, pobres e em sua maioria afrodescendentes. Em relação a essa questão específica, Gomes defende que: “Os negros e as negras são, na maioria das vezes, os principais sujeitos da EJA no Brasil. No entanto, essa forte presença negra não tem sido suficiente para garantir a realização de um trabalho pedagógico e de uma discussão séria e competente sobre a questão racial na educação de jovens e adultos”. (2005, p.93)

É triste perceber quando o próprio professor de LE, por exemplo, tende a possuir um olhar ‘preconceituoso’ sobre seu alunado de EJA classe trabalhadora, interpretando que por esse ser um público cujo alunado já tem uma idade maior, por serem trabalhadores, aposentados ou por

adentrarem no ensino na idade regular não teriam condições ou capacidade para enfrentar estruturas mais complexas e contextualizadas em sala de aula.

Em outras palavras, preferem então adotar uma postura de aula monológica, sem atentar para o encontro interacional e o mundo social que envolve esse alunado tendo perceptível inclinação para ensinar itens lexicais, gramaticais descontextualizados aplicando exercícios com textos ou tarefas que buscam avaliar seu alunado através somente da fixação-reprodução-repetição ou imitação. Dentro de todo esse processo, soma-se também a auto exclusão do alunado da EJA que muitas vezes vê como desnecessário a aprendizagem de uma segunda língua baseando essa ideia em sua idade ‘avançada’, o que é bem comum nas salas da EJA classe trabalhadora. Nesse contexto, Silva afirma que:

Outro fator preocupante para os alunos da EJA é que eles se sentem incapazes de aprender esta língua por terem idade avançada. Muitos reclamam que não tem mais paciência para aprender “isso” e que não conseguem pronunciar as palavras. É preciso motivar esses estudantes e levantar a autoestima deles, mostrando que são capazes sim, pois a idade não é fator tão relevante quando a pessoa se sente motivada a aprender determinado assunto. A idade pode determinar o modo pelo qual o indivíduo aprende uma segunda língua. Mas as oportunidades para a aprendizagem, a motivação para aprender, e as diferenças individuais são também fatores determinantes para o sucesso na aprendizagem. (2010, p.44)

Ou seja, um ensino sem desafio, aprendizagem sem desafio e vida sem desafio (Freire, 1997). Sendo assim, ‘criam-se’ alunos que aplicam regras gramaticais de maneira mecânica, contudo sem ferramentas necessárias para desenvolver procedimentos ou estratégias de compreensão ou produção de textos e além do mais, alunos que não serão capazes de entender a relação e importância da aprendizagem da língua estrangeira para a formação de um cidadão pós-moderno, preparado para o mundo do trabalho, engajado crítica e politicamente, entendedor das mais variadas culturas em geral. Isso é muito importante se relacionamos às necessidades das pessoas da EJA classe trabalhadora.

A ênfase em aulas expositivas de LE nas turmas de EJA, quando essas acontecem, impossibilita esse alunado de enxergar o espaço da sala de aula como um universo onde ele também deva ser ouvido, visto e entendido; colocando assim uma visão de ensino e aprendizagem que tem como centro a figura do professor. Um ensino de língua estrangeira que possibilite uma perspectiva para a emancipação para o público da educação de jovens e adultos precisa necessariamente estar vinculada a uma abordagem sociointeracional da linguagem.

Acreditamos inclusive que o ensino de línguas possa ajudar no processo para a diminuição do analfabetismo e do analfabetismo funcional, problemática que segundo as últimas pesquisas do



IBGE<sup>14</sup> estima-se que atinge um (1) em cada cinco (5) brasileiros atualmente. Para Oliveira (2009), o analfabetismo se constitui como um indicador cultural que nomeia formas de diferenças de capacidades individuais e de classes sociais. Sendo uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento linguístico e comunicacional, defendemos que o estudo de uma segunda língua possa somar-se a outras ferramentas da erradicação e diminuição do analfabetismo em suas mais variadas acepções.

Para que consigamos de fato contribuir para o processo de emancipação do público de jovens e adultos é necessário que as aulas de língua estrangeira sejam planejadas sob o prisma de uma abordagem sociointeracional e intercultural da linguagem, esse procedimento dará condições que a LE seja um meio de interação entre os sujeitos de uma comunidade e seus mais variados contextos. Ou seja, essa abordagem de ensino primeiramente respeita o indivíduo e lhe dá condições de participar de uma visão dialógica podendo dessa maneira situá-los histórico, social e culturalmente (ARROYO, 2005).

Na visão de Pereira, as disciplinas nas áreas humanas, e as línguas estrangeiras se encaixam nesse universo, são de veras importantes para a formação de um indivíduo autônomo e emancipado. Para este autor:

[...] para asegurar las capacidades que garantizan un sujeto autónomo crecientemente emancipado, quiero destacar la importancia central de las humanidades, y en particular la filosofía y la literatura. Estas disciplinas operan como potenciadoras tanto del pensamiento crítico, como también de la capacidad de reconocimiento del otro; no hay educación que pueda tener un rol crítico y que apunte a la expansión de la libertad que pueda prescindir de estas dos disciplinas centrales en la autocomprensión de la humanidad. (2007, p.234)

Se observarmos isso de uma maneira mais global, tratando-se do caso específico do público da EJA classe trabalhadora, todo esse processo ganha uma dimensão ainda mais importante já que muitos que fazem parte dessa clientela já são participantes de contextos de trabalho e estão inseridos em interações sociais que podem ser consideradas mais definidas e complexas o que lhes demandam uma necessidade de desenvolver meios adequados de agir e interagir no mundo através do discurso. Nesse sentido, defendemos um ensino de línguas para a EJA classe trabalhadora para além do mercado de trabalho. Nesse sentido, coadunamos com as palavras das OCEM quando afirmam que:

[...] a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2006, p. 17)

<sup>14</sup> Disponível em: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?t=taxa-analfabetismo&vcodigo=PD384>

Se inclusive tomarmos teorias como as do letramento baseadas em estudos como os de Street (1984); Kleiman (1995), Soares (2002, 1999, 2004) e as de educação linguística como as de Bagno; Rangel (2005) e Brito (1997, 2007), poderemos observar que o ensino e aprendizagem de língua estrangeira sob uma perspectiva de letramento pode de fato gerar uma perspectiva para a emancipação principalmente se partimos do pressuposto que esse processo lhe dará acesso à língua e conseqüentemente às formas cultas da língua e ter acesso à língua é ter acesso às oportunidades, é ter acesso ao poder (BARTHES, 1997), (FOUCAULT, 1996, 2006, 1979).

Para que o ensino de línguas estrangeiras logre, de fato, todos esses frutos positivos na educação de jovens e adultos em especial da classe trabalhadora, é preciso de fato ter consciência da importância do material utilizado. A educação de jovens e adultos é um segmento que necessita de material apropriado que possa contemplar os assuntos que compõem o interesse desse público, portanto, esse material precisa ter ligação com a realidade em que vivem ou trabalham e provoque neles a autonomia, dando-lhes ferramentas para a sua formação profissional e pessoal (FREIRE, 1981).

Essas ferramentas estão asseguradas e recomendadas pelos próprios Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira (Brasil, 1998) que afirmam que o ensino de língua estrangeira precisa conduzir para o caminho da construção da cidadania e a constituição do aluno como sujeito da aprendizagem, podendo transformar o mundo a sua volta, estimulando o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para compreender e comunicar-se. Segundo os PCN de Língua Estrangeira (Brasil, 1998), um dos objetivos gerais do ensino de LE é a orientação para a sensibilização do aluno para o mundo multilíngue e multicultural, desenvolvendo a compreensão global (escrita e oral).

Se tomarmos o caso específico da língua espanhola, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Conhecimento de Espanhol (Linguagens, códigos e suas tecnologias), nos chamam a atenção sobre “[...] o papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, na formação do estudante, naquilo que este lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania” (Brasil, 2006, p. 129). Sendo assim, o ensino e aprendizagem de língua estrangeira viabiliza processos numa perspectiva para a emancipação uma vez que promove a prática social através da possibilidade de compreender/expressar, oralmente e por escrito: opiniões, sentimentos, valores e informações. Lopes; Rojo (2004, p.43), nos dizem que:

A aula de língua estrangeira deve ser um espaço de acesso a diversos discursos que circulam globalmente, para construir outros discursos alternativos que possam colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana,

e ao mesmo tempo, ela colaborar na inclusão, de muitos brasileiros que estão excluídos de conhecimentos indispensáveis ao convívio contemporâneo.

Em outras palavras, o ensino/aprendizagem de LE oferece também oportunidades de perceber e experimentar a comunicação como troca de ideais, de valores culturais, e também consegue estimular o aluno na continuidade de seus estudos e possibilita os comparar suas experiências de vida com as de outros povos. Partindo desses pressupostos, podemos afirmar que o ensino de línguas estaria intimamente ligado às questões da cidadania.

Dando ferramentas para que esse público exerça a cidadania e constitua-se como um cidadão no sentido social e político, pode-se concluir que promove então processos numa perspectiva para a emancipação.

Esse processo de entender a cidadania como um processo de e para a emancipação é defendida por Blanco quando nos leva a refletir sobre a relação entre educação e cidadania. Este nos afirma que:

Além dos atuais desafios de garantir direitos e uma inclusão pelo viés da cidadania a uma população historicamente marginalizada, compreender as expectativas de mobilidade e integração social dos atores envolvidos, bem como seu imaginário sobre os limites e possibilidades das políticas de inclusão a eles destinadas, também torna-se urgente e relevante para a efetividade de programas que tem como finalidade a diminuição das desigualdades sociais oferecendo oportunidades de acesso à educação, trabalho e cidadania para populações em situação de pobreza. (2010, p.11)

Nesse mesmo contexto, Jordão explica que:

Aprender e ensinar uma língua estrangeira, portanto, aparece nessa perspectiva como elemento extremamente importante na formação dos cidadãos. É na língua que as pessoas se inserem nas relações políticas locais e mundiais, e é nela também que são promovidos nossos entendimentos dos outros e de nós mesmos, bem como do que há ou não há de nós em outros e de outros em nós. É na língua, particularmente na língua estrangeira, que nos deparamos mais abertamente com nossa alteridade, que encontramos e confrontamos o diferente, que podemos ampliar significativamente nossa percepção das formações discursivas que nos permeiam, e a partir do confronto promovido entre elas, construir sempre novos procedimentos interpretativos. (2007, p.28)

Diante dos expostos, cabe aos professores e profissionais envolvidos tanto no ensino de línguas quanto na educação de jovens e adultos, no mínimo, uma reflexão em relação a importância da LE no processo educativo da educação de jovens e adultos em especial a classe trabalhadora. Se tomarmos como exemplo as exigências do mercado de trabalho notaremos que existe uma grande ênfase para que os trabalhadores contemporâneos dominem línguas estrangeiras. Na perspectiva da EJA classe trabalhadora essa questão toma uma dimensão ainda maior. Por se tratar de um público

que está ou quer estar inserido no mercado de trabalho o ensino de línguas toma uma importância ainda maior.

Nesse âmbito, acreditamos que seria importantíssimo que os cursos de EJA com caráter profissionalizante ofertassem o ensino e aprendizagem de línguas. Por exemplo, em cursos de educação geral e formação profissional inicial, vinculada à concessão de renda mínima por período determinado (Projovem), em cursos de ampliação da escolarização de profissionais de áreas específicas (Profiae, Pronera) e em cursos que vinculam formação geral e formação profissional sem vínculo com renda mínima (Proeja).

Bem, muitas das ideias expostas nos parágrafos anteriores, como por exemplo as questões relacionadas às metodologias utilizadas na sala de aula da EJA, os melhores procedimentos e caminhos para gerar um ensino de línguas que promova acesso à perspectiva para a emancipação e o exercício da cidadania não terão nenhuma validade prática se o próprio público da EJA não tiver no mínimo o acesso à oferta da língua estrangeira em suas escolas. Não adianta falar de procedimentos teóricos ou metodológicos para melhorar a prática educativa do ensino de línguas para a EJA se sequer a LE não for ofertada para esse público.

Infelizmente, muitas escolas do Brasil ainda não oferecem de maneira satisfatória e regular o ensino de línguas na EJA. Há escolas que somente oferecerem o inglês; há outras que oferecem somente o inglês em um dos segmentos da EJA. Em relação ao espanhol há escolas que não o oferecem, mesmo este sendo apoiado pela lei de governo que o tornou obrigatório para o ensino médio, lei 11.161 de 2005. E se falarmos de idiomas como o francês e o italiano simplesmente não existem.

Um outro ponto importante que se soma à problemática de fazer o ensino/aprendizagem eficaz nas aulas de EJA é a impossibilidade em encontrar materiais didáticos para o ensino de línguas na EJA. O material é escasso e quando existe algum tipo de guia, compêndio, áudio ou afim que de fato seja referencial para o uso em uma aula da EJA é de difícil acesso ou quase sempre está indisponível para venda ou não existe mais no estoque.

É frustrante perceber que as prateleiras de materiais especializados em ensino e aprendizagem de línguas atendem a tantas demandas tais como: ensino de língua para o turismo, para hotelaria, para administração, para ensino de crianças, para secretariado executivo, para negócios, para viagens, entre tantos outros, mas não se encontra nada ou quase nada especializado e pensado para o público da EJA. Seria por um acaso mais um preconceito sofrido pelo público da EJA?

Por outro lado, quando a língua estrangeira é oferecida nos debatemos diante de outra questão: a formação do professor.

Diante de todo esse contexto e da importância no âmbito social e econômico do ensino e aprendizagem da língua estrangeira para o público da EJA urge uma discussão sobre a formação do professor de língua estrangeira. Se dermos uma olhada, ainda que superficial sobre o currículo dos cursos de língua estrangeira, mais especificamente seus programas de disciplina, poderemos perceber que a educação de jovens e adultos pouco aparece, é discutida ou faz parte desse cenário.

Se tomarmos como exemplo a disciplina de estágio que normalmente é oferecida nas etapas finais dos cursos de licenciatura em línguas, que em algumas universidades é dividida em estágio I, II, III e IV e dermos uma olhada específica sobre seu programa de disciplina poderemos perceber que em muitas universidades os alunos de estágio supervisionado nunca têm contato com o público da EJA. Impossibilitando assim conhecer as especificidades desse público e o desenvolvimento teórico e metodológico para o ensino de LE junto a esses sujeitos.

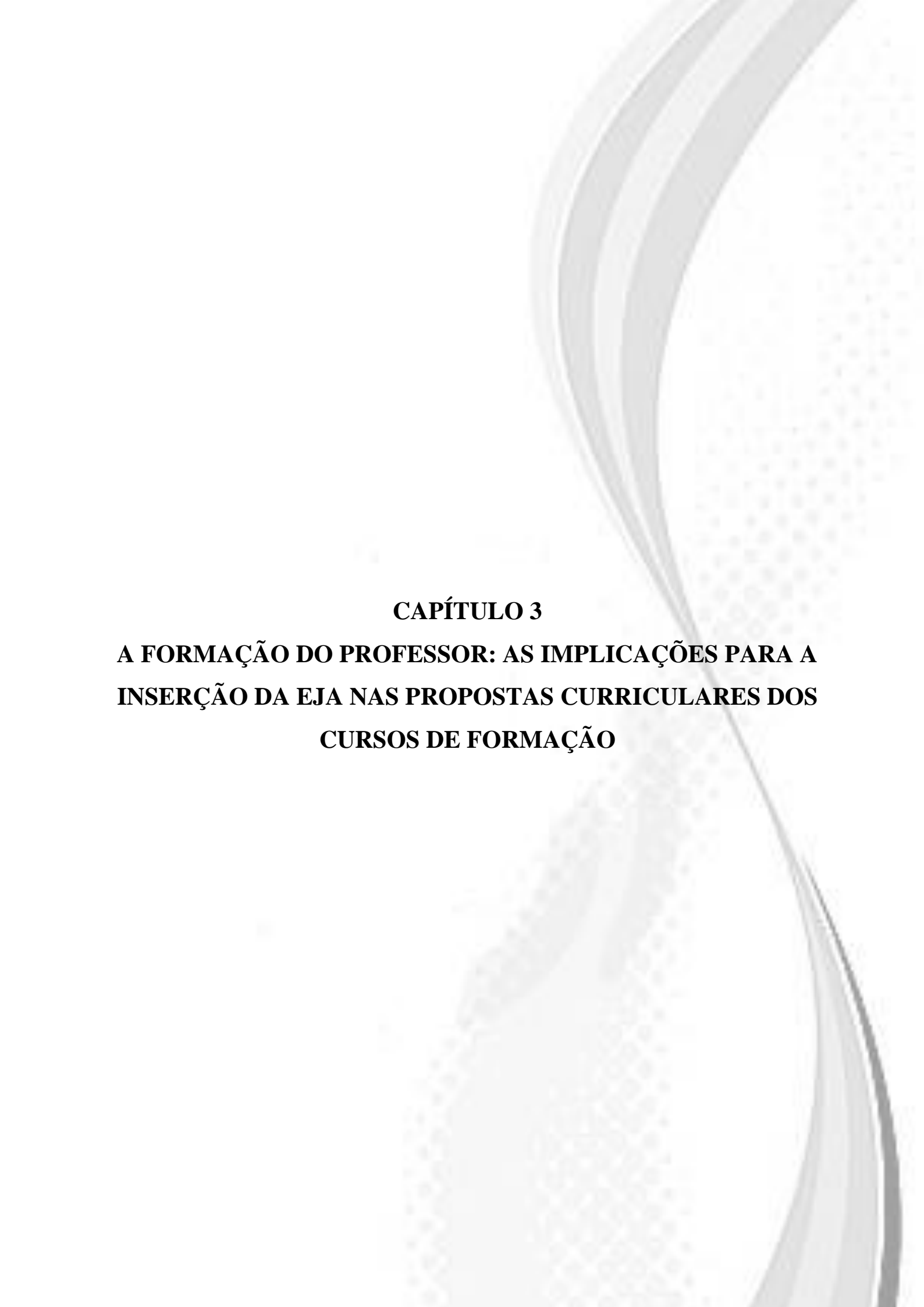
Podemos perceber que não somente na UNEB, mas em muitas outras universidades brasileiras o graduando em língua estrangeira muitas vezes sai da universidade sem nenhum ou pouquíssimo contato e entendimento do que é a EJA e com isso não conseguem acessar ferramentas específicas no trabalho em sala de aula de língua estrangeira que a torne significativa para a EJA e em especial a classe trabalhadora.

Esse mecanismo é ainda mais complexo e profundo se tomarmos como premissa que muitos dos professores que lecionam a disciplina de estágio, por exemplo, em sua formação não tiveram acesso e entendimento sobre a EJA, dessa maneira, essa falta de conhecimento específico é refletido em sua própria disciplina. Essas reflexões nos fazem lembrar as ideias defendidas por Barcelos (2006) quando aponta que a formação do professor para a EJA passa primeiramente pelo entendimento de quem são as pessoas que fazem parte da EJA.

Em outras palavras, a solução para a problemática levantada talvez esteja em um primeiro estágio na formação e qualificação continuada dos professores universitários dos cursos de licenciatura em língua estrangeira quanto à preparação e entendimento da EJA e em um segundo estágio, partindo do pressuposto que esses professores estarão qualificados, na preparação dos alunos/licenciandos para a atuação junto ao público da EJA, seja através, a princípio, da disciplina de estágio ou gradativamente sendo visto e debatido em outras tantas disciplinas dos cursos de língua estrangeira.

No capítulo 3 desse trabalho abordaremos de maneira mais específica a questão da formação docente do professor de LE para o trabalho junto a EJA. Trataremos de questões que perpassam pela problemática do apagamento do componente curricular da EJA nos cursos de licenciatura no Brasil. Em seguida refletimos de maneira específica sobre o lugar da EJA nos currículos dos cursos de LE da UNEB e suas implicações para uma formação docente significativa para a EJA.

Logo após apontamos a importância do estágio supervisionado e a utilização dessa disciplina como uma porta de entrada da EJA nos cursos de LE da UNEB tendo como estratégia o uso das oficinas de intervenção-formação. Apresentamos então mais detalhadamente as oficinas de intervenção-formação e as sensações e impressões que tivemos no processo de desenvolvimento dessas oficinas tendo como base os depoimentos dos professores de estágio. No item subsequente trazemos falas de alunos da EJA da cidade de Santo Antônio de Jesus que participaram da *oficina coordenada* e buscamos fazer uma inter-relação entre os depoimentos expressados, emancipação, formação docente e a inserção da EJA nos cursos de LE da UNEB.



**CAPÍTULO 3**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: AS IMPLICAÇÕES PARA A  
INSERÇÃO DA EJA NAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS  
CURSOS DE FORMAÇÃO**

As informações encontradas na passagem a seguir nos ajudam a pensar sobre aquilo que pretendemos discorrer neste capítulo: a questão da formação docente para a EJA. Os estudos citados nos levam a refletir sobre as problemáticas que envolvem a formação docente para o trabalho junto a EJA e conseqüentemente os cursos de licenciatura não fogem dessa regra. Assim:

André (2002), com base em uma análise de artigos de periódicos nacionais, de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd, na década de 90, aponta um silêncio quase total com relação à formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos. Da mesma forma, Garrido (2006) faz essa constatação em relação ao período de 2000 a 2002 e Diniz-Pereira (2006) confirma essa situação em relação ao período de 2000 a 2005, em um trabalho encomendado para o I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. (PORCARO; SOARES, 2011, p. 1)

A discussão sobre formação docente permeia todo o desenvolvimento desse trabalho. Se tomarmos como base o capítulo 2 dessa dissertação poderemos perceber com base nas leituras que todas as discussões e reflexões acabavam nos levando para a questão da formação docente. Por exemplo, quando debatemos sobre as especificidades e necessidades dos sujeitos da EJA concluímos que esse tipo de entendimento e conhecimento perpassava pela questão da formação docente adequada para o trabalho junto a EJA. Quando abordamos a questão de uma metodologia significativa para o ensino da LE nas aulas para a EJA percebemos novamente que tal questão tinha como ponto basilar a formação docente. Ao tratar sobre o uso e importância da língua estrangeira como uma ferramenta numa perspectiva para a emancipação averiguamos que para se conceber essa visão e entendimento era necessário também uma formação docente apropriada.

Ou seja, de maneira geral todas essas questões convergem para a formação docente que acaba nos levando para um ponto crucial e determinante que possivelmente é a viga-mestra no processo de formação docente do professor de LE para lecionar junto a EJA: a questão do currículo dos cursos de licenciatura.

Importa-nos então, nesse capítulo, tratar sobre algumas questões que convergem para a construção de uma formação adequada para o professor de LE junto à EJA. Sendo assim, debatemos inicialmente sobre a questão da formação docente para a EJA focando os cursos de licenciatura. Em seguida, discorreremos sobre o lugar da EJA nos cursos de LE da UNEB e levantamos algumas reflexões sobre a importância da presença do componente curricular da EJA para a formação adequado do docente de LE que pretende atuar junto à EJA.

Em seguida, apresentamos a estratégia que utilizamos para a inserção da EJA nos cursos de LE da UNEB. Esta estratégia deu-se através de oficinas de formação para os professores de estágio. Nessa perspectiva, sinalizamos a disciplina de estágio como uma possível porta de entrada da EJA nos cursos de LE da UNEB. Posteriormente, falamos sobre algumas experiências que tivemos no



processo de feitura e desenvolvimento dessas oficinas, trazendo depoimentos de professores de estágio onde nos ajudaram a debater a questão da formação docente e alguns depoimentos de alunos da EJA que nos ajudaram a pensar a questão da emancipação.

Ao pensarmos em formação docente para o trabalho junto à EJA, quiçá a primeira coisa que venha a nossa mente é a questão do currículo. Este pode configurar-se como uma das grandes problemáticas que impede uma formação adequada, necessária e específica para o professor que encarará uma sala de aula com um grupo da EJA. Se o currículo de um curso de licenciatura não contempla a EJA dentro de seu programa, este curso nega ou impossibilita que seu licenciando desenvolva técnicas, metodologias, estratégias e conhecimento para trabalhar de maneira significativa com as pessoas da EJA.

Infelizmente, no Brasil é perceptível que muitos cursos de licenciatura ainda não oferecem o componente curricular da EJA; mesmo sendo a EJA reconhecida e fundamentada pela lei, através de variados documentos, regimentos, pareceres e afins. Em relação a isso, Ventura (2012b), discorrendo sobre a questão dos desafios docente nas licenciaturas, nos traz a informação que:

Nesse mesmo horizonte do reconhecimento de um espaço próprio para esta formação, o Parecer destaca que as “licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000). Sendo assim, a EJA está configurada hoje como direito à modalidade de educação básica e deve haver o desenvolvimento de uma formação que capacite os profissionais para atuarem nesta escolarização com o reconhecimento de sua especificidade, ou seja, para um ensino fundamental e médio com uma “forma própria de ser”. (p. 72-73)

Ventura (2012b), sinaliza também que se por um lado, no que concerne a questão legal, “[...] há o reconhecimento da área e da necessidade de uma formação docente para atuar nela na perspectiva da elaboração de projetos pedagógicos próprios” (p.73), por um outro lado é possível perceber que essa ação na prática ainda é “[...] muito tímida, principalmente, na formação do docente que irá atuar tanto na segunda etapa do ensino fundamental quanto no ensino médio na modalidade de EJA”. (*Ibidem*, p.73)

Na visão de Barcelos (2006) a EJA desempenha um papel social fundamental, já que essa modalidade precisa ser incluída na sociedade e essa questão necessita ser mediada pelo educador da EJA, assim o formador ou professor da EJA necessita possuir habilidades que auxiliem na inserção desses sujeitos na sociedade.

Mas, infelizmente, ainda são muitos os cursos de formação de professores que não possibilitam o contato com o componente de curricular da EJA no processo de formação dos estudantes das áreas da licenciatura. Arroyo (2006), por exemplo, nos sinaliza que na formação dos licenciandos no Brasil tende a privilegiar de maneira exagerada o ensino de disciplina,

desconsiderando muitas vezes que o processo de ensino e aprendizagem se faz através dos *sujeitos concretos*<sup>15</sup>. Em algumas pesquisas atuais (Soares, 2006, Arroyo, 2006 e Moura, 2006), sinalizam que a maior parte dos cursos de licenciatura oferecidos no Brasil não ofertam componentes curriculares que tratam sobre a EJA.

Moura (2006), nos explica que muitas universidades sequer mencionam a EJA dentro do currículo dos cursos de licenciatura e quando o fazem é de maneira mínima, somente citando o tipo de modalidade, não dando oportunidade do licenciando criar interesse em conhecer e entender sobre as questões que moldam essa educação. Não se estimula que o licenciando se aproprie dos fundamentos teóricos e práticos dessa modalidade. E muitos saem da universidade sem noção alguma da EJA. O que é, como se organiza, quais seus sujeitos, quais suas especificidades, quais as leis que a balizam, quais as melhores metodologias a ser empregadas entre tantas outras coisas importantes que qualquer licenciando deveria realmente dominar. Nesse sentido, Machado (2008), comenta que essa problemática da formação docente nos cursos de licenciatura para a EJA é uma questão que perpassa por uma problemática histórica. Para ela:

Essa realidade não muda radicalmente a quase total ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos, que ainda é a marca dos cursos de licenciatura no País. Os cursos de disciplinas específicas - como história, que é o meu caso, ou ainda letras, geografia, matemática, química, educação física e todas as outras licenciaturas, que habilitaram professores no final dos anos 1980 e 1990 - não propiciaram a oportunidade de aprender, nas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios de atuar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola; menos, ainda, sobre como enfrentar esses desafios. (2008, p.165)

Infelizmente, essa é uma realidade que não mudou muito das décadas de 80 e 90 para cá. Na atualidade é possível ver que muitos cursos de licenciatura ainda possuem um currículo que prioriza a formação de professores para lecionar para o suposto 'aluno ideal'. Assim, Machado nos diz que:

A maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal - por que não dizer irreal. Aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, ao assumir um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino. É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino. (2008, p.165)

Esse apagamento do componente curricular da EJA nos cursos de licenciatura do Brasil tem causado um grande problema. Devido a questão da demanda e outras tantas problemáticas

---

<sup>15</sup> O livro *Outros Sujeitos, outras pedagogias* de Arroyo (2012), ajuda a entender melhor sobre essa temática.

administrativas enfrentadas dentro das escolas brasileiras constata-se que muitas vezes essas escolas tendem a tomar uma decisão danosa em relação ao público da EJA. Algumas escolas acabam colocando novos professores para lecionar a EJA sem nenhum tipo de experiência ou nenhum tipo de conhecimento da EJA ou também se observa que várias escolas tendem a remanejar professores que já trabalham em seu quadro docente, mas que não entendem absolutamente nada de EJA para lecionar classe para esses alunos. Nesse sentido, Machado pensa que:

O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA causou (e tem causado, ainda) situações de difícil solução: como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? (2008, p.165)

A questão curricular apresenta-se como uma grande problemática quando falamos sobre a presença da EJA nos cursos de formação de professores do Brasil. Principalmente porque currículo está para além da presença de conteúdos dispostos em uma lista que compõe qualquer este ou aquele componente curricular, ainda mais quando falamos da EJA cujos sujeitos possuem necessidades, especificidades e saberes específicos.

Nos itens que se seguem buscamos continuar refletindo exatamente sobre isso: a formação docente. Traçamos um olhar específico em relação à formação de professores das licenciaturas, em especial dos cursos de LE. Buscamos assim, no item subsequente, pensar o que é currículo e sua importância para a educação de jovens e adultos levando em conta sua construção e reflexão para a formação de professores dos cursos de licenciatura em especial dos cursos de licenciatura em LE da UNEB.

### 3.1 O COMPONENTE CURRICULAR DA EJA NA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM LE DA UNEB: REFLEXÕES

*Acho importante e necessário que a EJA seja mais vista dentro da grade curricular dos nossos cursos. Mas aí caímos em algumas questões, a pesar de reconhecer sua importância, por onde começar tudo isso? E outra questão é o fato de que colocar por colocar não é a solução mais correta. Não adianta incluir esse componente se o professor da disciplina não sabe, não entende sobre isso, não domina as discussões, os sujeitos, as problemáticas da EJA. As aulas não serão aulas significativas para os alunos-licenciandos. (Professor B)*

As palavras do professor acima, um dos participantes das oficinas de intervenção-formação, nos ajudam a pensar sobre os objetivos da escrita desse item em específico. Buscamos através deste, sinalizar algumas questões que julgamos importantes quando tratamos sobre a questão do currículo e mais especificamente o lugar da EJA nos currículos de licenciatura de LE da UNEB. Nesse sentido, não objetivamos aqui propor uma análise exaustiva sobre as teorias do currículo, mas tratamos de delinear algumas reflexões básicas sobre o entendimento do que é currículo, suas ações e aplicações.

Dessa maneira, primeiramente traçamos alguns conceitos sobre currículo sob a ótica da perspectiva tradicionalista, crítica, pós-crítica e freiriana. Trazemos também as contribuições de Macedo (2011a, 2011b, 2013a, 2013b) no entendimento de *etnocurrículo* e *atos de currículo* e de Moreira; Candau quando nos sinalizam sobre o *currículo oculto*.

Nesse desenvolvimento, abordamos o currículo como um instrumento importante e essencial no processo de formação do profissional nas áreas da licenciatura. Buscamos também sinalizar sobre essa relação com a formação de professores para o exercício do ensino de línguas na área da EJA.

Em seguida, com base na verificação dos componentes curriculares dos cursos de licenciatura em LE da UNEB, apresentamos como exemplo alguns componentes curriculares que julgamos correlacionados ou mais próximos a assuntos ou temáticas que tratam sobre práticas pedagógicas docentes e buscamos sinalizar sobre a possível presença ou não presença da EJA.

Logo após, trazemos uma proposta do que poderia ser um embrião de um componente curricular da EJA a ser incluído no currículo dos cursos de LE da UNEB ou a princípio ser utilizado dentro das aulas de estágio supervisionado ou porque não em outras disciplinas.

Na visão de Silva (1999), um texto, trabalho ou afim que busque debruçar-se sobre a temática referente ao currículo, que busque ser um escrito bem construído e crítico, deve antes de tudo iniciar com uma discussão sobre o que de fato se entende como currículo. Essas reflexões nos ajudarão a pensar no conceito de currículo, não como somente um grupo de conteúdos encerrados em uma lista sem fim, este deve ser visto para além da seleção e organização do conhecimento na escola.

No contexto atual do Brasil as discussões sobre a qualidade da educação tendo como uma das bases mais importantes os pilares da Política Educacional trouxeram em seu cerne debates sobre questões como a descentralização financeira, a avaliação e a Reforma Curricular. Esta última, tendo como agente principal os PCN, juntamente com os outros citados deram à temática do currículo uma importância mais evidente nas discussões educacionais.

De outra maneira, segundo Moreira (2000), a teorização crítica no Brasil conseguiu atingir uma dimensão que segundo este: “Da restrita visão de currículo como lista de disciplinas e conteúdos, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional. Ou seja, o currículo torna-se tudo ou quase tudo (p.75). Nesse sentido, o que se tem é uma quebra de paradigma, uma vez que a discussão sobre currículo se torna de fato importante, já que traz consigo o entendimento e reflexão sobre de que ponto de vista se está abordando e o que se objetiva como priorização.

Goodson (1995), através de seu trabalho traz algumas discussões necessárias para o entendimento do currículo. Este, trata sobre a questão do conceito do currículo através da história e como este se moldou como um artefato, uma invenção social e histórica. Para o autor, nesse contexto, pode-se inferir que o conceito de currículo perpassa por uma definição que traz consigo prioridades sócio-políticas, compondo-se como um processo social de preferências e privilégios.

Silva (1999), nos leva a refletir sobre o fato de que o currículo é entendido segundo a teoria que o estabelece. Nessa perspectiva, para Silva uma conceituação não definiria em sua completude o que de fato vem a ser currículo, mas sim o que determinada teoria pensa ser o que é currículo.

Na visão do autor em questão, o que é fundamental para entender esse processo não é tanto o conceito que se adota para elucidar o que é o currículo, mas as questões que se procura responder. Na visão de Silva (1999), a situação central de qualquer teoria do currículo seria: o que ensinar? Sendo assim, tal pergunta não traz consigo somente a escolha e composição de conteúdos, mas, primordialmente, o modelo de ser humano apetente para um determinado tipo de sociedade. Para Silva, a diferenciação da teoria tradicional em relação à teoria crítica- e pós-crítica- reside na questão do poder. Na visão das teorias tradicionais, as repostas não estão relacionadas ao fato do que ensinar, uma vez que estas repostas já estão dadas. Nessa perspectiva, a maior importância incide em como ensinar. Já para as teorias críticas e pós-críticas deve-se pensar, refletir e indagar em relação ao porque ensinar.

Silva sugere que dentro dessa perspectiva na qual entende-se que uma teoria se caracteriza pelos conceitos que usa para construir a realidade, as teorias críticas de currículo conseguiram desviar o destaque simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem, objetivos, planejamento, avaliação, eficiência, em direção a um conceito de currículo que perpassa por entender ideologia,

cultura e poder, relações sociais de produção, classe social, emancipação, currículo oculto, resistência. Esse panorama nos ajudou a perceber a educação sob um novo paradigma.

Dentro dessa perspectiva, o autor em questão, levando em consideração estes conceitos traz uma outra categorização através das teorias mais recentes de currículo, conhecidas como pós-críticas. Para o autor, estas lograram efetivar um importante desvio na forma de se entender o que é currículo. Nesse âmbito, tais conceitos caracterizavam o pensamento pós-moderno em educação e currículo. Podem-se citar alguns como: identidade, diferença, subjetividade, alteridade, etnia, sexualidade, significação e discurso, representação, saber/poder, gênero, raça, multiculturalismo, interculturalidade.

Muitos autores, indicam que o conhecido movimento reconceptualista<sup>16</sup> que teve seu surgimento na década de 70 e que tinha como preocupação principal identificar e auxiliar a desfazer os aspectos que colaboraram para limitar a liberdade dos indivíduos e dos diferentes grupos sociais, tivera como uma das fontes de inspiração o pensamento de Paulo Freire.

De maneira geral não podemos afirmar que Paulo Freire tenha delineado especificamente uma teoria do currículo, porém suas ideias trazem consigo alguns conceitos que se entendem como essenciais para uma teorização sobre o currículo. É possível perceber dentro das obras de Freire questões como a concepção do homem como um ser de relações, como aquele que tem a possibilidade de ser criador e transformador do mundo. É possível também perceber sua defesa da educação como ato de conhecimento, conhecimento esse que pode tornar o indivíduo como um ser emancipado. Freire trata sobre a dialogicidade e a problematização, o conceito de cultura ou culturas como sendo uma arena de lutas e contradições, a identidade, a alteridade, o poder. Em suma, Freire traz consigo um enorme campo conceitual que possibilita uma discussão sobre questões pertinentes ao currículo.

Para Scocuglia (1997), a questão que unifica estes e outros conceitos encontrados nas obras de Freire é algo que pode considerar-se como a essência de sua obra. Esta residiria no fato de trazer o oprimido como categoria fundamental discursiva e a denúncia da desumanização opressora como a senda política para a emancipação. Nesse sentido, se formos pensar na possibilidade de se pensar uma Teoria Curricular inspirada em Freire teríamos antes de qualquer coisa que pensar nos eixos centrais que permeiam o pensamento do mesmo. Sendo assim, esta teria que contemplar questões como o quê, para quem, como, para quê e a favor de quem?

---

<sup>16</sup> O movimento reconceptualista surge em oposição a concepção tradicional do currículo que o considerava de forma técnica e burocrática. Na França e Inglaterra o movimento surge das áreas de sociologia crítica e da filosofia marxista, já nos Estados Unidos e Canadá, da área educacional. Nesse último, o movimento pretendia unir dois campos teóricos de análise, o fenomenológico e o marxista. Contudo, os marxistas procuraram se distanciar dessa união por considerar a abordagem fenomenológica pouco política, pois centra suas preocupações em questões subjetivas.

Ao sinalizar esse panorama caímos em uma discussão sempre em voga quando tratamos sobre o assunto currículo: a questão do conteúdo. Esta é uma discussão que está sempre presente nos mais diferentes colóquios, seminários e afins nas áreas de educação. Isso perpassa pelas discussões propostas tanto pelas teorias, como já foi destacado aqui, quanto pelas políticas públicas e inclusive na escola. A pergunta que sempre surge é: que conteúdos possuem de fato relevância diante do panorama contemporâneo e conseqüentemente os desafios impostos pelo mundo globalizado?

Se refletimos sobre essas questões perceberemos que para Freire a escola está muito além de somente ser um espaço onde ensina-se ou passa-se conteúdos, para ele a escola teria como função possibilitar uma forma de ver o mundo. Sendo assim, o processo de ensino e aprendizado não pode estar desvinculado de questões de veras importante e alguns questionamentos importantes devem ser abordados nesse processo, tais como: O que ensina? A quem serve, contra quem e a favor de quem? Quem educa? Por que educa? Como ensina?

Nessa perspectiva, currículo está para além de uma lista de assuntos enumerados. É bem maior que um montante de quesitos que devem ser dados durante um período escolar específico sem vínculo com o sujeito, suas necessidades, sua sociedade e sua vida.

Dessa maneira, Freire traz como proposta que o ato educativo se estruture a partir da aprendizagem, tendo como raiz desse processo a relação dos principais sujeitos desse mecanismo: aluno e professor. Com isso, Freire propõe um deslocamento substancial no que concerne o entendimento sobre como se pensar a organização curricular na escola. Freire então leva-nos a repensar a questão curricular não pelo viés dos conteúdos, mas tendo como foco essencial as percepções e ações construídas a partir das relações estabelecidas no entorno do ato educativo. Para Freire, este ato educativo diz respeito à vida cotidiana da própria escola.

Mclaren (1999), sinaliza que a análise da vida cotidiana, defendida na obra de Freire, está no centro do entendimento do que é currículo. Para Freire, a cara da escola não se modifica com base em portarias ou por meio de pacotes planejados por uma dúzia de iluminados para serem aplicados nas escolas. Nessa perspectiva, Freire defenderia que o currículo deve ser pensado a partir de uma construção teórico/prática na qual tem como elemento fundante a participação e a dialogicidade nesse complexo processo de construção curricular.

Segundo Giroux (1997), que podemos inferir que compartilhou juntamente com Freire da perspectiva de uma pedagogia radical e libertadora, o discurso da educação deve ser e estar dentro de um contexto além também de ser entendido na sua origem e desenvolvimento, entendendo-o como parcela de uma rede maior de tradições históricas e contemporâneas, de maneira que isso nos possibilite tornar-nos autoconscientes dos fundamentos e práticas sociais que lhe dão significado.

Dessa maneira, Giroux (1997), ao tomar a linguagem como prática de significação, estabelece a necessidade de se analisar as condições históricas de construção de um discurso.

Sendo assim, ao tomarmos a educação como prática de significação, as ideias defendidas por Paulo Freire podem auxiliar a escola no processo de contribuição da construção de outras subjetividades, inconformistas, que confrontem os pensamentos e ações impostas pelo capitalismo na qual tende a interpretar o valor de algo por sua qualidade de troca. Sendo assim, na perspectiva freiriana, a luta por significados deve ser interpretada e encarada como uma luta política, reafirmando-se então a necessária politicidade da educação. Na visão de Freire, homens e mulheres conseguem construir a história que é possível, não aquela que gostariam de fazer ou a tal história que muitas vezes lhes dizem que precisam fazer.

Nessa perspectiva, os limites e viabilidades de uma teorização curricular baseada em Paulo Freire, são dados não somente por intermédio dos aspectos teóricos que levanta, mas principalmente pelas circunstâncias concretas de realização. Ao destacar o caráter prático de suas ideias, Freire estabelece a necessidade de que o seu pensamento deva ser reinventado na prática e não ‘aplicado’ como receita. Para ele:

Quanto aos outros, os que põem em prática minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto. Aliás, não tenho nem quero seguidores! Quero recriadores curiosos sobre o que criei, com minha curiosidade epistemológica! (FREIRE, 1982, p.17)

Se pensarmos na educação de jovens e adultos tomando como referência os pensamentos freiriano perceberemos que o processo de educação que envolve esse público traz em si um trabalho político de conscientização. Sendo assim, há de levar-se em conta que a dimensão política se torna um elemento fundamental no processo de formação de uma consciência crítica de educandos e educador sobre a realidade. Isso desenvolve-se a partir da construção do conhecimento como resultado da relação dialógica entre educador e educandos, cuja mediação é feita pelo objeto de conhecimento. Nessa conjuntura, o diálogo configura-se como parte essencial dessa educação como prática da liberdade que promove o pensar crítico-problematizador, receita necessária para a formação de indivíduos emancipados (ZITKOSKI, 2008).

É importante ressaltar que essas questões nos levam a pensar nesse possível currículo para a EJA com base nos pensamentos de Paulo Freire. Freire estabelece essa dialogicidade contrapondo à educação tradicional, a qual ele nomeava como ‘educação bancária’ uma vez que esta privilegiava situações como a submissão do aluno, a formação de discursos vazios, a construção de sujeitos passivos, estáticos. Nesse panorama, para Freire, propaga-se a ideia de que o conhecimento é



passado de ‘quem sabe’ para ‘quem não sabe’. Essa ideia incide diretamente em como se pensava o currículo e que ainda muitas vezes se pensa, como única e exclusivamente uma folha com uma lista de vários conteúdos para serem transmitidos. Na visão de Freire:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer dos 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 isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. [...]. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos de conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (1992a, p. 65)

Sendo assim, Freire propõe uma pedagogia com base no diálogo e na problematização. Ou seja, no cerne dessa concepção problematizadora o diálogo é um princípio fundante que possibilita o processo de comunicação e permite transcender o imediatamente vivido (Soares, 2006), não mais tendo a imposição como guia e o pensamento de que existe somente um determinado saber como verdadeiro. O espaço abre-se para a possibilidade do conflito e para o convívio de uma diversidade de saberes. Ou como defende Gadotti, a pedagogia do diálogo pensada e pautada por Paulo Freire, tem como fundamento uma filosofia pluralista. O pluralismo não significa ecletismo[...]. Significa ter um ponto de vista e, a partir dele, dialogar com os demais (GADOTTI, 2005, p.15).

Para Scocuglia (1997), é possível inferir que a crítica feita à educação bancária e a proposta baseada em uma educação problematizadora implicitamente trazem o pensamento de Freire em relação ao currículo, tendo como ponto central a questão gnosiológica que envolve as relações educador-educando entremeadas pela conquista do conhecimento e pelo processo ensino-aprendizagem.

Scocuglia afirma também que as reflexões de Freire em relação ao currículo, entendido nesse sentido como o processo de interação de práticas e reflexões dos processos educativos, são e estão presentes em diferentes momentos e fases de sua obra. Trazemos aqui uma citação de Freire, feita por Scocuglia em um artigo no qual discorre sobre o pensamento de Paulo Freire em relação ao conhecimento, a aprendizagem e o currículo.

A própria construção-reconstrução permanente do currículo tem como pilares os vértices de um triângulo equilátero formado pela consciência, pelo conhecimento e pela dialogicidade (enquanto metodologia) nas suas respectivas construções e reconstruções. Em suma, esse caminho buscaria uma consciência crítico-reflexiva que seria caracterizada: pela “profundidade na análise dos problemas e não satisfação com as aparências”; pelo entendimento de que “a realidade é mutável”; pela substituição da “explicações mágicas por princípios autênticos de causalidades”; por “verificar e testar descobertas”; por tentar “livrar-se dos preconceitos”; por ser “intensamente inquieta”; por “aceitar a delegação da

responsabilidade e da autoridade”; por ser indagadora, “investiga, força, choca”; por “amar o diálogo e nutrir-se dele” e por “não repelir o velho por ser velho” e ne “aceitar o novo por ser novo”, mas aceitá-los “na medida em que são válidos” (FREIRE *apud* SCOCUGLIA, 2005, p. 86).

Para Silva, a questão da cultura baseada nos pensamentos de Paulo Freire trouxe implicações importantes ao e pensar no currículo atualmente, uma vez que a concepção antropológica de cultura apresentada por Freire, não estabelece diferenças entre cultura erudita e cultura popular, esta não é define-se por parâmetros estéticos ou filosóficos. Nesse sentido, Silva nos diz que:

Se Paulo Freire se antecipou, de certa forma, à definição cultural do currículo que iria caracterizar depois a influência dos Estudos Culturais sobre os estudos curriculares, pode-se dizer também que ele inicia o que se poderia chamar, no presente contexto, de uma pedagogia pós-colonialista ou, quem sabe, de uma perspectiva pós-colonialista sobre currículo. [...] Ao se concentrar na perspectiva de grupos dominados em países da América Latina e, mais tarde, nos países que se tornavam independentes do domínio português, Paulo Freire antecipa, na pedagogia e no currículo, alguns dos temas que iriam, depois, se tornar centrais à teoria pós-colonialista. [...] Numa era em que o tema “multiculturalismo” ganha tanta centralidade, essa dimensão da obra de Paulo Freire pode talvez servir de inspiração para o desenvolvimento de um currículo pós-colonialista que responda às novas condições de dominação que caracterizam a “nova ordem mundial. (2005, p. 212)

Nesse âmbito, se pensamos a EJA no contexto histórico atual devemos entender o papel essencial exercido pela cultura, esta deve ser encarada numa concepção distinta da tradicional. É necessário entender o lugar que a cultura abrange no tempo/espaço no dia a dia e na construção da subjetividade e da própria identidade do sujeito como ator social.

Em outras palavras, ao se pensar num currículo significativo para os sujeitos da EJA é necessário que se compreenda que na contemporaneidade não existe somente a cultura global e homogênea, mas também lógicas culturais alternativas. Sendo assim, se pensarmos em autores pós-coloniais como Hall, Canclini e Bhabha e Roberto Sidnei Macedo, perceberemos que estes entendem o currículo como um híbrido cultural, onde existe um espaço-tempo no qual seus sujeitos são diferentes e interagem, estes sujeitos são influenciados por seus diferentes pertencimentos, e essa interação é um processo cultural que se desenvolve num lugar-tempo.

Para Macedo, o entendimento do currículo como híbrido cultural é fundamental para entender a diferença, não como diversidade, mas como discurso relacional; entendendo o currículo escolar como algo habitado por “uma diferença que não se define como a oposição ao homogêneo (...), mas como uma espécie de espaço-tempo cultural liminar. O currículo como espaço-tempo híbrido de fronteira, em que convivem as culturas locais dos variados pertencimentos de alunos e professores com as culturas globais” (2006, p. 292).

Nesse contexto é preciso entender que as diferenças culturais não podem ser compreendidas separadamente das relações de poder. Isto é fundamental para se estabelecer o pensamento multicultural não conservador. Para Santos (2003), isso perpassa por pensar a ideia de um multiculturalismo emancipatório, pós-colonial, que tem por base a tensão dinâmica e complexa entre a política da diferença e a política da igualdade, sendo essencial segundo o autor “defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade, e defender a diferença sempre que a igualdade implicar descaracterização” (p. 64).

Alguns autores como Macedo defendem a terminologia e o desenvolvimento de um *etnocurrículo*, para o autor em questão isto significa desconstruir:

[...] a noção colonizadora de que currículos seriam artefatos pedagógicos feitos tão somente por especialistas e legitimados apenas por autoridades culturais e educacionais, asseguradas por aparelhos ideológicos institucionalizados. Um exemplo é o tão presente estadocentrismo curricular, representado pelo grosso das políticas curriculares e suas gramáticas, como parâmetros curriculares, parâmetros em ação, referenciais curriculares, diretrizes curriculares etc. (2013b, p.430)

Para Macedo, a construção desse *etnocurrículo* perpassa por algumas questões essenciais fundadas nas experiências socioculturais dos atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Dessa maneira:

[...] um currículo etnoimplicado se apresenta como resultante da sua origem fundada na experiência sociocultural daqueles com ele envolvidos, ao mesmo tempo em que que transforma essa experiência numa pauta reconhecida como modo de afirmação dos pertencimentos que orientam os debates com os quais os conhecimentos e atividades eleitos como formativos são escolhidos e organizados enquanto currículo proposto e praticado. (2013b, p. 433)

Macedo, ainda abordando questões relacionados ao currículo, nos traz também a reflexão e necessidade de se pensar sobre o que ele defende como *atos de currículos*. Para ele:

O conceito de atos de currículo está pautado no argumento de que interativamente, numa incessante atribuição de sentidos, todos os envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política, são atores curriculantes. Essa é, acima de tudo, uma radicalidade epistemológica e pedagógica envolvendo a problemática da construção social de currículos e seus analisadores. (2013b, p. 427)

Ainda, em relação a ações que envolvem a conceituação de currículo e suas aplicações e usos Moreira; Candau (2007) nos alertam para um aspecto curricular, desenvolvido nas instituições escolares e quase sempre relacionado aos objetivos alcançados pela escola, mas que não se configura nos planos de aula ou de curso, denominado como *currículo oculto*.

Segundo Moreira; Candau (2007), o *currículo oculto* relaciona-se com as atitudes e valores transmitidos de modo subliminar através das relações sociais e com base no cotidiano da escola. Esses autores conferem ao currículo oculto as normas, os padrões, as regras de conduta e procedimento, as práticas, as relações de poder, hierarquias, a linguagem dos docentes assim também como a dos livros didáticos.

Sendo assim, faz-se necessário pensar a educação, e claro incluímos nessa discussão a EJA, a partir de uma perspectiva intercultural/multicultural emancipatória, na qual desenvolva-se o respeito não só das diferenças e das identidades culturais dos sujeitos que a constituem, mas também perceber esses sujeitos como sujeitos possuidores de direitos. Nesse sentido, concordamos com Moreira; Candau (2008) que defendem uma orientação multicultural/intercultural nas escolas e nos currículos, currículo que nesse contexto deve ser compreendido como espaço de poder, como uma questão de saber e de identidade.

Uma diretriz que se alicerce na tensão entre políticas de igualdade e políticas da diferença, possibilitando dessa maneira para a desconstrução de visões uniformizadas e homogeneizadas sobre os sujeitos de EJA, como também por outro lado auxiliar para que a constituição da identidade desses sujeitos seja entendida e respeitada como construção histórica. Em outras palavras, lidar com a questão curricular exige um trabalho sensível e complexo. O currículo constitui-se como a fonte estrutural de qualquer instituição e de qualquer curso. Para Moreira; Candau (2007):

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos construídos que sistematizam nas escolas e nas salas de aula (p. 19).

Após essa breve explanação sobre algumas discussões acerca do currículo, podemos observar que a temática é de fato profunda e abrangente. Quisemos até aqui trazer algumas noções básicas sobre a questão complexa da conceituação do currículo. Neste sentido, buscamos traçar um panorama básico de caráter informativo das discussões que perpassam sobre a questão do currículo. Então, no cerne do desenvolvimento desse trabalho preferimos ater-nos sobre o entendimento do currículo nas perspectivas aqui apresentadas: a tradicionalista, a crítica e pós-crítica, a freiriana, as definidas pelo professor Macedo: *atos de currículo* e *etnocurrículo* e o *currículo oculto* em Moreira e Candau.

Traçamos assim algumas reflexões sobre a questão do currículo e essas inferências nos levaram também a pensar sobre o currículo da EJA. De maneira mais específica, dentro do recorte feito nessa pesquisa, pensamos especialmente sobre a questão do currículo dos cursos de licenciatura em língua estrangeira da UNEB e sua relação com a EJA.

Nesse contexto, acreditamos que essas perspectivas sinalizadas aqui sobre currículo são de suma importância no processo de formação de qualquer professor de licenciatura em língua estrangeira. Contudo, a problemática reside no fato de que muitos licenciandos nas áreas de LE não têm acesso durante seu processo de formação ao componente curricular da EJA. Ou seja, esses licenciandos não tem nenhum contato ou conhecimento sobre o currículo da EJA sob nenhuma dessas perspectivas. Nem tradicionalista, nem crítica ou pós crítica, nem freiriana, nem as percorridas por Macedo ou por Moreira e Candau.

Se fizermos uma breve análise no Brasil em relação ao grupo de disciplinas que compõe os currículos dos cursos de formação de professor nas áreas de LE perceberemos uma ocultação da EJA quase que de maneira geral, e quando aparecem são tratados como tópicos que fazem parte de um assunto isolado.

Especificamente, em relação aos cursos de licenciatura em LE que são objeto desse estudo, ou seja, os da UNEB, pudemos perceber um grande apagamento do componente curricular da EJA nos currículos desses cursos. Ao ter acesso ao programa de disciplinas pudemos perceber que de fato os licenciandos nas áreas de LE não estão tendo a oportunidade de conhecer o público da EJA, suas necessidades, seus sujeitos, as leis e regimentos nessa área bem como metodologias que sejam significativas e eficazes no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira para esse público.

Acreditamos e defendemos que uma educação que busque promover uma mudança para a vida dos sujeitos da EJA precisa antes de tudo começar numa formação adequada dos docentes que lecionarão para esse público. Isso demanda a construção, uso e entendimento do currículo que vai de sua perspectiva tradicional àquela que perpassa pela perspectiva crítica e pós crítica, freiriana e também no domínio de noções como a de *currículo oculto*, *etnocurrículo* e *atos de currículo*.

Contudo, indagamos o seguinte: Se o licenciado em LE dos cursos da UNEB não tem acesso se quer ao currículo da EJA numa perspectiva tradicional, ou seja, aquele velho e conhecido programa de disciplina com temas topicalizados, como conseguirá repensar e construir um currículo da EJA numa perspectiva crítica ou pós-crítica, freiriana, etnoimplicada, entendendo questões como atos de currículo e currículo oculto?

Quando tivemos acesso aos componentes curriculares<sup>17</sup> que fazem parte dos cursos de licenciatura em LE da UNEB, pensávamos em encontrar algumas discussões relacionadas à EJA em alguma dessas disciplinas. Após a leitura de cada componente separamos aqueles que julgamos

---

<sup>17</sup> Programas de disciplina e ementários dos cursos de LE da UNEB podem ser consultados no nosso blog em: <http://linguasunebeja.blogspot.com.br/p/alguns-programas-de-cursos-de-le-da-uneb.html>

tratar sobre temáticas relacionadas ou próximas a questões que perpassam pelas práticas pedagógicas, funcionamento do ensino, a prática da aula e afins. Esta ação foi feita através de um cruzamento das temáticas que cada curso tinha em comum ou que mais apareciam.

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
NEI- NÚCLEO DE ESTUDO INTERSISCIPLINAR I	FD <sup>18</sup>	60
Orienta e instrumentaliza a pesquisa e a prática pedagógica, as possibilidades de investigação e análise da situação problema relacionada com o tema norteador.		
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>		
1. Parâmetros Curriculares Nacionais; 2. Lei de Diretrizes e Bases; 3. Conhecimentos relacionados ao ensino/aprendizagem de LE; 4. LE no Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental		

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
POLÍTICAS E ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO	FD	60
Discute as políticas de ensino e das estratégias de planejamento e da avaliação. Os parâmetros curriculares, a prática pedagógica e as perspectivas metodológicas.		
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>		
1. Lei de diretrizes e bases; 2. Nova Lei de Diretrizes e Bases; 3. Parâmetros Curriculares Nacionais; 4. Lei 11.161/2005; 5. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – LE. 6. Sistema Escolar Brasileiro (Lei 9.394/94); 7. O que é educação?; 8. A Carta dos Índios; 9. A Política educacional do Estado no período Pós -80; Pós – 90; 10. A situação do Ensino Fundamental no Brasil: alunos, estabelecimento, promoção, repetência e evasão; 11. A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; 12. Condicionantes sociais e políticos da Educação; 13. Capacitação Docente e as Políticas de Educação; 14. O Educador necessário; 15. Capacitação Docente: Um direito e uma obrigação numa sociedade em processo de mudança; 16. Perspectivas atuais das Políticas Públicas (Esperança na Universidade); 17. Modificações introduzidas pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96; 18. O que modificou? 19. Impasses e Políticas atuais; 20. Organização e Funcionamento da Educação Básica; A concepção de Educação Básica; 21. A Organização Curricular da Educação Básica; 22. Os Parâmetros Curriculares da Educação Básica; 23. Como surgem os parâmetros curriculares nacionais?; 24. O Planejamento escolar; 25. Avaliação escolar e processos de ensino – aprendizagem; 26. Avaliação do Rendimento Escolar; Sedimentação de Significados; 27. Perspectiva Educacional de Inclusão; Educação Especial;		

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
NÚCLEO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES IV	FD	60
Orienta e instrumentaliza a pesquisa e a prática pedagógica, as possibilidades de investigação e análise da situação problema relacionada com o tema norteador.		
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>		
1. Documentos que norteiam o ensino/aprendizagem de LE no Brasil; 2. Orientações didáticas; 3. Planos de aula; 4. Avaliação; 5. Ensino/aprendizagem de LE; 6. Técnicas de leitura; 7. As quatro destrezas;		

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
ESPAÇOS DE VIVÊNCIAS, CONVIVÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES EM LÍNGUA ESTRANGEIRA E EM LÍNGUA MATERNA	CNCC <sup>19</sup>	45

<sup>18</sup> Leia-se eixo de formação docente

<sup>19</sup> Leia-se eixo de natureza científico-cultural

Planeja, elabora e expõe as diversas representações e produções da Língua Estrangeira e Língua Materna realizadas pelos discentes nas áreas de língua, literatura, metodologia e novas tecnologias para ensino de LE num espaço de vivências, convivências e trocas de experiências.
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>
1. Ensino de LE no Brasil contemporâneo; 2. Comunicativismo, socioconstrutivismo e multiculturalismo; 3. Orientações curriculares nacionais; 4. Diferentes contextos de ensino/aprendizagem de LE; 5. O professor de LE; 6. Educação X Ensino.

Podemos perceber com uma leitura dos componentes curriculares acima citados que não há espaços para a EJA nos currículos de LE da UNEB. Há um total apagamento da educação de jovens e adultos. Não abordamos aqui sobre os outros variados componentes que compõem o currículo dos cursos de LE da UNEB, uma vez que esses outros componentes são mais específicos das áreas de gramática da língua estrangeiras, suas literaturas e culturas e não estabelecem uma relação mais estreita com temáticas da área de prática pedagógica ou práticas docentes educacionais.

Entendemos então, dentro dessa conjuntura, que a questão do currículo tem relação intrínseca com a formação do licenciando. Como o licenciando de LE da UNEB poderá conhecer os sujeitos da EJA, suas necessidades, as leis e regimentos que vigoram se não tiveram no seu cotidiano formativo o acesso e contato com questões que perpassam pela EJA?

Dessa maneira, acreditamos que o primeiro passo para se conseguir uma mudança de paradigma é a inserção do componente da EJA nos currículos de LE da UNEB. Mas, claro que toda mudança requer quebras de paradigmas e nesse sentido a disciplina de estágio supervisionado surgiu-nos como uma ideia na qual poderia servir como uma ponte nesse processo de reconstrução de pensamento.

É evidente que ao propormos a inserção do componente curricular da EJA nos cursos de licenciatura de LE da UNEB através da disciplina de estágio supervisionado quisemos num primeiro momento propor essa inserção numa perspectiva mais tradicionalista, onde o alunado tenha acesso aos assuntos basilares para se entender a EJA, para logo depois estabelecer e entender a construção de um currículo para a EJA numa perspectiva crítica e pós crítica, freiriana entendendo noções como currículo oculto, atos de currículo e etnocurrículo. Ou seja, acreditamos que esse processo deva ser feito de um ponto de partida que dê subsídios para que o alunado juntamente com seus professores entendam e dominem com maior propriedade o currículo, seu uso e importância em todas essas perspectivas.

Nossa proposta traz como ponto de partida elementos/conteúdos que consideramos essenciais para o conhecimento da EJA no processo de ensino e aprendizagem da LE de maneira significativa. Abaixo apresentamos uma proposta com os tópicos que poderiam configurar um componente curricular da EJA para os cursos de licenciatura de LE da UNEB

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceituando a EJA</li> <li>-Histórico da EJA</li> <li>-Paulo Freire: contribuições</li> <li>-Educação popular</li> <li>-Educação de Jovens e adultos</li> <li>-Composição da EJA: O público da EJA</li> <li>- As especificidades e necessidades da EJA</li> <li>- Vida, formação e ambientes.</li> <li>- Relação entre Parâmetros curriculares nacionais de Língua estrangeira e EJA</li> <li>- Relação ente LDB e EJA</li> <li>-Diretrizes da EJA para o ensino de língua estrangeira</li> <li>- Lacunas e necessidades: cumprimento X não cumprimento das leis.</li> <li>-Educação intercultural/multicultural nas aulas de EJA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A EJA no programa de disciplina de estágio</li> <li>- O contato do licenciando com a prática de estágio na EJA</li> <li>-A formação do professor de estágio e a EJA</li> <li>- Ensino de língua e emancipação.</li> <li>- Entendendo Currículo: O currículo da EJA.</li> <li>- Estratégias, métodos e afins para desenvolver a compreensão leitora para o público específico da EJA</li> <li>- Estratégias, métodos e afins para desenvolver a compreensão auditiva para o público específico da EJA</li> <li>- Estratégias, métodos e afins para desenvolver a expressão escrita para público específico da EJA</li> <li>- Estratégias, métodos e afins para desenvolver a expressão oral para público específico da EJA</li> <li>- A disciplina estágio e sua contribuição</li> <li>- Análise de alguns programas de disciplinas</li> </ul>
---	--

Essa proposta apresentada para configurar-se como um futuro componente curricular da EJA para os cursos de licenciatura da UNEB segue de maneira geral as temáticas e discussões trabalhadas em nossa experiência com as oficinas de intervenção-formação.

Nessa investigação entendemos que inserir o componente curricular da EJA no currículo dos cursos de LE da UNEB, especificamente aqui tendo como estratégia a disciplina de estágio supervisionado como porta de entrada, toca no essencial: a formação. Nessa perspectiva, percebemos que sendo o componente curricular da EJA um fator fundamental no processo de formação do licenciando de LE para entender e lecionar de maneira significativa junto ao público da educação de jovens e adultos, tal componente não teria um processo transformador na vida desses licenciandos e de seu futuro alunado se aqueles responsáveis por desenvolver essas temáticas no processo das aulas de estágio supervisionado não entendessem sobre mundo e realidades da EJA.

Essa questão da problemática da formação do professor da disciplina de estágio em relação à EJA ficou evidente quando através de uma entrevista<sup>20</sup> perguntamos se algum deles possuía conhecimento sobre as diretrizes curriculares da EJA relacionadas ao ensino de LE. Para nossa surpresa dos 21 entrevistados, todos afirmaram nunca ter tido tal contato ou conhecimento.

Nesse sentido, percebemos que o desenvolvimento de um componente curricular da EJA vai muito além que o simples ato de inserção dentro de um curso, isso demanda algo muito importante: a formação dos professores. Sendo assim, surgiu-nos a ideia das oficinas de formação proposta nesse trabalho. Entendemos nesse contexto que sem a devida formação, o docente não sairia da visão tradicional de currículo, não teria a oportunidade de reflexão.

Essas constatações têm relação direta com o objetivo dessa investigação que é possibilitar a inserção do componente curricular da EJA nos currículos dos cursos de licenciatura de LE da UNEB.

<sup>20</sup> Consultar *Apêndice A e B*, págs. 185-186.



Percebemos nesse processo que essa seria uma tentativa complexa e profunda, uma vez que demanda uma mudança institucional e uma reestruturação política no âmbito da Uninersidade.

Diante do panorama já mencionado, a disciplina de estágio supervisionado pareceu-nos como um caminho viável e possível para a entrada e inserção da EJA nos cursos de licenciatura em LE da UNEB. De modo que no próximo item discorreremos sobre essa experiência. O processo e estratégia que pensamos para inserir a EJA nos cursos de licenciatura em LE da UNEB através da disciplina de estágio supervisionado utilizando como ferramenta o que denominamos como oficinas de intervenção-formação.

### 3.1.1 O estágio supervisionando como uma estratégia para a inclusão da EJA no projeto dos cursos de LE da UNEB: Oficinas de intervenção-formação

Como já mencionado no item anterior, no processo de desenvolvimento desse trabalho objetivamos a disciplina de estágio curricular como um caminho para a inserção do componente curricular da EJA dentro dos cursos de licenciatura de LE da UNEB. A escolha pela disciplina de estágio curricular supervisionado, tendo o docente de estágio como principal sujeito dessa pesquisa, justifica-se na medida que acreditamos que através desta disciplina o alunado tem acesso e contato com assuntos educacionais que perpassam por questões de ordem política, acadêmica, social e metodológica.

Acreditamos que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é uma disciplina essencial para a formação do docente nos cursos de licenciatura já que esta busca promover uma aprendizagem em níveis teórico e prático imprescindíveis para aquele profissional que enseja de fato preparar-se para lidar com os desafios da carreira docente. Este processo necessita ocorrer durante todo o curso de formação acadêmica e nesse devir deve-se incentivar que os alunos conheçam os diferentes espaços educativos e possam entrar em contato com a realidade sociocultural da população e da instituição. O ECS também representa a preparação da realização da prática em sala de aula, além de possibilitar a relação entre teoria e prática, possibilitando o conhecimento da profissão que o aluno elegeu para exercer. Ou seja, o alunado tem possibilidade de correlacionar aquilo que tem estudado com o que começará a fazer parte do cotidiano de seu trabalho.

Para Tardif (2002), o ECS pode considerar-se como um dos momentos mais significativo no desenvolvimento acadêmico do alunado dos cursos de licenciatura. Tardif ressalta a importância do cumprimento das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir

do ano de 2006 que confirmava a função do estágio supervisionado como um ciclo onde deve-se proporcionar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; a possibilidade da aproximação das questões teóricas acadêmicas com a prática em sala de aula.

O ECS é um aprendizado prático desenvolvido por intermédio de atividades que buscam promover o exercício das funções relacionadas à profissão que será executada num futuro próximo na vida dos licenciandos. O estágio obrigatório é uma etapa avalizada na matriz curricular dos cursos de licenciatura e sua prática pode ser feita de acordo com o curso em questão em entidades públicas, privadas, organismos não governamentais ou até mesmo através de programas de extensão oferecidos pela universidade.

Dessa maneira, pode-se inferir que o estágio supervisionado promove ao alunado dos cursos de licenciatura a possibilidade de dominar os instrumentos teóricos e práticos necessários para o desenvolvimento de suas atividades. Através dessas práticas busca-se lograr o aperfeiçoamento de habilidades, práxis e atitudes relacionados ao exercício da docência e construir possibilidades para que os estagiários desempenhem suas funções com maior segurança e criticidade em relação àquilo que compõe seu espaço de trabalho.

Na visão de Imbernon (2001), o processo de crescimento demanda ter acesso a informações, demanda o ato de fazer o aluno participar, e isto nada mais é que liberdade em exercer sua própria cidadania. Partindo disso, faz-se necessário que o licenciando conheça seu alunado, a comunidade que este pertence, suas peculiaridades e especificidades. Estas ações certamente são possibilitadas pela disciplina do estágio supervisionado obrigatório, conhecendo a realidade do público que irá conviver e interagir, o licenciando e futuro professor conseguirá engendrar com mais eficácia sua prática de sala de aula e conseguir que o seu trabalho obtenha bons resultados.

Dessa maneira, pode-se perceber que na prática de sala de aula o estagiário terá condições de perceber as variadas conceituações que lhe foram ensinadas a princípio na teoria. Nesse sentido, nos lembramos das palavras de Cury (2003, p.55) quando nos diz que “educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração”. O estágio supervisionado é muito semelhante a esse trabalho do garimpeiro. Requer paciência e habilidades que foram amadurecidas e desenvolvidas.

Diante, muitas vezes, das condições precária da educação em nosso país que permeiam diferentes setores o estágio supervisionado é imprescindível para o desenvolvimento de um ensino e aprendizagem de qualidade. Nesse processo, durante as disciplinas de Estágio Supervisionado que

em muitos cursos de licenciatura divide-se em I, II, III e IV o licenciando tem possibilidade de entender os desafios da profissão docente, as problemáticas de ordem política e social e as metodologias que devem ser mais eficazes em relação a cada alunado.

Para Carvalho *et al.* (2003), tanto a prática como componente curricular e os estágios supervisionados devem ser parte indissociável do projeto pedagógico de qualquer curso de licenciatura, ambos precisam ser encarados como etapas especiais no processo de formação do licenciando para o futuro exercício do trabalho como professor. Para Carvalho, deve ser dado ainda uma maior ênfase ao estágio pois é nessa fase que o acadêmico tem um momento ímpar para alastrar seu entendimento sobre a realidade educacional. É, principalmente, envolvendo-se intensamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma (FÁVERO, 1992).

Dessa maneira, o estágio é imprescindível para a finalização de qualquer curso de licenciatura uma vez que relaciona teoria e prática durante a vida acadêmica, que está fundamentado pelo Decreto no 87.497, de 18 de agosto de 1982, regulamentado pela Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, onde se dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino médio regular (antigo 2º grau) e supletivo considerando segundo esse decreto, no art. 2º que:

Considera-se estágio curricular [...] as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizadas na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Mesmo tendo várias normas, leis e afins que regem questões educacionais para o ensino básico, e nesse caso em especial à EJA, ainda é perceptível que muitos cursos de licenciatura em LE e outros vários cursos de licenciatura em geral no Brasil muitas vezes ocultam ou simplesmente apagam a EJA de suas discussões, planejamento e desenvolvimento em sala de aula. São raros os cursos de licenciatura que possibilitam que o estagiário desenvolva essa disciplina obrigatória em turmas de EJA.

No caso específico da UNEB, em entrevista<sup>21</sup> feita a 21 professores de estágio dos cursos de LE quando perguntados se sua disciplina contemplava o contato e entendimento teórico do que é a EJA junto a seu alunado que está em período de estágio os 21 entrevistados responderam que não. Assim também, os 21 entrevistados disseram não desenvolver habilidades metodológicas para se trabalhar a LE junto a EJA. Ou seja, tomando aqui como exemplo as palavras de um dos professores

---

<sup>21</sup> Pode-se consultar os *Apêndices A e B*, nas págs. 185-186.

de estágio “prepara-se os licenciandos para lidar/trabalhar com a massa” (Professor C). Sendo assim, a pergunta que fazemos é: que massa é essa? E onde inclui-se a EJA? Qual o lugar da EJA?

Após uma leitura e observação dos programas de disciplinas de estágio supervisionado dos cursos de língua estrangeira da UNEB, após fazer um cruzamento dos componentes curriculares de cada *campus*, pudemos concluir de maneira geral que o componente de estágio supervisionado tende a desenvolver as seguintes temáticas:

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I	EI <sup>22</sup>	100 H
Estuda e diagnostica a prática docente e a realidade do ensino de língua espanhola no ensino fundamental e médio.		
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>		
1. Desafios para uma escola de qualidade no novo milênio; 2. O conceito de teoria e prática na educação; 3. Características de uma boa aula; 4. Relação ensino/aprendizagem. 5. As três dimensões básicas da qualidade educativa; 6. As escolas de qualidade: características; 7. Dificuldades e contradições no ensino da LE; 8. O bom professor de línguas; 9. O ensino de LE no Ensino Médio; 10. Procedimentos para o planejamento de uma aula; 11. A oralidade nas aulas do ensino médio, 12. Análise de materiais didáticos; 13. Etapas e estrutura do Projeto de intervenção; 14. Importância da LE no mundo; 15. Passos para o desenvolvimento de oficinas; 16. Aprendizagem e ensino de segundas línguas 17. Aprendizagem e ensino da Língua Materna. 18. Ensino da LE na escola pública; 19. Aspectos do registro e da reflexão do educador; 20. Aspectos relevantes do estágio de observação de LE; 21. O ensino da LE no século XXI; 22. Educação e cidadania ativa: análise e conceitos; 23. Estágios: diferentes concepções		

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II	FD	100 H
Planeja a execução das atividades docentes através de minicursos, cursos de extensão, e outros, visando à prática docente para o ensino fundamental e médio.		
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>		
1. Destrezas interpretativas; 2. Destrezas expressivas; 3. Integração de destrezas linguísticas; 4. Etapas da elaboração de um projeto 5. Planejamento de atividades práticas de ensino; 6. Confecção de materiais didáticos: aspectos relevantes; 7. Elaboração de relatórios		

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO III	FD	100 H
Orienta e reflete sobre a teoria e a prática do fazer pedagógico, avaliando e diagnosticando as deficiências do processo ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência no ensino fundamental.		
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>		
1. Ensino/aprendizagem de LE no Ensino Fundamental; 2. PCN de Língua Estrangeira – Terceiro e Quarto Ciclos; 3. Temas Transversais; 4. O ensino de LE na Contemporaneidade; 5. Orientação para as atividades de observação, coparticipação e regência; 6. Orientação para elaboração de projeto pedagógico e relatório de estágio.		

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV	FD	100 H
Orienta e reflete sobre a prática pedagógica, avaliando e diagnosticando o processo ensino-aprendizagem, elaborando formas de intervenção pedagógica através da regência no Ensino Médio		

<sup>22</sup> Leia-se eixo interdisciplinar

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
1. Ensino/aprendizagem de LE no Ensino Médio; 2. PCN de Língua Estrangeira – Ensino Médio; 3. Orientações curriculares nacionais para o ensino de LE; 4. Orientação para as atividades de observação, coparticipação e regência; 5. Orientação para elaboração de projeto pedagógico e memorial. 6. Metodologias para trabalhar o texto em LE

Como é possível observar após uma visualização rápida dos componentes curriculares do estágio supervisionado, pode-se perceber que não se fala sobre a EJA, não se discute, não há nenhuma menção sobre a educação de jovens e adultos. Chama-nos a atenção que nos assuntos abordados trata-se sobre a educação básica, mas verificamos que a EJA é ignorada. Mais uma vez surge a pergunta: onde está a EJA? Qual o espaço da EJA?

Diante dessa atual conjuntura que percebemos dentro dos cursos de licenciatura em LE da UNEB, onde pudemos perceber o total apagamento da EJA, não somente no componente curricular do estágio supervisionado, mas de maneira geral em toda a estrutura curricular dos cursos, pensamos em algumas estratégias para lograr algumas soluções.

A primeira questão que observamos com a nossa pesquisa é que a inserção da EJA como um componente curricular dentro do projeto dos cursos de licenciatura de LE da UNEB pode ser de fato uma ação possível. Contudo, percebemos que esse processo demandaria uma reestruturação a nível político-institucional, o que demanda tempo e a movimentação de vários setores tais como colegiados, departamentos entre outros tantos.

Sendo assim, mesmo acreditando que uma mudança nesse nível é possível tivemos que estabelecer metas e estratégias que se encaixassem ao tempo e espaço que possuíamos. Dessa maneira concluímos que se uma mudança a nível político-institucional exigiria um tempo maior e um processo mais longo para amadurecimento de ideia que defendemos junto à instituição UNEB. Diante disso, pensamos em uma mudança em um nível acadêmico. Surgiu-nos então a ideia de tomarmos como ponto de partida um trabalho junto aos professores de estágio e buscar que a disciplina de estágio supervisionado fosse esse caminho inicial para a inserção da EJA no projeto dos cursos de licenciatura de LE da UNEB.

Em segundo lugar percebemos que propor incluir a EJA nas aulas de estágio supervisionado provavelmente não traria uma aprendizagem significativa para o alunado e para o público que este lecionaria, uma vez que incluir por incluir não era a solução. Constatamos que os professores que lecionavam a disciplina de estágio supervisionado não tinham nenhum conhecimento ou quando tinham era muito pouco sobre a EJA. Dessa maneira, percebemos que o ponto crucial perpassava pela formação desses docentes. Daí surge a ideia do que denominamos como oficinas de intervenção-formação.

Podemos inferir que os objetivos dessas oficinas se basearam em um tripé. Primeiramente buscou-se promover uma formação relacionada a assuntos, temáticas e realidades sobre a EJA aos professores dos cursos de licenciatura em LE da UNEB da disciplina de estágio supervisionado. Em segundo lugar que esses professores, em posse desse conhecimento, pudessem trabalhar com propriedade a EJA junto a seu alunado. E por último que após o desenvolvimento dessas ações, a EJA passasse a fazer parte do cotidiano formativo dos cursos de licenciatura em LE da UNEB, a princípio, a partir da disciplina de estágio e quem sabe num segundo momento passar a figurar-se como um componente curricular dentro do currículo dos cursos de licenciatura em LE da UNEB.

O desenvolvimento dessas oficinas deu-se de três maneiras: a primeira através do que chamamos como oficina teórica, onde desenvolvemos temas e assuntos de caráter mais teórico relacionados à EJA, a segunda que denominamos como oficina metodológica onde tratávamos especificamente sobre os melhores métodos e técnicas para se trabalhar a LE de maneira significativa em turmas da EJA, a terceira se pautava no uso de um blog e de uma página no facebook onde o público em geral e os participantes das oficinas podiam ter acesso ao conteúdo das oficinas e outros assuntos relacionados à EJA.

No próximo item relembramos como estava estruturada as oficinas de intervenção-formação e apontamos os conteúdos que debatemos através delas.

### 3.2 OFICINAS DE INTERVENÇÃO FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE ESTÁGIO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LE DA UNEB

Dentro do primeiro capítulo desse trabalho já demos algumas explicações sobre a ideia de como construíram-se as oficinas de intervenção-formação e seu desenvolvimento. Para que possamos relembrar, abaixo trazemos alguns quadros com as informações sobre os assuntos abordados em cada oficina.

#### OFICINA TEÓRICA

##### Oficina 1:

- Conceituando a EJA
- Histórico da EJA
- Paulo Freire: contribuições
- Educação popular
- Educação de Jovens e adultos

##### Oficina 2:

- Composição da EJA
- O público da EJA
- As especificidades da EJA
- As necessidades da EJA
- Vida, formação e ambientes.

##### Oficina 3:

- Relação entre Parâmetros curriculares nacionais de Língua estrangeira e EJA
- Relação ente LDB e EJA
- Diretrizes da EJA para o ensino de língua estrangeira
- Lacunas e necessidades: cumprimento X não cumprimento das leis.
- Educação intercultural

##### Oficina 4:

- Análise de alguns programas de disciplinas
- A disciplina estágio e sua contribuição
- A EJA no programa de disciplina de estágio
- O contato do licenciando com a prática de estágio na EJA
- A formação do professor de estágio e a EJA
- Ensino de língua e emancipação

#### OFICINA METODOLÓGICA

##### Oficina 1:

Estratégias, métodos e afins para desenvolver a compreensão leitora no público específico da EJA

Componente intercultural nas aulas de LE

##### Oficina 2:

Estratégias, métodos e afins para desenvolver a compreensão auditiva no público específico da EJA

##### Oficina 3:

Estratégias, métodos e afins para desenvolver a expressão oral no público específico da EJA

##### Oficina 4:

Estratégias, métodos e afins para desenvolver a expressão oral no público específico da EJA

#### CARGA HORÁRIA

Cada oficina teve 4 encontros de 5 horas cada, totalizando 20 horas de oficinas teóricas e 20 horas de oficinas metodológicas

#### DIREÇÃO DO BLOG E DA PÁGINA DO FACEBOOK

BLOG: <http://linguasunebeja.blogspot.com.br/>

FACEBOOK:

<https://www.facebook.com/groups/862808407079013/>

No próximo item trazemos alguns depoimentos dos professores de estágio que foram colhidos durante as oficinas de intervenção-formação e que nos ajudaram a traçar algumas reflexões sobre a relação entre a formação desses professores e sua relação com a EJA.

### 3.2.1 A formação do professor de LE da disciplina de estágio da UNEB e a EJA: sensações, ações, reflexões e depoimentos durante as oficinas de intervenção-formação

Nesse item do trabalho trazemos alguns depoimentos dos professores de estágio que participaram das oficinas de intervenção-formação. Utilizamos esses depoimentos (colhidos nas fases iniciais das oficinas) para entender a questão da formação desses professores em relação à modalidade da EJA. Nesse sentido, expressamos aqui as impressões, sensações e percepções diante das falas expostas e buscamos correlacioná-las a algumas ideias de autores que nos ajudam a pensar questões relativas à formação docente.

É importante sinalizar, assim como já discorrido no capítulo 1, que utilizamos da análise qualitativa das falas para pensar e construir os escritos que compõem essa parte da dissertação. Por isso, os leitores verificarão que elencamos os discursos por categorias, uma vez que esta é uma parte fundante da análise qualitativa das falas que utilizamos. Escolhemos três categorias por observarmos terem sido as mais recorrentes com base nos depoimentos dos professores de estágio da UNEB. Essas três categorias foram: a) formação e o lugar da EJA, b) formação, EJA e suas especificidades, c) formação, EJA e pré-conceitos.

Uma das questões que mais nos chamou atenção no processo de pesquisa e contato com os professores de estágio dos cursos de licenciatura da UNEB que quiseram participar das entrevistas e das oficinas de formação que oferecemos foi a questão da formação docente. Notamos que grande parte da falta de conhecimento sobre a EJA residia no princípio da formação. Muitos alegaram que durante sua formação dentro dos cursos de licenciatura não tiveram nenhuma disciplina ou componente curricular que se trouxesse à baila assuntos, discussões ou reflexões que perpassassem pela EJA. Como já havíamos mencionado, os professores pediram que não os identificássemos, por isso, utilizamos nesse trabalho nomes de letras que se referem aos professores que nos deram seus depoimentos. Nesse sentido, uma vez que 12 professores permitiram que colocássemos seus depoimentos, os identificamos com letra que vão de A a L.

Essa questão da formação também ficou perceptível quando notamos que essa situação não abrangia somente o período que estes professores estiveram cursando a licenciatura, mas também adentrava a carreira profissional, já que muitos professores afirmaram que nunca tiveram acesso ou participaram de cursos de formação continuada, participação de simpósios, grupos de discussões ou assuntos afins que tratasse sobre a temática da EJA. O processo de coleta dos depoimentos mostrados nesse capítulo deu-se por intermédio do diário de bordo pessoal como instrumento de registro das falas dos professores de estágio durante o desenvolvimento das oficinas. Essas falas



deram-se através de conversas informais, discussões, reflexões e bate papos entre os professores de estágio participantes, também nos utilizamos de uma entrevista e os resultados obtidos dela que podem ser consultados no *Apêndice A e B*, págs. 185-186, desse trabalho.

### a) Formação e o lugar da EJA

Toda essa situação que nos foi possível notar na formação dos professores de licenciatura da UNEB, nesse caso, especificamente os professores de estágio dos cursos de língua estrangeira, nos lembra as palavras de Ventura; Carvalho (2013), quando nos informam que:

Todavia, em que pesem as definições no plano legal, observamos que a EJA, na universidade brasileira, não é plenamente reconhecida nas propostas curriculares de formação inicial de professores para a educação básica. Em estudos anteriores constatamos que raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado a escolarização de jovens adultos (VENTURA, 2012). Não obstante, não há dúvidas quanto ao não reconhecimento da EJA nas propostas curriculares das licenciaturas parecendo ser este um problema que as conquistas formais na legislação, por si só, não podem superar. (p.24)

As ideias defendidas a partir da reflexão da professora Jaqueline Ventura (2013, 2012a, 2012b) podem ser comprovadas quando, durante o processo de pesquisa, especificamente em um dos encontros da oficina teórica, uma professora (que identificaremos como professora A) nos relatou sobre o lugar da EJA em sua formação, nos relatando que:

*[...] isso mesmo, exato, não tive acesso à EJA no período que eu estava na universidade e fazia a minha licenciatura em língua inglesa [...] na verdade não me lembro de ter tido nenhuma disciplina que de fato falasse sobre a EJA [...] mesmo no meu período de estágio nunca lecionávamos em escola com EJA [...] não me lembro sequer de ouvir falar de EJA mesmo na disciplina de estágio. (Professora A)*

Dentro desse mesmo contexto que perpassa pela questão da formação inicial docente ainda dentro dos cursos de licenciatura, um outro professor nos disse que:

*[...] bem, não sei dizer de memória quantas disciplinas eu cursei que tratavam de questões pedagógicas, ou específicas para a formação de nós como futuros professores para a educação básica, o que me lembro e bem, é que nunca foi tratado nada sobre a EJA, talvez uma ou duas vezes no máximo nas disciplinas de metodologia do ensino que tínhamos na época ouvi falar algo sobre educação de jovens e adultos, mas dizer que pude conhecer de fato o que era e qual era seu público não, isso não, não nos foi apresentado. (Professor B)*

As palavras ditas pelo professor B nos fazem lembrar Margarida Machado quando discorre sobre a questão crítica da formação do professor das áreas da licenciatura em relação à EJA. Para Machado, discutindo algumas mudanças nos currículos de pedagogia do Brasil, “essa realidade não muda

radicalmente a quase total ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos, que ainda é a marca dos cursos de licenciatura no país” (2008, p.165). Machado, discorrendo ainda sobre a questão da formação de cursos de licenciatura de disciplinas específicas como de história, letras, geografia, matemática, química, educação física e todas as outras licenciaturas, que habilitaram professores no final dos anos 1980 e 1990 e até a mais, afirma que “não propiciaram a oportunidade de aprender, nas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios de atuar com os alunos jovens e adultos [...]” (2008, p.165).

É importante ressaltar que a questão da formação docente reflete diretamente na não compreensão sobre o público que compõe a EJA. Ainda que muitos professores pertencentes ao quadro dos cursos de licenciatura existentes no Brasil tenham já ouvido falar sobre a educação de pessoas jovens e adultos ou até mesmo sabiam da existência dessa modalidade, é comum perceber que muitos destes não conhecem a realidade da EJA, suas especificidades e necessidades. Consequentemente, esses professores não possuem as ferramentas necessárias para, com propriedade, formar novos professores para um exercício efetivo, transformador e significativo na vida das pessoas pertencentes à EJA. Para Ventura (2012b):

Raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens adultos; a maioria dos professores reproduz os moldes da escolarização de crianças e adolescentes, materializados em ações que refletem a perspectiva supletiva do currículo escolar. Como consequência, ainda hoje, um dos principais desafios que os cursos de EJA enfrentam é a superação da lógica de aceleração e a construção de um projeto pedagógico específico. (p.74)

Este contexto, nos faz lembrar as palavras de um dos professores que durante uma reflexão sobre os porquês de não oportunizar o contato dos licenciandos da disciplina de estágio com turmas da EJA, nos confessou que “[...] entenda, não posso ser irresponsável em colocar meus alunos para exercer o estágio obrigatório em turmas de EJA se eu ainda não domino e entendo as minúcias da EJA” (Professor B). Esse mesmo mecanismo e problemática puderam ser observados nas falas de outros dois professores quando nos expuseram que:

[...] já havia lido algumas coisas sobre educação de jovens e adultos, mas confesso, de fato nunca contextualizei dentro de minhas aulas [...] dois alunos quiseram fazer o estágio em uma turma da EJA em uma escola aqui próxima da universidade, no turno noturno [...] percebo hoje que as metodologias utilizadas pelos alunos, assim como as atividades e materiais didáticos não tinham nada a ver com a realidade do pessoal da educação de jovens e adultos, acabamos decidindo utilizar um material usado em outras turmas da educação básica de adolescentes mesmo. **(Professora C)**

[...] até então quando me falavam de EJA sempre relacionava ao MOBREAL ou aos cursos de aceleração [...] por alto qualquer um conclui que o público que compõe a EJA está em uma idade mais avançada ou por outro lado são trabalhadores que precisam desenvolver seu trabalho durante o dia e que provavelmente fazem parte da camada mais carente da

*população [...] nesse sentido as escolas que oferecem a EJA são um espaço para que os alunos possam 'acelerar' 'entre aspas' o tempo perdido. (Professora D)*

## **b) Formação, EJA e suas especificidades**

A questão da falta de conhecimento sobre a EJA e suas necessidades fica evidente se analisarmos as falas citadas acima. O não entendimento do que é a modalidade da EJA, sua complexidade e o público que a compõe torna o desenvolvimento de qualquer trabalho junto a esse público passível de fracasso, ainda que haja boa vontade por parte dos profissionais envolvidos nada supera o valor da formação docente direcionada e comprometida para o as pessoas da EJA. Nesse contexto, nos remetemos às palavras encontradas na CNE/CEB 11/2000 quando se discorre sobre a questão da importância da formação e entendimento da EJA:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000a, p. 56)

A grande problemática está na própria estrutura que compõe os currículos dos cursos de licenciatura que formam professores para disciplinas específicas. Esses cursos de formação, em sua maioria, infelizmente tende a preparar um professorado para lidar com um aluno ideal e não o real. É perceptível que muitos conhecem os conteúdos de suas áreas, entende o uso de algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas muitas vezes este professorado está longe de conhecer as realidades presentes em sala de aula, principalmente se tratando do ensino na área pública e além do mais, especificamente a EJA. Nesse sentido, Machado acredita que “a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino”. (2008, p.165)

Dentro dessa temática abordada por Machado, nos lembramos de uma palavra em específico que uma das professoras da oficina metodológica nos relatou quando explicava-nos uma experiência que teve com uma turma da educação de jovens e adultos:

*[...] não utilizava outros tipos de textos, vídeos, áudios e afins quando trabalhava com a turma de jovens e adultos, utilizava os que sempre uso em outras turmas minhas [...] eu simplesmente não conseguia lidar com a questão da diferença de idade e isso para ensinar idioma torna-se um grande entrave. [...] busquei por vezes trazer uma aula mais lúdica e tudo mais, mas nada dava muito certo. [...] eles não tinham muito interesse como tinha por outras disciplinas. [...] muitos dormiam, cochilavam, entre outras coisas [...] alguns trabalhavam o dia todo, não sabia como lidar [...] [...] as atividades que eu levava para*

*sala nunca eram interessantes [...] falei na época com o pessoal da coordenação e pedi que me trocassem de turma. [...] essa foi minha única experiência com EJA (Professora E)*

É possível perceber que o não entendimento das pessoas que compõem a EJA pode gerar alguns insucessos em um processo de ensino e aprendizagem. Considerar uma formação do professor de jovens e adultos, dentro do atual contexto socioeconômico, político e cultural, implica em uma avaliação e uma verificação da prática educativa e da formação inicial e continuada de tais educadores, especialmente se levarmos em conta as especificidades e particularidades dos sujeitos-alunos-trabalhadores. A inadequação do uso de atividades e metodologias não apropriadas para o grupo da EJA fica evidente. Essas ações nos remontam a Freire (1993) quando nos diz que:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. (p.16) (grifos nosso)

Nesse mesmo sentido, Machado nos leva a refletir sobre a linha equidistante que há entre a formação do professor e a realidade dos alunos que formam a EJA, para ela:

O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA, causou (e tem causado, ainda) situações de difícil solução: como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? (2008, p.166)

Nesse contexto, podemos afirmar então que aqueles que no processo de ensino na educação de jovens e adultos não possuam uma habilitação e qualificação para tal, poder-se-á ser considerado como se estivessem fazendo um trabalho de improviso. Estes, estariam totalmente contra os princípios que podem ser vistos a partir das ideias defendidas por exemplo por Ferreira (1993a, 1993b) e Vygotsky (1996, 1998) de que alfabetizar, e nesse processo podemos considerar o ato de escolarizar, constitui-se um ato de conhecimento e, nesse sentido, faz-se uma tarefa complexa, que leva tempo e da qual necessita-se competência, habilidades, saberes e, o mais essencial, compromisso de profissionais preparados para tal ofício.

Essa qualificação abrange também uma questão que talvez seja ainda mais complexa no processo de entendimento dos sujeitos da EJA. A questão da complexidade é entender de maneira plural os sujeitos da EJA e saber utilizar em sala de aula as metodologias necessárias para lograr o sucesso. São pessoas diferentes, com níveis de escolarização diferentes, saberes diferentes e aspectos sociais diferentes. Nesse sentido, Arroyo nos afirma que na EJA há:

Diversidade de educandos: adolescentes, jovens, adultos em várias idades; diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e sobretudo de trajetórias humanas; diversidade de agentes e instituições que atuam na EJA; diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de organização do trabalho, dos tempos e espaços; diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas. (2005, p.25)

Contudo, infelizmente, tal pensamento nem sempre encontra respaldo na prática pedagógica dos professores de língua estrangeira. Tal mecanismo não perpassa só pela falta de conhecimento por parte do professor em entender a diversidade da EJA e conseqüentemente suas especificidades, mas também pela estrutura que compõe o ambiente escolar. Um dos professores de estágio que teve contato com ensino de EJA nos relatou que *“logo quando cheguei na escola eu expliquei que nunca havia tido contato com a EJA [...] eles viram que eu tinha pós em metodologia do ensino [...] então por causa disso me pegaram e colocaram para ensinar na EJA”* (Professor F).

O relato do professor em questão nos faz lembrar as palavras de Torres (1990, p.05) quando nos afirma que *“Na verdade, continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode se converter em alfabetizador. [...] É típico que se passe a ver o professor da escola como depositário natural da tarefa de alfabetizar adultos”*.

É necessário que deixemos claro que nesse processo dos desenvolvimentos das oficinas teórica, virtual e metodológica, alguns professores de estágio nos relataram que chegaram a participar de alguns eventos relacionados à EJA, contudo, nos relataram também que tal contato os pareceu muito superficial para que os mesmos considerassem entender de maneira significativa as questões e pessoas da EJA. Em uma de nossas conversas durante a oficina teórica a professora H nos confessou que:

*[...] participei de um simpósio sobre EJA há alguns anos atrás...uns 5 anos e também assisti uma mesa redonda sobre educação de jovens e adultos há uns 4 anos. [...] em 2012 havia alguns alunos de estágio que queriam fazer a prática em uma turma noturna da EJA [...] preparei um power point para esses dois alunos que iam lecionar na EJA. [...] vou confessar, não me senti segura para desenvolver a aula sobre a EJA [...] depois eu pedi que eles ficassem em uma turma de 2º ano à tarde.*

O que nos fora relatado pela professora H nos leva a inferir que somente participar de cursos e afins sobre, nesse caso a assuntos relativos à EJA, não garante necessariamente o domínio das especificidades dessa modalidade.

Tal depoimento encontra respaldo na ideia desenvolvida por Souza (1998) quando nos leva a refletir sobre o fato de que olhando a realidade nacional, o que temos é uma certa inexistência de instancias que pensam a formação de educadores, principalmente do alfabetizador de jovens e adultos. Para Souza, a maioria das experiências acontece de forma pontual por intercurso, por exemplo de seminários e de cursos que podem até mesmo ser considerados como significativos, mas, que esta questão de formação não pode ocorrer de maneira meramente pontual.

As ideias expostas pelos professores até aqui, todos graduados na área de licenciatura, nos levam a perceber que muito pouco ou nada sobre a EJA fora visto em seu processo de formação como licenciandos em suas disciplinas de atuação. O que percebemos a partir do discurso e da prática desses professores é que os mesmos tendem a reproduzir com seu alunado de estágio o que acontecera consigo. Ou seja, a não contemplação de estudos referentes à EJA. Para a CEB/CNE 11/2000 “licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000a)

Na visão de Vasconcelos (2003), em relação à inserção de estudos relativos à EJA nas licenciaturas do Brasil ainda é possível constatar que esses cursos, na maioria das universidades brasileiras, não há oferta de habilitações ou componentes curriculares que tragam à baila a especificidade da Educação de Jovens e Adultos. Para Vasconcelos, um processo de formação de professores da Educação de Jovens e Adultos somente é eficiente quando há um estudo permanente, através de troca de experiências, de discussões, divergências e aproximações.

Para Magoga; Perrude (2006), existe uma situação de precariedade e uma falta de preocupação com a profissionalização dos professores que exercem o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, uma ideia de que seria mais fácil ensinar adultos do que ensinar crianças, marcando, assim, uma atuação de profissionais sem nenhum preparo ou até mesmo leigos e estabelecendo um campo de pesquisa e de conhecimentos muito pouco explorado. Ou seja, pessoas totalmente ignorantes em relação à realidade das pessoas da EJA. Ventura, nesse sentido, considera que:

Para compreender essa realidade é preciso considerar o lugar marginal ocupado pela EJA no âmbito do sistema educacional e, como decorrência, o desconhecimento da especificidade da natureza da EJA bem como seu não reconhecimento como um campo de conhecimento próprio, fatores que estão relacionados e em parte explicam a incipiente formação (especialmente nas licenciaturas) até hoje disponibilizada aos professores para atuar nessa modalidade de ensino. (2012b, p.73)

É necessário que se tenha em mente que para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que condiga com as especificidades da EJA, levando em conta o cotidiano e os saberes das pessoas da EJA, é necessário que o docente saiba quem são esses sujeitos da EJA, os quais, em muitos casos não tiveram acesso ou à permanência na escola, em uma idade que lhes era oportuna por direito e que voltaram hoje, na busca do resgate daquilo que não lhes fora negado ou de certa maneira mal garantido ou em outros casos podem ser egressos de um sistema de educação que exclui e que não possui um olhar sensível ante suas especificidades, que na visão de Giovanetti (2006, p. 245), são pessoas que “Ao vivenciarem, pelo viés da exclusão social, o agravamento das formas de segregação –cultural, espacial, étnica, bem como das desigualdades econômicas–, experimentam, a cada dia, o abalo de seu sentimento de pertencimento social, o bloqueio de perspectivas de futuro social”.

Nesse sentido, a EJA configura-se como uma maneira de conquistar mais que um diploma, esses sujeitos buscam ampliar seus horizontes culturais e poder de alguma maneira construir o domínio de instrumentos necessários para se desenvolver e se estabelecer no mundo da informação, poder ser sujeito pensante, atuante em sua sociedade e poder se afastar de processos que conduzam à marginalidade, assim também como poder ter uma possibilidade maior de empregabilidade (Paiva, 2004).

### **c) Formação, EJA e pré-conceitos**

Contudo, essa concepção sinalizada no parágrafo anterior nem sempre encontra respaldo no pensamento que muitos têm sobre os motivos das pessoas da EJA voltarem a estudar. Nesse contexto, trazemos quatro falas de professores colhidas nas oficinas que coincidem entre si. Quando em uma conversa específica discutíamos o principal objetivo das pessoas da EJA retornarem à escola, ouvimos o seguinte “*certamente é pela questão do mercado de trabalho*” (Professor B), “*a questão do emprego sem dúvida é o principal ponto*” (Professora I) “*qualquer emprego pede no mínimo hoje em dia o ensino fundamental, é essencial então*” (Professora G), “*por serem pessoas já adultas, certamente a maioria já possui uma família e voltar a estudar seria a maneira mais lógica de conseguir com mais segurança um espaço no mercado de trabalho*” (Professora J).

Somente um dos professores participantes das oficinas nos relatou enxergar como uma das prioridades das pessoas da EJA, a escola enquanto um espaço propício para que os educandos possam desenvolver suas capacidades e nesse processo possam aprender e apreender conteúdos imprescindíveis para a construção de instrumentos que os ajude a compreender a realidade e a possibilidade da participação em relações sociais, culturais e políticas de maneira ampla e diversificada; mecanismos que estabelecem condições fundamentais para o exercício da cidadania. Este professor em poucas palavras nos relatou que “*acredito que o principal objetivo das pessoas*

*juvens e adultas voltarem e estarem dentro de um espaço educativo é a vontade de poder exercer sua cidadania de maneira significativa e integral”* (Professor K)

Na realidade, o que os sujeitos da EJA, em situações de aprendizagem desejam em sua maioria é nada mais que poder ter acesso a muito mais que uma conclusão de etapa escolar. O que mais urge é a necessidade do resgate da própria identidade cultural e das possibilidades numa esfera socioeconômica, cultural e ideológica que podem ser descortinadas a partir do acesso à prática escolar e nesse processo fazê-los participes com dignidade no mundo do trabalho e na vida quanto cidadão GADOTTI (2005, 1996).

Ao tratarmos dessas questões relacionadas à cultura podemos também trazer alguns depoimentos que ouvimos sobre a questão específica do ensino da língua estrangeira ao público da EJA. Contudo, algumas falas nos revelaram talvez digressões sobre o que alguns professores pensam em relação ao ensino de língua na EJA.

Quando perguntados de maneira geral sobre a importância do ensino de línguas e o acesso à mesma, quase todos os professores eram unânimes em dizer coisas como: *“a LE ajuda na aproximação dos povos, em entender o outro e entendendo o outro consigo entender minha cultura ainda melhor”* (professor B), *“hoje em dia com o mundo globalizado a LE tornou-se um instrumento necessário para a comunicação”* (Professora L), *“a LE possibilita vários níveis de inclusão, o aluno que domina a LE pode ter acesso a escritos científicos, revistas, sites especializados, entre tantas outras coisas”* (Professora L). O interessante é que essas ideias ‘gerais’ sobre a importância da LE encontram total relação com o que promulga por exemplo as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica de LE quando afirmam que:

As sociedades contemporâneas não sobrevivem de modo isolado; relacionam-se, atravessam fronteiras geopolíticas e culturais, comunicam-se e buscam entender-se mutuamente [...] deve considerar as relações que podem ser estabelecidas entre a língua estudada e a inclusão social, objetivando o desenvolvimento da consciência do papel das línguas na sociedade e o reconhecimento da diversidade cultural. (PARANÁ, 2008, p.56)

Contudo, quando perguntados especificamente em relação à importância da LE para as pessoas da EJA muitas vezes o que vimos eras respostas inconclusas, inseguras e descontextualizadas diante das especificidades e necessidades das pessoas da EJA. Dentre algumas das falas colhidas, citamos: *“[...] acho que o ensino de línguas aproxima do ato de qualquer um exercer sua cidadania [...] acredito que seja nesse sentido, de poder exercer sua cidadania”* (Professora L), outra professora durante as conversas e diálogos nas oficinas nos relatou que pensava que:



*Talvez, dentro do contexto cotidiano deles não tenha tanta necessidade [...] digo no sentido, por exemplo, se pensarmos nos estudantes da EJA dos espaços rurais, qual seria a relevância de aprender uma língua estrangeira? [...] há os casos daqueles que também pensam em voltar aos estudos pelo fato concluir e adquirir assim o diploma. (Professora A)*

*[...] penso, nesse sentido, que o mais necessário seria trabalhar a compreensão leitora [...] acredito que para as necessidades reais, essa seria a habilidade mais necessária [...] podemos pensar nesse sentido nos alunos de EJA que quererão fazer a prova do ENEM, eles precisarão dessa habilidade. (Professor K)*

*[...] se pensarmos de uma maneira mais crítica, talvez habilidades como a expressão oral não tenha uma importância imediata para as pessoas que buscam os estudos de EJA [...] talvez não seja interessante porque não tenham um espaço, ambiente ou situação na qual pudessem aplicar essa habilidade. (Professora G)*

É interessante observarmos que a ideia de necessidade do público da EJA para a maior parte dos professores de LE está correlacionada a um domínio de uma habilidade linguística em específico. Parece difícil pensar em um ensino de línguas para EJA que esteja para além do desenvolvimento da compreensão leitora e auditiva assim como da expressão escrita e oral. Não se enxergam outros elementos que o ensino de LE pode trazer para o público da EJA e como relacionar esse ensino às especificidades do alunado da EJA.

Assim como foi relatado no item 2.3 desse trabalho, acreditamos que um ensino de línguas só será significativo para o público da EJA se for um ensino contextualizado que coadune: o entendimento das necessidades e especificidades da EJA, uma metodologia sob um enfoque intercultural que não priorize o ensino mecânico e cartesiano da LE e que tudo isso tenha como base uma formação dos professores de LE para a EJA. Nesse sentido, reafirmamos a importância de uma formação especializada dos professores de LE para o trabalho junto a EJA. Os diferentes depoimentos dos professores nos comprovam que urge uma ação que oportunize uma formação especializada no sentido de desenvolver um ensino de línguas significativo para o público da EJA.

As falas dos professores de estágio dos cursos de LE da UNEB nos apontam para a necessidade urgente em se pensar em estratégias para uma formação docente que abarque o entendimento sobre a EJA e conseqüentemente isso será refletido no próprio curso e na vida acadêmica dos licenciandos.

No próximo item 3.3 trazemos alguns depoimentos de alunos da EJA da cidade de Santo Antônio de Jesus que participaram da *oficina coordenada*. Buscaremos nesse sentido, estabelecer relações entre os depoimentos dados e questões como: a necessidade da inserção do componente da EJA no projeto de cursos de LE da UNEB, a formação docente, a importância social do ensino de língua e sua possibilidade como ferramenta numa perspectiva para a emancipação.

### 3.3 DEPOIMENTOS DE ALUNOS DA EJA NA OFICINA COORDENADA: FORMAÇÃO, A EJA NOS CURSOS DE LE DA UNEB E EMANCIPAÇÃO.

O ensino de Língua Estrangeira tem, portanto, um papel importante na formação interdisciplinar dos alunos jovens e adultos, na medida em que contribui para a construção da cidadania e favorece a participação social, permitindo que ampliem a compreensão do mundo em que vivem, reflitam sobre ele e possam nele intervir. Por outro lado, o desenvolvimento linguístico dos alunos ajuda-os a aperfeiçoar a leitura e a escrita, bem como a compreender as estruturas linguísticas e discursivas – inclusive da língua materna. (BRASIL, PCEJA, 2002, p.67)

Nesse item, a partir de depoimentos de alunos da EJA, buscamos traçar algumas reflexões que evidenciam a relação entre ensino de línguas e emancipação, suas possíveis relações com a formação docente e a necessidade da inserção do componente da EJA nos cursos de LE da UNEB. Os depoimentos expostos são de alunos da EJA que participaram da *oficina coordenada* na cidade de Santo Antônio de Jesus. O plano de desenvolvido nessa oficina pode ser consultado no endereço: <http://linguasunebeja.blogspot.com.br/p/plano-da-oficina-coordenada.html>

Com o intuito de estabelecer um entendimento mais objetivo sobre a relação entre emancipação, ensino de línguas e depoimentos dos sujeitos da EJA, decidimos a princípio estabelecer 9 (nove) mecanismos que podemos julgar estar relacionados com ensino de línguas numa perspectiva para a emancipação e que foram percebidos nos depoimentos desses alunos da EJA.

Baseado, como já discorrido no capítulo 1, nos valem da análise qualitativa das falas para categorizar nove mecanismos, os quais nomeamos como: 1) Conhecimento cultural e intercultural 2) O acesso à leitura, 3) Fatores de ordem emocional: autoestima, 4) Fatores de ordem socioeconômica: mercado de trabalho, 5) Manejo de novas tecnologias, 6) Desenvolvimento da escrita, leitura e vocabulário em língua materna e 7) Opções de Lazer-entretenimento, 8) Percepção intercultural: gênero e raça, 9) Desenvolvimento de ações para a autonomia. Abaixo elencamos essas categorias seguidas dos depoimentos e reflexões.

#### 1. Conhecimento cultural e intercultural

[...] *olhe, realmente eu não tinha noção que o povo cubano fosse tão parecido com a gente [...] nunca podia imaginar que uma ilha, no meio do mar...e tão longe da gente pudesse ter algumas comidas tão parecidas, assim..as caras tão parecida..e até candomblé tem lá.* (Dona Ana, 49 anos)

[...] *eu não achava que estudando espanhol eu fosse ver tanta coisa interessante, eu mesmo te digo, tenho vergonha não, eu não sabia que na República Dominicana falasse espanhol. [...] achei muito interessante saber que no Caribe eles tiveram uma história muito parecida*

*a nossa, esse negócio da mistura sabe? Branco, índio, negro...até isso também da escravidão foi igual à nossa. [...] ainda vou lá, quero ir...quem sabe antes de eu morrer. (Senhor Sérgio, 48 anos)*

*[...] não sabia nada do México. [...] gostei muito dos poemas daquele autor mexicano, eu gosto muito de escrever poemas, lendo aqueles em espanhol me deu vontade de escrever alguns em português. [...] ah e o dia dos mortos? Achei legal que lá eles fazem festa, aqui o dia de finados o povo leva flores, fica triste. [...] eu já tinha ouvida falar das pirâmides...acho que alguma aula de história, mas não sabia que lá no México tinha pirâmide. (Dona Aparecida, 53 anos)*

As falas acima nos levam a refletir sobre a importância que reside no fato do professor de LE propor o contato do aluno brasileiro com objeto e manifestações da matriz africana na formação da cultura latino-americana, isso ajuda a criar possíveis laços, estabelecer comparações entre as culturas, facilitando assim a percepção do outro e possibilitando entender melhor a si mesmo e a sua cultura, de acordo com Lopes (1996) “A aprendizagem de uma LE, ao contrário do que podem pensar alguns, fornece talvez o material primeiro para o entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que há o distanciamento crítico através da aproximação com uma cultura (*apud* MOTA, 2004, p. 40).

Mota (2004) defende que a educação multicultural pretende recontextualizar o papel da escola, discutindo a adoção de novos currículos multirreferenciais que venham a incorporar discursos historicamente silenciados e a desprezar aqueles potencialmente silenciadores e que é nessa proposta multicultural, que o professor de LE redimensionará o seu papel profissional, distanciando-se de uma postura de alienação e aproximando-se de um comprometimento com a transformação social. Dessa forma, o professor se tornará um educador intelectual, um agente de mudança, engajado na desconstrução de estereótipos e na promoção da tolerância das diferenças. (CELANI, 1997)

A cultura hispano-americana é riquíssima e trabalhar a interculturalidade na sala de aula é importantíssimo para o desenvolvimento do aluno. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de LE reconhecem a importância do estudo de outras culturas em sala de aula:

*Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer tipo de discriminação baseado em diferenças culturais de classe social de crenças, de sexo de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998, p. 7)*

Na visão de Freire a cultura é um fenômeno profundamente complexo e rico e engloba uma variedade de manifestações, compreende então que a cultura não é só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é

relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos – cultura, diferenças, tolerância – é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença.

O reconhecimento de uma bagagem cultural trazida e disposta na figura do analfabeto não era para Paulo Freire uma simples estratégia pedagógica. Esse entendimento trazia em seu cerne uma maneira de lidar com as diferenças culturais cujo processo não perpassava pelo simples respeito à diferença, mas, e sobre tudo enfatizava-se e estimulava-se a troca entre os diferentes sujeitos e os saberes presentes nas diversas relações pedagógicas. Nessa visão se projetava também o respeito e reconhecimento pelo *empowerment* desse adulto, principalmente aos que compunham as classes sociais mais subalternizadas e excluídas.

## 2) O acesso à leitura:

*[...] eu peguei um cd bem antigo que minha filha tinha me dado, era um de Roberto Carlos, nem sabia se ainda funcionava. [...] ela sabia que eu gosto muito de Roberto Carlos, mas depois quando fui ouvir vi que era em uma língua que não conhecia [...] ela pegou o cd errado não viu que não era português. [...] na verdade eu descobri que era espanhol por causa daquela aula do senhor que o senhor trouxe a história da paloma blanca, ai me lembrei que tinha uma música chamada paloma no cd. [...] peguei o cd várias vezes, acompanhei as letras e vi várias palavras que o senhor ensinou aqui [...] já entendi que a música fala de uma pomba que bateu as asas e voou que na verdade a pomba é a mulher. (Dona Rai, 54 anos)*

*[...] professor e tem mais...peguei alguns rótulos de xampu e de uns cremes que eu tinha lá em inglês e pelas aulas que tivemos entendi muita coisa, não vou dizer que sei falar a pronuncia certinha das palavras, mas vou te dizer que muita coisa que tinha ali eu li tranquilo, de boa, entendo o significado. (Senhor Luís, 54 anos)*

*[...] sempre pensei em fazer ENEM, mas um dos meus medos era a prova de língua estrangeira. [...] depois dessas aulas de espanhol, aquelas aulas de significado, como é? Do vocabulário. Aqueles textos que vimos do ENEM ficaram bem fáceis, muitas palavras ali eu já conhecia. [...] tô pensando em colocar espanhol no ENEM. (Dona Jaci, 52 anos)*

Alguns dos trechos encontrados nas falas acima se encaixam no que os PCN-LE defendem como a importância do desenvolvimento da compreensão leitora uma vez que esta será imprescindível aos alunos na hora de fazer provas, como o vestibular, admissão em cursos e concursos, compreender escritos acadêmicos, ou seja, uma habilidade que o aluno poderá utilizar em seu ‘contexto social imediato’, como podemos verificar nas seguintes palavras:

Note-se também que os únicos exames formais em língua estrangeira –vestibular e admissão a cursos de pós-graduação– requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em língua estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do

letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20)

Quando nos encontramos ministrando aulas para os jovens e adultos, é neste exato momento que temos de ter consciência de que todos e cada um de nós fazemos parte de um processo de aprendizagem que ajudará os alunos da EJA a desenvolver práticas de leitura e produção textual mais eficaz. Falar de construções de textos e de leitura, utilizando os Cadernos da EJA é necessário levar em conta que o professor deve estar atento que tais materiais, complementa opiniões, questionadas muitas vezes no cotidiano, gera um debate saudável, dinâmico e, principalmente real.

Nestes questionamentos muitas vezes gerados pelos assuntos do dia a dia dos próprios alunos traz um enriquecimento das atividades propostas nos cadernos. Os exercícios da produção textual propostos pelos cadernos motivam aos estudantes a produzir uma escrita, resumida, objetiva, que expressa, muitas vezes, suas inquietações acerca de temas pouco discutidos em sala por falta de um direcionamento do próprio professor. Pereira (2010, p.09), destaca que “Ler é questionar um texto, isto é, construir ativamente um significado, em função de suas necessidades e de seus projetos, a partir de diferentes princípios, de natureza distinta, e de estratégias pertinentes para articulá-los”.

### 3) Fatores de ordem emocional: autoestima:

*[...] rapaz, quando falei que estava aprendendo inglês e espanhol o pessoal lá de casa olhou pra mim e fez hummmmmmm. [...] tô me sentindo, nunca achei que ia aprender essas línguas. (Dona Lucia, 57 anos)*

*[...] é um sentimento bom. Saber que posso entender aquilo que não entendia. Porque assim, a gente olha alguém falando estrangeiro e a gente pensa: poxa que pessoa importante! [...] e tipo, temos isso agora pra nós também. Me sinto realizada, feliz! (Dona Lara, 60 anos).*

*[...] sei lá a pessoa que fala idiomas é uma pessoa importante né? (Dona Jaci, 52 anos)*

*[...] Olhe, se eu aprender o básico já tá ótimo. [...] ainda que eu não aprenda a falar direitinho só em vim às aulas já é ótimo, ouvir essa fala, as coisas dos outros países. [...] sempre espero o sábado chegar pra vim logo pra aqui, me sinto bem, me sinto feliz, me sinto diferente aprendendo outra língua. (Dona Rai, 54 anos)*

A autoestima, por sua vez, é também um fator interno preponderante na aprendizagem de línguas. Ela vincula, dentre outros aspectos, fatores como inibição, extroversão, empatia, ansiedade, atitudes, egocentrismo, conforme salienta Lago (2000). Todas essas afetividades podem contribuir para o sucesso ou fracasso do aprendiz no contexto de aprendizagem, uma vez que o aluno, quando aprende uma língua, acaba por instaurar dentro de si alguns desses domínios afetivos. Lago (2000) considera o fato de a autoestima ser algo primordial no processo, uma vez que quando elevada, se converte em

segurança, encorajando e fornecendo ao aluno subsídios para desenvolver tarefas ainda maiores. Ao mesmo tempo em que, se ocorrer o contrário, o aluno diminuirá seu empenho, transformando o que era aprendizagem em atividade frustrante. A capacidade de aprender uma LE depende ainda de fatores externos, advindos da cultura de aprender que os alunos adquirem e carregam ao longo de toda sua experiência intelectual, cultural e social.

Flynn (1873 *apud* Finger, 2005, p.32), assegura que “diferenças de maturação entre os adultos e crianças não afetam significativamente a faculdade da linguagem”. Assim, essa proposição da autora parece desmitificar a ideia de que o maior empecilho no aprendizado de língua estrangeira seja a idade. Isso porque muitos adultos aprendem uma língua por vontade motivacional. Por sua vez, Stevick (1980, p.4) afirma que “o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende menos dos materiais, técnicas, e análises linguísticas e mais do que ocorre dentro e entre as pessoas<sup>23</sup>”.

#### **4) Fatores de ordem socioeconômica-mercado de trabalho:**

*[...] eu sei que quem sabe falar mais de uma língua tem mais chances de ter um emprego melhor. [...] poderia ter feito isso quando eu era mais nova, mas isso aí são outros quinhentos. [...] mas me lembro que um dia uma mulher olhou um currículo meu que minha filha fez e me perguntou se eu sabia algum idioma básico; eu não ia mentir né? Eu disse que não. [...] agora posso dizer que depois desses um ano sei algo de inglês e espanhol. (Dona Rute, 39 anos)*

*[...] o dono do restaurante que trabalho pela manhã que fui fazer uma entrevista é de família espanhola. [...] quando fui lá e disse que tinha noções básicas do espanhol. [...] até falei algumas coisas em espanhol, perguntei: Cómo te llamas? Cuál tu dirección? Qué te gusta hacer los fines de semana? [...] acho que isso que interessou, só sei que estou trabalhando lá. (Dona Marta, 37 anos)*

O ensino de um idioma estrangeiro, no que se refere às relações de trabalho e aos meios de profissionalização, deve estar diretamente relacionado e adaptado às novas necessidades do mercado e aos novos processos de comunicação que hoje dominam o mundo moderno.

Como já foi dito em algumas partes desse trabalho, o ensino, neste caso, deve primar para uma ampla formação do indivíduo, de forma que ele possa apresentar um diferencial no meio profissional em que está inserido. Hoje, é essencial manter-se informado e, sobretudo, saber buscar informações pertinentes que nem sempre se apresentam em português ou ao menos apresentam tradução. De acordo com Witte, o profissional de hoje precisa manter-se informado “[...] em um mundo cada vez mais globalizado, um profissional de qualquer área [...] terá a necessidade de ler

---

<sup>23</sup> Tradução nossa.

sobre todas elas –áreas–, e não somente sobre sua atividade de atuação, porque é preciso ter uma visão global do mundo”. (WITTE, 2006, p.23)<sup>24</sup>

Também, com o grande número de empresas multinacionais que se instalam no país a cada dia, a importância da fluência em idioma estrangeiro tornou-se essencial.

O inglês e o espanhol são sem dúvida os idiomas mais requisitados pelas empresas não só estrangeiras, mas também nacionais. Estas últimas procuram abrir sua economia ao mercado internacional e exigem de seus funcionários não apenas o conhecimento básico do idioma, mas o seu domínio.

Para que o ensino de línguas seja eficiente, neste caso, deve incorporar aos contextos comunicacionais fatores relevantes do processo mercadológico moderno.

Hoje, o que nos é oferecido geralmente são cursos de inglês ou espanhol, em ‘pacotes’, que não priorizam o estudo linguístico em situações específicas do dia-a-dia de cada profissão. Tais cursos acabam por massificar o ensino e apresentam a língua estrangeira fora de um contexto aplicável. Urge, portanto, a elaboração de estratégias de ensino que possam suprir as necessidades do profissional moderno para que o mesmo adquira com eficiência a habilidade de saber se comunicar em todos os contextos a que for exposto. Assim também a PCEJA de língua estrangeira defende que:

A aprendizagem de línguas estrangeiras, compreendida como um direito básico de todas as pessoas e uma resposta a necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo – não só como forma de inserção no mundo do trabalho, mas também, principalmente, como forma de promover a participação social –, tem papel fundamental na formação dos jovens e adultos. A língua estrangeira permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade atual. (BRASIL, PCEJA, 2002, p. 67)

## 5) Manejo de novas tecnologias:

*[...] tem alguns sites que entro, tanto em espanhol como em inglês pra ver notícias, algumas receitas, dicas de moda, essas coisas assim. [...] sempre que posso, que tenho tempo vejo os jornais [...] tem o da Argentina, o da Espanha e um dos Estados Unidos [...] não entendo tudo, mas compreendo algumas coisas dos textos mais fáceis, o do espanhol entendo bem mais. (Senhor Paulo, 55 anos)*

*[...] meu filho comprou pra mim um cd de palavras cruzadas [...] dentro do cd tem umas palavras cruzadas em espanhol. [...] esses dias eu tava fazendo. (Dona Zilma, 59 anos)*

As novas tecnologias e mídias fazem parte do cotidiano das pessoas da EJA, não se pode ter o preconceito em pensar que por serem indivíduos adultos e muitas vezes trabalhadores, estes não teriam necessidade de ter acesso às novidades tecnológicas e de mídia tão presentes no mundo

---

<sup>24</sup> Tradução nossa.

globalizado que vivemos. Já no início do manual dos PCN-LCT, na parte destinada ao ensino de língua estrangeira, este traz as seguintes palavras “As línguas estrangeiras assumem a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado”. (Brasil, 2000c, p. 25). Nessa perspectiva, os PCN-LCT atestam que o ensino da LE “tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana” (*Ibidem*, p. 26)

Também, além de ressaltar o caráter educacional e cultural do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, os PCN-LE também reconhecem a importância econômica e social do domínio de língua estrangeira e de sua função frente a essa sociedade globalizada e diante de um mundo que se necessita dominar as habilidades para lidar com as novas tecnologias. (BRASIL,1998)

Os PCN-LE explicitam de forma clara e contundente que o aluno pós-moderno precisa dominar a língua estrangeira para que este esteja inserido nesta sociedade da comunicação, podendo ter por intermédio da língua estrangeira acesso a bons estudos, boas oportunidades, bons empregos. Ou seja, “O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia etc.” (*Ibidem*, p. 38)

Na opinião da professora Matos Oliveira:

As mídias estão presentes na vida dos jovens e adultos, em constante diálogo com a cultura escolar, desde a forma como os sujeitos se expressam, elegem os conteúdos mais interessantes e relevantes em suas conversas, até com os valores que orientam essas relações que se articulam com a dinâmica da cultura local. (2012, p.165)

## **6) Desenvolvimento da escrita, leitura e vocabulário em língua materna:**

*[...] como eu tenho que me concentrar mais em espanhol pra não errar, as palavras ficam bem em minha cabeça, assim acabo aprendendo aquelas palavras que existem em português, mas que nem sempre uso muito e aí é como eu descobrisse aquela palavra, assim como os professores que falam difícil. (Senhor João, 51 anos)*

*[...] acho que estou pontuando bem melhor em português, assim quando faço as atividades de sala, de casa. (Dona Maura, 56 anos)*

*[...] se eu consigo já ler um texto em espanhol, isso dá mais segurança pra ler em português. (Dona Luzia, 49 anos)*

*[...] se lembra daquela regra das palavras em espanhol terminada em ción? Pois é, é só ver dali quem termina em ción que eu já sei que é muito provável, bem certo que em português termine com ç. (Dona Clara, 60 anos)*



As falas expostas nos remetem à defesa das OCEM quando afirmam que o ensino de LE está atrelado à questão do letramento além de promover processos de inclusão. Para as OCEM as aulas de LE possibilitam:

[...] ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção [...] discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras [...] introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p.87)

É perceptível que seus autores afirmam que a aprendizagem de leitura em língua estrangeira auxilia no processo do desenvolvimento global do letramento<sup>25</sup> do aluno. A leitura, nesse sentido, tem função essencial na escola e aprender a ler em língua estrangeira pode ajudar no manejo do aluno como leitor em sua língua materna (Brasil, 1998). Os PCN-LE afirmam que: “[...] a aprendizagem de leitura em língua estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno” (BRASIL, 1998, p. 20).

### **7) Opções de Lazer-entretenimento:**

*[...] estamos programando ir em Salvador. [...] quando formos lá, quero ir num shopping que gosto muito, naquele que fica perto do hospital Sara. [...] e já disse ao pessoal que quero ver um filme em espanhol ou que eles peguem um filme em espanhol para mim, pra eu ver em casa mesmo.* (Dona Lívia, 58 anos)

A PCEJA de língua estrangeira corrobora com o depoimento exposto acima quando afirmam que:

Para a aquisição de novos saberes, o professor deve valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, pois a partir daí eles poderão construir concepções mais elaboradas, sistematizadas pelo trabalho escolar. Especificamente no contexto da EJA, o ensino de Língua Estrangeira amplia as possibilidades de ascensão profissional, as opções de lazer, o interesse pela leitura e pela escrita e a percepção da escola como um contexto para a constituição da identidade do aluno. (BRASIL, PCEJA, 2002, p.68)

Além do mais, o ensino de uma língua estrangeira:

Proporciona uma perspectiva mais abrangente de situações de lazer, permitindo que os jovens e adultos possam tirar maior proveito da leitura de livros, jornais e revistas, compreender melhor filmes, telejornais, documentários, entrevistas, novelas etc. Além disso, aumenta a amplitude do universo estético, pela leitura de diferentes obras – não necessariamente na língua estrangeira, mas também em traduções. (*Ibidem*, p.68)

### **8) Percepção intercultural: gênero e raça:**

---

<sup>25</sup> O resultado da ação de ensinar a ler e escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2002, p. 17).

*[...] a situação de Cuba ainda é bem difícil. [...] a mulher cubana é como a gente aqui, dona de casa, mãe, lutadora. (Dona Marta, 37 anos)*

*[...] não imaginava que em outros lugares da América acontecesse discriminação com pessoas negras assim como acontece aqui. [...] até lá a pele negra sofre preconceito. (Dona Edna, 39 anos)*

*[...] o dominicano tem uma alegria como a nossa. [...] os ritmos são dançantes como no Brasil. [...] somos muito parecidos, as cores, as pessoas, a música. [...] é o sangue negro, é a herança africana aqui como na gente. (Senhor João, 51 anos)*

O ensino de línguas para a EJA precisa proporcionar a multiplicidade de olhares, não um mundo hispânico composto somente da realidade da Espanha ou de um país em detrimento do outro. Nesse contexto, o mundo hispânico, antes composto só de Shakira, Alejandro Sánz, Maná, flamenco e tourada, ganha dimensões bem maiores, complexas e profundas, possibilitando um leque maior de novas caras, novas músicas, novas cores, novas letras, novos sabores e saberes. Para Mota:

Desenvolver a multiplicidade de olhares na percepção das culturas estrangeiras; redescobrir os valores culturais das identidades de origem dos aprendizes; viabilizar um intercâmbio constante entre as múltiplas identidades que permeiam os universos pessoais e profissionais de cada indivíduo; afirmar o posicionamento político de minorias marginalizadas. (2004, p. 48-49)

Nesse processo, um dos grandes desafios é desvelar, desfazer, desconstruir os estereótipos raciais e a antiga visão herdada da colonização do ‘racismo cordial’. Isso perpassa pelo reconhecimento das diferenças como um elemento fundante e primordial de qualquer sociedade democrática. Para Cardoso, os estereótipos são “imagens-rótulos que as pessoas de um grupo/cultura atribuem às pessoas de outro grupo/cultura baseadas em argumentos não comprovados. “[...] Os estereótipos podem ser positivos ou negativos e são aplicados a todos os membros do grupo sem consideração por diferenças individuais” (Cardoso, 1996, p. 18). Os PCN de LE (Brasil, 1998), nesse sentido, defendem que essas ações que são bases essenciais para se pensar em uma educação intercultural devem antes de tudo ter seu apoio na escola. A questão do entendimento e importância da pluralidade cultural e os mecanismos para a interculturalidade tem no papel da escola um objeto fundamental.

A pesar de haver certa tendência a falar sobre a importância e a necessidade de aprender o inglês, os PCN-LE afirmam que o tema da diversidade cultural deva ser aplicado em qualquer aula de língua estrangeira no Brasil. Desse modo, defende-se que o ensino da língua estrangeira deve ser feito em um contexto intercultural uma vez que este possibilita enxergar não somente as similitudes, mas também as diferenças e essas percepções tem o caráter de desenvolver um alunado mais crítico e isso deve ser construído num princípio que o que seja tratado tenha relação como o dia a dia do alunado e sua realidade. (BRASIL, 1998)

### 9) Desenvolvimento de ações para a autonomia

[...] posso fazer minhas leituras sem precisar ficar presa em que alguém esteja ali do meu lado, dizendo tudo que preciso fazer. [...] posso ouvir algo e entender, por mim mesma [...] até penso quando me aposentar ir pra fora, fazer uma viagem e nisso não preciso ter medo de não ir porque vou precisar de alguém pra mim traduzir as coisas, tipo falar por mim. (Dona Lívia, 58 anos)

De maneira geral acreditamos que todas as oito categorias indicadas incidem para e na nona categoria. Entendemos nesse processo que todos os mecanismos abordados permitem processos emancipatórios para as pessoas da EJA. Em relação à questão específica da autonomia os PCN-LE reconhecem várias vezes a importância do ensino e aprendizagem da língua estrangeira afirmando que esta:

[...] contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). (BRASIL, 1998, p.37)

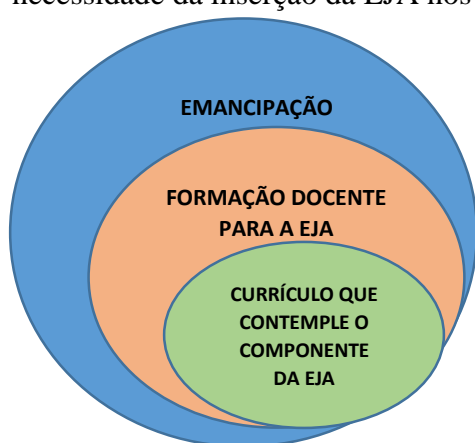
Após apresentar as categorias que propomos a partir das falas dos alunos da EJA, tendo como base sua experiência junto ao ensino e aprendizagem de LE, queremos tecer algumas reflexões sobre essas questões e suas possíveis relações numa perspectiva para a emancipação, formação docente e a inserção da EJA nos cursos de LE da UNEB.

No item 2.3.2 desse trabalho explicitamos de maneira breve o que se entende como emancipação e desenvolvemos algumas ideias que nos levaram a defender a função social da língua estrangeira para os sujeitos da EJA. É inegável perceber a partir do discorrido no item 2.3.2 (em um âmbito mais teórico) e dos depoimentos dos alunos da EJA nesse item (em um âmbito prático e palpável) que de fato o acesso ao ensino de línguas pode de fato ser um instrumento uma perspectiva para a emancipação.

Podemos comprovar com base nos depoimentos expressados que de fato o ensino e aprendizagem de línguas pode servir como um instrumento numa perspectiva de emancipação. Em relação à questão da formação docente entendemos que um ensino de línguas que gere esses depoimentos, ou seja, em nossa opinião, que gere perspectivas para a emancipação, precisa antes, necessariamente, conhecer os sujeitos que compõe essa EJA. O licenciando nas áreas de LE precisa ter acesso em seu processo formativo a discussões, assuntos, temáticas e reflexões que tratem sobre a EJA.


Assim, como já foi sinalizado nos itens 2.3, 3.1 e o 3.1.1, essa formação que pode gerar uma aula de LE significativa para a EJA perpassa por um currículo que contemple o componente da EJA dentro dos cursos de LE. Sem isso, não há como promover tal formação. Ou que no mínimo essa universidade proponha cursos de formação continuada, oficinas ou outros cursos de extensão que oportunize esse contato. Na nossa opinião é muito difícil promover uma perspectiva para a emancipação sem formação adequada.

Isso nos leva quase que de maneira natural a uma outra reflexão, que reside em perceber que para se conseguir uma resposta positiva como essa que tivemos com esses alunos da EJA da cidade de Santo Antônio de Jesus é necessário investir na formação docente. Isso demanda então a necessidade da inserção da EJA nos cursos de LE. Propomos nesse sentido um conjunto simples:



O conjunto apresentado acima representa o que em nossa opinião é a equação ou a junção necessária para se lograr uma educação emancipadora para a EJA na área de LE. Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar na questão da formação docente que tem sua raiz na questão do currículo. Entendemos e defendemos partindo desses pressupostos a necessidade dos cursos de licenciatura em LE da UNEB repensarem o apagamento da EJA em seus currículos, devendo levar em conta a função social e emancipadora da língua estrangeira para as pessoas da EJA.

No capítulo seguinte apresentamos os resultados obtidos com as oficinas de intervenção-formação. Apontamos os avanços conquistados como também os desafios vivenciados durante a feitura da pesquisa e desenvolvimento das oficinas como também sinalizamos os desafios propostos para o futuro.



**CAPÍTULO 4**  
**RESULTADOS DAS OFICINAS DE INTERVENÇÃO-  
FORMAÇÃO: DEPOIMENTOS, OBSERVAÇÕES E  
CONSTATAÇÕES**

Nessa parte do trabalho apresentamos alguns resultados alcançados. Entendemos que estes resultados perpassam por dois vieses: os avanços e os desafios. Sinalizamos então esses avanços e desafios no tocante a algumas ações ou mecanismos que vivenciamos. Estes foram: 1) em relação à formação dos docentes de estágio, 2) em relação aos licenciandos, 3) em relação aos professores da EJA, 4) em relação ao entendimento da LE numa perspectiva para a emancipação e 5) em relação à inserção do componente curricular da EJA nos cursos de licenciatura em LE da UNEB.

Para sinalizar os avanços alcançados nos apoiamos em depoimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, principalmente as falas dos professores de estágio dos cursos de LE da UNEB já que estes foram os nossos sujeitos da pesquisa foco. Achamos também importante colocar algumas falas dos professores da EJA da cidade de Santo Antônio de Jesus que participaram das oficinas de intervenção-formação.

As reflexões concernentes aos desafios partiram de nossas impressões, constatações e observações. Após apresentar esses avanços e desafios, discutimos sobre a ideia de utilizarmos essas oficinas como um projeto no qual se pense o desenvolvimento de uma formação continuada para os professores das licenciaturas da UNEB.

Em relação aos depoimentos dados nessa parte do trabalho, utilizaremos letras para identificar as falas expostas, uma vez que, como já dito anteriormente, os professores pediram para não serem identificados.

Foram utilizadas dentro desse processo quatro estratégias básicas no processo de coleta/registro das falas/depoimentos: entrevista aberta e semiestruturada, diário de bordo e grupo focal. Estas falas foram colhidas basicamente em dois momentos: durante as oficinas e através do grupo focal (nas etapas após as oficinas). O registro foi feito utilizando o diário de bordo pessoal cujo modelo pode ser consultado no *Apêndice G*, pág. 192, as entrevistas que nos ajudaram nesse processo de coleta podem ser consultadas nos *Apêndices H, I e J*, nas págs. 193-194, e em nosso blog, na direção: <http://linguasunebeja.blogspot.com.br/p/uso-do-grupo-focal-procedimentos.html>, pode ser observado como se pensou a construção do grupo focal.

É necessário ressaltar que utilizamos, como já discorrido no início de nosso trabalho, da análise qualitativa das falas para a composição das categorias que elencamos mais à frente.

## 4.1 AVANÇOS E DESAFIOS: A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE ESTÁGIO, LICENCIANDOS E PROFESSORES DA EJA

### Avanços:

#### 1) Em relação aos Professores de Estágio

Pudemos perceber e comprovar que a experiência com as oficinas de intervenção-formação nos possibilitou resultados importantes em relação à formação dos docentes de estágio. Trazemos assim as categorias relacionadas aos resultados encontrados.

##### a) Segurança

O primeiro avanço que costatamos tem a ver com o fato de que os envolvidos nas oficinas passaram a se sentir mais seguros para falar sobre questões relacionadas à EJA. Isto evidenciou-se através de variadas falas e depoimentos dos professores de estágio. Compartilhamos aqui algumas dessas falas:

*Após as oficinas me sinto de fato segura para tratar sobre as questões da EJA. [...] não vou mentir, se não tivesse tido acesso a esse tipo de formação mais específica não me sentira de jeito nenhum à vontade para falar da EJA. (Professora G)*

*Tenho certeza que se caso surja algum tipo de simpósio, encontro ou algo do tipo eu participarei. Quero poder falar de minha experiência com a EJA. Aprendi muito. (Professor B)*

*Já tive algumas ocasiões onde alguns alunos me perguntaram sobre a EJA. Bem, me lembro que na época falei o que eu sabia falar por alto e não dei prosseguimento no assunto. Hoje, me sinto tranquilo em desenvolver qualquer discussão sobre isso. (Professor K)*

Foi-nos importante constatar que as oficinas propostas desenvolveram o espírito de segurança em muitos dos professores. Muitos passaram a se sentir seguros em debater sobre questões relativas à EJA em suas futuras aulas. Para Lapierre (2002), o processo formativo favorece uma mudança pessoal e nas relações com o outro, possibilitando que os participantes se sintam mais livres, mais ousados e menos limitados; assim, se sentem com menos medo em lidar com o outro, permitindo-lhes desenvolver suas ideias e conhecimentos adquiridos com mais segurança.

##### b) Quebra de pré-conceitos

Percebemos que os docentes de estágio quebraram visões preconceituosas em relação às pessoas da EJA. Alguns docentes nos confessaram que:

*Sinceramente, depois das inúmeras discussões que tivemos na oficina, os estudos, as leituras e todas as informações do blog sobre o perfil das pessoas da EJA, as especificidades delas... não tenho como não dizer que muitas das impressões que eu tinha erram erradas e muito restrita em relação à EJA. Formação é tudo. E quando digo formação é uma formação que seja voltada para aquilo, específica, bem trabalhada, focada. (Professora H)*

*[...] e eu que pensava que EJA era aceleração e só, quando falava em EJA só vinha à cabeça o supletivo. [...] a impressão é de gente muito mais do interior ou de área rural, pessoas do campo. [...] hoje minha visão é totalmente diferente. [...] na verdade minha visão em relação à EJA mudou. (Professora A)*

*Na verdade, somos fruto daquilo que aprendemos, do que ouvimos e as experiências que tivemos. [...] eu fiz minha graduação sem contato algum com a EJA. [...] sempre que falava sobre esse assunto, no meu imaginário pensava em pessoas em situação de pobreza, analfabeta ou semianalfabeta. [...] entender o sujeito ou sujeitos da EJA é fundamental. [...] meus conceitos foram desfeitos e reconstruídos. (Professora C)*

Acreditamos que os resultados alcançados se baseiam na ideia de que conseguimos durante as oficinas desfazer muitas das impressões que tais professores possuíam sobre a EJA. O pensamento e visão reflexiva que a EJA está para além das aulas de alfabetização e aceleração. Nesse sentido nos remetemos às palavras de Arbaché quando afirma que:

*É necessário superar a ideia de que a EJA se esgota na alfabetização, desligada da escolarização básica de qualidade. É também necessário superar a descontinuidade das ações institucionais e o surgimento de medidas isoladas e pontuais, fragmentando e impedindo a compreensão da problemática. É preciso desafiar o encaminhamento de possíveis resoluções que levem à simplificação do fenômeno do analfabetismo e do processo de alfabetização, reduzindo o problema a uma mera exposição de números e indicadores descritivos. Visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional. (2001, p. 22)*

Percebemos que essa visão reflexiva e atenta sobre os sujeitos da EJA e as quebras de pré-conceitos só foram possíveis porque basearam-se um processo de diálogo sensível ante as situações que envolvem e compõem as pessoas da EJA. Entender o lugar da EJA foi fundamental para a quebra dos estereótipos assim como o entendimento das questões sociais imbricadas. Freire nos leva a refletir que:

*Não há conhecimento se da sua prática não surge a ação consciente dos oprimidos, enquanto classe social explorada, na luta pela sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo conscientizam-se através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação interior e a ação subsequente no processo daquela luta. (FREIRE, 1977, p.153)*

As palavras de Freire nos levam a pensar em algo que permeou todo o processo de formação através das oficinas aos professores de estágio: o diálogo reflexivo como espaço para o entendimento do lugar das pessoas da EJA no sistema educacional e na sociedade. Cada texto lido, cada discussão desenvolvida nas oficinas possibilitou descortinar algumas visões errôneas em relação aos



indivíduos da EJA. Todo esse processo nos ajudou a dissipar certos preconceitos e a abertura para o novo. Essas questões nos lembram as palavras de Freire quando infere:

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os ‘achados’ e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo e pela não recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. (FREIRE, 1981, p.69-70)

### c) Valorização pessoal

Tivemos também alguns resultados no que concerne a questão da valorização pessoal, da autoestima do professor de estágio. Abaixo, trazemos alguns depoimentos que nos sinalizam para isso:

*[...] de fato, posso dizer, gostei muito dessa formação. Me senti desenvolvendo uma habilidade necessária para o exercício de minha profissão. [...] acho necessário o professor não se sentir restrito. [...] me senti muito feliz em participar desses encontros. [...] me sinto mais competente. (Professor J)*

*O fato de chegar em qualquer lugar e entender sobre o que se fala. [...] isso é muito importante para o professor formador. [...] como professor de estágio devemos entender que somos professores formadores sim [...] me fez sentir mais valorizada. [...] perceber que com esse conhecimento posso desenvolver uma aula mais significativa quando estiver falando sobre a EJA. (Professor F)*

Para Nóvoa (1999) deve-se pensar em novas abordagens a respeito da formação de professores, é necessário que saíamos de uma perspectiva centrada na dimensão somente acadêmica para uma perspectiva no terreno profissional, pessoal e de organização. Ele alerta, inclusive, que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se” (Nóvoa, 1999, p. 26). Nessa mesma perspectiva Zabalza; González afirmam que:

O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal [...] Inclui problemas relativos aos fins e/ou modelos a alcançar, os conteúdos / experiências a assumir, às interações sujeito-meio, aos estímulos e plano de apoio no processo. Mantém relação com o ideológico-cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo (*apud* GARCIA, 1999, p. 19)

Sendo assim, a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo (GARCIA, 1997).

### c) Aprimoramento metodológico

Algo que notamos de maneira bem positiva foi a preocupação dos professores de estágio em relação às ações de ordem metodológica para o ensino de língua estrangeira junto à EJA. Alguns sinalizaram questões importantes como os materiais didáticos, métodos de ensino e estratégias em geral. Os professores apontaram que:

*[...] tudo isso nos leva a pensar especificamente em relação aos melhores materiais para se trabalhar a LE em turmas de EJA. [...] a questão do livro didático mostrou-se como essencial. [...] o que vimos é que no ensino de línguas utiliza-se um só livro ou o que está na moda para todos os alunos, de qualquer ensino, de qualquer modalidade. (Professora D)*

*[...] a questão do texto ficou evidente. [...] é necessário que o texto seja significativo para as aulas de EJA. [...] o desenvolvimento da leitura e da compreensão do texto em LE tem que começar antes na escolha de bons textos. (Professora L)*

*[...] a metodologia adotada nas aulas de LE para a EJA ganha outra dimensão. [...] é necessária uma busca. [...] o que utilizamos precisa ser pensado. [...] o áudio que levamos, a música, um curta-metragem. [...] se estruturamos tudo pensado nas especificidades do público da EJA o processo de ensino e aprendizagem gerará muitos resultados. (Professora E)*

*[...] o processo de desenvolvimento das quatro destrezas é importantíssimo para o público da EJA. [...] muita gente pensa que só por ser da EJA basta só trabalhar interpretação de textos. [...] mas o contato com esse conhecimento nos leva a pensar que a metodologia de ensino das aulas de LE para a EJA não pode ser uma metodologia descomprometida. (Professora I)*

Um dos resultados mais interessantes que alcançamos tem a ver com a noção da importância da metodologia no processo de ensino de língua estrangeira aos alunos da EJA. O desenvolvimento da aula, os procedimentos, os textos, os meios, bem como as avaliações precisam ser pensadas para um desenvolvimento significativo da aprendizagem da LE junto ao público da EJA. Nesse âmbito, nos lembramos de Freire quando levanta algumas críticas sobre o modo monológico que são desenvolvidas algumas aulas. Freire estabelece que:

*[...] um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos ‘conhecimentos’, nos chamados ‘controle de leitura’, na distância entre educador e os educandos, os critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação ‘digestiva’ e a proibição ao pensar verdadeiro. (FREIRE, 2006, p.73)*

Ficou evidenciado que os professores entenderam que uma aula de LE para os alunos da EJA precisa de uma metodologia que se baseie no aluno da EJA como agente participativo e ativo de todo o processo de aprendizagem. Nesse processo dialogamos que muitos dos insucessos no processo de aquisição de uma segunda língua por parte dos alunos da EJA têm a ver com o caráter autoritário

do professor. Imbernon relata que “Os professores consideram sua turma como um espaço privado, às quais somente se tem acesso a partir de uma posição autoritária” (2010, p.33). Imbernon também nos chama atenção que o insucesso nas aulas tem a ver com a postura do professor, uma vez que muitos desses tendem a agir “como inspetor ou supervisor para avaliá-los, como o pesquisador para obter dados, e não como um espaço para gerar um conhecimento que contribua à formação da própria classe docente” (*Ibidem*, p.33).

#### **d) Dinamizador de outras formações**

Alguns professores nos sinalizaram a importância e necessidade em poderem a partir da formação que tiveram com as oficinas oferecer também algum tipo de formação.

*[...] não adianta colocar a EJA a partir de uma lista de conteúdos e temáticas a serem discutidas se o professor formador não teve formação sobre a EJA. [...] é necessário que haja uma formação para os professores que já estão em sala de aula, mas que não conhecem a EJA. [...] diante do que temos em mãos devemos também disponibilizar essa formação. (Professora G)*

*[...] faz-se necessário dar essa oportunidade para outros professores. [...] compartilhar o aprendizado. [...] a universidade precisa criar oficinas como essas e possibilitar uma formação melhor para os professores de EJA. (Professora L)*

Para autores como Moura (2009), Tardif (2002) e Pimenta (2005), professores que passam por um processo de formação qualificada, cujo processo formativo contemple o entendimento sobre a EJA, sua estrutura, história, especificidades, entre outras questões desenvolvem de maneira significativa habilidades para formar com qualidade outros professores que trabalharão junto à EJA. No caso específico dos professores de estágio percebemos que alguns já se sentiam à vontade para promover cursos ou oficinas de formação sobre a EJA para outros docentes.

## **2) Em relação aos licenciandos**

Os depoimentos dos professores de estágio nos levaram a inferir que os benefícios do que foi apreendido por eles durante as oficinas podiam abarcar várias áreas no processo de formação do licenciando de LE. Questões que perpassam pela metodologia, a qualidade das aulas de LE para a EJA e até mesmo no que concerne o âmbito profissional. Separamos algumas falas que corroboram com o que sinalizamos:

### a) Formação que traz qualidade à formação

*[...] claro que isso na parte teórica nos ajudou muito. [...] hoje entendemos esse universo, o que caracteriza o público da EJA. [...] em posse disso podemos contribuir para uma formação dos licenciandos que possibilite uma ação, uma mudança, algo de fato significativo para as pessoas da EJA. (Professor B)*

*[...] com certeza acredito que todas essas informações contribuirão para os novos debates em sala de aula. [...] hoje, posso dar uma formação adequada para os alunos de estágio para o trabalho junto ao público da EJA. (Professora D)*

*[...] vou sem dúvida utilizar as questões trabalhadas nas oficinas em minhas aulas de estágio. [...] a parte das oficinas metodológicas nos deu uma base essencial de como desenvolver uma aula que seja interessante para a EJA e isso será passado para os meus novos alunos de estágio. (Professora J)*

*[...] o que vimos nas oficinas irei utilizar em minhas aulas. [...] assim meus alunos terão acesso a um conhecimento teórico e prático para trabalhar em turmas de EJA. (Professora C)*

*[...] se pensarmos na questão profissional esse conhecimento ajuda que o licenciando que em breve adentrará o mercado de trabalho tenha mais uma opção de atuação profissional. (Professor K)*

*[...] Muitas coisas que vi aqui já utilizei em sala de aula, [...] tenho até o caso de uma aluna que esboçou a vontade de escrever seu TCC sobre o ensino de línguas e a EJA. (Professora E)*

Sentimo-nos de fato satisfeitos ao observar que muitos professores já conseguiam levar para o seu cotidiano de sala de aula as questões práticas e teóricas apreendidas nas oficinas. Acreditamos que a aprendizagem adquirida possibilitou ressignificar a formação dos futuros licenciandos em LE. Cremos, nesse sentido, que numa tentativa de superar o modelo da racionalidade técnica, as pesquisas e os cursos de formação de professores precisam redirecionar as relações entre teoria e prática, centrando as análises na prática docente, buscando também:

*[...] identificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor ao atuar, no âmbito da cultura escolar e das condições mais adversas do seu trabalho. Também busca especificar e estudar as necessárias articulações desses conhecimentos do professor tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teóricos acadêmicos da formação básica. Tais articulações possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que favorece o compromisso com o ensino de qualidade e a competência para atuar. (GUARNIERI, 2000, p. 6)*

Entendemos assim que pudemos perceber rupturas, quebra de paradigmas e mudanças. Isto é, comprovar que a EJA começa a permear os espaços dos cursos das licenciaturas em LE da UNEB. Isso nos faz lembrar das palavras de Alarcão (2001) quando afirma que repensar a educação é:

*Acreditar na possibilidade de mudança como resultado do esforço contínuo, científico, ético, solidário, coletivo e persistente que se processa em um movimento iniciado na reflexão feita sobre as ações efetivadas na espessura concreta do cotidiano e, dialeticamente, a ele retorna com maior qualidade e mais consistência, voltando com vigor epistemológico e com força coletiva para provocar rupturas e (re) construir. (p.80)*

### 3) Em relação aos professores da educação básica da cidade de Santo Antônio de Jesus

Como já explicitado, os professores em questão não se configuraram como sujeito de nossa pesquisa, uma vez que essa tinha como foco a figura dos professores de estágio dos cursos de LE. Mas, de maneira natural tivemos alguns professores da educação básica que esboçaram interesse em participar das oficinas e julgamos interessante colher algumas impressões suas.

Foram quatro professoras que participaram, mas pediram para não ser identificadas. Por isso as identificamos como Prof. SAJ A, Prof. SAJ B, Prof. SAJ C, Prof. SAJ D. A entrevista que serviu de base para a coleta desses depoimentos pode ser consultada em *Apêndice J*, pág. 194.

As falas que colocamos em seguida nos remetem a refletir sobre o trabalho de muitos licenciandos que saem da universidade sem o devido conhecimento da EJA. Como já discorremos em algumas partes de nosso trabalho, infelizmente muitos professores que lecionam junto a EJA não tiveram uma formação adequada para esse trabalho e nos evidenciaram isso nas falas. Também ficou muito evidente a importância do aporte teórico e metodológico para o ensino junto à EJA.

#### a) Da necessidade de uma formação específica

*[...] olhe, vou ser muito sincera, depois das discussões e as coisas que vimos nessas oficinas...confesso, é, realmente não desenvolvia uma aula própria para a minha turma de EJA. [...] fui encaminhada para trabalhar com a EJA, não fui formada por isso na época. [...] sempre tentei fazer o melhor, mas formação é tudo, estudo é tudo. Na verdade, informação é essencial. [...] eu acabei utilizando na EJA praticamente as mesmas aulas que desenvolvia em outras turmas. (Prof. SAJ B)*

*[...] quando me formei lecionava para turmas do ensino médio. [...] surgiu a oportunidade de trabalhar à noite com a EJA e fui. [...] me lembro que não me questionaram sobre minha formação. [...] agora percebo que há questões que de fato precisam de uma formação adequada, qualificada. (Prof. SAJ D)*

*[...] nossa, eu percebi que errei muito nas escolhas que fiz...assim em relação aos textos escolhidos, as atividades feitas, os áudios...coisas em geral que trouxe pra sala. [...] agora tenho ideia do material adequado que devo utilizar [...] minha metodologia sem dúvida mudará. (Prof. SAJ A)*

*[...] talvez só agora eu comece a atender porque na minha cabeça julgava que as aulas estavam desinteressantes, desmotivadas. [...] eu utilizava algumas estratégias para ensinar a LE que não tinha nada que ver com eles. [...] já comecei a utilizar algumas dicas que vi aqui. [...] a postura dos alunos mudou, o olhar mudou. [...] eles se tornaram mais interessados. [...] começo a ver alguns bons resultados. (Prof. SAJ C)*

É perceptível que não é possível promover uma educação de qualidade às pessoas da EJA sem uma formação adequada e específica. Isso ficou evidenciado para os professores da cidade de Santo Antônio de Jesus que lecionavam na EJA, mas que não possuíam formação especializada para esta função. Para Moura, o processo de ensino e aprendizagem junto à EJA “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” (2009, p.46).

Assim também, Moura nos leva a refletir que: “Na maioria das vezes, os professores utilizam o mecanismo da reprodução do seu processo de escolarização para determinar a metodologia de trabalho nas salas de EJA. Não possui os fundamentos que lhes permitam incluir referenciais teórico-metodológicos próprios. (*Ibidem*, p.46)

## **Desafios**

Ao falar de desafios em um trabalho como esse é necessário pensar em dois tipos de desafio: nos desafios que foram enfrentados e os desafios para o futuro.

Em relação aos desafios enfrentados no que concerne ao trabalho que foi desenvolvido junto aos professores de estágio possivelmente a dificuldade em conseguir disponibilidade para que estes participassem das oficinas foi a maior. A carga horária docente muitas vezes é muito densa e muitos professores exerciam trabalho de extensão, pesquisa entre outros. Conseguir conciliar os horários e agendas para desenvolver as oficinas foi um grande desafio.

Outro desafio enfrentado foi ganhar a confiança dos professores para que pudessem participar das entrevistas e que permitissem as anotações de falas e impressões no diário de bordo pessoal.

Em relação ao desafio para o futuro acreditamos que este resida em nossa preocupação que essa experiência não se finde com o término dessa pesquisa. A ideia é que consigamos estabelecer encontros e seguir com essas oficinas como uma formação contínua.

Outro desafio futuro é que essa experiência com os professores de estágio possa chegar aos professores dos cursos de LE que lecionam outras disciplinas.

Há o desafio também de tentarmos promover oficinas direcionadas para os alunos-licenciandos. Temos programado no campus de Santo Antônio de Jesus iniciar esse projeto no mês de dezembro de 2015.

## 4.2 AVANÇOS E DESAFIOS: O ENTENDIMENTO DO ENSINO DA LE NUMA PERSPECTIVA PARA A EMANCIPAÇÃO

A coleta dos depoimentos presentes nessa parte do trabalho deu-se de duas maneiras, através dos registros no diário de bordo pessoal e de entrevistas que podem ser consultadas nos *Apêndices H, I e J*, págs. 193-194.

### Avanços:

#### a) Emancipação e formação qualificada

As falas dos professores abaixo nos levaram a perceber que estes passaram a desenvolver a percepção entre emancipação e formação docente. Para estes:

*[...] sem dúvida é uma coisa que leva a outra coisa. [...] me explico, para se chegar a emancipação é necessário passar por esse processo. [...] impossível chegar a isso sem uma formação adequada para o trabalho junto a EJA. A base é a formação. [...] as oficinas nesse sentido me abriram a visão sobre a importância do processo de emancipação.*  
**(Professora H)**

*[...] eu que não entendia profundamente o que era emancipação. [...] sim, concordo, não se emancipa do nada. [...] o indivíduo não se tornará emancipado se não tiver acesso a um conhecimento que possibilite esse processo de emancipação. [...] é um processo complexo diante da conjuntura socioeconômica e cultural de nosso país. [...] o que percebo é o seguinte, que se dermos qualquer tipo de aula passamos conteúdo e pronto. [...] para que isso promova a emancipação deve-se ir a muito mais. [...] e isso certamente se aplica ao ensino de línguas.*  
**(Professora A)**

*[...] não sabia mesmo o que era emancipação. [...] pela questão do preconceito talvez muitos acreditem que ensinar línguas para o público da EJA seja algo desnecessário. [...] alguns podem se perguntar para que. [...] mas o que muita gente não percebe é a função social que pode exercer o acesso ao aprendizado das LE [...] mas aí entra a questão da formação. [...] só um profissional, um professor que tenha uma formação adequada para a EJA pode entender com propriedade sobre a EJA. [...] como entenderei algo que nunca fui apresentado? Que nunca vi? Que nunca discutiram comigo?*  
**(Professora I)**

As palavras dos professores acima nos levam a inferir que no âmbito do ensino de línguas é muito improvável torná-lo uma ferramenta numa perspectiva para a emancipação se este não for construído tendo como base uma formação qualificada e voltada para as necessidades da EJA. Freire defende que: “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção” (1997, p.37).

#### b) Emancipação e Currículo

Pareceu-nos muito interessante e importante que alguns professores conseguiram entender a relação que currículo tem a ver com emancipação. Certamente as discussões que tivemos durante as oficinas conseguiram construir essa consciência.

*[...] é, concordo com a colega, mas devemos levar em conta que só se conseguirá essa formação adequada se isso começar a fazer parte de nossa práxis pedagógica. [...] se não trouxermos a EJA para nossas aulas a EJA continuará sendo algo desconhecido ou como algo de que eu ouvi falar, mas não tenho ideia do que é. [...] nesse sentido, é imprescindível que a EJA se faça presente em nosso currículo. [...] sem um currículo que contemple a EJA não haverá uma formação que contemple o entendimento sobre emancipação. (Professora E)*

*[...] para se chegar às discussões sobre emancipação o aluno precisa necessariamente conhecer a EJA. [...] conhecer as obras de Paulo Freire, Boaventura Santos entre outros. [...] conhecer o contexto social, econômico e cultural que geraram o entendimento do que é essa emancipação. [...] e tudo isso tem como ponto inicial um currículo que contemple a EJA dentro dos cursos de LE da UNEB. (Professor B)*

*[...] mas que se leve em conta que currículo pelo currículo pode não ser a fórmula mágica. [...] digamos que coloquemos a EJA como um componente curricular nos nossos cursos ou ainda que ela seja contemplada dentro de uma disciplina específica, por exemplo a de estágio mesmo. [...] se não houver formação só teremos um grupo de temas a serem discutidos e nessa conjuntura pensar emancipação será como somente ver uma nomenclatura. [...] a proposta é promover emancipação para os sujeitos da EJA e não somente ver o conceito disso. (Professora L)*

Os depoimentos acima nos levam a refletir sobre a importância de componentes curriculares ligados à EJA dentro da proposta curricular dos cursos de LE. Estes componentes são responsáveis pelas práticas de ensino, propiciando o conhecimento teórico das diferentes concepções sobre as temáticas da formação docente, por meio de estudos, análises, reflexões sobre as teorias do conhecimento, da aprendizagem, enfocando aspectos pedagógicos, psicológicos, epistemológicos e metodológicos, fatores estruturantes do processo ensino e aprendizagem. Esses visam a articulação de diferentes componentes curriculares entre si, buscando a inserção dos futuros professores na realidade onde vão atuar.

O currículo que abarca o pensamento crítico possibilita ao indivíduo uma visão de mundo através da prática vivenciada, experienciada. Essas práticas vivenciadas são o que Tardif (2002) chama de “saberes sociais”, esses são aprendidos na vivência do aprendente com sua profissão, [...] saberes são elementos constitutivos da prática docente. Pois, “[...] o professor é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois, é ele quem modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos” (p.149).

### **c) Emancipação e formação continuada**



Também ouvimos de alguns professores falas que nos levaram a inferir que estes conseguiram desenvolver a ideia da importância que existe entre emancipação e formação continuada.

*[...] é isso, como já dito e discutido aqui. [...] vai além de entender o que é emancipação. [...] é preciso promover através do ensino de LE a emancipação. [...] e sim, é claro.....se eu como professor não domino essas questões não tenho como desenvolver isso com meu aluno. [...] nesse sentido é necessário que no mínimo a instituição promova encontros, debates, oficinas e cursos de formação continuada. (Professora C)*

*[...] percebo que de fato há a necessidade da universidade em promover cursos de formação. [...] eu mesmo ensino estágio há anos e confesso que não sabia muito sobre a EJA [...] o que sabia era de maneira superficial [...] dessa maneira, discussões sobre especificidades da EJA, histórico da EJA, as contribuições de Paulo Freire e emancipação seriam desenvolvidas com propriedade pelos professores formadores. (Professora G)*

O discorrido acima nos leva a refletir que nesse processo, mais importante que formar-se é estar em formação. Uma formação continuada permite um trabalho de qualidade no processo de ensino e de formação de novos licenciados. Percebe-se que existe uma estreita relação entre formação continuada e emancipação uma vez que o processo de formação continuada gerará professores capacitados para a formação qualificada de outros professores que lecionarão junto a EJA e esse contexto promoverá que as aulas de LE para a EJA sejam significativas e possam efetivamente promover processos numa perspectiva para a emancipação. Desse modo, defendemos que a Universidade se proponha a promover mais espaços para a formação continuada. Em relação a isso, Pimenta; Anastasiou afirmam:

Os elementos constitutivos da profissão docente – a saber: formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética – têm características próprias que constituem a formação inicial, se ela ocorrer. Como ela não ocorre, esses aspectos devem ser considerados nos processos de profissionalização continuada (2002, p. 107).

Quiçá, uma das questões que fora necessária romper foi a ideia de que tudo está acabado e não há necessidade de aprender algo novo. Freire, alerta-nos que é na “inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire, 2006, p. 64). Assim como dito anteriormente, urge a criação de espaços de formação continuada. Nóvoa explica que:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. [...] urge por isso (re) encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (1995, p. 25).

Nesse sentido, lembramos as palavras de Mészáros (1998, p.31), quando infere que a “educação deve ser continuada, permanente, ou não é educação”<sup>26</sup>

#### **d) Emancipação e questões metodológicas**

A oficina metodológica nos trouxe respostas bem positivas. Os resultados foram palpáveis. Ao debater sobre métodos, enfoques e melhores estratégias para se trabalhar a LE junto à EJA conseguimos inclusive perceber de alguns professores o pensamento que tinham em relação entre emancipação e metodologia no ensino de LE para EJA.

*[...] especificamente em relação ao ensino de línguas para a EJA a questão metodológica é importantíssima para a construção de um indivíduo autônomo. [...] ficou evidente depois das discussões e o que foi visto nas oficinas que é necessária uma metodologia bem estruturada para se trabalhar a LE na EJA. (Professora D)*

*[...] não conhecia com profundidade o enfoque intercultural. [...] acredito que essa seja uma estratégia metodológica que possa ser significativa no ensino de LE para a EJA. [...] o ensino da cultura em sala de aula é imprescindível para as pessoas da EJA. [...] o enfoque intercultural ajuda de maneira muito eficaz que o aluno perceba sua cultura, a cultura do outro e que possa inferir aproximações, diferenças, singularidades entre outras coisas. [...] ao promover isso em sala de aula acredito que estaria contribuindo para que os alunos da EJA vivenciem esse processo de emancipação. (Professor F)*

*[...] vejo que muitos professores de línguas tendem a trabalhar mais uma destreza do que outra. Há aqueles que por exemplo só trabalham a compreensão leitora, a interpretação de textos. [...] conheço alguns professores que lecionam LE para a EJA e o que vejo é que a metodologia utilizada está muito aquém das necessidades e especificidades da EJA. [...] é impossível que a LE seja um instrumento de promoção de emancipação se o professor não usa uma metodologia significativa nas aulas da EJA, respeitando o desenvolvimento das quatro destrezas: compreensão leitora e auditiva e expressão escrita e oral. (Professora H)*

Ao pensar na relação entre questões metodológicas e emancipação nos vem uma passagem dita por Moura quando afirma que:

*Sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos. (2009, p.46)*

Entendemos que as questões de ordem metodológica têm relação direta com a qualidade da aula de LE para a EJA. Somente com um olhar específico sobre a importância das técnicas, meios e estratégias no processo de aprendizagem da LE para a EJA é que foi possível refletir sobre uma nova metodologia para as aulas de LE.

---

<sup>26</sup> Tradução nossa.

Somente com o uso de textos apropriados, com a utilização de uma metodologia significativa para o desenvolvimento da compreensão leitora e auditiva, da expressão oral e escrita e de outras tantas habilidades que uma aula de LE pode possibilitar é que se faz possível promover ações emancipatórias para a vida das pessoas da EJA. Nessa perspectiva é que defendemos, assim como discorrido em algumas partes desse trabalho, um ensino de línguas para a EJA baseado no uso interculturalidade em sala de aula. Desse jeito o papel do professor de LE toma forma como a de um maestro. Assim como defende Behrens quando nos diz:

A figura do professor poderia simbolicamente ser comparada com a de um maestro criativo que exigiria dos componentes da orquestra: organização, iniciativa própria, envolvimento, dedicação e, principalmente, ações coletivas desencadeadas por processos participativos. Sendo criativo, articulador, mediador e desafiador, o professor apostaria em todos os meios e recursos existentes para consolidar a construção do conhecimento (1996, p. 64)

#### e) **Emancipação e Necessidades/Especificidades da EJA**

Um dos pontos que mais debatemos durante as oficinas foi a importância e necessidade em se conhecer as pessoas da EJA. Foram várias as discussões sobre essa temática e sem dúvida as leituras propostas surtiram muito efeito. Acreditamos que de fato os professores entenderam que é essencial conhecer os sujeitos da EJA.

*[...] pude entender que não basta citar a EJA para os licenciandos de LE. [...] não basta dizer a EJA existe e acabou. [...] para se desenvolver uma boa aula de línguas o licenciando e futuro professor precisa conhecer seu público. [...] assim as aulas de LE serão interessantes e poderão trazer benefícios reais para vida dessas pessoas. [...] benefícios como a autonomia, a liberdade, a questão do mercado de trabalho, entre tantas outras coisas. (Professora A)*

*[...] entender as pessoas da EJA é fundamental para quem quer trabalhar com esse público e isso se aplica ao ensino e aprendizagem de LE. A universidade precisa oportunizar esse contato. [...] se queremos ver o ensino de LE na perspectiva de uma ferramenta que promova emancipação esse ensino precisa necessariamente entender a quem se destina. (Professor K)*

Desenvolver a sensibilidade em relação à necessidade em se conhecer as pessoas da EJA foi uma tarefa complexa, mas significativa em todo esse processo. Delinear as histórias, necessidades e especificidades das pessoas da EJA perpassam por vários contextos: o social, o econômico, o regional, entre tantos outros. Fazer entender toda essa fusão demandou muitas discussões e diálogos durante as oficinas. Pudemos constatar que muitos professores conseguiram de fato entender muitas das necessidades e especificidades dos alunos da EJA, além de sinalizarem que seus alunos em formação precisam também ter contato com esse conhecimento. Para Arroyo:

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovem e adulto e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. (2006, p.25)

Defendemos que não é possível promover uma educação emancipadora para a EJA sem conhecê-la e sem conhecer seus sujeitos, e isso inclui certamente o ensino de uma segunda língua, seus formadores, licenciandos e cursos. Segundo Moura, esses conhecimentos sobre as necessidades e especificidades da EJA é que:

[...] permitirão a compreensão das características e especificidades dos alunos nos aspectos antropológico, histórico, filosófico, cultural, psicológico, sociolinguístico. Com essa base é possível entender e colocar, na prática cotidiana, questões e problematizações dos conteúdos das áreas específicas. (2009, p.47)

## **Desafios**

Tratar sobre emancipação demanda um processo. Este processo em nosso trabalho começou primeiramente a partir das leituras disponibilizadas aos professores que podiam ser consultadas com facilidade em nosso blog. O primeiro desafio estava aí: promover a leitura. Essa questão só foi possível conquistar com base em muito diálogo e conversas acerca da importância dessas leituras que tratavam sobre a emancipação.

Outro desafio foi quebrar o preconceito de alguns professores em relação às obras de Paulo Freire e em relação ao próprio Paulo Freire. É muito difícil não o citar e estudá-lo quando falamos de emancipação na perspectiva da educação de jovens e adultos. Essa tarefa demandou também muito diálogo.

Assim também foi desafiador quebrar a visão que muitos professores tinham que emancipação estaria necessariamente implicada quase que exclusivamente com o acesso ao mercado de trabalho. Foi complexo, mas recompensador trabalhar a noção de emancipação a partir da perspectiva da educação ao longo da vida; emancipação como autonomia e liberdade.

Mediar as discussões quando falávamos de emancipação também foi um dos grandes momentos de desafio, uma vez que essa temática acabava passando por questões sociais, políticas, culturais e econômicas.

Em relação aos desafios para o futuro provavelmente estes residam na preocupação de que mais professores dos cursos de LE da UNEB tenham acesso ao entendimento de que a língua estrangeira pode de fato ser um instrumento numa perspectiva para a emancipação dos sujeitos da EJA.

### 4.3. AVANÇOS E DESAFIOS: A INCLUSÃO PERMANENTE DO COMPONENTE CURRICULAR DA EJA NOS CURSOS DE LE DA UNEB

#### Avanços

Um dos resultados mais significativos tem a ver com a resposta dos 21 professores de estágio que a pesar de entenderem que a inclusão do componente da EJA no currículo de seus cursos dependesse de uma decisão política-institucional, esses afirmaram que ao menos no âmbito acadêmico haveria mudanças. Nesse sentido, todos os professores se comprometeram em trazer a EJA para suas aulas de estágio e promover discursos e reflexões em seus colegiados e departamentos para que isso tivesse uma abrangência maior.

Para o levantamento dos depoimentos aqui expostos, utilizamos os escritos coletados em nosso diário de bordo pessoal e a entrevista que pode ser consultada em *Apêndices H e I*, na pág. 193.

#### a) A inserção da EJA através das aulas de Estágio

*[...] eu posso dizer, ao menos em minha disciplina daqui para frente a EJA estará presente em minhas discussões e debates. [...] Já tive vontade de trazer a EJA em outras oportunidades, mas não me senti seguro. [...] utilizarei o próprio material das oficinas e o próprio blog para desenvolver as aulas que darei sobre EJA. (Professora J)*

*[...] a inclusão como disciplina da grade curricular acredito que precise ainda de algum tipo de diálogo junto ao colegiado e ao departamento. [...] uma mudança assim demandaria passar por toda a estrutura da própria Universidade. [...] uma mudança institucional. [...] mas no âmbito acadêmico temos a liberdade em trazer as temáticas para nossas aulas. [...] eu já me comprometi todas as vezes que der estágio a EJA estará presente. (Professor B)*

*[...] já modifiquei todo o meu programa de disciplina. [...] já inclui a EJA em nossas aulas. [...] aproveitei os textos e documentos das oficinas e utilizei nas aulas da semana passada e vou utilizar no encontro com os alunos de estágio da semana que vem. (Professora I)*

*[...] A EJA será um assunto presente em minhas disciplinas de estágio. [...] quem sabe isso motive que alguns alunos desenvolvam o estágio obrigatório com turmas de EJA. (Professora D)*

*[...] com o acesso às informações hoje me sinto seguro em falar sobre a EJA. [...] agora sim posso falar com propriedade. [...] a EJA certamente nos próximos semestres fará parte da minha disciplina. (Professora L)*

Segundo Cabral; Angelo (2010), o estágio é a exteriorização do aprendizado acadêmico fora dos limites da universidade. É o espaço onde o licenciando irá desenvolver seus conhecimentos junto às instituições públicas e privadas, integrando a teoria e a prática, contribuindo para uma análise de

pontos fortes e fracos das organizações e propondo melhorias para as instituições. Para Barreiro; Gebran:

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (2006, p. 22).

Foi-nos gratificante perceber que tudo aquilo promovido durante as oficinas gerou ações no processo da prática cotidiana dos professores de estágio dentro de suas aulas. Os depoimentos nos levaram a comprovar que a EJA, seus assuntos, contextos, história, especificidades passaram a fazer parte das aulas desenvolvidas na disciplina de estágio.

#### **b) A inserção da EJA através da prática do estágio obrigatório**

Sem dúvida os depoimentos ouvidos em relação ao estágio obrigatório nos fizeram perceber que de forma visível a EJA começou a fazer parte da realidade dos cursos de LE da UNEB. Perceber que alguns professores já estavam encaminhando alunos para o estágio obrigatório em turmas de EJA foi uma resposta muito positiva em relação ao trabalho desenvolvido.

*[...] foi um desafio, confesso. [...] foi minha primeira experiência. [...] quando apresentei a EJA aos alunos de estágio IV achei que nenhum deles se interessarei por lecionar em turmas de EJA. [...] bem, aconteceu e digo a experiência foi boa e positiva. (Professora C)*

*[...] Já decidi que todos os semestres de estágio obrigatório darei ao aluno a possibilidade de fazer seu estágio com turmas da EJA. [...] isso é necessário. [...] não podemos apagar esse público. [...] eles existem e precisam ser vistos. (Professora G)*

*[...] duas alunas minhas ofereceram oficinas de LE em uma turma da EJA. [...] mas só me senti segura em fazer isso agora, depois das coisas que aprendi sobre a EJA. [...] normalmente dou o estágio obrigatório III e vou continuar tentando que outros alunos do estágio lecionem em turmas de EJA. (Professor K)*

A prática do estágio supervisionado é de fundamental importância para a formação do futuro professor. Quando iniciamos o contato com os professores de estágio, estes nos relataram nunca haver mandado nenhum aluno cumprir a etapa do estágio obrigatório junto a turmas da EJA. Hoje, podemos constatar que houve mudanças. A EJA começa a fazer parte das práticas de estágio obrigatório dos cursos de LE da UNEB. Somente em contato com as pessoas da EJA é que o licenciando pode desenvolver instrumentos e definir com propriedade como desenvolver melhor seu trabalho, perceber seu público, seus anseios. Freire (1978) nos diz que:

O problema que se opõem àqueles que, mesmo em diferentes níveis, se comprometem com o processo de libertação, enquanto educadores, dentro do sistema escolar ou fora dele, de qualquer maneira dentro da sociedade (estrategicamente fora do sistema; taticamente dentro dele) é saber o que fazer, como, quando, com quem, para que, contra que e em favor de que. (p.110)

Também se faz necessário que neste momento o licenciando desenvolva a sua prática na produção do conhecimento e de uma prática pedagógica emancipatória, assim como explica Costa (2010) ao falar sobre o estágio supervisionado:

No estágio supervisionado o licenciando poderá articular a teoria com a prática, poderá testar seus conhecimentos, poderá refletir se a construção do conhecimento que ele promove está de acordo com uma educação emancipatória e transformadora, ou seja, é onde ele irá produzir 'sua imagem e semelhança', enfim é onde a formação que ele teve virá à tona. (p.09)

### **c) A inserção da EJA através de discussões junto ao colegiado**

Dos 21 professores de estágio participantes das oficinas quatro declararam conseguir iniciar algumas discussões junto ao colegiado em relação a possibilidade da EJA vir a figurar-se como um componente curricular do curso. Vemos nas discussões iniciadas uma oportunidade para que cada vez a EJA esteja mais presente nos cursos de LE da UNEB.

*[...] levei o assunto três vezes ao colegiado. [...] falei de minha experiência com a EJA e da importância disso fazer parte no mínimo das disciplinas de estágio. [...] a aceitação foi muito boa. [...] houve a sugestão que se discutisse a EJA desde o estágio II. (Professora A)*

*[...] em duas oportunidades no colegiado falamos sobre a necessidade de se incluir a EJA de alguma maneira em nosso curso. [...] eu mesma levei o assunto. [...] todos demonstraram entender a importância de inclusão da EJA. [...] ficou evidente que a inclusão da EJA como disciplina demandaria uma mudança que teria de vir de cima [...] mas conseguimos acordar que faria parte da disciplina de estágio. (Professora E)*

*[...] em reunião de colegiado deixamos definido que a EJA deveria fazer parte dos assuntos trabalhados na disciplina de estágio. [...] o uso como componente curricular é algo mais complexo, provavelmente demande mais diálogos e conversas. (Professora I)*

*[...] realmente a melhor coisa séria que tivéssemos a EJA como um componente curricular. [...] acredito que nossa experiência possa ser uma semente para se chegar a isso. [...] essa foi uma discussão que levei para uma reunião de colegiado. [...] acredito que trabalhar a EJA no estágio já é um começo. (Professora J)*

Muito importante foi perceber que as discussões e os resultados gerados através das oficinas começaram a fazer parte do cotidiano administrativo-acadêmico dos professores de estágio. Socializar as experiências das oficinas e suas novas impressões em relação à EJA junto ao colegiado e aos demais colegas de trabalho significou para nós uma possibilidade para a afirmação da EJA dentro dos cursos de LE. Remetemo-nos nesse sentido a Tardif quando fala sobre a necessidade de

repensar a formação para o magistério, através de um processo de articulação entre os envolvidos, para ele há:

[...] a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Essa é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação dos professores em muitos países nos últimos dez anos. Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. (2002, p. 23).

#### **d) A inserção da EJA através da formação que gera formação**

Outro fenômeno que acreditamos importante sinalizar e que percebemos a partir das falas dos professores de estágio foi a disponibilidade de alguns em promoverem futuras oficinas de formação com base no que desenvolvemos nas oficinas. Nesse sentido, acreditamos que esta é uma ação que pode auxiliar para o fortalecimento e inserção da EJA dentro dos cursos de LE e de maneira geral dentro do próprio *campus*.

*[...] a ideia é que aqui no campus possamos oferecer formação para outros professores da EJA da área da língua estrangeira. [...] há muitos professores que lecionam LE, mas não tem formação adequada para lecionar para a EJA. (Professor F)*

*[...] vamos nos utilizar do que foi visto e trabalhado nas oficinas teóricas e metodológicas e oferecer oficinas para professores de línguas que trabalham com a EJA. [...] não só professores que trabalham, mas para aqueles que pretendem um dia trabalhar. (Professora H)*

*[...] em junho estamos planejados para oferecer essas oficinas teóricas e metodológicas. [...] vamos usar o próprio conteúdo do blog. [...] a ideia é oferecer uma oficina de formação para os professores de LE na EJA. [...] mas é isso, só pode sugerir dar essa oficina porque tive antes essa formação. (Professora L)*

A busca pela qualidade acadêmica e as constantes mudanças que impulsionam o mundo conferem à universidade um repensar sobre seu papel formativo; competências, habilidades, atitudes, capacidades e reflexão sobre a prática. São termos que circulam nessa esfera e podem convergir, como afirma Nóvoa (1999, p.75), para a “amplitude da profissionalidade, em que o professor deve pensar e intervir. Neste ampliar, agregamos aos temas, problemas, espaços e contextos” a discussão sobre a educação de adultos, que merece mais do que uma simples adaptação pedagógica.

Perceber que os docentes que passaram pelo processo formativo se sentem capacitados para promover outras formações a outros professores é de fato gratificante. Percebemos que o trabalho terá continuidade e que outras pessoas e outros professores terão acesso a este processo formativo é a prova que as sementes desse trabalho foram lançadas e que começamos a colher os frutos.



## **Desafios**

Em relação a esse aspecto muitos foram os desafios enfrentados no processo desse trabalho. O primeiro desafio foi fazer entender o quão importante era que a EJA começasse a fazer parte da realidade das aulas de estágio. Só com muito diálogo, debate sobre as leis e regimentos e o conhecimento das necessidades e especificidades dos sujeitos da EJA é que começamos a perceber algumas respostas.

Outro desafio foi incentivar que os professores levassem a EJA para além das oficinas que tivemos. Que as discussões, entendimentos e conhecimentos apreendidos abarcasse suas aulas, seus alunos e seu curso. Estimular que a conversa sobre a EJA chegasse aos colegiados dos cursos e aos outros professores das demais disciplinas também demandou muito tempo de discussão, trocas, bate papos. Foi um processo complexo lograr respostas em relação a isso.

Provavelmente o grande desafio para o futuro em relação a inserção da EJA nos cursos de LE da UNEB é que de fato a universidade enquanto instituição consiga enxergar a importância e necessidade de uma modificação curricular nos cursos de LE. Este desafio já tem como base a semente que foi lançada que foi nossa experiência junto aos professores de estágio dos cursos de LE. Percebemos que essa mudança perpassa por uma quebra de paradigma, mas podemos dizer que o primeiro passo para se lograr isso já foi dado. As respostas que tivemos com esse trabalho podem servir para iniciar os primeiros debates para a necessidade da inserção de um componente curricular da EJA que abarque todos os cursos de LE da UNEB.

#### 4.4. DESAFIO: A IDEIA DAS OFICINAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

A experiência que tivemos com esse trabalho nos levou à reflexão da necessidade de que as ações promovidas por essas oficinas não se findassem com o término desse trabalho, levando em conta sua apresentação ou defesa. Pareceu-nos interessante que outros professores dos cursos de licenciatura da UNEB pudessem começar a ter contato com o mundo da EJA.

Nesse sentido, um dos caminhos viáveis poderia ser o uso, por exemplo, do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da UNEB para a promoção da formação continuada em EJA dos professores de licenciatura. O trabalho desenvolvido através das oficinas tendo também como apoio o blog e as outras mídias utilizadas poderiam servir como um ponto de partida para se pensar nesses cursos de formação.

Desse modo, a experiência e resultados obtidos nessa pesquisa poderiam gerar benefícios para um grupo maior de professores, fortalecendo assim os cursos de licenciatura em LE e possibilitando uma formação adequada de seus licenciandos para o trabalho junto à EJA



## **CONCLUSÃO**

A experiência vivida com o processo de construção desse trabalho, através da escrita em si, as ideias, as leituras, os autores, os livros consultados, as oficinas, o contato com as pessoas, as conversas, as impressões e sensações nos ajudaram a estabelecer algumas conclusões.

Uma das principais conclusões que chegamos é que a inserção da EJA nos cursos de língua estrangeira demanda um processo de diálogo e quebra de paradigmas que pressupõe uma mudança de mentalidade e de postura que incide em uma transformação política-institucional. Concluímos nesse sentido que conseguimos avanços numa perspectiva acadêmica uma vez que os professores de estágio se comprometeram em levar a EJA para as aulas de estágio, contudo a mudança em um nível institucional demanda da necessidade do conhecimento em relação à importância da presença da educação de jovens e adultos por parte daqueles que administram a Universidade em seus mais variados patamares e cargos.

Esta, infelizmente, não é uma realidade somente da UNEB. Como discorremos em nosso trabalho, muitas universidades no Brasil ocultam e apagam a EJA de seus currículos dos cursos de formação de professor. Isso impede uma educação de qualidade para os sujeitos da EJA, isso impede um ensino e aprendizagem que respeite as necessidades e especificidades da EJA.

Concluímos que provavelmente muitos outros professores que compõem o quadro docente dos cursos de licenciatura em LE e também outros cursos de licenciatura não possuem o conhecimento sobre a EJA. A experiência com os professores de estágio através dessa pesquisa nos comprovou que nenhum deles possuía entendimento sobre a EJA de maneira consistente para que pudessem utilizar esses conhecimentos em suas aulas e promovessem uma formação adequada a seus alunos para o trabalho em turmas da EJA. Nessa perspectiva, esses professores podem ser encarados como uma amostra da realidade docente dos cursos de formação de professores em outros cursos no Brasil.

Constatamos que de fato a língua estrangeira pode servir como um instrumento numa perspectiva para a emancipação das pessoas da EJA. Os depoimentos dos alunos da EJA da cidade de Santo Antônio de Jesus, nesse sentido, podem nos servir como um exemplo disso. Contudo, entendemos que essa emancipação depende de formação docente qualificada. Em nossa opinião é impossível promover uma perspectiva emancipatória para os sujeitos da EJA sem que o professor entenda quem é ou o que é esta EJA. Assim, afirmamos que a raiz para uma formação docente qualificada que promova essa perspectiva para a emancipação depende de um currículo que contemple a EJA durante o processo de formação do futuro professor.

Percebemos que questões metodológicas atreladas ao processo de ensino e aprendizagem do ensino de línguas para a EJA devem ser discutidas e refletidas com mais à finco. Tendo um público com características próprias como o que compõe a EJA entendemos que é muito improvável gerar

um ensino de línguas que seja significativo sem uma formação que viabilize o entendimento das necessidades e especificidades desses indivíduos. Nesse sentido, afirmamos que a interculturalidade pode ser utilizada como uma estratégia possível para tornar essas aulas de línguas significativas para o público da EJA, uma vez que ao estudar sua cultura em conjunto com a cultura do outro o aluno da EJA tem condições de entender questões como gênero, raça, preconceito, manifestações culturais entre tantas outras ajudando-o a formar-se enquanto cidadão cuja a aprendizagem pode lhe servir ao longo da vida.

Questões que podem parecer simples como o entendimento histórico da EJA ou do ensino de línguas podem fazer uma grande diferença no processo formativo do professor de LE. Somente entendendo a história e suas transformações o professor poderá desenvolver o senso reflexivo e entender como ações do passado influenciaram para a construção da situação atual do ensino de línguas e da EJA.

Entendemos que incluir o componente curricular da EJA nos projetos dos cursos de LE sem a devida formação dos professores que lecionarão temáticas relacionadas a esse assunto não é a solução dos problemas. Defendemos que a inserção é importante e imprescindível, mas esta precisa ser acompanhada da formação docente.

Defendemos que as pessoas da EJA precisam ter acesso ao ensino de línguas, as experiências com a *oficina coordenada* nos ajudou a comprovar como o ensino de LE pode gerar transformações sociais na vida desses indivíduos. Questões como a auto-estima, acesso a outras línguas, ao lazer entre tantos outros benefícios corroboram para nossa defesa que o ensino de LE é um instrumento importante no e para o processo numa perspectiva de emancipação para as pessoas da EJA. Se tomarmos como exemplo as pessoas da EJA classe trabalhadora essa importância ganha uma dimensão ainda maior diante das necessidades do mundo contemporâneo, competitivo e globalizado.

Constatamos que a ideia do uso de oficinas de intervenção-formação gerou resultados muito positivos. Estas nos serviram como um instrumento eficaz no processo formativo dos sujeitos envolvidos. Pontuamos nesse sentido que o uso de oficinas como as utilizadas nesse trabalho podem servir para outros processos formativos. Concluímos também que este trabalho pode servir como base para outras pesquisas que busquem debruçar-se sobre a temática relacionada ao ensino de línguas para EJA, uma vez que este tipo de abordagem de estudo é ainda muito pequena no Brasil.

A pesquisa nos mostrou que muitos avanços foram alcançados e ainda há muitos desafios também. Em relação à questão da formação docente pudemos constatar através dos depoimentos colhidos e de tudo que foi percebido que as oficinas geraram mudanças significativas na vida e prática pedagógicas dos professores de estágio. O desafio é tornar isso maior, que se estenda a outros

professores, outros cursos de licenciatura, outros *campi* da UNEB e porque não em outras universidades que formem professores.

Pudemos também perceber avanços em relação às professoras da cidade de Santo Antônio de Jesus que participaram das oficinas, estas redimensionaram suas metodologias, técnicas e materiais utilizados nas aulas de LE. Contudo, esta experiência nos levou a pensar em um grande desafio pela frente, estas eram somente 4 professoras diante de uma realidade de tantas outras e outros que também lecionam para a EJA, mas que não possuem formação adequada para trabalhar com esse público. O desafio é que a formação adequada chegue a esses outros profissionais.

Entendemos que o trabalho junto aos docentes de estágio nos rendeu avanços também em relação aos licenciados, aos futuros professores. Isso incide diretamente na qualidade do ensino. Com professores que entendem da educação de jovens e adultos e se sentem seguros em falar, debater e trazer a EJA para a sala de aula cria-se a possibilidade de uma formação adequada desses alunos-licenciandos para o exercício da profissão em turmas de EJA. Nesse sentido, o benefício chega a abarcar até a questão do mercado de trabalho.

Retomamos assim o próprio título de nosso trabalho que toca na questão da inserção da EJA nos cursos de LE da UNEB como perspectiva de emancipação. Entendemos que inserir a EJA nos cursos de LE da UNEB não é uma situação impossível. Ela é de fato possível, mas demanda diálogo e mudança ou quebra de paradigmas. No nosso caso, escolhemos trabalhar com um grupo específico: os professores de estágio dos cursos de LE como estratégia para se começar essa suposta quebra, rompimento ou mudança de pensamento. Percebemos que mudanças ocorreram e sabemos que a EJA passará a ser uma realidade nas aulas desses professores. Pode ser um pequeno começo, mas já o é.

Nesse contexto, tendo como base a experiência obtida nas oficinas de intervenção-formação, inferimos que esses professores de estágio agora possuindo uma formação adequada relativa à EJA, estenderá este conhecimento ao cotidiano dos licenciandos. Entendemos então que assim pode-se começar a construir um ensino de LE que seja instrumento numa perspectiva para a emancipação dos sujeitos da EJA, já que esses licenciados e futuros professores tiveram a formação necessária para trabalhar junto a EJA, dominando e entendendo conhecimentos teóricos que perpassam por entender questões como o histórico da EJA, as necessidades, as especificidades dos sujeitos, as contribuições de Paulo Freire, como também conhecimentos metodológicos que tem a ver em entender quais são os melhores enfoques para se ensinar a LE para a EJA, os materiais mais adequados para se trabalhar as quatro habilidades linguísticas entre outras tantas questões.

Entendemos então que assim é possível gerar um ensino de línguas significativo para a EJA, em outras palavras, um ensino de LE que ajude a promover a emancipação.



## **REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed. (2001)

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua Além de Cultura ou Além de Cultura, Língua? Aspectos do Ensino da Interculturalidade. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Orgs.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 209-215. (2002)

ALTRICHTER, H.; POSCH, P.; SOMEKH, B. **Teachers investigate their work**. Londres: Routledge. (1992)

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio. (1991)

AQUINO, Maria Sacramento. **A transversalidade no currículo do ensino fundamental: as questões ambientais em foco**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN (2008)

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora. (2001)

ARIAS, Juan. **Escuelas de Brasil van a ofrecer curso de español**. Disponível em: [http://elpais.com/autor/juan\\_arias/a/](http://elpais.com/autor/juan_arias/a/) (2006) Última consulta: 20/05/2015

ARROYO, Miguel González. O aprendizado do direito à cidade: a construção da cultura pública, In: **Educação Em Revista**, v. 26, p. 23-38. (1997)

\_\_\_\_\_. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, p. 11-53. (2003)

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, 11, 9-20. (2001)

\_\_\_\_\_. **Ofício de Mestre/imagens e autoimagens**. Ed.13. Petrópolis, RJ: Vozes. (2011)

\_\_\_\_\_. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In **SOARES, Leôncio (org.). Formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica / SECAD / MEC / UNESCO. (2006)

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: **SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. p. 19-50. (2005)

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos outras pedagogias**. Belo Horizonte: Editora Vozes. (2012)



BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 5(1):63-81. (2005)

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes. (2006)

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp. (2006)

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Ed. Cultrix. (1997)

BAUER, M. W; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes. (2002)

BECKER, Fernando. **Da ação a operação: o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**. DP&A. (1997)

BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, (1996)

BLANCO, D. M. O PROJÓVEM urbano e perspectivas de análises. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, vol. 2, n. 3, Rio Grande do Sul, jul. (2010)

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ, Vozes. (2002)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96, de 20 dez.** (1996). Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Última consulta: 30/03/2015

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (2006)

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1934**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm). Última consulta: 20/04/2015

\_\_\_\_\_. Decreto nº 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925. **Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html>. Última consulta: 20/04/2015

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 53.465, de 21 de Janeiro de 1964**. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>. Última consulta: 20/04/2015

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 92.374, de 06 de fevereiro de 1986.** Aprova o Estatuto da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=206204&norma=219678>. Última consulta: 20/04/2015

\_\_\_\_\_. Dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº Lei 4024/61, de 20 dez. de 1961.** Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Última consulta: 20/04/2015

\_\_\_\_\_. Dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Última consulta: 30/03/2015

\_\_\_\_\_. Dispõe sobre o ensino do espanhol na educação fundamental e média. **Lei nº 11.161, de 05 ago. 2005.** Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Última consulta: 18/04/2015

\_\_\_\_\_. Dispõe sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L5379.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm). Última consulta: 20/04/2015

\_\_\_\_\_. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm). Última consulta: 20/04/2015

\_\_\_\_\_. **Marco de ação de Belém (Confintea VI).** Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working\\_documents/Belem%20Framework\\_Final\\_ptg.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf). Última consulta: 20/04/2015

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação.** (1994). Disponível em: <http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-167-o-que-e-o-plano-decenal-de-educacao-para-todos.pdf>. Última consulta: 20/04/2015

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação** (Lei nº 10.172). Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Última consulta: 20/04/2015

\_\_\_\_\_. **Relatório-síntese do XI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Belém do Pará,** 17 a 20 de setembro de 2009. Disponível em: [http://www.movaabc.org.br/dados/XI%20ENEJA\\_Relatorio%20Final-2009.pdf](http://www.movaabc.org.br/dados/XI%20ENEJA_Relatorio%20Final-2009.pdf). Última consulta: 20/04/2015

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira — 5a.- 8a. séries.** MEC. Brasília. (1998)

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries.** Brasília: MEC/SEF. (2002). Disponível em [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2\\_linguastrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguastrangeira.pdf). Última consulta: 20/04/2015

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para educação de Jovens e adultos: primeiro segmento do Ensino Fundamental- 1ª a 4ª séries.** Brasília: MEC/SEF. (2001). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>. Última consulta: 20/04/2015

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB 11/2000:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica. (2000a). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Última consulta: 20/09/2014

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB 01/2000:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica. (2000b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Última consulta: 20/09/2014

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/encceja/encceja>. Última consulta: 20/09/2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio — parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** MEC. Brasília. (2000c)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portal MEC. [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA:** Documento Base. Brasília: MEC, fev. (2006)

BRITO, L.P.L. **A sombra do caos- ensino de língua X tradição gramatical.** Campinas, Mercado de Letras: ALB. (1997)

\_\_\_\_\_. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: **Calidoscópico.** Vol.5, n.1, p 24-30, jan/abr. (2007)

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching.** 4th. ed. New York: Longman. (2000)

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada Vez Mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Editora Mediação. (2004)

BUCKINGHAM, B. R. **Research for teachers**. Nova York: Silver, Burdett and Co. (1926)

BYRAM, M. **Cultural Studies in Foreign Language Education**. Clevedon: Multilingual Matters. (1989)

\_\_\_\_\_. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. London: Multilingual Matters. (1997)

\_\_\_\_\_. MORGAN, C. *et al.* **Teaching-and-Learning Language-and-Culture**. Clevedon: Multilingual Matters. (1994)

CABRAL, V. L. A; ANGELO, C. B; **Reflexões sobre a importância do estágio supervisionado na prática docente**. (2010)

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. (2006)

CARDOSO, C. **Educação Multicultural – Percursos para Práticas Reflexivas**. Lisboa: Texto Editora. (1996)

CARVALHO, Alba M.P.D. Experiências emancipatórias em tempos de crise e transição: potencialidades da utopia democrática. In: **CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA MUNDOS SOCIAIS: SABERES E PRÁTICAS**, 7, 2008, Lisboa. Anais... Lisboa. (2008)

CARVALHO, L. M. C.; DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. PENTEADO, M.; TANURI, L. M.; LEITE, Y.F. e NARDI R. Pensando a licenciatura na UNESP. In: **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano 9, n.9/10, p. 211-232. (2003)

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (org.) **O ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, p. 147-161. (1997)

CHAGAS, R. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Ed.Companhia Editora Nacional. (1957)

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a renda entre estudantes de periferia. [Trad.Neide Luiza de Resende J. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº97, 47-63. (1996)

\_\_\_\_\_. A formação de professores: A pesquisa e a Política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.), **Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito**. 2ª ed. São Paulo: Cortez. (2002)

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: Questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artemed. (2005)

\_\_\_\_\_. **Os jovens e o saber: Perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artemed. (2001)

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** Ed. Cortez, São Paulo. (1991)

CIAVATTA, M.; ALVES, N. **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação.** São Paulo: Cortez. (2004)

COOKE, W. **A foundation correspondence on action research:** Ronald Lippit and John Collier. The University of Manchester, Manchester. (Sem Data). Disponível em: [http://www.sed.manchester.ac.uk/idpm/publications/wp/mid/mid\\_wp06.htm](http://www.sed.manchester.ac.uk/idpm/publications/wp/mid/mid_wp06.htm). Último acesso em: 17/10/2014

CORBETT, J. **An intercultural Approach to English Teaching.** United Kingdom: Multilingual Matters Ltda. (2003)

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. In: **UNirevista** - Vol. 1, nº 1: 32-46. (2006)

COSTA, Glauber B. A. Um estudo sobre a relação teoria e prática na formação do professor de geografia. In: **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade.** Sergipe, p. 09-12. (2010)

CROZET, C.; LIDDICOAT, A. J. The Challenge of Intercultural Language Teaching: Engaging with Culture in the Classroom. In: LO BIANCO, J.; LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C. (Eds.) **Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education.** Melbourne: Language Australia, p. 113-125. (1999)

CURY, Augusto. **Pai Brilhantes, Professores Fascinantes.** São Paulo. Ed: Sextante. (2003)

DAMEN, L. **Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom.** Reading, MA: Addison-Wesley. (1987)

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 53-67. (2005)

DESHLER, D.; EWERT, M. **Participatory action research: tradition and major assumptions.** (1995) Disponível em: [http://www.PARnet.org/parchive/doc/deshler\\_95/](http://www.PARnet.org/parchive/doc/deshler_95/). Último acesso: 17/04/2015

DEWEY, J. **How we think.** Buffalo: Prometheus Books. (1933)

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, 26(92), 1115-1139. (2005)

\_\_\_\_\_.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Caderno **Cedes**, ano XXI, nº 55. P. 58-77, nov. (2001)

FÁVERO, Leonor Lopes. **A Dissertação**. São Paulo: USP/VITAE. (1992)

FEITOZA, Ronney. **Movimentos de educação de pessoas jovens e adultas na perspectiva da educação popular no Amazonas: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos**. Tese (Doutorado) – UFPB, PPGE, João Pessoa. (2008)

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial. (2005)

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porte Alegre: Artes Médicas. (1985)

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a alfabetização**. 22. ed. Trad. Horácio Gonzáles (et. al). São Paulo: Cortez. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 14). (1993a)

\_\_\_\_\_. **Com todas as Letras**. 2. ed. Trad. Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez. (Biblioteca da Educação, Série 8, Atualidades em educação, v. 2). (1993b)

FILHO, L. O problema da Educação de Adultos. In: **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, vol.81, n. 197, Brasília, jan/abr, p. 116-127. (2000)

FINGER, I. **Sobre a relação entre GU e aquisição de Segunda Língua**. Artigo, PUCRJ. (2005)

FISCHER, Nilton Bueno. Formação de professores de EJA Comentários Interativos com o Professor Miguel González Arroyo. In. SOARES, Leôncio (org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD MEC/ UNESCO. (2006)

FONTES, S.M. Um lugar para a cultura. In: CUNHA, M. S.; SANTOS, P. (Orgs.) **Tópicos em Português língua estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. (2002)

FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. 2 ed. Manoel B. da Motta (Org.) e Tradução Vera L. A. Ribeiro. (Ditos e Escritos IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (2006)

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 3. ed. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola. (1996)

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. (1979)

FRANÇA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Ed. Agir. (1952)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Disponível em <http://forumeja.org.br/files/PedagogiadoOprimido.pdf>. (1992a). Último acesso 15/04/2015

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. (1992b)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra S/A. (2006)

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra (1981)

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (1997)

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. .2. ed. São Paulo: Cortez Editora. (1995)

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. São Paulo. Cortez. (1993)

\_\_\_\_\_. **Sobre Educação: diálogos (Paulo Freire e Sérgio Guimarães)** – Rio de Janeiro, Paz e Terra. (1982)

\_\_\_\_\_. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire (antologia)**. São Paulo: Loyola. (1978).

\_\_\_\_\_. **Acção cultural para a libertação e outros escritos**. Lisboa: Moraes. (1977)

GADOTTI, Moacir. O Plantador do Futuro. In: **Revista Viver Mente & Cérebro, Coleção Memória da Pedagogia** – Paulo Freire: a utopia do saber, n.4, p.06-15. (2005)

\_\_\_\_\_. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez. (1996)

GALEANO, Eduardo. **O livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM. (2002)

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 51-76. (1997)

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. (1999)

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas. (2010)

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: Soares, Leôncio; Giovanetti, Maria Amélia Gomes de Castro; Gomes, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. (2006)

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas. (1997)

GODOI, Helena. Pragmática: A cultura no ensino de línguas. In: **Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, v. 9, n. 9. (2005)

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. (1995)

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record. (1999)

GOMES, M. J. **Profissionais fazendo matemática: o conhecimento de números decimais de alunos pedreiros e marceneiros da educação de jovens e adultos**. Recife, Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFPE. (2007)

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 87-104. (2005)

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Práticas não escolares e inclusão. In: **Educação ao longo da vida. Salto para o Futuro. TV Escola. Secretaria de Educação à Distância. Ministério de Educação**. Ano XIX. N.11. set. (2009)

GOODSON, I. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes. (1995)

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In GUARNIERI, M. R. (Org.) **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados; Araraquara: PPGEE/UNESP. (2000)

GUMPERZ, J. J. **Language in Social Groups**. Palo Alto CA: Standford University Press. (1971)

GUTIERREZ, G. L. A metodologia científica e o estudo das organizações. In: **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 26, n.1, p. 91-96, jan./mar. (1986)

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional - formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez. (2001)

\_\_\_\_\_. **Formação contínua de professores**. Trad. Juliana Padilha. -Porto Alegre: Artmed. (2010)



JORDÃO, C. M. A. **Língua estrangeira na formação do indivíduo**. Curitiba: Mimeo, UFPR. (2004)

\_\_\_\_\_. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, SP, 46(1): 19-29, Jan./Jun. (2007)

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

KLEIN, P. C.; BELL-SANTOS, C. A. O Papel da Atitude Cultural de Alunos Brasileiros Imersos em Cursos de Inglês como Segunda Língua nos Estados Unidos. In: **Horizontes de Linguística Aplicada, Brasília (DF)**. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/UnB, v. 5, n. 2, p. 59-85, dez. (2006)

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press. (1998)

\_\_\_\_\_. **Context and Culture in Language Teaching**. 6th. ed. Oxford: Oxford University Press. (2004)

LAGO, S.N.A do. Explorando a auto-estima na aquisição de segunda língua. In: MELLO, H.A.B; DALACORTE, M. C. F. (Org.). **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, p.83 -100. (2000)

LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: UFPR. (2002)

LEÃO, A. Carneiro. **O ensino das línguas vivas**. São Paulo: Companhia. Editora Nacional. (1935)

LEWIN, K. Action research and minority problems. In: **Journal of Social Issues**, n. 2, p. Journal of Social Issues 34-36. (1946)

LO BIANCO, J.; LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C (Eds.) **Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education**. Melbourne: Language Australia. (1999)

LOPES, Eduardo S. Por que falar das pedras? In: OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis, RJ: DP et Alii. (2010)

LOPES, L. P.M.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: **Brasil/ DPEM Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC, p. 14-59. (2004)

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: **Rev. Bras. Educação**. vol.11 no.32 Rio de Janeiro May/Aug. (2006)

MACEDO, Roberto S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes. (2011b)

\_\_\_\_\_. **Atos de currículo / formação em ato?** Ilhéus, Editora da Universidade de Santa Cruz. (2011a)

\_\_\_\_\_. **Atos de currículo e autonomia pedagógica.** Petrópolis: Vozes. (2013a)

\_\_\_\_\_. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. (2013b)

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiania R. de; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. In: **Revista HELB**, Ano 1, nº. 1.52-59. (2007)

MACHADO, Gilberto Andrade et all. **Comunicação de pesquisa impressões, dúvidas e surpresas: analisando diários de campo em uma pesquisa visual.** Instituto Federal do Ceará – Campus Fortaleza. p. 2-7. (2011). Disponível em: [http://www.faebr.com.br/livro/Comunicacoes/impressoes,duvidassurpresas\\_analisandodiarios](http://www.faebr.com.br/livro/Comunicacoes/impressoes,duvidassurpresas_analisandodiarios) Último acesso em 07/04/2015

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA Uma perspectiva de mudança. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. (2008)

MCLAREN, Peter. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário póscolonial.** Petrópolis, RJ: Vozes. (1999)

MAGOGA, Patrícia Melo; PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. Professores da Educação de Jovens e Adultos: por onde passa sua formação? In: PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva e AOYAMA, Ana Lúcia Ferreira (org.). **Relatos de práticas e reflexões pedagógicas.** Londrina: Moriá, p.99-105. (2006)

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política e Educação Popular.** 2ª ed., São Paulo: Ed. Cortez, (1981)

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. In: **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158. (1991)

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: **MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: Eduel, p. 11-25. (2003)

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas. (1999)

MATOS OLIVEIRA, Maria Olivia. Tornar visível o cotidiano da escola: Experiências na EJA. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 163-172, jan./jun. (2012)

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. **A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da história à ação**. Palma de Maiorca: Tese de Doutorado pela Universitat de les Illes Balears. (1999)

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada do Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas. (2004)

MENDES, A. M; FERREIRA, M. C; CRUZ, R. M. O diálogo psicodinâmica, ergonomia, psicometria. In **A. M. Mendes (Org.) Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método, pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. (2007)

\_\_\_\_\_. A Perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas: Uma Relação “entre culturas”. In: ORTIZ ALVAREZ; M. L.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Lingüística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Brasília: UnB/FINATEC; Campinas: Pontes Editores, p. 119-139. (2007)

MÉSZÁROS, István. **Beyond capital**. London: Merlin Press. (1998)

MOITA LOPES, L. P. A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base Intelectual Para Uma Ação Política. In: BARBARA, L. e RAMOS, R. C. G. (Orgs.) **Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras. (2003)

MORAN, P. R. **Teaching Culture: Perspectives in Practice**. Canada: Heinle & Heinle. (2001)

MOREIRA, Carlos E. Emancipação. In: STRECK, Danilo et. al. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica. (2008)

MOREIRA, Antônio Flávio. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: **CANDAU, Vera Maria(org). Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro. DP&A. (2000)

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.17-46. (2007)

\_\_\_\_\_. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes. (2008)

MORILLAS, José M. **La enseñanza de la lengua: un instrumento de unión entre culturas**. (2007) Disponível em: <http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html>. Último acesso em 12/04/2015

MORGAN, DL. Focus group as qualitative research. Sage university paper series In: **Qualitative research methods**. Newbury Park: Sage Publications. (1988)

MOTA, Kátia. **Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Bahia: editora da UFBA (2004)

MOURA, T. M. de M. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. In: **Práxis Educacional Vitória da Conquista** v. 5, n. 7 p. 45-72 jul./dez. (2009) Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>. Última consulta: 15/04/2015

\_\_\_\_\_. A (de) formação do alfabetizador: uma das causas pedagógicas do analfabetismo? In: FREITAS, A. F. R. de. **Currículo e cultura no ensino fundamental de jovens e adultos**. III Seminário Municipal de EJA. Maceió. (2001)

\_\_\_\_\_. Os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos: uma releitura do silêncio, dos vazios e das lacunas institucionais no Estado de Alagoas. In: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, p. 160-186. (2006)

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte. (2004)

NASCENTES, A. **Gramática da língua espanhola**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. (1943)

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. In: **Cadernos de Pesquisas em Administração**, v. 1, n.3, 2º sem. (1996)

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria & Educação**, 4, 109-139. (1991)

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: Antônio Nóvoa (Org.), **Os professores e a sua formação**, p.13-33, Lisboa: Dom Quixote. (1995)

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Lisboa. (1999)

OLIVEIRA, I. Barbosa. (Org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis, RJ: DP et Alii. (2010)

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos. Novos Leitores, Novas Leituras**. São Paulo: Ação educativa. (2005)

\_\_\_\_\_. de Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico**. São Paulo: Scipione. (2004)

\_\_\_\_\_. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.12, Set./Out./Nov. (1999)

OLIVEIRA, Romualdo L. Portela. Educação de Jovens e Adultos: o direito à educação. In: **Mesa Redonda: Direitos Educativos e a EJA no Brasil. 16º Congresso de Leitura do Brasil – COLE, X Seminário de Educação de Jovens e Adultos**. Campinas: UNICAMP, 11 a 13 de julho. (2007)

OLIVEIRA, I. A. de. Educação de jovens, adultos e idosos. In: **Educação ao longo da vida. Salto para o Futuro**. TV Escola. Secretaria de Educação à Distância. Ministério da Educação. Ano XIX. N.11. set. (2009)

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Os Fraseologismos como Expressão Cultural: Aspectos de seu Ensino em PLE. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Orgs.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p.157-171. (2002)

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, 33(11), 519-538. (2006)

\_\_\_\_\_. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. In: **29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais**. Caxambu, MG: ANPED (2007). Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Último acesso: 14/04/2015

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos**. Niterói, RJ: UFF/Faculdade de Educação. (Tese de Doutorado). (2005)  
Disponível em: [http://www.bdt.d.ndc.uff.br/tde\\_arquivos/2/TDE-2006-08-11T111132Z-303/Publico/UFF-Educacao-Tese-JanePaiva.pdf](http://www.bdt.d.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2006-08-11T111132Z-303/Publico/UFF-Educacao-Tese-JanePaiva.pdf). Último acesso: 14/04/2015

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A. p. 29-42. (2004)

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba, PR: SEED. (2008)

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. **Ler, refletir, expressar: uma proposta de ensino da língua portuguesa para a educação de jovens e adultos (EJA)**. SEEJA. (2010)

PEREIRA, Gustavo. Preferencias adaptativas: un desafío para el diseño de las políticas sociales. In: **Revista de Filosofía Moral y Política**. N.º 36, enero-junio. (2007)

PIMENTA, Selma Garrido, GUEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez. (2005)

\_\_\_\_\_ ; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez. (2002)

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001 Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, novembro. (2001)

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil**. Departamento de educação. Universidade federal de Viçosa. MG. (2006). Disponível em: [www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc](http://www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc). Última consulta: 20/04/2015

\_\_\_\_\_ ; SOARES, Leôncio. Caminhos e desafios à formação de educadores de jovens e adultos. In: **Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, 34. Natal. Anais. Grupo de Trabalho 18. (2011)

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.) **Experimentos com histórias de vida** (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, p. 68-80. (1998)

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP. (2009)

ROGERS, C. **Definig reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking**. Teachers College Record, Nova York, v.104, n.4, p. 842-866. (2002)

ROJAS, J. E. A. O indivisível e o divisível na história oral. In: MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras. p.87-94. (1999)

RUMMERT, Sônia Maria. Formação continuada de educadores de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/UNESCO, p. 123-140. (2006)

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos no Brasil atual: do simulacro à emancipação. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v.26, nº1, p.175-208. Jan/jun. (2008)

SANTOS, Boaventura S. Subjetividade, cidadania e emancipação. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 32, junho. (1991). Disponível em: [www.ces.uc.pt](http://www.ces.uc.pt). Último acesso: 16/09/2014

\_\_\_\_\_. (Org.). **Democratizar a democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (2002)

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 12ªed. São Paulo: Cortez. (2008)

\_\_\_\_\_. **Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (2003)

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense. (2006)

SCHMIDT, Maria Junqueira. **O ensino científico das línguas modernas**. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia. (1935)

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história da idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigma**. João Pessoa, Ed. Universitária/ UFPB. (1997)

\_\_\_\_\_. As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. In: **Revista Lusófona de Educação**, 6, 81-92. (2005)

SELENER, D. **Participatory action research and social change: approaches and critique**. Nova York: Cornell University. (1992)

SILVA, TOMAZ T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. (1999)

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido Versos Pedagogia dos Conteúdos. In: **Revista Educação, Sociedade & Culturas**. Nº23, p. 207- 214. (2005)

SILVA, M. de M. O ensino da língua inglesa aos alunos da EJA. In: **Revista Vida de Ensino**. v. 02, n. 02 p. 40-47, fev. (2010)

SMOLICZ, J. J. Core Values and Culture Identity. In: **Ethnic and Racial Studies**, v. 4, p. 75-90. (1981)

SOARES, Leôncio. Do direito à educação e à formação do educador de jovens e adultos, In: SOARES, GIOVANETTI E GOMES (orgs.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. (2005)

\_\_\_\_\_. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, Unesco. (2008)

\_\_\_\_\_. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO. (2006)

\_\_\_\_\_. **Processos de inclusão e exclusão na educação de jovens a adultos**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Ed. Dimensão. (1999)

\_\_\_\_\_. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). **Aprendendo com a diferença. Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. (2003)

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Ed.Autêntica. (2002)

\_\_\_\_\_. **Português: uma proposta para o letramento.** Livro do Professor. São Paulo: Moderna. (1999)

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr, nº25. (2004)

SOUZA, J.F. A LDB e a Educação de Jovens e Adultos. In: **Contexto e educação,** 13(51):87-106, jul./set. (1998)

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** 3 volumes. Rio de Janeiro: Vozes. (2005)

STEVICK, R. **Teaching languages: a way and ways.** Oxford: OUP. (1980)

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge. Cambridge University Press. (1984)

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação,** 13, 5-24. (2000)

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes. (2002)

TORRES, R. M. Ação Nacional da Alfabetização na América Latina. Trad. Ângela Melim. In: **Caderno de Educação Popular,** n. 17. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes/Nova. (1990)

UNESCO. **Confintea V: Background Papers.** Bonn: DVV International/ Unesco. (1997)

\_\_\_\_\_. **Educación para Todos en América Latina: un objetivo a nuestro Alcance.** Santiago: Unesco. (2004)  
Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147423s.pdf>. Último acesso 19/04/2015

\_\_\_\_\_. **Educación de Calidad para Todos: un asunto de Derechos Humanos.** Santiago: Unesco/Orealc. (2007)  
Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>. Último acesso 19/04/2015

\_\_\_\_\_. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. In: **Conferência Regional Preparatória – V Conferência Internacional de Educação de Adultos.** Brasília: MEC/SEF. (1999)

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos.** EJA trabalhadores, Rio de Janeiro. (2001) Disponível em: [www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm](http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm). Último acesso em: 19/04/2015



\_\_\_\_\_. **As relações entre trabalho e Educação de Jovens e Adultos: elementos para a reflexão sobre a perspectiva conformadora e o potencial emancipador.** I Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos. UFPB, jul. (2010)

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira.** 302f. Tese (doutorado)-UFF, Niterói. (2008)

\_\_\_\_\_. A Formação Inicial de Professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. In: ARAÚJO, Judith Maria Daniel de; VALDEZ, Guimar do Rosário Barros. **PROEJA: refletindo o cotidiano.** Campos dos Goytacazes: Essentia. (2012a)

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Rosa Malena. Formação inicial de professores para a EJA. In: **Revista Lugares de Educação.** V.3 n°5 p. 22-36 Jan.-Jun. (2013)

\_\_\_\_\_. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. In: **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 21, n°37, p.71-82, jan/jun. (2012b)

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (org). **Como me fiz professora.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A. (2003)

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes. (1996)

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes. (1998)

WITTE, Roberto Ewald. **Business English: a practical approach.** 2.ed. São Paulo: Saraiva. (2006)

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/desumanização. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica. (2008)



# APÊNDICE

## APÊNDICE A- Modelo de Entrevista 1



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**  
**Mestrado Profissional em Educação de Jovens e**  
**Adultos - MPEJA**



### ENTREVISTA 1

#### ENTREVISTA A PROFESSORES DE ESTÁGIO-UNEB-LICENCIATURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

#### 1) EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO:

a) Professor (a), o (a) senhor (a) em sua formação na graduação teve acesso ao entendimento sobre o que é a EJA e o público que a compõe?

( ) SIM ( ) NÃO.

Obs: Em caso de sim, por favor conte-nos como foi essa experiência

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Professor (a), o (a) senhor (a) teve ou participou de alguma formação continuada na qual tratava sobre a EJA?

( ) SIM ( ) NÃO

Obs: Em caso de sim, por favor conte-nos como foi essa experiência

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Em relação ao domínio do entendimento das especificidades que compõem o público da EJA, o senhor diria que seu domínio é:

- a) Muito Pouco ( )  
 b) Pouco ( )  
 c) Mediano ( )  
 d) Bom ( )  
 f) Muito bom ( )

d) O senhor conhece ou já teve contato com as diretrizes curriculares do governo relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras para a EJA?

( ) SIM

( ) NÃO

Obs: Em caso de sim, seu domínio em relação a essas diretrizes é:

- b) Pouco ( )  
 c) Mediano ( )  
 d) Bom ( )  
 f) Muito bom ( )

#### 2) EM RELAÇÃO À DISCIPLINA MINISTRADA PELO PROFESSOR

a) Sua disciplina contempla o contato e entendimento teórico do que é a EJA junto a seu alunado que está em período de estágio?

( ) SIM ( ) NÃO

OBS: Em caso de sim nos relate como esse procedimento é feito. Crê que o tempo dado é suficiente?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Sua disciplina contempla o contato e entendimento metodológico do que é a EJA junto a seu alunado que está em período de estágio? (Entenda metodológico como por exemplo: como trabalhar o texto escrito com o público da EJA, o uso das mídias para o público da EJA, material didático para o público da EJA etc.)

( ) SIM ( ) NÃO

OBS: Em caso de sim nos relate como esse procedimento é feito. Crê que o tempo dado é suficiente?

## 3) EM RELAÇÃO À IMPORTÂNCIA

a) Crê que o ensino de línguas estrangeiras é importante para o público da educação de jovens e adultos?

( ) SIM ( ) NÃO

OBS: Em caso de sim, por favor nos relate como pode ser percebida essa importância.

b) Das habilidades linguísticas: Compreensão leitora, compreensão auditiva, expressão oral e expressão escrita, qual ou quais crê como mais importante para a vida e formação do público da EJA? Por favor, justifique sua resposta.

## APÊNDICE B- Resultados da entrevista 1



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**  
**Mestrado Profissional em Educação de jovens e**  
**Adultos - MPEJA**



## ENTREVISTA A PROFESSORES DE ESTÁGIO-UNEB-LICENCIATURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

## RESULTADOS PRELIMINARES DA ENTREVISTA

Cidade	Curso	Entrevistados
SALVADOR	Letras espanhol	2 professoras
	Letras inglês	2 professores
SANTO ANTÔNIO DE JESUS	Letras espanhol	2 professoras
	Letras inglês	2 professoras
ALAGOINHAS	Letras inglês	3 professores
	Letras francês	2 professoras
JACOBINA	Letras inglês	2 professoras
CAETITÉ	Letras inglês	2 professoras
TEIXEIRA DE FREITAS	Letras inglês	2 professores
CONCEIÇÃO DO COITÉ	Letras inglês	2 professoras
		<b>TOTAL: 21</b> entrevistados

## RESULTADO QUANTO ÀS PERGUNTAS:

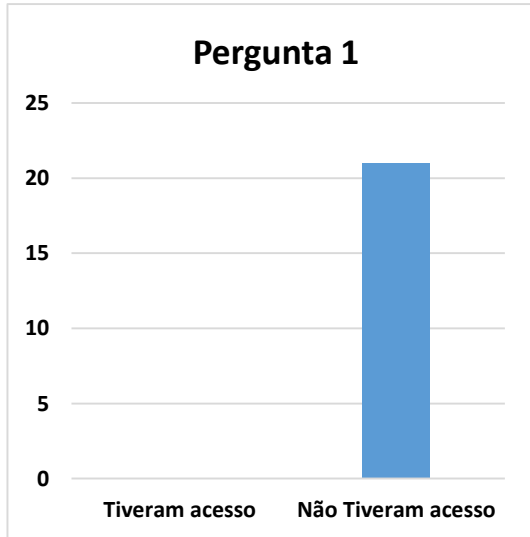
## A) EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO:

1) Professor (a), o (a) senhor (a) em sua formação na graduação teve acesso ao entendimento sobre o público da EJA? ( ) SIM ( ) NÃO.

Obs: Em caso de sim, por favor conte-nos como foi essa experiência

---

---

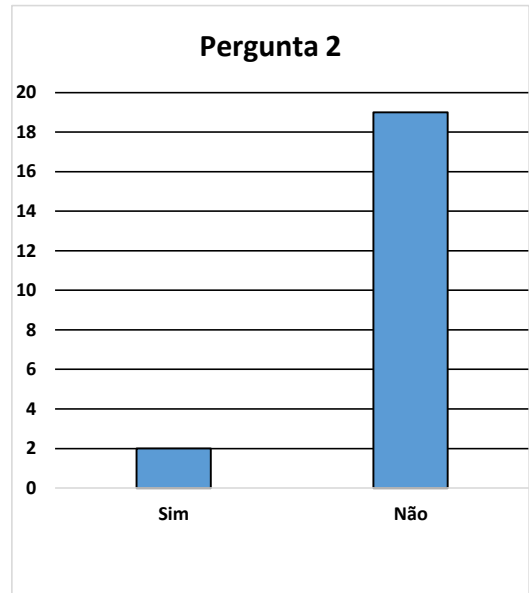


( ) SIM ( ) NÃO

Obs: Em caso de sim, por favor conte-nos como foi essa experiência

---

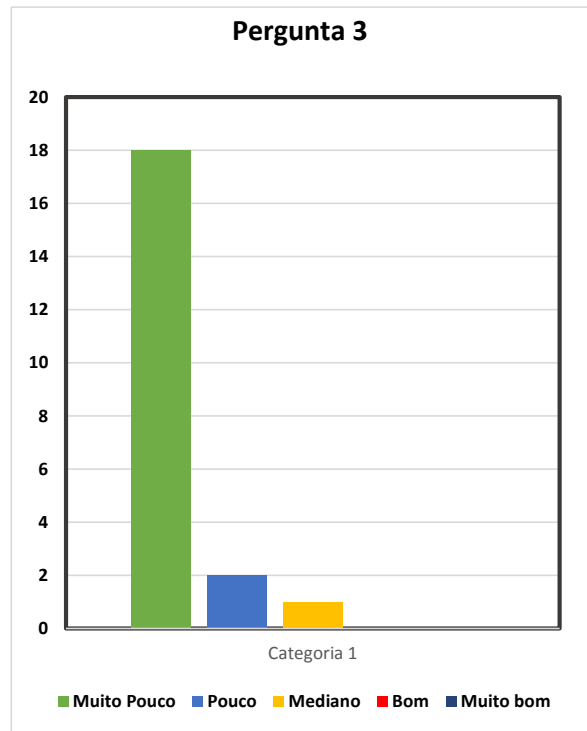
---



2) Professor (a), o (a) senhor (a) teve ou participou de alguma formação continuada na qual tratava sobre a EJA?

3) Em relação ao domínio do entendimento das especificidades que compõem o público da EJA, o senhor diria que seu domínio é:

- a) Muito Pouco ( )
- b) Pouco ( )
- c) Mediano ( )
- d) Bom ( )
- f) Muito bom ( )



4) O senhor conhece ou já teve contato com as diretrizes curriculares do governo relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras para a EJA?

( ) SIM

( ) NÃO

Obs: Em caso de sim, seu domínio relacionado a essas diretrizes é:

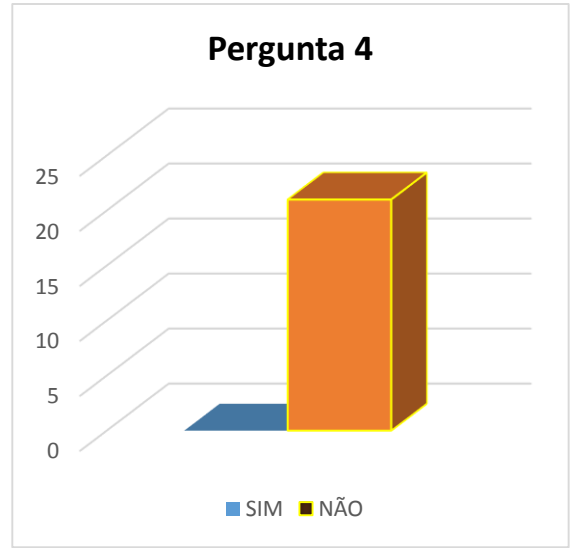
a) Muito Pouco ( )

b) Pouco ( )

c) Mediano ( )

d) Bom ( )

f) Muito bom ( )



**2) EM RELAÇÃO À DISCIPLINA MINISTRADA PELO PROFESSOR**

1) Sua disciplina contempla o contato e entendimento teórico do que é a EJA junto a seu alunado que está em período de estágio?

( ) SIM ( ) NÃO

OBS: Em caso de sim nos relate como esse procedimento é feito. Crê que o tempo dado é suficiente?

---

---

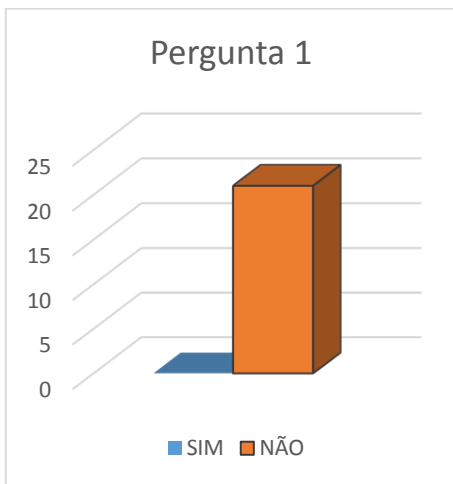
(Entenda metodológico como por exemplo: trabalhar o texto escrito com o público da EJA, o uso das mídias para o público da EJA, material didático para o público da EJA etc.)

( ) SIM ( ) NÃO

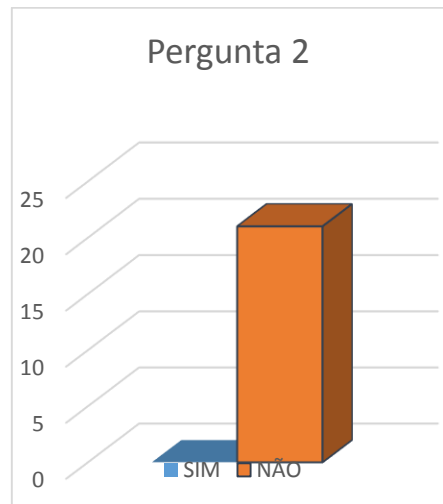
OBS: Em caso de sim nos relate como esse procedimento é feito. Crê que o tempo dado é suficiente?

---

---



2) Sua disciplina contempla o contato e entendimento metodológico do que é a EJA junto a seu alunado que está em período de estágio?

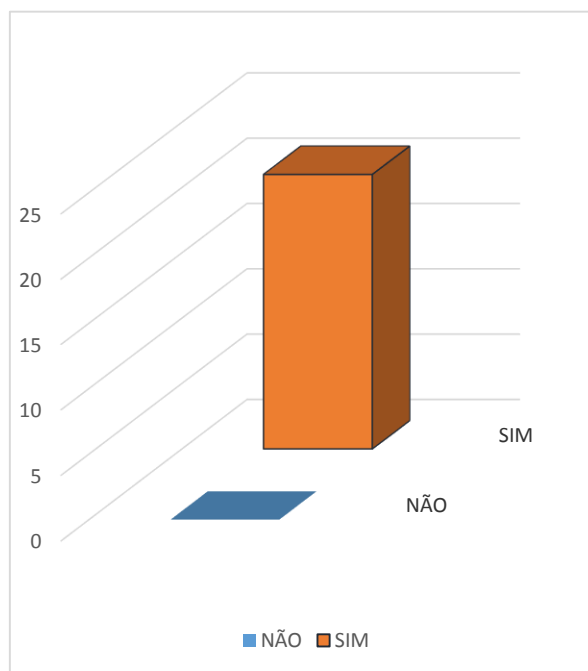


**3) EM RELAÇÃO À IMPORTÂNCIA**

1) Crê que o ensino de línguas estrangeiras é importante para o público da educação de jovens e adultos?

( ) SIM ( ) NÃO

OBS: Em caso de sim, por favor nos relate como pode ser percebida essa importância.



### APÊNDICE C- TERMO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA (Professores do estágio)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**  
**Mestrado Profissional em Educação de Jovens e**  
**Adultos – MPEJA**



#### TERMO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA (Professores do estágio)

Eu \_\_\_\_\_, professor(a) de estágio no campus \_\_\_\_\_ da UNEB,  
 residente \_\_\_\_\_ e domiciliado(a) \_\_\_\_\_ na \_\_\_\_\_ rua/avenida  
 \_\_\_\_\_, declaro suficientemente  
 esclarecido(a) sobre os objetivos, as características e possíveis benefícios provenientes da pesquisa realizada por  
 José Veiga Vinal Junior, intitulada **“O COMPONENTE CURRICULAR DA EJA NO PROJETO DOS  
 CURSOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DA UNEB: UMA PERSPECTIVA PARA A EMANCIPAÇÃO”**.  
 Fui informado(a) e estou ciente, dos cuidados que o pesquisador irá tomar para a garantia do sigilo que assegure a  
 minha privacidade, e decido, por livre e espontânea vontade, participar dessa investigação acadêmica, por meio da  
 concessão de entrevistas e fornecimento de informações necessárias à investigação.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**APÊNDICE D - TERMO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA (Professores da EJA)**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**  
**Mestrado Profissional em Educação de Jovens e**  
**Adultos - MPEJA**

**TERMO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA (Professores da EJA, área de LE)**

Eu \_\_\_\_\_, professor(a) da EJA, da área de língua estrangeira, na cidade de \_\_\_\_\_, residente e domiciliado(a) na rua/avenida \_\_\_\_\_, declaro suficientemente

esclarecido(a) sobre os objetivos, as características e possíveis benefícios provenientes da pesquisa realizada por José Veiga Vinal Junior, intitulada **“O COMPONENTE CURRICULAR DA EJA NO PROJETO DOS CURSOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DA UNEB: UMA PERSPECTIVA PARA A EMANCIPAÇÃO”**.

Fui informado(a) e estou ciente, dos cuidados que o pesquisador irá tomar para a garantia do sigilo que assegure a minha privacidade, e decido, por livre e espontânea vontade, participar dessa investigação acadêmica, por meio da concessão de entrevistas e fornecimento de informações necessárias à investigação.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**APÊNDICE E- TERMO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA (Alunos da EJA)**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**  
**Mestrado Profissional em Educação de Jovens e**  
**Adultos - MPEJA**

**TERMO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA (alunos da EJA)**



Eu \_\_\_\_\_, aluno(a) da EJA na cidade de \_\_\_\_\_, residente e domiciliado(a) na rua/avenida \_\_\_\_\_, declaro suficientemente esclarecido(a) sobre os objetivos, as características e possíveis benefícios provenientes da pesquisa realizada por José Veiga Vinal Junior, intitulada **“O COMPONENTE CURRICULAR DA EJA NO PROJETO DOS CURSOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DA UNEB: UMA PERSPECTIVA PARA A EMANCIPAÇÃO”**. Fui informado(a) e estou ciente, dos cuidados que o pesquisador irá tomar para a garantia do sigilo que assegure a minha privacidade, e decido, por livre e espontânea vontade, participar dessa investigação acadêmica, por meio da concessão de entrevistas e fornecimento de informações necessárias à investigação.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### APÊNDICE F- Termo de consentimento livre e esclarecido



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**  
**Mestrado Profissional em Educação de Jovens e**  
**Adultos - MPEJA**



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, José Veiga Vinal Junior, estudante do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos-MPEJA- UNEB, em respeito ao que determina o item IV, da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisa envolvendo seres humanos, venho convidá-lo a participar da pesquisa **“O COMPONENTE CURRICULAR DA EJA NO PROJETO DOS CURSOS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DA UNEB: UMA PERSPECTIVA PARA A EMANCIPAÇÃO”**.

O objetivo do presente trabalho é entender o lugar da EJA nos projetos dos cursos de licenciatura em LE da UNEB e estabelecer reflexões sobre as contribuições da LE para o público da EJA e sua importância como ferramenta para a emancipação focando na perspectiva da formação do professor de estágio como estratégia para solucionar algumas problemáticas observadas. A coleta de dados poderá dar-se através de entrevistas estruturadas ou semiestruturada, análise documental, conversas informais, registro em diário pessoal das percepções observadas, imagens e fotos.

Se você concordar em participar, voluntariamente, do estudo, sua contribuição será de grande importância, assegurado o respeito aos seus direitos, abaixo relacionados:

a) garantia de receber informações sobre o objetivo e os procedimentos adotados na pesquisa bem como sobre os riscos e benefícios a ela relacionados;

- b) liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e/ou deixar de participar do estudo sem prejuízo ou penalização;
- c) garantia de anonimato, do sigilo e do caráter confidencial das informações, e, garantia da não existência de danos e riscos à sua pessoa;

Este termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vias sendo que uma ficará com você e a outra arquivada comigo. Após a conclusão do trabalho, ele será divulgado através de publicações e apresentações em eventos.

Caso você tenha alguma dúvida, estarei à disposição para esclarecimentos pelos telefones (71) 91432032 ou pelo e-mail [joseveigavinal@gmail.com](mailto:joseveigavinal@gmail.com)

Salvador-Bahia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Assinatura do participante

José Veiga Vinal Junior

(pesquisador)

## APÊNDICE G-Pontos norteadores do diário de bordo



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I**  
**Mestrado Profissional em Educação de Jovens e**  
**Adultos - MPEJA**



PONTOS NORTEADORES PARA ESCREVER O DIÁRIO DE BORDO PESSOAL UTILIZADO DURANTE AS OFICINAS DE INTERVENÇÃO, VISITAS E ENTREVISTAS.



Para entender o sujeito e seu entorno/espaco:

### **Em relação aos professores de estágio:**

⇒ Estar atento para falas, depoimentos relatados pelos professores que tenham ligação com sua formação e suas impressões sobre a EJA. Antes, durante e depois das oficinas.

### **Em relação aos professores de LE da EJA**

⇒ Estar atento para falas, depoimentos relatados pelos professores que tenham ligação com sua formação e os exercícios docente na sala de aula e suas dificuldades a nível teórico e metodológico no processo de ensino da LE na EJA. Antes, durante e depois das oficinas.

### **Em relação aos alunos da EJA**

⇒ Estar atento para falas, depoimentos relatados pelos alunos da EJA que tenham ligação com possíveis contribuições do ensino e aprendizagem da LE como ferramenta de emancipação. Antes, durante e depois das oficinas.

**APÊNDICE H- Entrevista a alunos da EJA da cidade de Santo Antônio de Jesus. (Participantes da *Oficina Coordenada*)**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
Mestrado Profissional em Educação de Jovens e  
Adultos - MPEJA**



**PERGUNTAS:**

- 1) Como o senhor/ a senhora se sentiu participando das oficinas? Gostou? Cite três coisas, assuntos ou momentos que você achou mais interessante e diga porquê.
- 2) Dos países que você viu o que achou interessante?
- 3) Descreva mudanças que você percebeu em sua vida ou no seu dia a dia depois das aulas de LE.
- 4) Para você, aprender inglês/espanhol foi difícil? Nos fale um pouco sobre sua experiência.

**APÊNDICE I- Entrevista a Professores de estágio após as oficinas de intervenção-formação.**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
Mestrado Profissional em Educação de Jovens e  
Adultos - MPEJA**



**PERGUNTAS:**

- 1) Descreva alguns resultados que as oficinas geraram para seu cotidiano, sua formação e sua prática de sala de aula.
- 2) O que pensa sobre a inserção da EJA em seu curso?
- 3) A imagem que você tinha em relação à EJA mudou? Por favor nos descreva sua experiência.
- 4) Projetos como oficinas de formação pode ajudar para a formação docente? O que você acha sobre essa relação?
- 5) Em relação ao seu aluno de estágio você pode descrever algo que tenha visto e aprendido durante as oficinas que tenha auxiliado para a formação destes? Discorra sobre a experiência.
- 6) O que você pensa sobre emancipação?
- 7) Para você que relação existe entre formação docente e currículo?
- 8) O que você julga mais importante que o aluno de LE entenda para trabalhar junto à EJA?

- 9) Como a sua disciplina de estágio pode contribuir para a inserção da EJA no seu curso?

**APÊNDICE J- Entrevista a Professores da EJA de Santo Antônio de Jesus após as oficinas de intervenção-formação**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
Mestrado Profissional em Educação de Jovens e  
Adultos - MPEJA**



**PERGUNTAS:**

- 1) Fale-nos de maneira geral quais as sensações e impressões que você teve em relação a tudo que foi visto e discutido durante as oficinas.
- 2) As oficinas te ajudaram a repensar sua prática de aula? Descreva-nos a sua experiência.
- 3) Que transformações você sentiu/percebeu depois das oficinas?