



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA

RAMON BERNARDO DA SILVA

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA EJA:
UMA REFLEXÃO SOBRE A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O
USO DE GÊNEROS TEXTUAIS**

CAJAZEIRAS – PB
NOVEMBRO DE 2018

RAMON BERNARDO DA SILVA

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA EJA:
UMA REFLEXÃO SOBRE A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O
USO DE GÊNEROS TEXTUAIS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras – Língua Inglesa.

Área de Concentração: Ensino e Aprendizagem

Orientadora: Prof^a. M.^a Luciana Parnaíba de Castro

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

S586e Silva, Ramon Bernardo da.
O ensino de língua inglesa no contexto da EJA: uma reflexão sobre a proposta de sequência didática e o uso de gêneros textuais / Ramon Bernardo da Silva. - Cajazeiras, 2018.
63f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Ma. Luciana Parnaíba de Castro.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) UFCG/CFP, 2018.

1. Ensino de língua inglesa. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Modelo didático. I. Castro, Luciana Parnaíba de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP

CDU - 811.111

RAMON BERNARDO DA SILVA

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA EJA:
UMA REFLEXÃO SOBRE A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA
E O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras – Língua Inglesa.

Aprovada em 06, de novembro de 2018

Banca Examinadora

Luciana Parnaíba de Castro

Prof.ª M.ª Luciana Parnaíba de Castro - UFCG

Orientadora

Fabiane Gomes da Silva

Prof. M. Fabiane Gomes da Silva - UFCG

Examinador

Daniela Miguel de Souza Morais

Prof.ª Esp. Daniela Miguel de Souza Morais - UFCG

Examinadora

Prof. Dr. Francisco Francimar de Sousa - UFCG

Suplente

+

À memória do meu avô Manoel Bernardo da
Silva e da minha prima Karolayne da Silva
Souza, eternos em meu coração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela minha vida e por sua presença constante em todas as etapas da minha existência.

À minha família, em especial minha mãe, Marileide da Silva Bernardo e meus irmãos Rodrigo da Silva Bernardo e Jessika Rayane da Silva Bernardo, por todo amor e compreensão durante essa jornada.

À minha professora orientadora, M.^a Luciana Parnaíba de Castro, pela paciência e incentivo no trabalho de orientação desta monografia.

Aos professores da banca, Fabiane Gomes da Silva, Francisco Francimar de Sousa e Daniela Miguel de Souza Morais pela disponibilidade e contribuições para essa pesquisa.

Ao professor Fabiane Gomes da Silva, pelo apoio durante os anos que fiz parte do PIBID e pelo excelente exemplo como docente.

Aos meus colegas de curso, por todo o companheirismo, com quem pude dividir momentos incríveis, Ana Victória, Dayse Fernandes, Geyses Kaimi e Larissa Lacerda.

Às minhas grandes amigas, pelo apoio e torcida de sempre, Beatriz Monteiro, Beatriz Simões, Bárbara Monteiro, Jhayne Farias e Cristiane Rolim.

A todos que contribuíram para a realização desse trabalho.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre os modelos didáticos para o ensino de Língua Inglesa na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir da observação das dificuldades do modelo tradicional de ensino de estabelecer conexões reais entre os alunos dessa modalidade e a Língua Inglesa, pretende-se refletir acerca dos modelos possíveis para o ensino da língua de forma contextualizada. A quase que totalidade das reflexões apresentadas aqui é consequência do enfrentamento de uma triste realidade quanto à Língua Inglesa como disciplina nas salas de aula da EJA. Estudos como o de Petreche (2008) têm evidenciado que o ensino de Língua Estrangeira, especialmente o de Língua Inglesa, é desvalorizado pelos alunos dessa modalidade. O modelo de Sequência Didática (SD) expressa uma possibilidade para o ensino de Língua Inglesa de forma contextualizada na EJA. Dessa forma busca-se discutir a funcionalidade do modelo de SD aplicado ao ensino de Língua Inglesa na EJA. Para isso, nos amparamos nos estudos de Almeida Filho (2011) para refletir sobre o ensino de Língua Inglesa no Brasil, Paula e Oliveira (2011), Capucho (2012) e Borges (2006) para construir uma retrospectiva histórica da EJA como um direito, Arroyo (2011) para pensar a configuração da EJA em suas especificidades. Pretende-se também estabelecer relações entre o ensino contextualizado de Língua Inglesa e resultados satisfatórios no que concerne ao contato com a língua como forma de emancipação dos indivíduos. Abordamos os pressupostos epistemológicos da teoria que embasa essa pesquisa, enfatizando os trabalhos com SD, modelo proposto por Dolz e Schneuwly (1996), desenvolvidas a partir da perspectiva teórica do Sociointeracionismo para ensino da Língua à luz de Marcuschi (2008), Antunes (2010), Koch (2011), entre outros. Acreditamos que este tipo de pesquisa resultará em contribuições científicas para a área de ensino de línguas.

Palavras-chave: Sequência Didática, EJA, Modelo Didático, Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

The objective of this work is to propose a didactic model for the teaching of English Language in the modality of Youth and Adult Education. From the observation of the difficulties of the traditional model of teaching to establish real connections between the students of this modality and the English Language, it is intended to reflect on the possible models for the teaching of the language in a contextualized way. Studies such as that of Petreche (2008) have shown that the teaching of LE, especially English, is devalued by students of this modality. The Didactic Sequence (SD) model expresses a possibility for the teaching of EFL in a contextualized way in the Youth and Adult Education. For this, we rely on the studies of Almeida Filho (2011) to reflect on the teaching of English Language in Brazil, Paula and Oliveira (2011), Capucho (2012) and Borges (2006) to construct a historical retrospective of Education of young people and adults as a right, Arroyo (2011) to think the configuration of the modality in its specificities. Thus, the present work aims to discuss the functionality of the Didactic Sequence model proposed by Dolz and Schneuwly (1996) applied to the teaching of English Language in the Youth and Adult Education. It is also intended to establish relationships between the contextualized teaching of English Language and satisfactory results regarding the contact with the language as a form of emancipation of the individuals. We approach the epistemological assumptions of the theory underlying this research, emphasizing the works with Didactic Sequence, a model proposed by Dolz and Schneuwly (1996), developed from the theoretical perspective of Sociointeractionism for language teaching based on Marcuschi (2008), Antunes 2010), Koch (2011), among others. We believe that this type of research can bring in scientific contributions to the area of language teaching.

Keywords: Didactic Sequence, Youth and Adult Education, Didactic Model.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| CONFITEA | Conferência Internacional de Jovens e Adultos |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DCE/EJA | Diretrizes Curricular da Educação de Jovens e Adultos |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional Do Ensino Médio |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LE | Língua Estrangeira |
| LI | Língua inglesa |
| MOBRAL | Movimento Brasil Alfabetizado |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| SD | Sequência Didática |
| SEA | Serviço de Educação de Adultos |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro I: Habilidades para desenvolver no Ensino Médio (LE)..... | 35 |
| Quadro II: Temas para o Ensino Médio (LE)..... | 36 |
| Quadro III – Esquema de sequência didática..... | 50 |
| Quadro IV – Etapas para a realização da SD..... | 50 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Taxas de analfabetismo no Brasil (1900-2000)..... | 17 |
| Tabela 2 - Taxa de analfabetismo por faixa etária no Brasil (1996-2001)..... | 18 |
| Tabela 3 - Distribuição dos jovens segundo principal razão que motivou a deixar de frequentar a escola..... | 26 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO I | 15 |
| ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 15 |
| 1.1 A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos | 15 |
| 1.2 Marcos Legais da Educação de Jovens e Adultos | 22 |
| 1.3 Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos | 25 |
| CAPÍTULO II..... | 30 |
| REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA | 30 |
| 2.1 O ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio | 30 |
| 2.2 O ensino de Língua Inglesa na EJA | 35 |
| CAPÍTULO III | 40 |
| O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA EJA: UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA MODALIDADE | 40 |
| 3.1 A Formação dos Profissionais que atuam na EJA | 40 |
| 3.2 O Ensino de Língua Inglesa Através dos Gêneros Textuais..... | 43 |
| 3.3 Sequência Didática para Ensino de Língua Inglesa no Contexto Da EJA..... | 50 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 55 |
| REFERÊNCIAS | 57 |

INTRODUÇÃO

O modelo de educação brasileira tem se configurado como um modelo tradicional, estático e de lentas evoluções. Há uma disparidade entre a produção acadêmica acerca dos métodos de ensino de línguas e ao modelo aplicado pelos professores no nosso país (ALMEIDA FILHO, 2011). A falta de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é um dos principais fatores de fortalecimento desses comportamentos (MOITA LOPES, 1996).

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indiquem a necessidade do ensino contextualizado a fim de tornar os alunos capazes de compreender a cidadania como participação social e política e despertar o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais (BRASIL, 1998), uma parcela significativa dos estudantes apresenta uma trajetória educacional truncada, abandonando a escola no Ensino Fundamental e Médio. Parte desses estudantes, retoma a vida estudantil na fase adulta, agora formando uma nova modalidade com características muito específicas.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma expressão dos desafios educacionais em nosso país e aponta para a necessidade de modelos que sejam capazes de dar respostas aos problemas que resultam das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais. Para que o ensino de uma Língua Estrangeira (LE), mais especificamente o ensino da Língua Inglesa (LI) consiga auxiliar na consolidação desses objetivos na EJA, a sala de aula precisa se tornar um ambiente de construção de sentidos, para além do texto. Os alunos precisam se perceber como parte atuante da comunidade escolar, reconhecendo o seu espaço dentro do ambiente educacional, tendo sua trajetória respeitada e levada em conta dentro da sala de aula. É necessário refletir acerca dos modelos didáticos capazes de produzir no aluno dessa modalidade, a reflexão sobre si mesmo e sobre a sociedade que o cerca. Nas salas de aula da EJA, o ensino de uma LE deve permear a construção e fortalecimento da identidade do corpo estudantil.

As reflexões presentes neste trabalho são resultado do desejo pela consolidação da EJA como um direito. Esse desejo surgiu durante o trabalho realizado pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola da cidade de Cajazeiras na Paraíba. A quase que totalidade das reflexões apresentadas aqui é consequência do enfrentamento de uma dura realidade quanto à Língua Inglesa como disciplina nas salas de aula da EJA. Estudos como o de Petreche (2008) têm evidenciado que o ensino de LE, especialmente o de Língua Inglesa é desvalorizado pelos alunos dessa

modalidade. Esse comportamento é reforçado muitas vezes, pela direção e equipe pedagógica da escola. Nesse sentido, o ensino de Língua Inglesa e a EJA tem muito em comum: ambos recebem dentro do sistema educacional uma posição assistencial de pouco prestígio.

A história da EJA revela um longo caminho de avanços e recuos na conquista por direitos educativos. Encontramos na EJA a criação e recriação de paradigmas educacionais. A Língua Inglesa encontra na EJA um espaço de debate em busca de uma prática pedagógica efetiva no marco da Educação em direitos humanos.

O ensino da Língua Inglesa na EJA segue o modelo tradicional presente na Educação Brasileira de forma geral. A forma como se convencionou ensinar a LE distancia o aluno da construção de sentidos através das aulas de Língua Inglesa. Um levantamento realizado pela Secretaria de Educação de diversas regiões do nosso país (BRASIL, 2002) constatou que os educadores de LE na EJA optam por um ensino que enfatiza a gramática, ou seja, dá demasiada importância à estrutura e léxico, e isso de forma descontextualizada. Percebe-se assim, a necessidade de reflexões urgentes acerca dos modelos vigentes. Faz-se necessário repensar o fazer metodológico no sentido teórico-prático para emancipar os agentes da sala de aula.

O modelo de Sequência Didática (SD) expressa uma possibilidade interessante para o ensino de LI de forma contextualizada na EJA. Esse modelo se configura como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ et al., 2004, p.97). A aplicação da SD segue uma ordem pré-estabelecida, com produção inicial que ajuda o professor a perceber as necessidades da turma, módulos flexíveis onde o professor trabalha essas necessidades e produção final, para avaliação da evolução dos alunos. Todas essas etapas giram em torno de um gênero textual de forma a contextualizar a língua e possibilitar o trabalho com diversos tipos de textos. O trabalho com gêneros textuais na escola transforma o ambiente da sala de aula em um ambiente de discursos sociais, onde circulam diferentes gêneros que podem ser reconhecidos por sua propriedade comunicativa e sua funcionalidade nas esferas sociais, e isso fornece aos alunos capacidades necessárias para que se desenvolvam na linguagem.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo discutir a funcionalidade do modelo de Sequência Didática proposto por Dolz e Schneuwly (1996) aplicado ao ensino de Língua Inglesa na EJA. Pretende-se também estabelecer relações entre o ensino contextualizado de Língua Inglesa e resultados satisfatórios no que concerne ao contato com a língua como forma de emancipação dos indivíduos. Deste modo, deseja-se evidenciar as

dificuldades da EJA em desenvolver ligações significativas com modelos de ensino da língua que fogem a gramática.

Realizamos inicialmente uma revisão sistemática da literatura teórica sobre o tema, acreditando ser essa uma estratégia para a investigação da produção científica acerca de determinado fenômeno (GALVÃO; SAWADA e TREVISAN, 2004). Trata-se de uma pesquisa descritiva bibliográfica. Gil (2008) afirma que esse tipo de pesquisa é funcional para descrever as características de determinadas populações ou fenômenos.

Portanto, no primeiro capítulo, contextualizamos a EJA no Brasil, construindo uma retrospectiva histórica desde os tempos coloniais até os nossos dias, com ênfase na efetivação da educação como direito, para além do assistencialismo. Para isso nos amparamos nos estudos de Paula e Oliveira (2011), Capucho (2012), Borges (2006), Branco (2007) entre outros. No segundo capítulo, abordamos os pressupostos epistemológicos da teoria que embasa essa pesquisa, enfatizando os trabalhos com Sequência Didática, modelo proposto por Dolz e Schneuwly (1996), desenvolvidas a partir da perspectiva teórica do Sociointeracionismo para ensino da Língua à luz de Marcuschi (2008), Antunes (2010) e Koch (2011). No capítulo três, realizamos uma discussão acerca dos possíveis benefícios do uso de Sequência Didática como modelo de ensino de Língua Inglesa na EJA amparados em Cristovão (2009), Faraco (2009), Sousa (2008) entre outros.

Finalizamos, formulando considerações sobre o presente trabalho, apresentando as suas futuras implicações para o ensino de língua inglesa na EJA, ressaltando a importância do desenvolvimento de atividades de progressão nessa modalidade de ensino. Acreditamos ser esta uma alternativa para o ensino-aprendizagem que considera o aluno como sujeito crítico-reflexivo, fortalecendo sua identidade civil.

Acreditamos que este tipo de pesquisa resultará em contribuições científicas para a área de ensino e aprendizagem de línguas, esperando ver em breve o modelo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no contexto da EJA como ferramenta de efetivação de direitos.

CAPÍTULO I

ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo abordaremos o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, objetivando refletir sobre as concepções acerca dessa modalidade dentro do sistema educacional do nosso país. Para isso, iniciamos construindo um percurso histórico sobre a EJA no contexto de efetivação da educação como um direito de todos e seguimos fazendo relações entre a implementação de programas de educação para essa demanda da sociedade com os índices de analfabetismo, estabelecendo conexões entre as políticas públicas nesse sentido e os resultados obtidos.

1.1 A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos

O campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta uma longa trajetória histórica, sendo ainda um campo não consolidado dentro das pesquisas de políticas públicas e diretrizes educacionais. É ainda também negligenciada dentro do processo de formação de educadores para essa modalidade. Com a aprovação da LDB 9394/96 e com as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos, no parecer nº 11/2000, a EJA se estabelece como modalidade da educação básica que se refere aos jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica no tempo previsto. A EJA, em sua trajetória histórica de ações contínuas, é marcada por uma diversidade de programas que atualmente passaram por alterações, como resultado das reflexões teóricas do final da década de 1980.

Essa modalidade de ensino enfrenta um momento importante na tentativa de configuração de sua especificidade (ARROYO, 2011). As características desta modalidade fazem da mesma um espaço repleto de riqueza social e cultural. No parecer do Conselho Nacional de Educação (2000), a EJA é apresentada como um resgate de uma dívida social frente à herança colonial negativa para enfrentamento da desigualdade social. De acordo com Arroyo:

A configuração da época como campo específico de responsabilidade pública do estado é, sem dúvida, uma das frentes do momento presente. Há indicadores que apontam nessa direção? As universidades e os centros de pesquisa e formação assumem os jovens e adultos e seus processos de formação como foco de pesquisa e reflexão teórica (2011, p. 20).

O adulto é concebido então como sujeito em transformação que precisa ter assegurado o direito público subjetivo à educação. As dificuldades da educação de adultos são um reflexo do sistema escolar que tradicionalmente pensa a estrutura interna sem a pluralidade educacional dos indivíduos em sociedade. Para a EJA efetivar-se em sua intenção política, como um direito à educação para todos, faz-se necessário a reflexão do sistema educacional como um todo e de como os indivíduos são concebidos dentro dessa estrutura.

Por este motivo, é imprescindível a localização da EJA dentro do sistema educacional, refletindo sobre seu caráter assistencial, que se apresenta mais evidente nos programas de alfabetização destinados à educação básica para adultos. Essa visão assistencialista, onde a modalidade é expressa no sentimento de compensação histórica das desigualdades sociais, ainda é muito presente e permeia o imaginário de boa parte dos profissionais da educação.

A história da educação de jovens e adultos no Brasil está relacionada com a trajetória de ações e programas destinados à Educação Básica através dos programas de educação e alfabetização para o combate ao analfabetismo. A maior parte desses programas, visando aprendizagem da leitura e da escrita para que os jovens e adultos possam participar mais ativamente da vida social, sofreram mudanças radicais em suas propostas diversas vezes. De forma tímida, poucos desses programas se voltaram para a profissionalização desses sujeitos.

O Brasil, a partir de 1930, ganha faces urbanas e industriais que apontam para uma nova configuração interna de acumulação capitalista. É no estado novo (1937 -1945) que as demandas educacionais são estabelecidas nas leis orgânicas de ensino que foram decretadas no início da década de 1940. Chegando ao fim do estado novo, e o estabelecimento do capitalismo industrial no Brasil, o sistema educacional passa a refletir novas prioridades, demonstrando o interesse em preparar a mão-de-obra para o mercado industrial em expansão (ALMEIDA; CORSO, 2015).

Almeida e Corso (2015) resgatam a primeira iniciativa pública, no Brasil, que visava especificamente o atendimento do segmento de adolescência e adultos no ano de 1947, com o lançamento da primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, iniciada no Ministério da Educação e coordenada por Lourenço Filho, um importante educador e pedagogo da época, reconhecido por sua participação no movimento conhecido como Escola Nova. Essa campanha concebia a educação como um processo cuja finalidade é proporcionar a cada indivíduo, dentro de suas possibilidades, instrumentos indispensáveis

para o domínio da cultura de seu tempo e técnicas que facilitem o acesso a essa cultura para que cada homem possa se desenvolver dentro da vida social (BEISEGEL, 1974).

Durante a década de 1950, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) elaborou várias publicações endereçadas aos respectivos da educação nos estados brasileiros e aos professores da classe de supletivo. Percebe-se que neste momento o investimento na educação é apresentado como a solução para os problemas educacionais da sociedade e que o papel do alfabetizador é cumprir uma missão complicada. Para educadores, a campanha, amparada nessas concepções, buscou recrutar voluntários para o cumprimento dessa ‘missão’.

Em 1950, 55% da população brasileira maior de 18 anos era composta por analfabetos. A UNESCO lançou estímulos e movimentos para a criação de programas nacionais de educação de adultos, para atender as regiões consideradas mais atrasadas do país. Inicialmente, todos esses programas concebiam a visão assistencialista da educação de jovens e adultos. Para compreender melhor como a EJA chegou nessa década com esse caráter é necessário regressar um pouco mais na história da educação brasileira, fazendo a compreensão clara do que Paula e Oliveira (2011) afirmaram:

A conquista dos direitos educativos encontra na EJA um exemplo de luta e de recriação de paradigmas educacionais. A história da EJA nos revela um processo de avanços e recuos em uma dinâmica específica a partir do século XX (2011, p. 15).

No início da colonização do país, a educação era baseada no pressuposto da evangelização (PAULA; OLIVEIRA, 2011). A conquista das terras brasileiras exigia o processo de transformação da cultura dos povos nativos. Com a saída dos jesuítas do país, um novo cenário político não abre espaços para a educação em um sistema diferente. Desta forma, permanecem até os dias atuais muitas características da ideia confessional e conservadora no âmbito educacional. A esse respeito, Romão e Gadotti (2007, p. 63) afirmam:

Somente após quase meio século da “descoberta do Brasil” é que se iniciou atividade educativa no país, com a chegada dos jesuítas em 1549, voltada, fundamentalmente, para a aculturação da população ameríndia, por intermédio do Ratio Studiorum que se baseava nos estudos clássicos.

Romão e Gadotti (2007) relatam ainda que, com a independência, a Constituição de 1824 previa a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, mas na prática nada foi implementado para se atingir isso e, durante todo período imperial, a educação de adultos

ficou por conta das diferentes províncias que tinham que arcar com praticamente todo ensino das primeiras letras.

Nas primeiras décadas do período republicano (1889-1930), assim como o período da República velha, não houve mudanças significativas no cenário educacional. Esse fato pode ser consequência da educação elementar ser estabelecida como responsabilidade dos estados e municípios, o que não incentivou desenvolvimento de um sistema forte. É a partir do período pós-guerra que a EJA começa a consolidar conquistas.

No período de 1946 a 1958, houve grandes campanhas voltadas à erradicação do analfabetismo. O problema era entendido como uma doença a ser curada, o que aprofundou o caráter assistencialista da EJA. O período de 1958 a 1964 é marcado pelo avanço de um movimento no âmbito das políticas sociais. O analfabetismo deixa de ser compreendido como uma causa e passa a ser entendido como um dos efeitos das desigualdades socioeconômicas. É nesse cenário que as contribuições de Paulo Freire ganham visibilidade e ele é convidado para encabeçar o Plano Nacional de alfabetização de Adultos.

Entre 1964 e 1985, acontece um movimento histórico de rompimento com os processos democráticos. No que diz respeito à EJA, volta-se às concepções mais conservadoras. O regime militar esvaziou as ações educativas de seu sentimento ético e atribuiu à educação escolar um caráter moralista e disciplinador. Nesse momento surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), um órgão do governo brasileiro, instituído pelo decreto nº 42.455 no governo de Emílio Garrastazu Médice, com o objetivo de executar o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos. A sociedade, em resposta às arbitrariedades do regime, alcança uma grande organização política que culmina com o fim do regime militar e com projeto de redemocratização do Brasil.

A partir da década de 1980, e mais fortemente no início dos anos 2000, a EJA expressou força em duas grandes vertentes: as ações da sociedade civil organizada e dos movimentos populares juntamente com o conjunto de ações do governo. Em 1996, surgem os fóruns de EJA que acrescentam a essa reflexão a força da mobilização social e o debate sobre as políticas públicas voltadas para esse segmento específico da população. De acordo com Paula e Oliveira:

No âmbito das ações governamentais, a EJA como ação supletiva e compensatória ainda é muito presente, da mesma forma que o movimento de alfabetização ainda é pensado na perspectiva de campanhas periódicas (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 19).

Ao Poder Público Federal, Estadual e Municipal pertenciam as ações conectadas ao sistema de ensino, assim como a provisão de recursos para formação de docentes, aquisição de materiais didáticos, alimentação e transporte dos educandos. Foram estabelecidos programas de alfabetização de jovens e adultos na perspectiva de campanhas com características de provimento de recursos para organização de núcleos de alfabetização e viabilizava-se por meio de convênios entre poder público, movimento social e as entidades sociais.

À sociedade civil e movimentos populares couberam a incorporação do legado de Paulo Freire no campo da educação popular com ações concentradas na esfera da alfabetização com foco na mobilização política para garantia da cidadania.

De acordo com Paula e Oliveira (2011), as últimas três décadas não foram suficientes para compensar 500 anos de abandono, em consequência das políticas públicas que ainda expressam um imaginário de campanhas de alfabetização em processos acelerados de escolarização com financiamento de diferentes segmentos e modalidades da educação sendo alvo de recursos diferenciados. É evidente que esse esforço por parte dos programas governamentais e da sociedade civil resultou na transformação dos índices de analfabetismo em nosso país (como nos mostra a tabela abaixo), todavia as regiões mais pobres e periféricas ainda sofrem e concentram os maiores índices de analfabetismo.

Tabela 1 - Taxas de analfabetismo no Brasil (1900-2000)¹

| Ano | População de 15 anos ou mais | | |
|------|------------------------------|------------|-----------------------|
| | Total | Analfabeta | Taxa de analfabetismo |
| 1900 | 9728 | 6348 | 65,3 |
| 1920 | 17564 | 11409 | 65 |
| 1940 | 23648 | 13269 | 56,1 |
| 1950 | 30188 | 15272 | 50,6 |
| 1960 | 40233 | 15964 | 39,7 |
| 1970 | 53633 | 18100 | 33,7 |
| 1980 | 74600 | 19365 | 25,9 |
| 1991 | 94891 | 18682 | 19,7 |
| 2000 | 119533 | 16295 | 13,6 |

Fonte: Adaptado de Brasil, 2003, p.6.

¹ Apresentada por Paula e Oliveira, 2011.

A alfabetização ainda é um desafio para a educação brasileira, visto que são cerca de 14,2 milhões de brasileiros considerados analfabetos de acordo com o IBGE em 2008. É necessário mencionar que tantos anos de reflexão e luta pela efetivação da educação como direito resultaram na maior abertura para enfrentar as realidades, o que possibilita a busca pela construção de um país menos desigual. A tabela I nos mostra que os índices apresentam resultados positivos, pois mesmo havendo um aumento da população, as taxas de analfabetismo vêm caindo ao longo dos anos.

O direito à educação é uma conquista histórica e se constitui como fundamento para o exercício da cidadania, tendo em vista ser essa uma condição necessária para o saber, a moral e a política (CAPUCHO, 2012). Essa luta histórica pela igualdade do direito à educação e o enfrentamento às múltiplas formas de exclusão social tiveram como consequência a garantia da educação de jovens e adultos como modalidade da Educação Básica. A Constituição Brasileira (Brasil, 1988) no art. 211 estabelece que os sistemas de ensino devem ser organizados em regime de colaboração, sendo responsabilidade múltipla da União com o sistema federal de ensino. Em contrapartida, as taxas de analfabetismo continuam altas quando levada em conta a faixa etária. Os mais velhos continuam com essa herança. A tabela 2 nos auxilia na compreensão da relação das taxas de analfabetismo com a questão da faixa etária.

Tabela 2 - Taxa² de analfabetismo por faixa etária no Brasil (1996-2001)

| Faixa Etária | Ano | | |
|--------------|------|------|------|
| | 1996 | 1998 | 2001 |
| 10 a 14 | 8,3 | 6,9 | 4,2 |
| 15 a 19 | 6 | 4,8 | 3,2 |
| 20 a 29 | 7,6 | 6,9 | 6 |
| 30 a 44 | 11,1 | 10,8 | 9,5 |
| 45 a 59 | 21,9 | 20,1 | 17,6 |
| Acima de 60 | 37,4 | 35,9 | 34 |

Fonte: Brasil, 2003, p.10.

Como historicamente o estado brasileiro capitalista se consolidou de forma periférica, negou-se assim direitos sociais básicos como saúde, educação e seguridade social à

² Os valores indicam porcentagem (%). Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio (PNADS) de 1995 e 2001.

população. Durante mais de um século e meio, o direito à educação foi oficialmente negado aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade tida como apropriada (CAPUCHO, 2011). Apesar das novas configurações, a EJA,

[...] não foge às clássicas estratégias de distribuição desigual e precária de fragmentos de conhecimento, subordinadas as demandas e distintos níveis de qualificação da força de trabalho requeridos pelos diferentes padrões produtivos que coexistem no Brasil, bem como as necessidades de controle social (HUMBERTO, 2008, p. 176).

Capucho (2012) lembra que, embora a educação de jovens e adultos seja apresentada nos Marcos Internacionais³ como capaz de melhorar a qualidade de vida mundial, estando relacionada a questões como interculturalidade, empregabilidade e sobrevivência, a sociedade brasileira não apresentou alguns requisitos necessários para romper com a lógica da negação dos direitos educativos. A autora nos chama atenção para o fato de que,

[...] apesar dos direitos educativos estarem proclamados na legislação nacional e constitucionalmente terem sido ampliados, os mecanismos de proteção da dignidade da pessoa humana, as violações dos direitos educativos são recorrentes na sociedade brasileira, demandando a formação de uma cultura de direitos a qual assegura o cumprimento da legislação vigente e favoreça organização social em prol da conquista de novos direitos (CAPUCHO, 2012, p. 28).

A educação ser reconhecida enquanto direito no marco legal estendeu a obrigação do Estado de assegurá-la aos sujeitos da educação de jovens e adultos, mas é necessário pensar esse direito como um meio de acesso à cidadania, uma possibilidade de participação social, econômica e política.

O movimento que se iniciou nos anos 40 em prol da educação de jovens e adultos e que se fortaleceu nos anos de 1950, trouxe como marca a compreensão de um processo de alfabetização e educação que deveria ser estruturada a partir de um exame crítico da realidade. Os avanços materializados no início dos anos de 1960 foram interrompidos pelo regime militar e a luta pelo direito à educação e ampliação da escolarização da população jovem adulta se vincula novamente à Constituição de 1988, que garantiu a educação como direito de todos. E, a partir dos anos 2000, são mais notáveis os esforços federais em prol da

³ Refere-se as principais iniciativas internacionais no campo dos direitos do homem, da criança, da educação de pessoas com necessidades especiais e da diversidade, a partir da metade do século XX.

qualificação, ampliação e diversificação das políticas de acesso e permanência da escolaridade de jovens e adultos.

A luta pela consolidação da educação de jovens e adultos necessita mais do que iniciativas temporais de visão acelerada do processo de educação. Demanda, acima de tudo, uma reflexão teórica que leve em conta os aspectos sociais dos indivíduos envolvidos nesse processo de trajetória educacional truncada.

1.2 Marcos Legais da Educação de Jovens e Adultos

A década de 1980 deve ser considerada como um período muito importante no que diz respeito à educação. É nesse período que a educação recebe uma crescente atenção, devido às transformações econômicas e tecnológicas que impulsionaram o desenvolvimento de novas demandas educacionais e de letramento. É necessário também lembrar que esse período coincidiu com a redemocratização do país e com a busca por mudanças culturais.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) é uma expressão desse processo, reafirmando o compromisso de proporcionar as oportunidades básicas de aprendizagem como um direito universal. O plano foi concebido com 194 países como uma referência para os governos e instituições comprometidas com a educação. As novas concepções sobre a educação para todos ocasionaram mudanças nos sistemas públicos de ensino e na sociedade civil. De acordo com Paula e Oliveira (2011, p. 24):

A considerar pelas práticas e ações em curso, as mudanças apontam para a necessidade urgente de: democratizar a escola pública considerando o princípio da qualidade como garantia de acesso, da permanência e da inclusão de todos (crianças, jovens e adultos) no sistema de ensino; buscar a criação de um sistema de educação do qual fazem parte diferentes instituições e agentes educativos que, ao comporem tal rede, ampliam a diversidade de ofertas educativas segundo as diferentes demandas locais; democratizar a gestão dos sistemas de modo a garantir o atendimento das especificidades culturais, sociais e pedagógicas das comunidades e sujeitos atendidos; garantir formação inicial e continuada dos profissionais da educação, de modo que possam, além de acompanhar as mudanças, serem eles mesmos os agentes de mudança; produzir e distribuir subsídios que favoreçam o acesso, a construção e a disseminação dos conhecimentos relativos ao campo.

Essas novas concepções da educação e a necessidade de reafirmar a mesma como um direito humano, deixando claros os seus objetivos, impactaram de maneira positiva o cenário educacional. Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN), as mudanças na educação do Brasil aos poucos começaram a tomar forma, ainda que em um processo muito lento, já apresentava o envolvimento e participação da comunidade escolar na elaboração de propostas e projetos (PAULA; OLIVEIRA, 2011). Paula e Oliveira (2011) afirmam que essas mudanças atingiram de forma especial a EJA. A modalidade de ensino que sempre teve espaço menor no sistema educacional e apenas se constitui como campo de ação dos movimentos populares, a partir dos anos 1990 retorna ao cenário nacional repondo as antigas e novas questões da sociedade brasileira.

O conceito de EJA se estabeleceu fortemente na V CONFITEA⁴, realizada em Hamburgo no ano de 1997 (UNESCO, 1997) e passou a ser uma referência legislativa para as instituições de ensino.

A conferência desdobrou e ampliou para a EJA a concepção de educação para todos ao longo da vida. Teve como produto principal, além da produção da Declaração de Hamburgo, a elaboração de uma “Agenda para o Futuro”, organizada em eixos temáticos, considerados os principais focos de atenção das ações e políticas (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 25).

As visões da educação de jovens e adultos começam a se comprometer com a construção de uma realidade educacional mais progressista e plural. Essa mudança nas concepções pode ser sintetizada no art. 3 da Declaração de Hamburgo:

A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado a sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. Engloba todo processo de aprendizagem formal e informal onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (UNESCO, 1997).

Essa nova concepção começa a quebrar o conceito restrito e compensatório que marcou essa modalidade ao longo de sua história. Essas novas formas de pensar a educação expressam os avanços e as conquistas da comunidade educativa.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, determinando o ensino fundamental

⁴ Conferência internacional de Educação de Jovens e Adultos.

obrigatório e gratuito, incluindo a oferta garantida para todos os que não tiveram acesso na idade própria.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/1990) no art. 57, ressalta que o poder público deverá estimular pesquisas, experiências e novas propostas relativas ao calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas a inserir crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

A LDBEN (Lei nº 9.394/1996) estabelece as diretrizes para educação nacional e reafirma os preceitos que reconhecem a educação de jovens e adultos como modalidade da educação que se integra ao sistema regular de ensino, e garantindo a sua especificidade quanto ao atendimento a ser oferecido. O Parecer nº 5/1997 do Conselho Nacional de Educação (CNE) aborda a questão da educação de jovens e adultos e do ensino supletivo definindo os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a essas modalidades. O parecer nº 12/1997 do CNE, deixa claro os cursos e a forma de exame para supletivo.

O Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172/2001) estabelece objetivo e metas para as diferentes etapas e modalidades do sistema de Ensino, chamando atenção para aspectos relacionados à valorização e formação dos profissionais e financiamento da educação. A Resolução CNE/CEB nº 1, de cinco de julho de 2000, formaliza as diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos, garantindo a sua especificidade e flexibilizando sua estrutura e organização.

O Parecer CNE/CNB nº 11/200 homologa as diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos, estabelecendo as funções da modalidade e sua contextualização. As alterações nos regimentos do Sistema S, em 05 de novembro de 2008 (Senai, Sesi, Senac e Sesc) ampliam a gratuidade e o número de vagas em cursos técnicos de formação inicial e continuada para alunos e trabalhadores de baixa renda.

Faz-se necessário também dar espaço para falar do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB - Lei 11.949/2007). É o fundo de natureza contábil, cuja implantação foi iniciada em 1º de janeiro de 2007, para prever o atendimento de todo universo de alunos da educação básica pública presencial.

Esses avanços no campo da Educação Nacional apontam para a importância da participação democrática nos processos decisórios de elaboração e implementação de políticas públicas. A análise desses documentos se dará no capítulo dois, juntamente com a análise das políticas e programas de EJA, sendo mais oportuna a reflexão desses documentos dentro de seu contexto de aplicação.

1.3 Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

De acordo com o IBGE, em 2000, o Brasil tinha 34,2 milhões de pessoas entre 15 e 24 anos. As oportunidades educacionais para essa população estão aumentando, tendo um acréscimo em termos de acesso e anos de escolaridade, se olhar para as tendências pós década de 90. Por outro lado, quando levamos em conta a relação da faixa etária com a série, muitos desses jovens já deveriam ter concluído o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Ainda há taxas de analfabetismo funcional, muito altas, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil (LEÃO, 2011). Essas desigualdades ficam ainda mais acentuadas quando levamos em consideração as diferenças de cor e sexo.

Com a expansão do desemprego e da pobreza juvenil, algumas políticas públicas foram implementadas no Brasil com o objetivo de superar os problemas sociais decorrentes dessa situação. Algumas ideias foram recorrentes na orientação das políticas de trabalho e educação e se fizeram presentes nas iniciativas voltadas aos jovens (LEÃO, 2011). Infelizmente, concepções sobre os jovens pobres, muitas vezes tidos como perigosos, ainda são muito presentes nos programas desenvolvidos no contexto específico da sociedade capitalista contemporânea. As políticas públicas, nesse sentido, ainda apresentam faces que contribuem para a exclusão, como aponta Leão (2011):

Quanto às políticas de inclusão social da juventude, duas questões estão relacionadas ao campo educacional. Em relação a sua dimensão educativa, de modo geral, os programas tendem a escolarizar suas ações, reproduzindo práticas que contribuíram para exclusão escolar desse público. Outra questão de respeito à inserção escolar do jovem é a ideia da educação como alternativa à inatividade dos jovens que têm sido cada vez mais frequentes, mas ela é insuficiente se não há efetivamente uma integração entre as políticas sociais e educacionais para garantir tanto oportunidades e condições de acesso, como projetos educativos que reconheçam jovens pobres como sujeitos de direitos (LEÃO, 2011, p. 72).

A marginalização dos jovens no mercado de trabalho e os problemas do baixo desempenho educacional são algumas das preocupações centrais de alguns governos e organismos internacionais, e várias iniciativas pretendem promover a combinação entre formação profissional, exercício de trabalhos voluntários, transferência de renda e elevação da escolaridade. A EJA está inserida nesse contexto de luta por melhoria para jovens e adultos.

A educação de jovens e adultos tem para sua configuração um campo específico, da especificidade desses tempos da vida - juventude e vida adulta - e da especificidade dos sujeitos concretos e históricos que vivenciam esses tempos (ARROYO, 2011). Por muito tempo, o olhar da instituição escolar enxergou os jovens da educação de jovens e adultos apenas em trajetórias escolares truncadas, concebendo os indivíduos como alunos evadidos, reprovados, defasados ou com problemas de frequência e aprendizagem. De acordo com Arroyo:

A EJA continua sendo vista como uma política de continuidade da escolarização. Nessa perspectiva, os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade (ARROYO, 2011, p. 23).

É necessário enxergar esses jovens e adultos como alunos, tomando consciência de que eles são privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir, e a EJA só se torna eficaz a partir do momento em que o olhar para esses alunos é reconfigurado.

As experiências escolares desses jovens são diferenciadas. Alguns deles foram excluídos da escola nos mais variados estados, outros continuam a estudar, sendo possível perceber que os significados que atribuem a essa experiência são bem diversos (DAYRELL, 2011). Mesmo se configurando como diferentes, esses jovens são evidência de que a instituição escolar tem se mostrado pouco eficaz no aparelhamento para enfrentar as condições adversas da vida em sociedade. Para uma boa parte desses jovens, durante sua trajetória em sociedade, a escola se mostrou um ambiente alheio aos seus interesses e necessidades.

Considerando que a EJA se constitui a partir das identidades dos sujeitos que a integram, é necessário o desenvolvimento de abordagens capazes de compreender a complexidade da realidade desses sujeitos.

Di Pierro (2005) apontou que a identidade político-pedagógica da educação de jovens e adultos não foi construída com referência às características psicológicas ou metodológicas das etapas do ciclo de vida. Pode-se entender que as trajetórias educacionais regulares, marcadas por interrupções e reingressos é própria do sistema capitalista que, segundo Martins (1997), exclui para incluir a seu modo, de forma precária e marginal.

A diversidade já se constitui segundo distintas características que se desenrolam principalmente em diferentes interesses. A diversidade pode ser etária, de gênero, étnica e

cultural. Essa diversidade revela uma incidência diferenciada do analfabetismo que demanda a estratégia de ação própria (PAULA; OLIVEIRA, 2011). De acordo com o Mapa de Analfabetismo do Brasil (BRASIL, 2003, p. 11 apud PAULA; OLIVEIRA, 2011):

Assim, para um país, como um todo, enquanto a taxa de analfabetismo nos domicílios com rendimento superior a 10 salários mínimos é de apenas 1,4%, naqueles cujo rendimento é inferior a um salário mínimo é de quase 29%. No Nordeste, essa situação é mais dramática. A taxa de analfabetismo das famílias mais pobres é 20 vezes maior que aquela das famílias mais ricas (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 19).

Esses dados atestam para a desigualdade socioeconômica como fator determinante na trajetória educacional dos indivíduos. Podemos perceber que, quando associados à questão de renda, as taxas de analfabetismo aumentam nos domicílios de menor renda. Outro dado importante é perceber que, no Brasil, o analfabetismo entre mulheres e homens é praticamente igual, ao contrário das estatísticas apresentadas em outros países, onde o analfabetismo atinge prioritariamente a população feminina (PAULA; OLIVEIRA, 2011).

O Mapa do Analfabetismo revela que 35% dos analfabetos do Brasil possui em sua história a passagem pela escola, o que alerta para o desafio das propostas escolares de incluir atividades que aproximem o contexto de experiência de vida dos educandos. A maior parte desses sujeitos busca conciliar as atividades profissionais com o estudo, sofrendo bastante com a precarização do trabalho, baixos salários e desemprego. A pesquisa Juventude, Juventudes: o que une e o que separa (UNESCO, 2004 apud ABRAMOVAY; CASTRO, 2006) revela as motivações que levam o jovem a interromper seu processo educacional.

Tabela 3 - Distribuição dos jovens segundo principal razão que motivou a deixar de frequentar a escola. Brasil, 2004.

| Principal razão que motivou a deixar de frequentar a escola. | Nº | % |
|---|-----------|----------|
| 1. Oportunidade de emprego | 7.961.050 | 27,2 |
| 2. Dificuldade financeira | 4.133.467 | 14,1 |
| 3. Gravidez | 3.273.138 | 11,2 |
| 4. Concluiu o Ensino Médio | 3.076.984 | 10,5 |
| 5. Mudança de faixa etária | 1.677.356 | 5,7 |
| 6. Dificuldade de aprender/reforço escolar | 1.581.842 | 5,4 |
| 7. Por não gostar de estudar/ não ter interesse | 1.127.828 | 3,8 |
| 8. Doença | 745.519 | 2,5 |

| | | |
|-----------------------------------|-------------------|------------|
| 9. Reprovação | 544.677 | 1,9 |
| 10. Falta de vagas | 453.945 | 1,5 |
| 11. Casamento | 363.301 | 1,2 |
| 12. Concluiu o Ensino Superior | 301.042 | 1,0 |
| 13. Problemas familiares | 277.133 | 0,9 |
| 14. Distância | 253.360 | 0,9 |
| 15. Concluiu o Ensino Fundamental | 28.680 | 0,1 |
| 16. Já concluiu os estudos | 4.779 | 0 |
| 17. Outros motivos | 3.115.725 | 10,6 |
| 18. Não sabe/ não opinou | 387.064 | 1,3 |
| Total | 29.306.891 | 100 |

Fonte: Adaptado de Abramovay; Castro, 2006, p.168.

A principal razão que leva os jovens e adultos a deixarem a escola está sempre relacionada ao aspecto socioeconômico. A maior parte desses jovens deixou a escola para trabalhar, e outra parte considerável abandonou a escola por dificuldades financeiras. As jovens que atestam a gravidez como o motivo da saída da escola também apontam para os problemas socioeconômicos, que são ampliados pelas dificuldades enfrentadas para trabalhar e cuidar dos filhos, e conciliar essas jornadas com a escola.

O retorno à sala de aula constituiu um enorme esforço individual de cada jovem adulto que se encontra à margem dos direitos políticos e sociais. Essa exclusão de direitos reflete processos históricos vivenciados pelos sujeitos que se desdobram em um quadro abissal de desigualdades definidas pelos níveis de escolaridade e de oportunidades no mercado de trabalho (PAULA; OLIVEIRA, 2011).

Essa herança marginalizada que os jovens recebem e repassam há gerações pode ser invertida na medida em que os mesmos são acolhidos pelo sistema educacional e motivados a prosseguir no seu processo de escolarização, através de políticas que refletem aspectos estruturais que precisam de modificações profundas. De acordo com Novaes:

Entre os jovens brasileiros de hoje, a desigualdade mais evidente remete à classe social. Esse recorde se explica claramente na vivência da relação escola/trabalho. A indagação sobre quando e como o jovem começa ou termina de estudar ou trabalhar expõe as fissuras de classe presentes na sociedade brasileira. (...) Gênero e raça são outros dois recortes que interferem no problema. (...) Ser pobre, mulher e negra ou pobre, homem e branco faz diferença nas possibilidades de se viver a juventude (NOVAES, 2006, p. 106).

A juventude é uma construção social que se realiza de forma diferente ao longo do processo histórico e se expressa de forma diferente em seus contextos sociais, sofrendo interferência de diversas variáveis (SILVA, 2010).

Em relação à etnia, é necessário considerar que o Brasil conviveu com período de escravidão por mais de 350 anos e nesse processo não foram asseguradas à população negra políticas públicas de inserção social. É nesse contexto histórico, político e cultural que a raça se desenha como uma construção social, como uma forma de classificação social que recai sobre as pessoas socialmente descendentes de africanos escravizados (SILVA, 2010). No Brasil, o conceito de raça estabelece uma relação direta com a cor, causando determinados conflitos em torno da identificação da população.

O déficit relacionado à distorção série-idade ocorre de forma mais acentuada entre jovens estudantes negros em comparação com os estudantes brancos. Nesse sentido, nota-se que a cor da pele é um fator muito marcante também quando se trata de comparar os indicadores de inserção de jovens no sistema educacional (SABOIA, 1998).

Estudar a relação entre jovens negros e a EJA diz respeito a um universo de especificidade socioeconômica do educando. A superação dessas diversas desigualdades exige uma visão mais complexa em relação às formas sobre as quais um conjunto de desigualdades opera. Para os jovens, o pertencimento étnico-racial tem um significado muito importante e uma relação estreita com as formas de classificação social atribuídas aos sujeitos dos diversos grupos raciais em nossa sociedade.

O conflito vivido por esses jovens, para o entendimento do pertencimento étnico-racial e a classificação da raça e a cor é algo recorrente no interior da sociedade brasileira, pois classificar é introduzir distinções (OSÓRIO, 2013). O problema não é resultado das classificações, mas sim das hierarquias no contexto das relações de poder que reforçam as desigualdades.

Os sujeitos que compõem essa modalidade são enquadrados em perfis muitas vezes preconceituosos, o que dificulta o entendimento da demanda de forma clara e eficaz. O ensino na EJA ainda é permeado de crenças e concepções errôneas que prejudicam o pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos e profissionais desse contexto da educação. Desse modo, pretendemos no próximo capítulo refletir sobre o ensino na modalidade, mais especificamente o ensino da Língua Inglesa, construindo um paralelo com as concepções acerca do Ensino Médio, com vistas a desconstruir essa visão taxativa de diferenças entre as modalidades.

CAPÍTULO II

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA

Neste capítulo abordaremos os principais documentos que regem o ensino da língua estrangeira no Ensino Médio, na modalidade regular e EJA. Objetivamos, assim, refletir sobre as concepções do ensino da Língua Inglesa na educação brasileira focando no ensino da mesma no contexto da EJA. Para isso, iniciamos construindo um percurso histórico sobre a língua estrangeira no currículo educacional do nosso país, de modo que fique evidente a importância da Língua Inglesa e seu espaço nos documentos que norteiam as práticas em sala de aula.

2.1 O ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio

A Língua Inglesa é a língua oficial em mais de 55 países, e é falada como segunda língua oficial em mais de 60 países. O número de falantes nativos é de aproximadamente 430 milhões, e de não nativos é de aproximadamente 950 milhões. A língua inglesa pode então ser considerada uma língua internacional e por isso, faz-se necessário a reflexão sobre a sua importância em um mundo cada vez mais globalizado.

O ensino de Língua Inglesa no Brasil começou no século XIX. O ensino da Língua Inglesa e da Língua Francesa tornou-se obrigatório no ano de 1809 e o método para o ensino da língua era o Gramática-Tradução, o conhecido método clássico.

Em 1931, com a reforma de Francisco Campos, o ensino de línguas modernas ganha evidência. Dessa forma, o método direto foi introduzido, as instruções de sala de aula são conduzidas na língua alvo e o vocabulário do cotidiano é ensinado. Nesse método, a

gramática é ensinada por indução, e novos assuntos são introduzidos oralmente dando mais espaço para conversação e compreensão oral (RICHARD; RODGERS, 1986).

Em 1942, com a Reforma Capanema, o ensino de línguas estrangeiras ganha um verdadeiro impulso. A reforma destinava 35 horas ao ensino das línguas e dedicava atenção às quatro habilidades: leitura, escrita, compreensão oral e comunicação. Os objetivos também visavam contribuir com o desenvolvimento de hábitos de reflexão e dava espaço para um olhar cultural, ensejando despertar o interesse nas tradições e ideias de outros povos (MACHADO; CAMPOS & SAUNDER, 2007).

As Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971 não incluíam as línguas estrangeiras no currículo. É a LDB de 1996 que muda essa realidade, determinando a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no 1º e 2º graus - referente ao ensino fundamental e médio, que posteriormente tiveram seus nomes mudados - oportunizando o ensino de forma regular e contínua (ROSSATO, 2012).

Em 1998, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) A língua Inglesa passou a ser entendida dentro da sua importância no mundo contemporâneo, sendo levada em conta a sua natureza política e econômica. O documento aponta para o ensino da Língua Inglesa como uma necessidade.

No Ensino Médio do Brasil, o ensino de línguas estrangeiras é obrigatório na Educação Básica e as línguas geralmente ministradas nas instituições são a Língua Inglesa e a Língua Espanhola. Levando-se em consideração a posição econômica dos países falantes desses idiomas em relação ao Brasil, a opção pelo ensino dessas línguas na escola é justificável. Esses dois idiomas são também cobrados no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), onde os alunos podem optar por um dos dois idiomas como língua estrangeira.

Os PCN (2000) apontam para a consolidação do Estado Democrático, assim como as novas tecnologias como mudanças que exigem um Ensino Médio que possibilite aos alunos a integração ao mundo contemporâneo em suas dimensões fundamentais em relação à cidadania. A nova LDB (Lei 9.394/96) expressa uma nova identidade para o Ensino Médio e o estabelece como o nível de ensino que é direito de todo cidadão.

As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais no livro de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias defendem que a análise de textos de diferentes gêneros permite a consolidação do conceito do gênero estudado e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais. O mesmo documento afirma que a competência

primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura, e por decorrência, a da interpretação. As questões propostas no ENEM exigem dos estudantes a competência de ler e compreender informações, além da interpretação de texto e enunciado.

Em relação às demais disciplinas ofertadas pela escola, os alunos parecem creditar mais importância às disciplinas das ciências exatas, usando o tempo da aula de língua inglesa para falar sobre atividades de outras disciplinas, inclusive. Com relação a isso, Santos, Vasconcelos e Vieira (2012, p.88) pontuam:

É comum, mesmo nas escolas que mantêm em seu currículo o ensino de LI, o fato de que esta seja vista como uma brincadeira e com menos importância quando comparada às demais disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática ou Física, por exemplo. Tal visão é comprovada pela carga horária disponibilizada; geralmente, tem-se uma aula de 50 minutos por semana, enquanto que as demais disciplinas, consideradas importantes, ocupam no mínimo duas a três aulas por semana.

A insistência no uso de atividades escritas, além de tomar bastante tempo das aulas, torna as mesmas monótonas; causando desmotivação nos alunos. Vale ressaltar que não se concebe o livro didático como objeto principal das aulas, mas é necessária a utilização de todos os recursos disponíveis para dinamizar a aula. De acordo com Ribeiro (2011), o professor deve “optar por uma diversidade de processos pedagógicos, com o objetivo de promover a motivação intrínseca e extrínseca, ou combinada” (RIBEIRO, 2011, p. 23). Vale salientar que, como os alunos percebem a mecanicidade da atividade realizada nas aulas, ele acaba por atribuir menos significado à língua. Os alunos estão habituados ao uso oral da língua em suas atividades cotidianas. Schmitz (2009) salienta a importância de o professor utilizar seus conhecimentos da fala para criar nos alunos o hábito de ouvir e falar na língua estrangeira. De forma contrária, nota-se que o uso do idioma estrangeiro na sala de aula é pouco frequente; limitado apenas a algumas palavras e à atividade de tradução sem um contexto prévio. Schmitz (2009, p.17) afirma:

Se o profissional de língua estrangeira não fizer uso do idioma na sala de aula, ele estará abrindo mão da qualificação que mais o caracteriza e que o distingue dos professores de outras matérias: a sua condição de ser bilíngue e de poder transitar entre duas culturas.

Evidencia-se assim, que muitos professores não fazem o uso da língua em vista de melhorar o aprendizado dos alunos; perdendo a oportunidade de desenvolver uma educação

intercultural. Oliveira (2015, p.72) lembra que "ao planejar suas aulas, o professor deve sempre propor atividades que envolvam pelo menos duas habilidades". Apesar da utilização das duas habilidades nas aulas, os alunos estão alheios à função comunicativa da língua, e a disciplina é enxergada apenas como um momento para cópia e realização de atividades escritas. Há um desperdício significativo de tempo com atividades apenas escritas, nas quais os alunos não conseguem construir uma visão de língua em relação a sua cultura e suas funções comunicativas. De acordo com Paiva (2005, p.32):

O ensino de língua estrangeira deve promover o uso da língua para comunicação do aluno, se não pessoalmente como outros falantes, através de textos ou meios de comunicação, buscando fazer frente ao crescente uso de inglês em nosso cotidiano. (...)o professor deve trabalhar para desenvolver nos alunos habilidades que lhes permitam entender o inglês que os rodeia ao ligar o rádio a televisão.

Frente à evidente desmotivação dos alunos e à desvalorização da língua inglesa em relação às demais disciplinas, o professor deve se munir de atividades que realcem o caráter cultural do aprendizado de uma segunda língua. Para este fim, o professor pode transitar entre a cultura da língua materna do aluno e a cultura da língua estrangeira ministrada em sala, tornando o ensino contextualizado e muito mais motivador. Essa visão vai ao encontro ao que os PCN pontuam como objetivos do ensino:

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos e nações; posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças (BRASIL, 1998, p.07).

De acordo com os PCN é necessário a valorização cultural no ensino e a construção de uma identidade nacional, fazendo relação com outras culturas; valorizando a diversidade linguística, cultural e social. Os PCN também afirmam que:

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso quer dizer que um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui; um conhecimento novo na tentativa de se aproximar do que vai aprender (BRASIL, 1998, p.32).

É necessária a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos nas aulas de Língua Inglesa, tendo em vista que os alunos possuem contato com a língua em diversas esferas e, mesmo que esse contato seja pouco, há referências culturais de países falantes da língua inglesa na vida do aluno, como por exemplo: nas séries, nos filmes, nos livros e na música. A transformação da sala de aula de língua inglesa em um ambiente de conhecimento cultural e linguístico torna os alunos mais tolerantes frente à diversidade, e constrói uma visão de língua com função social. O aluno atribui ao estudo de um segundo idioma um novo significado quando percebe a visão de língua em seu propósito comunicativo e de uso real no cotidiano.

A Matriz de Referência ENEM leva em consideração eixos cognitivos que são comuns a todas as áreas do conhecimento. Em relação à língua estrangeira, leva em consideração a Competência de área 2, que enuncia "Conhecer e usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações e outras culturas e grupos sociais" (2009, p. 7).

Essas habilidades, além de serem uma exigência para uma boa realização do ENEM, impulsionam o aluno no mundo globalizado na experimentação de novas informações e culturas e fortalece a identidade nacional. As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais no livro de linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mais precisamente na parte voltada ao ensino de Língua Estrangeira Moderna, entende a língua como um bem cultural e patrimônio coletivo, sendo fundamental a abordagem de aspectos que envolvem a influência de uma cultura sobre a outra no estudo de um idioma estrangeiro.

No volume 1 das Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias são apresentadas orientações curriculares para Línguas Estrangeiras com o objetivo de retomar a reflexão sobre a função Educacional do ensino delas no ensino médio, ressaltando sua importância e reafirmando a relevância da noção de cidadania através delas. No que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio, o documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizada, e busca responder às investigações recentes sobre linguagem, inclusão e exclusão em face dos valores da sociedade globalizada.

Este documento é importante porque leva em consideração conceitos muito relevantes para o ensino de uma língua, como letramento e multiletramentos. Leva-se em consideração os importantes aspectos da contribuição educacional do ensino de Línguas Estrangeiras ao capacitar o aprendiz a vivenciar e a lidar com áreas da experiência humana

nas quais atuam dinâmicas semelhantes entre uma sistematicidade parcial e uma mutabilidade social.⁵

2.2 O ensino de Língua Inglesa na EJA

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (DCE/EJA, 2006, p. 27) o objetivo da EJA é o “compromisso com a formação humana e com acesso à cultura geral de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual”. Essa modalidade de ensino recebe como educandos, os trabalhadores que, por diversos motivos, não tiveram acesso à escolarização na idade própria, tendo em vista que abandonaram a escola.

Essa modalidade de educação é caracterizada pela diversidade: as diferentes faixas etárias, níveis de escolarização, situação social, cultural e econômica dentro de uma mesma sala de aula (BRUGINSKI, 2011). Na sala de aula encontramos adolescentes que vêm de um histórico de evasão e de reprovação e alunos idosos que trazem consigo uma visão de escola tradicional, que provavelmente foi internalizada durante sua experiência escolar. É necessário que a escola e os educadores construam uma nova visão que respeite a diversidade e promova a autonomia intelectual desse grupo de alunos. Os alunos da EJA demandam uma atenção especial, por sua diversidade e seu processo educacional que reflete a trajetória de vida desses sujeitos. De acordo com o DCE/EJA:

Há um tempo diferenciado de aprendizagem e não tempo único para todos. Os limites e possibilidades de cada educando devem ser respeitados; portanto, é desafio dessas diretrizes apresentar propostas viáveis para que o acesso, a permanência e o sucesso do educando nos estudos estejam assegurados (DCE/EJA, 2006 p. 28).

Como os alunos da EJA apresentam diferentes ritmos e perfis, é dever da escola elaborar um currículo que abranja essa diversidade e dê suporte aos educandos, de forma a superar essas dificuldades. As DCE referente a essa modalidade aponta o caminho, reforçando que a escola deve estar disposta a autorreflexão constante,

(...) superando o caráter enciclopédico, centrado mais na quantidade de informações do que na relação qualitativa com conhecimento. Quanto aos

⁵ Citando VAN EK; TRIM, 1984. Vide Parte I

conteúdos específicos de cada disciplina, deverão estar articuladas à realidade, considerando sua dimensão sócio histórica, articulada ao mundo do trabalho, à ciência, às novas tecnologias, dentre outros (DCE/EJA, 2006, p. 29).

A autorreflexão escolar sobre um currículo que contemple a diversidade deve também passar pela reflexão sobre as práticas avaliativas que também precisam ser adaptadas à modalidade. As DCE da EJA defende a avaliação formativa para o ensino de língua estrangeira moderna, o que pode auxiliar na elaboração do projeto político pedagógico das escolas conforme podemos observar abaixo:

No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo de ensino aprendizagem, quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica, sempre com uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permite que haja uma reflexão sobre ação da prática pedagógica. (...) O verdadeiro sentido da avaliação: acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas. Não há sentido em processos avaliativos que apenas constata o que o aluno aprendeu e não aprendeu e o fazem refêrem dessas constatações tomadas como sentenças definitivas (DCE, 2009, p. 31).

O aluno desta modalidade apresenta uma trajetória truncada em relação ao modelo tradicional de educação e precisa, em seu retorno à escola, ser recebido com novas propostas educativas e novos modelos avaliativos que contemplem as metodologias ativas onde os alunos se tornam os protagonistas da educação.

A língua estrangeira dentro da EJA tem um papel fundamental já que proporciona o contato com a cultura e os conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos nas comunidades falantes dessa língua. A aprendizagem de língua estrangeira é um direito básico de todos os alunos e contribui para a inserção no mercado de trabalho e a inclusão desses alunos nas redes comunicativas locais e globais (BRUGINSKI, 2011).

O contato com a língua estrangeira proporciona uma melhor compreensão de mundo e favorece ao aluno uma forma crítica e consciente de refletir sobre a humanidade. Apesar das dificuldades, é importante que o professor assegure que, através da língua estrangeira ensinada, os alunos construam conhecimento coletivo e encontrem significado na sala de aula (BRUGINSKI, 2011).

As DCE da EJA reforçam a necessidade do uso de textos de gêneros variados. Embora o trabalho com textos demande tempo, e por vezes seja realmente exaustivo, ele de

modo algum pode ser excluído da sala de aula de língua estrangeira. O contato com a diversidade de gêneros precisa estar presente nas aulas desta modalidade para que os alunos ampliem as possibilidades de produção textual e compreensão dos discursos que circundam na sociedade. Ainda de acordo com o documento:

Ao conceber a língua como discurso, conhecer e ser capaz de usar uma língua estrangeira, permite-se ao sujeito perceber-se como integrante da sociedade e participante ativo do mundo. O aluno aprende também como atribuir significados para entender melhor a realidade. A partir do confronto para a própria identidade, assim atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruir a sua identidade como a gente social (DCE, 2008, p. 57).

Quando a língua é concebida como discurso abre-se espaço para que a construção de significados e ressignificados seja possível, pois só assim se tem oportunidade de compreender e perceber o mundo de formas diferentes (BRUGINSKI, 2011). Os textos são construções de significado presentes em qualquer sociedade e são “oportunidades de percepção de múltiplos contextos, de discussão de importantes questões que possam levar ao desenvolvimento intelectual dos alunos.” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 89).

Diante do perfil do aluno dessa modalidade é necessário estar presente nas aulas de Língua Inglesa conhecimentos prévios e que as experiências de vida desses alunos sejam levadas em conta no ambiente educacional. O conteúdo programado precisa estar articulado aos conhecimentos proporcionados pela experiência de vida para que as contribuições dos alunos possam ser parte do processo de ensino aprendizagem. O aluno precisa se sentir confiante e assim perceber que o professor tem a sensibilidade de compreender e respeitar a sua diversidade cultural.

Nos três anos do Ensino Médio, seja regular ou EJA, é proposto o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas, sendo recomendando que todas essas habilidades sejam trabalhadas ao longo dos três anos de forma continuada, porém aberta a mudanças de perspectivas que levem em consideração o contexto escolar em cada região do país.

Quadro I - Habilidades para desenvolver no Ensino Médio (LE)

| PROPOSTA DAS HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO MÉDIO | |
|---|-----------------------------|
| 1º Ano | Leitura Comunicação Oral |

| | |
|---------------|------------------|
| | Prática Escrita |
| 2º Ano | Leitura |
| | Comunicação Oral |
| | Prática Escrita |
| 3º Ano | Leitura |
| | Comunicação Oral |
| | Prática Escrita |

Fonte: Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

É proposto também que o planejamento do curso tenha como ponto de partida temas específicos a partir dos quais serão trabalhadas as habilidades de forma contextualizada. Deve-se sempre levar em consideração o sistema educacional e cultural de cada região.

Quadro II - Temas para o Ensino Médio (LE)

| |
|---|
| Sugestões de Temas |
| Cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/ interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/ nacionais. |

Fonte: Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

O Caderno Marista para o ENEM da União Marista do Brasil compreende o foco da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na habilidade de comunicar-se por ser esse um processo cognitivo e social por meio do qual o homem constrói sua própria identidade e subjetividade elaborando o mundo em que vive. Por se tratar de um processo social, a utilização de gêneros textuais diversos é indispensável.

Quando se trabalha com gêneros de textos, constrói-se a oportunidade aos alunos de agir e compreender o mundo em que vivem, pois, o gênero textual é uma estratégia de ensino que favorece a mudança nos alunos. Os gêneros devem ser inseridos dentro das relações das práticas sociais em que mostram a funcionalidade da sociedade. Na construção de um modelo didático, com utilização de gêneros textuais para o ensino de língua inglesa, é necessário levar em conta o contexto social, histórico e cultural determinado pelo propósito comunicativo desse gênero (MARCUSCHI, 2006).

Essa visão está em conformidade com os Referenciais Curriculares de Língua Estrangeira para o Ensino Médio (PB), pois o documento do Estado da Paraíba afirma que:

Nesse contexto, os Referenciais Curriculares de Língua Estrangeira para o ensino médio do Estado da Paraíba alinham-se às Orientações Curriculares do Ensino Médio (2004) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), e recomendam que a língua estrangeira não deve ser tomada como um sistema fechado e imutável, mas como processo dinâmico de interação entre interlocutores que realizam ações, agem e atuam discursivamente sobre o outro (MEC, 1998, p. 47).

Os alunos são naturalmente capazes de se reconhecer no uso da linguagem. A linguagem é usada e percebida pelos alunos diariamente em um contexto usual da língua. No ambiente escolar, esse uso natural da linguagem deve ser percebido como uma variável positiva no enfrentamento das dificuldades escolares.

Conforme visto através da análise dos diversos documentos que norteiam o uso da Língua Inglesa no currículo educacional brasileiro, especialmente os referentes ao Ensino Médio regular e EJA, percebe-se a necessidade de uma prática pedagógica contextualizada que leve em consideração a vivência escolar dos alunos. No que se refere a EJA há ainda um longo percurso até a consolidação da educação enquanto direito assegurado e disponível. As reflexões pertinentes ao tema devem circular o ambiente acadêmico e escolar, oportunizando aos próprios alunos da modalidade refletirem sobre sua posição e suas possibilidades na educação.

As reflexões e pesquisas nessa área são mínimas e a necessidade do repensar da prática pedagógica no contexto da EJA é urgente. Desse modo, no próximo capítulo refletiremos sobre a formação dos profissionais que atuam nessa modalidade, assim como construiremos uma discussão acerca das propostas viáveis para o uso da Língua Inglesa dentro da sala de aula da EJA como ferramenta de emancipação dos sujeitos.

CAPÍTULO III

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA EJA: UMA REFLEXÃO SOBRE O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA MODALIDADE

Nesse capítulo discutiremos propostas para o ensino da Língua Inglesa na EJA de forma contextualizada. A prática pedagógica na EJA é ainda pouco discutida e os profissionais que atuam na modalidade, em sua maioria, não têm formação específica para ensino na modalidade. Sendo assim, iniciamos as reflexões acerca das metodologias de ensino na EJA pensando sobre a formação dos profissionais dessa modalidade. Em seguida, refletimos sobre a importância da utilização dos gêneros textuais para um ensino contextualizado e apontamos a proposta de Sequência Didática como ferramenta eficaz para o ensino de Língua Inglesa na EJA, defendendo suas possibilidades discursivas que colaboram para a efetivação dos modelos propostos nos documentos que tratam da língua estrangeira na educação do nosso país.

3.1 A Formação dos Profissionais que atuam na EJA

Quando pensamos na formação de professores para atuação no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, pensamos a possibilidade de uma prática pedagógica efetiva

no marco da educação em direitos humanos, tendo em vista os avanços na legislação internacional e nacional, há ainda uma grande distância entre os direitos afirmados e a realidade concreta da aplicação dos mesmos.

Para avançar a seguridade dos direitos humanos, dentre eles o direito à educação, é necessária a discussão em torno de temas prioritários, como a alta rotatividade de professores na escola, a fragilidade da formação inicial e continuada, o excesso de estudantes em sala de aula, os baixos salários dos professores e as desigualdades sociais (CAPUCHO, 2012). Essa é uma realidade do ambiente escolar como um todo. A situação tende a piorar quando se trata da educação de jovens e adultos.

Para esses sujeitos, o acesso à educação de qualidade social é condição para empoderamento pessoal, social, econômico e político (CAPUCHO, 2012). A educação emancipadora requer professores preparados e inseridos no ambiente educacional de forma a conhecer, respeitar e utilizar o contexto social dos alunos na sala de aula. Para a melhoria na qualidade da educação ofertada a jovens e adultos é necessário investir na formação, capacitação, condições de emprego e profissionalização dos educadores. Segundo Capucho (2012):

A problematização da formação de professores para atuação na educação de jovens e adultos têm revelado não terem os profissionais nessa modalidade, em sua maioria, habilitação específica para tal, trazendo em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, tem sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento (CAPUCHO, 2012, p. 65).

Essa modalidade de ensino, diferente da educação de crianças e adolescentes, se efetiva em diferentes espaços e tempos, sendo seus cenários múltiplos e precários. A reflexão acerca da formação específica dos educadores dessa modalidade é elemento indispensável para a transformação dessa realidade. A diversidade de espaços, o contexto dos sujeitos exige desenvolvimento de práticas pedagógicas múltiplas, o que leva à reflexão sobre a formação dos profissionais atuantes neste segmento educacional (CAPUCHO, 2012). No cenário educacional brasileiro, as marcas da precariedade e da improvisação são históricas e não são exclusivas dessa modalidade de ensino.

Um estudo apresentado por Haddad (2000) revelou que a produção acadêmica referente ao período de 1986 à 1998 ainda era tímida em relação à formação continuada de educadores para a EJA. De acordo com esse autor, dos 222 estudos relacionados, 32 versavam sobre os professores e somente 11 desses trabalhos desenvolvidos continham a temática da

formação. Esses resultados preconizam que a formação específica nessa modalidade de ensino é ação necessária e urgente.

Dessa forma, o que se constata é que, tanto no ensino superior como no antigo magistério, é pequeno o número de iniciativas de formação de professores para atuar com a especificidade desse público (GIOVANETTI, 2011). A formação dos educadores de jovens e adultos pouco escolarizados tem se caracterizado principalmente como aquela que acontece em serviço, após a formação inicial. Segundo Giovanetti:

Democratizar a escola e garantir a aprendizagem de qualidade significa, no contexto da EJA, o investimento sério de longo prazo, tanto na formação inicial como na formação continuada de professores. As universidades públicas têm o desafio de reorganizar os cursos de licenciatura preparando os futuros professores também para trabalhar na EJA, com a diversidade e especificidade que a caracterizam (GIOVANETTI, 2011, p. 61).

Cabe às universidades o desenvolvimento de programas de formação continuada, em atendimento profissional aos que atuam na área ou o pretendem, de modo a permitir a reflexão permanente sobre as práticas educativas nessa modalidade.

Diante das demandas que circundam a modalidade, a formação inicial não tem assegurado preparo de professores para atuação no campo, ficando a cargo da formação continuada, especialização, prática cotidiana e experiências de vida o preparo desses profissionais (CAPUCHO, 2012). A maioria dos professores atuantes nos sistemas municipais e estaduais nessas turmas nunca recebeu formação específica para função que exercem.

O debate em torno de uma educação inclusiva favorece para que a escola seja compreendida em seu potencial democrático, como espaço de participação e aprendizagem. Essa compreensão não esteve sempre presente no cenário educacional. No âmbito da EJA, a inclusão social e o enfrentamento das marcas da exclusão são discursos presentes na luta pelo acesso ao conhecimento historicamente produzido.

O crescente movimento pela concretização dos direitos à educação tem sido acompanhado pela preocupação com a qualidade e com o acompanhamento dos processos e programas que se oferece. Sobre isso, Henriques e Defourny (2006, p. 8), afirmam:

Questiona-se a adequação das metodologias, dos currículos, do material didático, dos tempos e espaços, das formas de avaliação e, sobretudo, da formação continuada dos professores. São mais de 175 mil professores que ensinam jovens e adultos na modalidade de EJA, ensino fundamental, sistemas municipais e estaduais; desses a grande maioria nunca recebeu uma

formação específica para a função que exerce. Apesar da magnitude do desafio, a educação de jovens e adultos ainda possui pouca expressão nas universidades, seja no ensino - habilitações específicas em EJA -, seja na pesquisa - representa uma porcentagem em firma até mesmo da pesquisa desenvolvida no campo geral da educação -, seja na extensão - o campo por onde a EJA historicamente entrou no portal da universidade.

Garantir que a escola pública responda à altura na produção de conhecimento da educação de jovens e adultos como direito humano que se consolida ao longo da vida é uma tarefa complexa e implica propostas e execução de políticas públicas, recursos financeiros, recursos humanos e promoção do envolvimento da sociedade na questão.

3.2 O Ensino de Língua Inglesa Através dos Gêneros Textuais

O ensino de Língua Inglesa na Educação Básica tem sido encarado sob uma ótica sistemática, estática e tradicional. A disparidade entre a produção acadêmica acerca dos métodos de ensino de línguas com relação ao modelo aplicado pelos professores da Educação Básica no nosso país, tem resultado em um ensino de língua descontextualizado (ALMEIDA FILHO, 2011). A inferência advinda do senso comum tem influenciado os alunos a perceberem o ensino de Língua Inglesa como irrelevante, ou apenas como ponto de referência profissional.

O apego ao método e a resistência do mundo escolar, fechado para o mundo acadêmico, vem construindo uma geração de professores que negam o discurso aos estudantes e tornam o ambiente educacional um lugar separado da sociedade, onde não há possibilidade de interação entre a ciência da língua e o mundo social dos estudantes.

O ensino de Língua Inglesa em todas as modalidades e fases da vida escolar pode influenciar toda a visão dos alunos acerca do conhecimento da língua e de sua funcionalidade. Alienados pela ideia de inutilidade da língua, desconexos do aprendizado real de uma língua em seu aspecto comunicativo, os alunos vêm encarando a Língua Inglesa como apenas mais uma disciplina escolar sem importância e cheia de regras sem utilidade.

A utilização de gêneros textuais na aula de Língua Inglesa na EJA se justifica pela importância dessa modalidade escolar para a educação. Quando se trabalha com gêneros diversos, constrói-se a oportunidade dos alunos de agirem e compreenderem o mundo em que vivem, pois, o gênero é uma estratégia de ensino que favorece a mudança nos alunos.

O trabalho com gêneros textuais na escola transforma o ambiente da sala de aula em um ambiente de discursos sociais, onde circulam diferentes gêneros que podem ser

reconhecidos por sua propriedade comunicativa e sua funcionalidade nas esferas sociais, e isso fornece aos alunos capacidades necessárias para que se desenvolvam na linguagem (MARCUSCHI, 2006).

No modelo de educação tradicional vigente e voltado para a gramática, o discurso é negado ao aluno, que pode apenas assumir um papel passivo na sala de aula e receber informações sem produzir e sem refletir sobre o uso da língua. No contato com os gêneros textuais, o aluno tem a possibilidade de falar de si mesmo e de refletir sobre o seu papel como usuário da língua. Nas palavras de Cristóvão (2010, p. 105):

(...) acreditamos que o domínio dos gêneros como instrumentos possibilite aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreenderem como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão também transferir conhecimentos e agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos.

A exposição dos alunos aos gêneros textuais pode incidir diretamente na forma como os mesmos encaram a língua, possibilitando a reflexão no uso das estruturas linguísticas. A escola precisa construir novos modelos didáticos para o ensino de Língua Inglesa sem excluir a possibilidade da incorporação de novos gêneros, principalmente os mais atuais usados regularmente pelos alunos.

Os PCN's indicam como objetivos do ensino, tornar os alunos capazes de compreender a cidadania como participação social e política e despertar o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais (BRASIL, 1998). Para que a escola consiga auxiliar na consolidação desses objetivos, a sala de aula precisa se tornar um ambiente de construção de identidade. O corpo estudantil precisa se perceber como parte atuante da comunidade escolar. É necessário construir modelos didáticos capazes de produzir no aluno a consciência da necessidade de reflexão acerca de si mesmo e da sociedade que o cerca.

Para a consolidação de modelos didáticos reflexivos e funcionais, o ponto norteador, em primeira instância, deve ser a reflexão dos discursos. Através dos modelos discursivos apresentados na comunidade escolar, o aluno pode construir a habilidade crítica de refletir junto da produção discursiva, fazendo relação com os discursos estabelecidos socialmente dentro e fora do ambiente escolar. Esta reflexão está relacionada ao fato de inferir o ato de construir e reconstruir discursos sociais através da linguagem. De acordo com Fiorin:

A linguagem é a capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos. Entre as ferramentas culturais do ser humano, a

linguagem ocupa um lugar à parte, porque o homem não está programado para aprender física ou matemática, mas está programado para falar para aprender línguas, quaisquer que elas sejam. Todos os seres humanos, independentemente de sua escolaridade ou de sua condição social, a menos que tenham graves problemas psíquicos ou neurológicos, falam. Uma criança, por volta dos três anos de idade, já domina esse dispositivo extremamente complexo que é uma língua (FIORIN, 2013, p. 13).

Os alunos são naturalmente capazes de se reconhecer no uso da linguagem. A linguagem é usada e percebida pelos alunos diariamente em um contexto usual da língua. No ambiente escolar, esse uso natural da linguagem deve ser percebido como uma variável positiva no enfrentamento das dificuldades escolares. Fiorin (2013, p. 13) acrescenta que "a linguagem responde a uma necessidade natural da espécie humana, a de comunicar-se." O ambiente escolar deve estar preparado para se questionar, em relação à linguagem usual dos alunos, o que eles desejam comunicar. Evidencia-se, assim, a importância de perceber a língua no âmbito da comunicação.

A forma como se percebe a linguagem, ou o discurso produzido pelos alunos, influencia diretamente nos métodos utilizados no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Chomsky, a linguagem é um sistema interno à mente humana com propriedades específicas e determinadas pela relação da língua com os demais componentes cognitivos. Desse modo, os princípios que regulam a estruturação das expressões linguísticas o fazem de uma maneira muito diferente da que resultaria de uma estruturação determinada por fatores externos à linguagem, tais como o seu uso ou a sua função comunicativa (CHOMSKY, 1986; 1996 apud. NEGRÃO, 2013). Negrão (2013, p. 104) aponta que:

A abordagem científica adotada pela Teoria Gerativa para explicar a capacidade humana para a linguagem abre novas perspectivas para o ensino de língua na escola. Nessa abordagem, todo falante tem um conhecimento intuitivo da sua própria língua, conhecimento esse que é adquirido nos primeiros anos de vida de uma criança a partir de uma predisposição genética e de sua inserção em uma comunidade falante. O estímulo, embora insuficiente face à complexidade da gramática desenvolvida, é suficiente para que essa criança adquira a língua da comunidade na qual está inserida.

Comprova-se, assim, a relação dependente entre os métodos de ensino de uma língua e a visão de língua adotada. Da concepção de língua emergem pressupostos teóricos sobre a aquisição da língua que, por sua vez, darão margem para o desenvolvimento de métodos de ensino. Almeida Filho (2011) conceitua:

Por abordagem queremos dizer um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 78).

Um exemplo é a abordagem comunicativa. Essa abordagem tem uma forte tendência para valorizar o ensino e a aprendizagem comunicativa de uma língua. As abordagens com foco específico em uma das quatro habilidades são de boa implementação, porém limitantes. É necessário não deixar o método limitar o papel do professor e, principalmente, ao papel do aluno. Almeida Filho (2011, p. 97) alerta que:

A implementação das ideias e dos pressupostos comunicativos não é uma tarefa fácil e sem ambiguidades (ver, por exemplo, Castanos, 1989). Não se trata de comunicativizar todo um arsenal de conteúdos e técnicas que tínhamos disponíveis. O equívoco de comunicativizar por fora para manter a mesma essência na prática profissional não deve ser visto como algo inevitável.

As abordagens não devem ser percebidas como modelos de fórmulas certas. A proposta atual, pós-método (BROWN, 2007) é a unificação dos aspectos que funcionam nos variados métodos.

Em diferentes vertentes e abordagens, a linguística teórica e aplicada tem apresentado propostas para descrição e explicação da língua, e para a descrição do processo de ensino e aprendizagem. Questões referentes à sócio construção da escrita pelo letramento, às atividades de linguagem, textos e discursos, enfocados pela perspectiva sócio histórica levaram a uma revisão dos enfoques sobre a linguagem e a cognição nas chamadas teorias de processamento textual (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2011). Fiorin define os objetos da linguística:

A linguística tem por finalidade elucidar o funcionamento da linguagem humana, descrevendo e explicando a estrutura e o uso das diferentes línguas faladas no mundo. No entanto o objeto empírico é diferente dos objetos observacionais e teóricos (FIORIN, 2013, p. 42).

Desde o período da Segunda Guerra Mundial, a linguística ocupou-se em entender os métodos de ensino de línguas. Nesse período houve uma eufórica busca pelo método perfeito para o ensino rápido e prático de línguas. Almeida Filho (2011, p. 24) afirma que desde o princípio até os dias atuais a linguística aplicada tem sido interpretada como sinônimo

de teoria de ensino de línguas. Nas palavras do autor, "Linguística Aplicada é, pois, um termo que tem merecido múltiplas interpretações" (2011, p.24).

Em seu percurso histórico, a linguística tem evidenciado a necessidade de se trabalhar transitando entre as abordagens e os métodos, objetivando, assim, maior aproveitamento dos discursos sociais. Melo, Oliveira e Valezi (2012, p. 149) concordam na afirmação:

Os estudos linguísticos das últimas décadas têm levantado muitas questões em torno do ensino de línguas, principalmente relacionadas ao trabalho com os textos que materializam as práticas sociais situadas.

Os estudos linguísticos vêm evidenciando a necessidade de repensar a teoria e a metodologia do ensino de língua inglesa. Almeida Filho (2011), ao refletir sobre a situação do ensino de língua inglesa no Brasil, mostra uma preocupação com a visão de aprendizado de uma segunda língua no nosso país. Ele aponta para uma visão de urgência em aprender uma nova língua para uso pessoal e profissional. De acordo com o autor:

Há uma grande diferença no Brasil entre o que se pratica de ensino de línguas nas escolas e salas de aula e o que projetam acadêmicos, teóricos e pesquisadores no cenário Universitário dos cursos de letras, e programas de pós-graduação em Linguística Aplicada, Letras e estudos da linguagem (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 96).

Essa disparidade entre a produção científica e a prática docente é refletida nos índices estatísticos e na qualidade do ensino de língua inglesa em nosso país. É preciso se ancorar nas bases teóricas e nas novas descobertas acerca do uso da língua no processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Almeida Filho: "trabalhar para desenvolver capacidades da linguagem significa contribuir fundamentalmente para o sucesso da escolarização" (2011, p. 63). Nessa perspectiva, atualmente diversos estudos vêm sendo realizados em torno do uso dos gêneros textuais em sala de aula. A produção de material didático que contemple os pressupostos teóricos, advindos dos novos estudos da linguística, sem negligenciar as limitações da Educação Básica e do professor, ainda é um desafio a ser vencido.

Cristóvão (2010) aponta para os postulados que se fundamentam no interacionismo socio discursivo, como a solução, pois eles afirmam a necessidade de serem descritos gêneros de texto para o seu ensino na escola. De acordo com essa visão, o material

didático pode ser uma ferramenta que transforma a atividade, concebendo o ensino-aprendizagem de línguas de uma forma efetiva, quando se alicerça na noção de gêneros de textos.

Para que haja a efetiva assimilação das características específicas do gênero usado, o material precisa apresentar uma extensão conivente com os propósitos das atividades planejadas. É necessário que um corpus de textos pertencentes ao gênero seja analisado. Deve se conhecer os estudos sobre o gênero escolhido para que aconteça a construção de um modelo didático utilizando esse gênero (CRISTÓVÃO, 2010).

O professor precisa certificar-se, previamente, das condições mínimas para a apresentação de um gênero. É necessário levar em consideração a bagagem de aprendizado dos alunos e estipular objetivos realísticos acerca do futuro dessa aprendizagem. Oliveira (2014), conclui:

Portanto, o professor precisa ter o cuidado de não subestimar os aprendizes de inglês. E subestimar os alunos significa não levar em conta os conhecimentos que eles construíram ao longo de suas vidas e que levam para sala de aula, os quais incluem conhecimentos linguísticos e textuais, provenientes do seu aprendizado da Língua Portuguesa e de outras disciplinas na escola, e conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos de mundo, provenientes das suas experiências pessoais ao longo da vida e da exposição a textos escritos, a programas de rádio e TV, e filmes e documentários, ao que circula na internet. Todos esses conhecimentos são fundamentais para a aprendizagem de inglês. (OLIVEIRA, 2014, p. 25).

De acordo com Marcuschi (2006), os gêneros devem ser inseridos dentro das relações das práticas sociais em que mostram a funcionalidade da sociedade. Na construção de um modelo didático, com utilização de gêneros textuais para o ensino de língua inglesa, é necessário levar em conta o contexto social, histórico e cultural determinado pelo propósito comunicativo desse gênero.

A utilização de diferentes gêneros textuais em sala de aula deve ser percebida como uma ferramenta metodológica para desenvolver a linguagem como competência textual, linguística e comunicativa, de forma que o aluno possa conhecer o gênero textual mais adequado para cada situação (EDMUNDSON, 2015). Diversos autores fundamentam a importância do uso de gêneros textuais e reclamam a sua ligação com a aprendizagem da língua, tais como Marcuschi que afirma que:

O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária maneira de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada

que fizermos linguisticamente estará fora de seu feito em algum gênero textual (MARCUSCHI, 2005, p. 35).

A importância da utilização dos gêneros textuais em sala de aula se justifica pelo fato de os gêneros serem fundamentais para a comunicação humana. Faz-se necessário conceituar o gênero textual, na medida em que se avança para o gênero escolhido nesse projeto. Observemos a definição que Swales apresenta para os gêneros:

Classe de eventos comunicativos cujos exemplares partilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros experientes da comunidade e são a razão do gênero. Esta razão modela as estruturas esquemáticas do discurso e influencia as escolhas com relação ao estilo e conteúdo. Além disso, exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se as expectativas probabilísticas se realizam em uma alta proporção, o exemplo passa a ser visto como protótipo do gênero pela comunidade discursiva (SWALES, 1990, p.58 apud SOARES, 2013, p. 2).

Percebe-se, desse modo, que a definição do gênero textual está intimamente relacionada com o seu propósito comunicativo. O propósito do gênero é fornecer uma descrição, de modo a persuadir os membros de um grupo a interagirem com o autor e aceitar suas contribuições no curso negociando o seu acesso à comunidade discursiva (SOARES, 2013, p. 3). Na concepção de Pereira:

Os gêneros do discurso tornam-se subsídios de compreensão de como interagimos pela linguagem, construindo relações sociais, de como (re) construímos nossa identidade e de como buscamos alcançar nossos objetivos sociais (PEREIRA, 2007, p. 2).

Ao se trabalhar com produção textual precisa-se levar em consideração que o processo de elaboração de um texto tem seu início anteriormente, mas reflete o exterior, pois a linguagem tem relação com o indivíduo e a sua socialização.

A produção é individual no sentido em que cada indivíduo é único e aprende as coisas de uma maneira própria, mas também é social no sentido mais amplo do termo, já que vivemos em uma sociedade onde a interação é constante. Ninguém escreve do nada e nem escreve para si mesmo, mas para o outro, sendo assim, todo texto é resultado das atividades sociais humanas de interação, que são mediadas pela linguagem (MEDRADO; AGUIAR, 2015).

3.3 Sequência Didática para Ensino de Língua Inglesa no Contexto Da EJA

O uso de gêneros textuais trabalhados na proposta de Sequência Didática (SD), torna-se uma excelente ferramenta no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Como Sequência Didática entendemos "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ et al., 2004, p. 97). Essa proposta é interessante, pois além de abordar os conteúdos programáticos da grade curricular, os gêneros textuais sempre tratam de temas transversais (CALIXTO e col., 2015).

Esses temas devem ser escolhidos de acordo com a realidade local, com objetivo de trazer as questões sociais para o currículo escolar, para que, além dos conteúdos tradicionais, seja possível a formação de cidadãos críticos conscientes da sua prática social. De acordo com Figueiró:

Os temas transversais dizem respeito a conteúdos de caráter social, que devem ser incluídos no currículo do ensino fundamental, de forma transversal, ou seja: não como área de conhecimento específica, mas, como conteúdo a ser ministrado no interior das várias áreas estabelecidas (FIGUEIRÓ, 2000, p. 1).

Em todas as fases da educação, o trabalho com gêneros variados é importante na medida em que permite ao estudante o contato com os diversos usos da língua. Os temas abordados nos textos auxiliam na construção de um arcabouço teórico e também prático, quando se relacionam com a vivência cotidiana dos alunos, despertando a criticidade dos educandos na formulação de hipóteses de funcionamento do mundo.

Segundo Bernard e Dolz e Schneuwly (2004), A sequência didática (SD) é o melhor método de trabalhar o gênero textual, tendo em vista que ela é um corpo de atividades que rodeiam um gênero textual. A SD torna o aluno capaz de dominar não só o gênero estudado, mas também otimizar a prática de linguagem oral e escrita de outros gêneros e, assim, desenvolver um trabalho contextualizado a partir das suas próprias vivências, enriquecendo o processo de aprendizagem.

O ensino de Língua Inglesa em escolas públicas é alvo de uma controvérsia no que diz respeito ao seu funcionamento. Para alguns professores, pensar no modelo de escola pública remete imediatamente ao modelo tradicional de ensino, onde o foco ainda reside no método de gramática e tradução (CALIXTO e col., 2015). Acerca das crenças sobre a aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública, Lima nos afirma:

Conforme apontado por Barcelos (2008), em sua revisão de alguns estudos sobre crenças de professores defendidos em programas de pós-graduação, no Brasil, constatou-se que a maioria dos participantes desses estudos possui a crença de que não é possível aprender língua inglesa na escola pública e de que o curso de idiomas é o lugar *par excellence* para se aprender essa língua. (LIMA, 2011, p.149).

Essa crença sustenta a ideia de que não é viável ensinar ou aprender inglês nas escolas públicas, atribuindo o papel de ensino de inglês unicamente a um curso de idiomas. Essa visão, por consequência, gera um desestímulo em professores e alunos que acabam por não considerar a disciplina significativa para a formação.

Em virtude dessa concepção, muitos professores podem não utilizar gêneros diversos ou conceber a ideia de utilização de sequência didática em sala de aula. Somada a essa perspectiva negativa do ensino de Língua Inglesa, na EJA temos a concepção do assistencialismo, que interpreta os alunos, equivocadamente, como pessoas necessitadas que precisam de ajuda e não de processos “complexos” para a aprendizagem. Além disso, a concepção do ensino de inglês na EJA não passa nem de longe pelo objetivo de aquisição do idioma. O método tradicional vigora e fortalece a crença supracitada e a desmotivação.

A utilização de SD com gêneros textuais diversos, nesse contexto, pode figurar como uma transformação e desmistificação de certas verdades estabelecidas no ambiente educacional. Embora na escola pública não se tenha objetivo da aquisição da língua na disciplina, o contato com o idioma estudado deve permear a possibilidade de acesso à informação, e com os gêneros diversos, a aquisição da língua pode ser uma resultante natural. Sobre o processo de aquisição, Martinez reflete:

(...) O processo de aquisição de uma segunda língua é muito semelhante àquele que caracteriza a aquisição da primeira: devemos pensar que o essencial aqui não é a forma das produções, mas a busca de uma comunicação natural em uma interação entre os quais a significação tem a primazia (MARTINEZ, 2009, p. 38).

O ensino da língua não deve focar exclusivamente na produção, porém na comunicação que deve ocorrer de maneira natural, promovendo a interação. E é a interação que traz significado e aproxima os estudos da realidade do aluno, transformando o ensino da língua em um ensino contextualizado.

A contextualização do ensino oportuniza ao aluno um campo vasto e que exige dele a participação como sujeito ativo. Obviamente, esse contexto precisa estar adaptado à realidade do aluno para que o conjunto de conteúdos possa atuar de forma rica e mais convincente quando associada ao pensamento crítico e reflexivo sobre a vivência cotidiana.

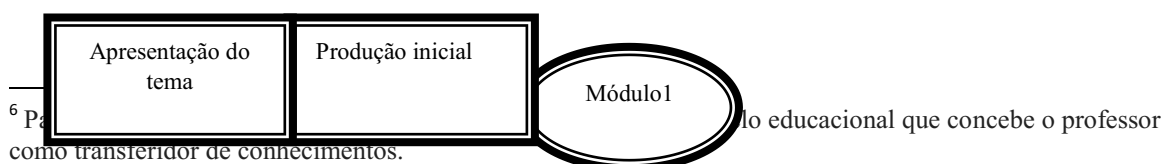
Assim, é papel do professor promover uma educação que guie os alunos em direção a um pensamento crítico e reflexivo, proporcionando aos mesmos a capacidade de se expressar e se libertar de um contexto de exploração (CALIXTO, 2015). É através do pensamento crítico que o aluno alcança autonomia de expressão e se torna cidadão competente para conviver diante do mundo. O professor deve entender-se como educador, e não mais como um indivíduo solitário no processo de ensinar línguas no modelo bancário⁶ de ensino.

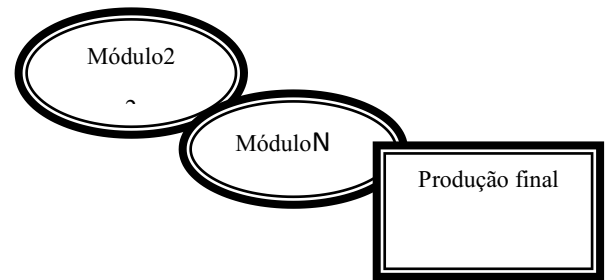
Proporcionar uma educação onde objetiva-se a autonomia dos alunos frente às práticas de linguagem e em consonância com as práticas sociais é um desafio proposto pelos dos gêneros textuais (CALIXTO e col., 2015). Nessa perspectiva, não é o texto pelo texto que está em questão, mas o texto como portador de um sentido, como algo materializado do mundo vivido e que pode ser sócio historicamente construído (PAVIANI, 2011). O professor, dessa forma, se comporta como mediador e não como detentor do saber, traçando metas que possibilitem aos alunos novas práticas de aprendizagem a partir de situações cotidianas.

Nesse sentido, as contribuições da SD proposta por Bernard, Dolz e Schneuwly (2004) apontam para o uso contextualizado dos textos. Os autores destacam que “as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos” (BERNARD & DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93). Essa diversidade de atividades proporciona ao aluno o desenvolvimento das capacidades cognitivas, em diversas situações de comunicação.

Com a finalidade de facilitar a compreensão dos princípios básicos para a elaboração de uma sequência didática, Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) organizaram um esquema contendo as partes da SD.

Quadro III – Esquema de sequência didática





Fonte: DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.83.

Cada uma das etapas visa, de forma sequencial, levar os alunos a construir e desenvolver a capacidade de lidar, interagir e usar o gênero textual proposto.

Quadro IV – Etapas para a realização da SD

| | |
|-----------------------------|--|
| Apresentação Inicial | busca apresentar aos alunos o gênero que será abordado na sequência, preparando-os para a produção inicial, é este o momento da problematização do gênero. |
| Produção Inicial | é o momento em que os alunos produzem um texto escrito ou oral sobre a gênero apresentado na apresentação inicial, que possibilitará ao professor identificar as dificuldades que os alunos apresentam no gênero abordado. |
| Módulos | são atividades que visam trabalhar os problemas apresentados na primeira produção, a fim de fornecer aos alunos os recursos necessários para sanar essas dificuldades. |
| Produção Final | é a última atividade no qual os alunos apresentarão o que foi aprendido nos módulos, escrevendo o gênero abordado durante a sequência o que permitirá ao professor fazer uma avaliação somativa. |

Fonte: Com base em Calixto e col., 2015.

No momento da produção inicial, os alunos podem produzir, escrito ou oralmente, um texto. Essa produção inicial não precisa ser completa, pois, o objetivo dessa fase do projeto é apenas coletar as informações que os alunos já trazem acerca do gênero textual escolhido. A produção inicial também servirá de norte para a escolha dos conteúdos gramaticais mais necessários ao alunado antes da produção final.

Os módulos que seguem a produção inicial são um espaço destinado para a superação das dificuldades encontradas. Nesse momento, as características próprias da língua e suas estruturas gramaticais devem ser incorporadas sempre dentro do gênero textual escolhido. Pretende-se apresentar atividades que levem em conta o conhecimento do gênero textual e também da estrutura da língua. Essa é a etapa mais extensa da aplicação do projeto e pode levar mais que três módulos.

A produção final corresponde ao encerramento da sequência didática. Espera-se que o aluno, nessa fase, seja capaz de reconhecer as características do gênero e possa construir sua produção final com suporte gramatical e teórico acerca do gênero e da língua.

De acordo com Bezerra (2010, p. 232): "o importante é tratar de temas do interesse dos alunos e ter como objetivo possibilitar o contato com as revistas e discutir o tema selecionado". É de extrema importância que os temas abordados levem em consideração o contexto e vivência dos alunos. É necessário que o estudante sinta que a escola faz parte da sua vida pelas relações que ela estabelece com a vida fora da sala de aula.

Para o aluno da EJA, o ensino da Língua Inglesa precisa estabelecer relações reais com o contexto de aplicação real do idioma. No momento em que o aluno percebe que a língua existe para além dos livros, ele atribui significado real e contextualizado ao ato de aprender o outro idioma.

A proposta de SD se apresenta como uma alternativa viável para o ensino de Língua Inglesa na EJA, pois consegue agregar às atividades linguísticas maior valor real através da utilização de gêneros textuais variados. Desse modo, o aluno dessa modalidade pode refletir sobre os diversos gêneros textuais presentes na sociedade ao tempo que percebe uma função real comunicativa da língua estudada.

Através da SD, o aluno da EJA tem a oportunidade de aprender o conteúdo linguístico, de forma natural por meio dos módulos, ao passo que também constrói relações importantes com outra cultura e reafirma a sua própria identidade cultural. A diversidade de gêneros também amplia no aluno a capacidade de uso da língua materna, e oportuniza a reflexão acerca dos temas atuais.

Essa proposta pedagógica também facilita a prática do profissional dessa modalidade. Como foi possível perceber no início deste capítulo, boa parte dos profissionais que atuam na EJA não possui formação própria para a modalidade. A proposta de SD para o ensino de Língua Inglesa é de fácil assimilação por parte do corpo docente, sendo uma ótima alternativa para planejamento e prática docente, o que auxiliaria os profissionais na atuação na EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o aluno da EJA possa compreender que a Língua Inglesa faz parte da nossa vivência atual pelo processo de globalização e que na troca cultural, que acontece no contato com a língua em seus diversos usos, os alunos é que se beneficiam, é necessário oferecer em sala de aula a maior diversidade possível de experiências de contato com a língua, uma visão contextualizada da realidade social e comunicativa do objeto de estudo, incluindo o aluno no mundo através do mundo do próprio aluno.

Nessa perspectiva, o ensino da Língua Inglesa na EJA, através da Sequência Didática, deve ter por finalidade desenvolver atividades de contato com a língua por meio dos gêneros textuais em um processo permanente. A aprendizagem será melhor assimilada pelos alunos se estiver em conformidade com as situações de vida real do meio em que vivem aluno e professor.

A EJA ainda é um desafio educacional em nosso país e aponta para a necessidade urgente da reflexão dos modelos didáticos. O ensino da Língua Inglesa na EJA deve caminhar lado a lado com as discussões sobre a consolidação dos direitos educativos da população. Os modelos didáticos devem favorecer o desenvolvimento da cidadania dos sujeitos e reforçar a

identidade cultural através do contato com as diversas culturas. Nas salas de aula da EJA, o ensino da Língua Inglesa deve permear a construção e fortalecimento da identidade dos alunos.

A história da EJA revela um longo caminho de avanços e recuos na conquista por direitos educativos. A Língua Inglesa encontra na EJA um espaço para debate de uma prática pedagógica efetiva no marco da Educação em Direitos Humanos. É necessário reflexão e investimentos para que a sala de aula da EJA, sobretudo na disciplina de Língua Inglesa, represente um momento de construção de significados.

A proposta de trabalhar com Sequência Didática para ensino de Língua Inglesa na EJA expressa uma alternativa interessante de modo a se adequar facilmente ao profissional que atua nessa modalidade, ser de fácil aplicação e planejamento e possibilitar o contato com a língua em uso através dos diversos gêneros textuais.

As discussões e reflexões acerca do ambiente da sala de aula da EJA ainda são mínimas, apontando para a necessidade de um olhar mais atencioso para a modalidade. Repensar a formação dos profissionais, a composição da matriz curricular e a visão assistencialista é dar um passo em direção à uma educação emancipadora. A EJA precisa de novas propostas, de investimentos e sobretudo de dedicação na busca por efetivação dos direitos educativos da população que, por inúmeras razões, tiveram sua trajetória educacional interrompida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Juventude, juventudes**: o que une e o que separa. Brasília: Unesco, 2006.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada**: ensino de línguas e comunicação. Campinas SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 4ª edição, 2011.

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. A educação de Jovens e Adultos: Aspectos históricos e sociais. PUC: EDUCERE, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf Acesso em: 22 ago 2018.

ARROYO, Miguel González. 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 Editora, 2011. P. 19-52.

BEISEGEL, Celso Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEZERRA, Fábio Alexandre Silva. Multiletramentos na sala de aula de língua estrangeira. In: COSTA FILHO, José Moacir Soares; OUVENEY-KING, Janylle Rebouças. **Reflexões didáticas sobre o ensino de língua estrangeira na atualidade**. João Pessoa: IFPB, 2015. Cap.4.

BORGES, L. Duas experiências em duas redes de formação: aprendizados e desafios. In: SOARES, L. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; Secad-MEC; Unesco, 2006. P. 142-158.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2002.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n 1, de 5 de julho de 2000b**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em: 5 de out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: MEC: Inep, 2003. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf> Acesso em: 26 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília; Goiânia. MEC; Funape/UFG, 2009.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Matriz de referência para o ENEM 2009**. Brasília, 2009.

_____. Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna. In: _____. **Base Nacional Comum Curricular**, 2015.

_____. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1).

BRUGINSKI, Katia M. O ensino da língua inglesa na educação de jovens e adultos. Curitiba: EDUCERE, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4654_2995.pdf Acesso em: 19 ago 2018.

CALIXTO, Waldyr Kennedy; SANTOS, Adenilda V.; SILVA JR, Leônidas José da. O ensino de língua inglesa diante do gênero textual “entrevista de emprego”: uma proposta de sequência didática. Campina Grande: V ENID, 2015. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV100_MD1_SA8_ID112_22112017180550.pdf Acesso em: 27 set 2018.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo; Parábola Editorial, 2010. Cap.7.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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 (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. P. 53-68.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. In: **CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** (CONFITEA), 5, Hamburgo, Alemanha, 1997.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1-20, 2005.

EDMUNDSON, Maria Verônica Andrade da Silveira. Utilizando o gênero textual: popularização da ciência em aulas de inglês para fins específicos. In: COSTA FILHO, José

Moacir Soares; OUVENERY-KING, Janylle Rebouças. **Reflexões didáticas sobre o ensino de língua estrangeira na atualidade**. João Pessoa: IFPB, 2015. Cap.6.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. In: **Fóruns EJA Brasil**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/mode/1081> Acesso em: 06 out 2018.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **A viabilidade dos temas transversais à luz da questão do trabalho docente**. PSI – Revista de psicologia social institucional. volume 2 - número 1 - jun./2000. ISSN: 1516-4888. Disponível em: www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n12.htm

FIORIN, José Luiz. A linguagem humana: do mito a ciência. In: _____. **Linguística? Que é isso?**. São Paulo: Contexto, 2013.

GALVÃO, C.M.; SAWADA, N.O.; TREVISAN, M.A. **Revisão sistemática**: recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da Enfermagem. Rev Latino-am Enfermagem. V.12, n.3, p. 549-56, mai/jun. 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. P. 243-254.

HADDAD, S. (Coord.). O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em Educação no período 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanis/region/ampro/cinterfor/temas/libro285.pdf> Acesso em: 19 set 2018.

HENRIQUES, R.; DEFOURNY, V. Prefácio. In SOARES, L. Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica; Secad-MEC: Unesco, 2006.

HUMMERT, Sônia Maria. **Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual do simulacro à emancipação**. Revista Perspectiva., Florianópolis, v.26, n.1, p. 175-208, jan./jul. 2008. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_01/SoniaMaria.pdf . Acesso em: 20 set. 2018.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **As lentes do discurso**: letramento e criticidade no mundo digital. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, 46(1): 19-29, Jan./Jun. 2007. Disponível em: http://www.pglettras.ufpr.br/publicacao/publicacoes/02_jordao.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____; FOGAÇA, Francisco Carlos. **Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania**: um triângulo amoroso bem-sucedido. Línguas e Letras, 2007, v. 8, n. 14, p. 79 – 105

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Leitura, texto e sentido. In: _____. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p.158-176.

- LEÃO, Geralda M. Pereira. Políticas de Juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. P. 69-86.
- MACHADO, R.; CAMPOS, T. R. e SAUNDERS, M. C. **História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos**. Revista Helbano, Vol. 01, No. 02. Brasília: UNB, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.
- MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a nova desigualdade**. São Paulo: paulus, 1997.
- MEDRADO, Betânia Passos; AGUIAR, Claudiane Costa. Um modelo didático para o ensino de inglês na EJA: transitando entre as impossibilidades de acesso ao conhecimento. In: COSTA FILHO, José Moacir Soares; OUVÉNEY-KING, Janylle Rebouças. **Reflexões didáticas sobre o ensino de língua estrangeira na atualidade**. João Pessoa: IFPB, 2015. Cap.7.
- MELO, Edsônia de S. Oliveira; OLIVEIRA; Paulo Wagner Moura; VALEZI, Sueli Correia Lemes. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MOITA LOPES, L.P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 17-26.
- NEGRÃO, Esmeralda Vailati. A natureza da linguagem humana. In: FIORIN, José Luiz. **Linguística? Que é isso?**. São Paulo: Contexto, 2013.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Revista Educar, Curitiba, n. 29, p. 93-100, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf> Acesso em: 15 fev. 2018.
- OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: Ipea, 2003.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. 3. ed. Campinas/SP: Pontes, 2005.
- PAULA, Cláudia Regina; OLIVEIRA, Marcia Cristina. **Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibpx, 2011.

PEREIRA, Rodrigo Acosta. **Gêneros do discurso e práticas de ensino/Aprendizagem de línguas – questões sobre letramento**. In: Seminário Nacional, 2, Seminário Regional, 5, de Formação de Professores, 07 a 10 de Maio de 2007, Universidade Federal de Santa Maria, BRA. Anais... 8p.

PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) -Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RICHARDS, Jack & Rodgers, Theodore. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1986.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Educação de Adultos: identidades, cenários e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2007.

ROSSATO, V. **As diferentes metodologias de ensino da língua inglesa em diferentes segmentos de ensino**. Revista Eventos Pedagógicos, Vol. 03, No. 01. Sinop: 2012.

SABOIA, Ana Lúcia. Situação Educacional dos Jovens. In: **Jovens Acontecendo na trilha das políticas públicas**. 2v. Brasília: CNPD, 1998.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude negra na EJA: o direito à diferença**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SOARES, Leôncio. Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. 1. Ed. Brasília: Secad/MEC/Unesco, 2008.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Caderno Marista para o Enem** (Exame Nacional do Ensino Médio): área de linguagens, códigos e suas tecnologias / União Marista do Brasil. – Porto Alegre: UMB, 2013.