



TRABALHADORES-EDUCANDOS DA EJA: PRÁTIS EMANCIPADORA NA AULA DE LÍNGUA INGLESA



WORKING STUDENTS IN YAE: EMANCIPATORY PRÁTIS IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSES.

LÊDA REGINA DE JESUS COUTO

AGNALDO PEDRO SANTOS FILHO

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | OS AUTORES
RECEBIDO EM 12/07/2021 • APROVADO EM 20/11/2021

Abstract

This paper discusses the potentials for teaching English in Youth and Adult Education from a dialogical and reflexive perspective, emphasizing the role of the worker-student as the central element in their own learning. This way, it is important to understand the particularities of YAE students and the multiple identities that make up this education modality. This study, carried out in the first trimester of 2019, aims to outline the profile of worker-students from YAE of a public school in the region of *Recôncavo* in Bahia, from the topic “Who am I?” The study also sought discuss methodologies for English language teaching in a critical intercultural perspective. In summary, the reflections lead to the comprehension of YAE subjects as a heterogeneous sociocultural group with different experiences, motivations, goals and disputes that are part of their trajectories and their knowledge construction process.

Resumo

O presente artigo discute as potencialidades para o ensino de inglês na Educação de Jovens e Adultos a partir de uma perspectiva dialógica e reflexiva, compreendendo o trabalhador-estudante como elemento central da

sua própria aprendizagem. Neste sentido, é importante compreender as especificidades dos sujeitos da EJA e as múltiplas identidades que compõem essa modalidade de ensino. Este estudo, realizado no primeiro trimestre de 2019, objetiva delinear o perfil dos trabalhadores-estudantes da EJA de uma escola pública do Recôncavo da Bahia a partir da temática “*Who am I?*”. O estudo busca também discutir metodologias para o ensino de Língua Inglesa sob uma perspectiva intercultural crítica. De modo geral, as reflexões levam à compreensão dos sujeitos da EJA como um grupo sociocultural heterogêneo com experiências, motivações, objetivos e lutas que fazem parte dos seus percursos e da construção da sua aprendizagem.

Entradas para indexação

KEYWORDS: YAE. Subjects of YAE. English Teaching and Learning.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Sujeitos da EJA. Ensino e Aprendizagem de Inglês

Texto integral

1. INTRODUÇÃO

Hoje o inglês possui o status de língua internacional ou língua global, pois desenvolve um papel de importância reconhecido em vários países no mundo (CRYSTAL, 2003), apresenta-se como a língua preferencial para a comunicação entre povos. “A penetração da Língua Inglesa em diversas esferas da vida social deu-se por conta do desempenho político, econômico, científico e militar dos povos falantes dessa língua” (ANJOS, 2016, p. 99). Ao pensar na importância do inglês como língua internacional e nas suas relações de poder, Pennycook (1994) afirma que o inglês deve ser visto, sobretudo, como uma língua de oposição e não meramente colonialista ou imperialista. Por ser uma língua compreendida em contextos diversos na maioria dos países do mundo, a Língua Inglesa serve para expor as críticas e vozes de cidadãos de todos os lugares, como também favorece o acesso às produções científicas, culturais e tecnológicas globais.

Nesta perspectiva de inglês como língua internacional, Rajagopalan (2005) destaca que o imperialismo linguístico traz práticas colonialistas como a norteamericanização das diferentes culturas mundiais. Essas práticas podem silenciar e aniquilar culturas locais e seu respeito por si mesmas, pois “quando um ser humano pretende imitar a outrem, já não é mais ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo” (FREIRE, 1979, p. 19). Por conseguinte, ressaltamos a importância de valorização da nossa cultura no processo de aprendizagem da Língua Inglesa, da cultura do nosso educando, de sua língua, de suas práticas sociais.

O ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública pode ser símbolo de educação emancipadora e libertadora quando essa língua é vista e ensinada a partir do contexto sociocultural no qual os educandos estão inseridos, contribuindo para que possam resolver problemas e construir novos conhecimentos de forma reflexiva e dialógica. Assim, ensinar e aprender inglês pode colaborar com a formação de educadores e educandos como agentes de mudança social. Nesta

ótica, é necessário refletir sobre os atores sociais que constituem toda a comunidade escolar e a perspectiva de “um ensino voltado para a diversidade, com e não para os sujeitos” (CEZARINO; CURRIE; OLIVEIRA, 2018, p. 166).

Ao pensarmos na língua como prática social, percebemos que o aprendizado de outra língua se faz através do encontro com novas culturas e, ao mesmo tempo, um novo olhar sobre a própria cultura com a promoção da autovalorização e do respeito ao outro. É nessa perspectiva dialógica que deve ser trabalhada a Língua Inglesa na Educação de Jovens Adultos EJA, e para que o ensino e aprendizagem de línguas tenham essas práticas, Leffa (2008) sinaliza que são imprescindíveis dois domínios: a língua e a formação pedagógica. A formação “busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita” (LEFFA, 2008, p. 356). Trata-se de um processo contínuo de teoria, prática e reflexão que leva a novas práticas e teorias, visto que, a aprendizagem é um processo contínuo em que educadores e educandos experienciam criticamente e avaliam seu processo de construção de conhecimentos. O autor alerta que o profissional de educação precisa compreender que o conhecimento evolui e ele deve estar sempre estudando, praticando e refletindo.

E, na Educação de Jovens Adultos (EJA) que é o foco de nossa pesquisa, essa necessidade de aprofundar conhecimentos e se envolver é ampliada, visto que há uma preocupação com amplos aspectos da educação, com o ambiente escolar, a comunidade da qual o educando faz parte, aspectos sociais, culturais e políticos tanto locais como globais, por termos educandos que fazem parte de grupos sociais oprimidos que foram tolhidos de seus direitos desde o processo histórico de colonização de nosso país, possuem as marcas de trabalhadores que não são reconhecidos, desumanizados. Estes buscam na escola um espaço de acolhimento, apoio, respeito e, especialmente, um espaço que os ajude a encarar os desafios do seu cotidiano para que tenham sua humanidade restabelecida e que, acima de tudo, os perceba e valorize como trabalhadores. Para tanto, é necessário que a aula de Língua Inglesa seja dialógica, crítica e reflexiva, seguindo os princípios freireanos do aluno como elemento central e sujeito ativo no processo educacional (FREIRE, 2000).

Contudo, para que a aula realmente seja dialógica e de produção de conhecimento em vias de que os educandos se emancipem das ideias de subjuogo colonial, social e econômico aos quais estão atrelados por uma política neoliberal que os vê apenas como força de trabalho, é preciso, antes de qualquer passo, conhecer esses educandos, quem são esses sujeitos da EJA, atores sociais e históricos que atuam na escola, em suas comunidades e na sociedade. Desta maneira, “é importante possibilitar a esses estudantes o intercâmbio de cultura e conhecimento, visando à transformação do indivíduo e do meio em que estes vivem” (SANTOS FILHO, VIÑAL JÚNIOR, AMORIM, 2020, p. 309).

Para pesquisarmos e atuarmos na EJA, faz-se necessário compreender um pouco das estatísticas educacionais nessa modalidade, pois, os índices de acesso à educação no Brasil ainda estão longe de transformar a educação em instrumento de empoderamento e de acesso de todos com direitos iguais de fato. No Nordeste do país, local onde este estudo foi feito, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2018, o índice de adultos que não consegue

redigir ou compreender textos simples como um bilhete na região Nordeste do Brasil é de 3,5% da população, quatro vezes maior do que as taxas do Sul e Sudeste do país (IBGE, 2019).

O percentual de adultos com 25 anos ou mais que concluíram o Ensino Médio é de 47,4% da população brasileira, todavia a região Nordeste do país segue o padrão com os índices mais baixos, apenas 38,9% de concluintes da Educação Básica. A pesquisa também indica que 853 mil pessoas frequentavam a EJA do Ensino Fundamental (3,4% da população) e 811 mil pessoas frequentavam a EJA do Ensino Médio (10,6% dos brasileiros) em 2018 (IBGE, 2019).

Tendo por base os dados acima citados e por nossas pesquisas e vivências na atuação na EJA, advogamos por mudanças através de políticas públicas, práticas formativas e práticas pedagógicas que valorizem o educando da EJA. Desta forma, concordamos com Arroyo (2017) ao afirmar que estes trabalhadores-educandos “são sujeitos exigindo outras análises, outras formas políticas, epistemológicas, pedagógicas de pensá-los. Outras políticas de educação. Outra EJA” (p. 88). Portanto, suas experiências e culturas devem ser reconhecidas para que a educação escolar seja promotora de mudanças positivas em suas vidas e no dia a dia de suas comunidades.

No que tange à experiência com o ensino de Língua Inglesa na sala de aula da EJA, defendemos que os estudantes sejam livres para atuar e tenham suas identidades respeitadas na organização e planejamento das aulas. Pois, as pluralidades devem ser reconhecidas para conviver em um ambiente de respeito mútuo, no qual educandos se sintam estimulados a participar das aulas e a auxiliar na elaboração da programação de estudos juntamente com o educador e a comunidade (SANTOS FILHO; COUTO, 2020). Este pensamento corrobora a visão crítica de Prado *et al.* (2014) ao afirmarem que:

ensinar Inglês em qualquer contexto, mas especialmente para adultos, significa proporcionar aos participantes uma experiência relevante de uso do inglês em uma aprendizagem para as suas vidas, e não somente para uso em sala de aula ou em um futuro distante (p.166).

Por conseguinte, antes de fazer o planejamento das aulas na EJA, é fundamental conhecer os educandos que fazem parte desse processo, bem como, envolver-se com o mundo, as comunidades que eles fazem parte, os itinerários de trabalhos e subempregos que os relegam, como critica Arroyo (2017), à categoria de subcidadãos, subalternos e sub-humanos. Com base nas identidades desses sujeitos da EJA e de suas comunidades, compreendendo um pouco suas idiossincrasias e necessidades, poderá haver um planejamento com o educando para construir conhecimentos em Língua Inglesa que de fato façam diferença na vida dessas pessoas.

O foco desta pesquisa é o trabalhador-educando da EJA, assim, esse estudo tem por objetivo analisar quem são os sujeitos de uma turma de EJA do Ensino Médio de uma escola pública do Recôncavo da Bahia, Brasil, com a finalidade de aguçar a percepção sobre a potencialidade da diversidade da EJA, ampliar as

discussões sobre essa modalidade de ensino, bem como, o planejamento das aulas de Língua Inglesa de forma dialógica, reflexiva e emancipadora, tendo o aluno como centro de todo processo educacional. Destacamos que a diversidade é uma presença nessas turmas e não pode ser ignorada no planejamento das aulas, nas discussões acadêmicas e nas políticas públicas.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta é uma investigação de caráter qualitativo, visto que “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos” (GODOY, 1995, p. 58) que fazem parte da pesquisa em estudo.

Trazemos um estudo de caso de uma turma de EJA do Ensino Médio de uma instituição pública do estado da Bahia. Para este tipo de estudo é necessária uma observação detalhada e análise de um dado contexto, acontecimentos ou sujeitos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso exige que os pesquisadores, ao definir os sujeitos e locais pesquisados, estabeleçam critérios de como proceder e avaliem as possibilidades de realização do estudo para então proceder à recolha de dados, analisando-os, explorando-os e tomando decisões acerca dos objetivos e caminhos a serem trilhados.

Este é um estudo de caso de tipo exploratório, no qual seguimos os seguintes passos: aplicação de questionários entre educandos de uma turma de EJA de Ensino Médio; observação de aulas no primeiro trimestre de 2019, quando foi desenvolvido na sala de aula de Língua Inglesa o projeto “*Who am I?*”; entrevistas com alguns educandos para melhor compreensão de seus posicionamentos.

Para uma pesquisa em abordagem qualitativa, os pesquisadores devem se introduzir no lócus delimitado como seu campo de investigação de forma a experienciá-lo e vivenciá-lo ao interagir no ambiente e com seus atores, tendo por objetivo observar, levantar questionamentos que envolvem a problemática estudada, e realizar a coleta de dados para subsidiar a análise, interpretação e compreensão de dado fenômeno sob investigação (MINAYO, 2009). A partir da inserção no local da pesquisa, são feitas as observações e ouvidas as vozes dos sujeitos participantes na coleta de dados, é feita uma análise qualitativa dos dados obtidos para responder ao questionamento levantado em relação ao estudo. Para esta pesquisa indagamos quem são esses sujeitos da EJA, estudantes do Ensino Médio de uma escola estadual do Recôncavo Baiano.

2.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Para melhor delinear nossa investigação, faremos uma descrição dos sujeitos de nossa pesquisa neste item. Essa turma da EJA do Ensino Médio era composta por 48 estudantes, sendo 26 homens e 22 mulheres. Com base nas respostas aos

questionários, sabemos que eles tinham a faixa etária de 18 a 59 anos. Quanto à classificação de raça, eles se consideravam: 20 como negros, 19 como pardos e 9 como brancos. Esses resultados correspondem ao que podemos analisar na pesquisa do PNAD (IDEB, 2019), em que o índice de pessoas pardas e negras analfabetas no Brasil entre 15 e 19 anos é de 9,8% em contraposição a 4,8% de brancos. Essas desigualdades continuam presentes nas salas de aula da EJA do Nordeste do Brasil como retratado nesta pesquisa.

De acordo com o estudo, constatamos que 26 desses alunos eram moradores da zona urbana e 22 moradores da zona rural. Logo, 45,8% da turma era formada por cidadãos provenientes do campo, que segundo Santos Filho, Couto e Viñal Júnior (2021) fazem parte de um grupo que enfrenta problemas de acesso aos espaços formais de educação e precisam se deslocar até os centros urbanos. “O aluno do campo percorre trajetos de uma, duas, ou mais horas para chegar à sua escola na cidade, pois em seu entorno há uma carência de escolas, principalmente o Ensino Médio da educação básica e as modalidades em EJA” (p. 222). Nesta turma, por exemplo, tinham alunos que se deslocavam por longas horas para ir e vir da escola para suas residências, relatando que, devido ao deslocamento e chegarem tarde em suas casas, dormiam pouco, para acordar cedo e ir trabalhar. Uma das queixas frequentes era a falta de tempo para estudar e fazer atividades solicitadas pelos professores fora da escola.

Para o ensino e aprendizagem de inglês com jovens e adultos é preciso refletir sobre os atores sociais que constituem toda a comunidade escolar, principalmente o educando, e a perspectiva de “um ensino voltado para a diversidade, com e não para os sujeitos” (CEZARINO; CURRIE; OLIVEIRA, 2018, p. 166). A diversidade etária, de gênero, social e cultural nas salas da EJA torna as aulas ainda mais desafiadoras e ricas, por haver uma variedade de pessoas com objetivos e formas de ver a vida e de aprender diferentes. Essas identidades da EJA são constituídas por sem tetos, sem terras, pretos, quilombolas, índios, ciganos, moradores de comunidades desassistidas do nosso país, trabalhadores-educandos, entre tantos outros que formam a diversidade da EJA, a diversidade do Brasil, e reivindicam seu espaço como atores no contexto escolar, social, político e histórico.

2.2 PROJETO “WHO AM I?”

No início da primeira unidade, a professora de inglês desta turma aqui investigada, realizou um projeto que se intitulava “*Who am I?*” (“Quem sou eu?”). Para o desenvolvimento do projeto, a educadora apresentou na sala de aula diferentes gêneros textuais como poemas, música, carta, artigo de revista e propagandas.

Para a escolha dos diferentes tipos de texto houve uma conversa com os educandos para chegar a um consenso sobre seus interesses quanto a gêneros musicais, autores, etc. A exemplo, a canção escolhida para ser trabalhada foi um *reggae* de Bob Marley devido aos interesses dos alunos e objetivos da professora. Todos os textos eram escritos em Língua Inglesa e tinham como temática a identidade. Porém, ressaltamos que a professora não conseguiu fazer a condução

das discussões em inglês, todas as análises foram desenvolvidas em língua materna. Segundo a educadora, os estudantes da EJA têm pouco conhecimento da Língua Inglesa, o que inviabilizaria uma discussão produtiva.

Compreendemos o pouco uso do inglês, principalmente por ser o primeiro contato em sala de aula de alguns dos educandos nesta língua. Além disto, ressaltamos a importância de aulas em que o estudante esteja no centro de todas as atividades e que estas sejam planejadas *com* eles, visto que, o ensino é uma prática reflexiva, inovadora e cooperativa (Perrenoud, 1999), construída com o aluno a partir de sua realidade, para isto,

um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Reflete sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes (PERRENOUD, 1999, p. 9).

Assim, por ser um ator social, o educador, como pondera Perrenoud (1999) deve tornar a aula atrativa e que sirva às reais necessidades dos educandos. Nesta perspectiva, durante a realização do projeto, pudemos observar que os estudantes estavam no centro do processo de ensino, discutindo suas vivências a partir da aula de Língua Inglesa. Eles realizaram produções escritas, alguns em língua materna e a maioria em Língua Inglesa. Dos 48 alunos, 40 fizeram apresentações sobre suas vivências, suas profissões, problemas, desejos e perspectivas.

3. A IDENTIDADE DO EDUCANDO DA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O horário das aulas nessa turma de EJA acontecia das 19:00 às 20:20 de uma segunda-feira. Devido a ser nos primeiros horários geralmente aconteciam atrasos e a aula começava entre 19:15 e 19:20, era perceptível que isto acontecia também em outras turmas. Percebemos que às vezes a professora se atrasava e os estudantes geralmente chegavam atrasados. Estes justificaram em entrevistas e conversas que o atraso se devia por trabalharem no comércio local e não conseguirem chegar mais cedo, outros alunos chegavam no horário na escola, mas iam ao refeitório antes de ir para a sala de aula, pois precisavam lanchar. Vale ressaltar a importância desse alimento para estudantes que moram na zona rural e se deslocam por longas distâncias para estudar e para os trabalhadores-educandos que vão do trabalho direto para a escola.

Ao ouvir os educandos da EJA, percebemos que suas vozes precisam ser ecoadas. Esses sujeitos silenciados por um sistema colonialista e capitalista precisam de espaço para falarem acerca de suas vivências que englobam temáticas como trabalho, vida social, comunidades, educação, bem como, violências, discriminações, opressão, entre tantas outras questões que perpassam a vida do estudante da EJA que teve sua história educacional truncada por questões sociais, políticas e histórias. Algumas destas questões puderam ser observadas nesta

pesquisa em que faremos análises acerca da identidade desses educandos e do ensino pautado em uma perspectiva reflexiva e libertadora, pois, o ensino de uma língua deve estar ligado aos princípios dialógicos que têm o educando como ativo participante no seu processo educacional. Portanto, uma

pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por libertação, em que esta pedagogia se fará e re fará (FREIRE, 2011, p. 43).

Esse princípio freireano de uma pedagogia que dá voz ao oprimido continua sendo uma pauta de luta para a educação brasileira. Nesta perspectiva, Pereira (2019) ressalta que para assegurar uma ensino e aprendizagem que atendam às demandas desses trabalhadores-educandos da EJA, é preciso pensar nessa modalidade de ensino como um espaço de inclusão social, assim como “uma práxis que permita a inclusão desses como sujeitos de direito” (p.282). Assim, ao se pensar a prática pedagógica no ensino e aprendizagem de inglês, devemos proporcionar aos educandos, além de conteúdos e informações, uma reflexão coletiva sobre a sua realidade (PEIXOTO, 2019), pois só a partir deste conhecimento, de ouvir as vozes destes atores sociais que são os jovens e adultos da EJA, poderemos construir juntos uma educação de significado para estes, que seja crítica e emancipadora. Neste sentido, Soares, Paiva e Barcelos (2014) ressaltam que é preponderante “reconhecer necessidades, possibilidades e aspirações, incluindo-as em processos educativos e reconhecidos como fundantes das experiências humanas no estar no mundo” (p. 29) do educando da EJA. Arroyo (2017) também nos instiga a pensar nesta perspectiva reflexiva e libertadora que terá como consequência assumir as experiências sociais e coletivas desses trabalhadores como “estruturantes da proposta curricular, dos conhecimentos, dos valores, da cultura a serem trabalhados” (p. 45) no ambiente escolar.

Para realizar um ensino e aprendizagem de línguas que pense o aluno e suas vivências como centro do processo educacional, Lima (2009) discorre sobre a importância do uso de tipos e gêneros textuais, “uma vez que o texto faz girar todas as dimensões desse ensino: lexical, gramatical, semântica, estética, política, cultural, etc.” (p. 51). Nesta perspectiva, o projeto “*Who am I?*” foi desenvolvido utilizando-se de diferentes gêneros textuais, segundo a educadora, para estimular discussões entre os educandos, sobre suas vidas, percepções de mundo, problemas e perspectivas. Conforme Barros (2016), é essencial para uma aprendizagem cidadã que se promova uma identificação do estudante com a língua estudada. Assim, a participação da turma e o engajamento nas questões trazidas pelos colegas, bem como, o respeito dos colegas nas discussões promovidas em sala de aula era primordial para o desenvolvimento do projeto.

As produções de conhecimento na EJA podem ser realizadas através de práticas inter e transdisciplinares, com temas geradores que reflitam sobre os percursos de vida oprimida e desumanizada do educando e de suas comunidades. Pois, como afirma Freire (2011, p. 52), a práxis “é reflexão e ação dos homens sobre

o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

Nessa diversidade de identidades e contextos sociais da EJA, a Língua Inglesa deve servir aos interesses desses grupos oprimidos em uma perspectiva de valorização de sua cultura, dos seus saberes, pois, a língua deve ser compreendida como prática social e bem cultural em nossa constituição como seres históricos. Almeida Filho (1993) defende práticas de ensino e aprendizagem de línguas centradas na experiência e nas relações dialógicas com o outro, desta forma, acreditamos que a Língua Inglesa pode deixar de ser estrangeira, seja apropriada pelos educandos e estes façam uso dela. Para que a língua seja usada, na escola pública, para valorizar e mostrar a cultura do nosso Nordeste, de nosso Brasil, bem como, compreender outras culturas para utilizar novos conhecimentos em âmbito local.

Utilizando-se da perspectiva intercultural crítica, os educandos relataram a dificuldade de transporte para a escola, os motivos de evadirem do ambiente escolar ou, como designa Arroyo (2017), serem expulsos do sistema de ensino. Uma das temáticas recorrentes foi o trabalho ou o desemprego e suas consequências. Os educandos também ressaltavam, às vezes, com orgulho e, às vezes, um pouco envergonhados, sobre suas habilidades em diferentes ocupações como trabalhadores do campo, cabeleireiros, estocadores, gari, mecânicos, músicos, donas de casa, manicures, etc. Havia também um aposentado no grupo que relatou suas experiências profissionais anteriores como caminhoneiro, entre outras várias ocupações que teve ao longo de uma vida sofrida, e sua busca por novas perspectivas após um acidente que o impediu de trabalhar por longos anos e o tolheu de direitos como cidadão. Sobre esses desumanizantes percursos, concordamos com as críticas de Arroyo (2017):

nunca foi fácil [...] reverter as hierarquias escolares, muito menos as hierarquias sociais, raciais, sexuais de que os adolescentes, jovens e adultos são vítimas históricas. Uma história também de tantas tentativas de abrir outras possibilidades de desconstruir hierarquias. De fazer outros itinerários sociais, raciais, humanos (ARROYO, 2017, p. 26).

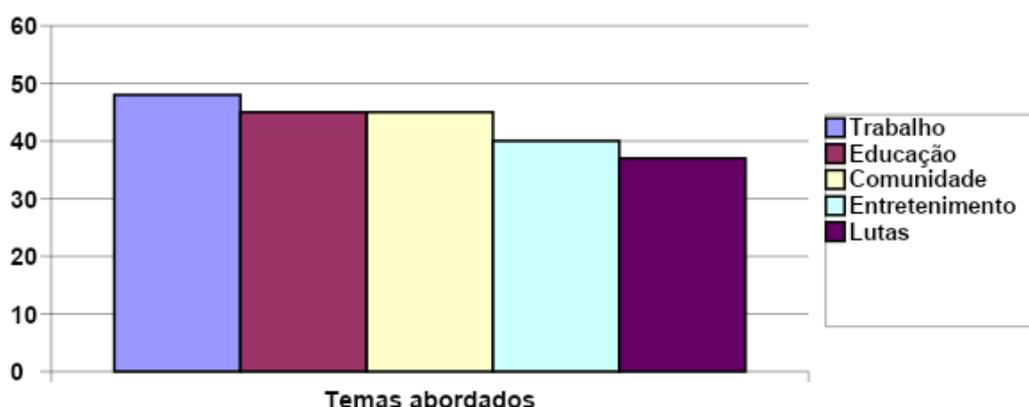
Vários são os percalços e dificuldades que enfrentam os jovens e adultos da EJA devido a toda história de opressão, por viver uma realidade de países que continuam atrelados a uma história colonial, de uma prisão capitalista e neoliberal. A violência está muito presente nesses países e nessas vidas, como também estavam presentes na vida destes educandos da EJA. Estes relataram experiências violentas em suas variadas formas: violências verbais, violências sociais, violências físicas e violências psicológicas. Motivadas por racismo, preconceitos em suas inúmeras formas, machismo e, também, pela própria condição de pobreza e desumanização que estão subjugados. Em face ao exposto, destaca-se a necessidade de criação de condições para a construção de conhecimento “atrelando os objetos do conhecimento na língua alvo com a “vida vivida” de jovens, adultos e idosos populares” (SATYRO, 2018, p. 111). Para isto, é preciso dar voz a esses sujeitos.

Começamos por nossas salas de aula e ampliamos essas vozes nas comunidades, nos grupos sociais, no Brasil. Precisamos, não só debater os problemas como, principalmente, construir possibilidades de mudanças. As aulas de Língua Inglesa podem ser um espaço para compreensão dessas relações de poder no Brasil e no mundo, e das lutas que são travadas em busca de melhores condições de vida.

Seguindo com a análise do projeto, após a discussão dos gêneros textuais e das rodas de conversa, os estudantes fizeram produções textuais. Escritas estas que, conforme recomendam os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Cristóvão (2009) e Rojo (s.d.) foram tarefas baseadas em seu conhecimento prévio, nas discussões já realizadas e dentro de um gênero textual de seu conhecimento. Estas produções escritas eram baseadas no tema “Quem sou eu?”, os educandos poderiam se apresentar em Língua Inglesa ou em língua materna, a solicitação era que fosse preferencialmente em inglês, o que foi realizado por 40 dos participantes, porém, 08 deles preferiram se expressar em português.

Os textos foram curtos também devido à pouca habilidade na Língua Inglesa, contudo, bastante expressivos. Esses jovens e adultos puderam se posicionar, estavam livres para se mostrar, chamou nossa atenção que todos escreveram sobre suas qualidades e discorreram sobre seu lugar no mundo. No quadro a seguir são citados os temas mais recorrentes nos textos e apresentações:

Gráfico 1 - Temas citados por educandos do Ensino Médio da EJA em produções escritas em Língua Inglesa:



Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Como pode ser observado no gráfico, todos os educandos citaram o tema trabalho. Como nos informa Arroyo (2017), antes de serem estudantes, eles são trabalhadores. Isto os identifica e é algo de extrema relevância em suas vidas, uma vez que boa parte destes trabalhadores-educandos buscam a EJA para terem uma melhor qualificação, para se inserirem no mercado de trabalho ou para melhorarem as suas condições laborais. Como incisivamente chama atenção Arroyo (2017):

manter pobres, negros, mulheres como trabalhadores/as nesses limites do sobreviver e nesses trabalhos provisórios sem prazo tem

sido a “pedagogia” mais eficaz das elites para mantê-los na opressão como cidadãos, sub-humanos. Tem sido a pedagogia mais constante de “educar”; adestrá-los para reproduzir suas identidades negativas, de subalternos, inferiores em classe, raça, gênero (p. 66)

Essa demanda precisa ser urgentemente considerada por toda comunidade escolar da EJA dada a sua importância para seus sujeitos, porquanto o trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular (BRASIL, 2000). A importância da educação como emancipadora está notória no número de estudantes que citaram o tema durante o projeto: de 48 educandos, 45 se referiram ao tema educação, alguns se posicionando como estudantes, outros foram mais detalhistas e escreveram sobre seus itinerários na educação, motivos de estarem na EJA, escolha da escola, outros trouxeram detalhes sobre a sala, colegas, em sua maioria de forma positiva, demonstraram a importância da educação em suas vidas. Alguns protestaram ao dizer que não gostam de estudar com a frase “I don’t like to study” ou expressões similares. Ao elogiarem, protestarem ou discorrerem sobre detalhes da educação em suas vidas, percebemos a importância que ainda tem o ambiente escolar para a população desassistida de nosso país, mesmo dizendo não gostar de estudar, eles persistem nos itinerários para a escola que ainda lhes traz certa esperança de um futuro melhor. Por sua importância como um ato político e de conhecimento, logo, criador e libertador (FREIRE, 1989), destacamos que é necessário discutir com esses educandos o que é o estudo para eles, o porquê de alguns afirmarem não apreciar o estudo, para podermos compreender o que precisa ser mudado na EJA para que a aprendizagem seja um ato prazeroso e emancipador.

O senso de pertencimento também faz parte dessas identidades. 45 alunos citaram suas comunidades, trouxeram em suas produções dados como: lugar onde moravam; atividades que realizavam em suas comunidades; problemas que tinham nesses locais; ou suas relações sociais, políticas e culturais nesses espaços. Isto é uma comprovação da importância de uma aprendizagem pautada nas vivências e experiências dos alunos, uma educação que traga a comunidade para a escola e que leve a escola para a comunidade.

Outra temática que se fez presente nas discussões e produções foi o entretenimento, formas de se divertirem e expressarem. 40 dos 48 educandos citaram músicas, “paredões”, festas, danças, bebidas, bares, costura, pintura, passeios, praia ou zona rural como meios de diversão. Acerca do entretenimento e da cultura nas aulas de Língua Inglesa, salientamos a necessidade de trazer a cultura do educando para a aula de língua na EJA, os sujeitos que estão envolvidos com a educação devem compreender as motivações de seus educandos para que possam desenvolver em conjunto uma educação pautada na interculturalidade, na vivência desses sujeitos e de suas comunidades (SANTOS FILHO e COUTO, 2020) .

Não só o lado positivo das diversões e entretenimentos estiveram presentes nas discussões e produções textuais. 37 educandos se referiram a problemas que encaram no seu cotidiano de uma sociedade oprimida e desumanizada. Entre os desafios enfrentados, foram citados: a prisão de colegas, amigos ou parentes; mortes; desemprego; falta de perspectivas; desilusões; e, principalmente, a violência em suas amplas concepções, sejam históricas, políticas, culturais e/ou sociais. “A

desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (FREIRE, 2011, p. 41). Por conseguinte, consideramos que a sala de aula de Língua Inglesa não é um espaço neutro, deve ser um lugar de lutas pela liberdade, para acolhimento e avaliação crítica em busca de um sistema descolonial de emancipação histórica, política e social.

Os temas citados pelos trabalhadores-educandos necessitavam de uma maior atenção, devem ser feitas mais discussões, busca de soluções ou possibilidades de mudanças, análises de como outros grupos oprimidos lutaram ao longo da história para solucionar problemas parecidos. Acreditamos que projetos envolvendo toda a comunidade escolar e a sociedade precisam ser pensados e colocados em prática. Alguns professores de Língua Inglesa tentam trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar e intercultural para o ensino de línguas, mas, às vezes, não conseguem fazê-lo por não terem conhecimento teórico e práxis pedagógica para EJA, ou por estarem ainda atrelados a uma prática colonial e “estrangeirizante”. Concordamos que

é preciso reações para que o ensino da Língua Inglesa não permaneça mais sendo conduzido em perspectivas coloniais, que, assim, opera no sentido de apagar a identidade do aprendiz, fomentando o desenvolvimento de uma outra, quando, na verdade, ele deve e pode mantê-la, sem problemas. Nesse âmbito, a cultura exerce papel crucial para que se compreenda as forças do processo de colonização através da Língua Inglesa (ANJOS, 2016, p. 102).

Se o educador não relacionar a aprendizagem da língua com a cultura do educando, pode se criar lacunas em suas aulas, pois a língua deve ser utilizada para que o aluno expresse seus pensamentos, sentimentos, anseios sociais, perspectivas e posicionamentos. O educando da EJA terá e compartilhará seus pensamentos e cultura através da língua, bem como, ampliará seus horizontes ao compreender a cultura do seu próprio povo, dos grupos sociais dos quais fazem parte e do contato e compreensão da cultura de outros povos. Para Anjos (2016) o desenvolvimento de habilidades interculturais na sala de aula de Língua Inglesa, coloca em evidência o respeito e a flexibilidade, como também, a curiosidade pelo outro e a abertura para a aprendizagem, além de outros aspectos positivos como motivação, senso de humor, empatia e tolerância. Portanto, envida-se uma educação intercultural crítica que empodere o educando e sua comunidade, e desenvolva “competências sociocomunicativas, partindo de realidades locais, para o estabelecimento da comunicação e consequentemente fazê-lo sentir gradualmente que a língua alvo, não mais estrangeira, lhe pertence também” (ANJOS, 2016, p. 112).

Devemos valorizar o conhecimento do aluno e trazer temas para a sala de aula de EJA que sejam de interesse e relevância, de modo que a aula se torne atrativa, engajada e de construção de conhecimento numa perspectiva crítica, reflexiva, dialógica e ativa para a formação de uma sociedade com direito de vivência e convivência de todos. “Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de

desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 2011, p. 78).

A escola é, portanto, um lugar em que os sujeitos oprimidos em suas trajetórias socioeconômicas podem se sentir gente, pois, como enfatiza Arroyo (2000, p. 53), a escola é um espaço de direitos, “o direito ao conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à memória coletiva, à identidade, à diversidade, ao desenvolvimento pleno”, enfim, direito à humanidade. Educadores e educandos podem e devem se apresentar como resistência para agir de forma emancipadora e libertadora. Em oposição à educação bancária que anula o educando (FREIRE, 2011), as aulas na EJA devem ser fluidas e maleáveis, onde a produção de conhecimento é realizada a partir das reais necessidades dos educandos.

Neste enfoque, o projeto “*Who am I?*” tentou trabalhar dialogicamente com esses educandos, em uma perspectiva intercultural crítica, com o propósito de que estes se sentissem valorizados, percebessem sua importância como sujeitos sociais de direito que podem e devem exigir seu espaço na ação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observar o projeto “*Who am I?*” e interagir com educadora e educandos nos propiciou vislumbres para uma educação transformadora na EJA. Além de trazer o educando para o centro da educação, valorizando sua identidade e posicionamentos, o projeto conseguiu acender o interesse da turma pela aprendizagem de inglês. Através de uma educação dialógica de respeito ao outro e valorização de si é possível transformar a sociedade.

Contudo, a caminhada ainda é longa, precisamos rever hábitos, repensar a forma de ensinar, priorizar o oprimido e desumanizado para devolver-lhes a condição de humanidade que lhes foi roubada por uma história de colonização, escravidão, preconceitos, enfim, subalternidade.

A partir das discussões realizadas na sala de aula, as propostas de planejamento para o ano letivo poderiam ser construídas junto com os educandos em torno de temas centrais como: trabalho, violências, cultura, direitos e dignidade. Contudo, a educadora enfatizou que precisava seguir o planejamento da escola, do material didático, de outras turmas, os projetos determinados pela escola ou Secretaria de Educação. Percebemos, assim, que as mudanças para um currículo que saia das grades e das caixinhas pré-formatadas ainda é uma luta que devemos abraçar em vias de termos uma educação que nos liberte.

Assim, concluímos que é preciso planejar *com* e não *para* o aluno, transformar a aula de Língua Inglesa e a escola em ambientes de vivências e convivências numa educação crítica, reflexiva e emancipadora. As práticas pedagógicas na EJA devem ser realizadas em vias de respeitar e valorizar nosso Nordeste, nossa brasilidade, através de uma educação que privilegie as identidades e aspectos da cultura local, considerando conhecimentos, valores e crenças dos jovens e adultos da EJA e, ao mesmo tempo, privilegie o diálogo intercultural crítico para ter acesso a outras culturas e produzir novos conhecimentos pautados na realidade local e global do trabalhador-educando.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Editora Pontes, 1993.

ANJOS, Flavius Almeida dos. O inglês como Língua Franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, p. 95-117, jul./dez. 2016 .

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARROS, Jaqueline. O uso de sequências didáticas para o ensino de línguas cidadãs. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, [S.L.], v. 2016, n. 1, p. 1-19, 13 jul. 2016. Faculdades Católicas. <http://dx.doi.org/10.17771/pucRio.pdpe.26714>. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26714/26714.PDF>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11**, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 10 de maio de 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em: 15 de maio de 2021.

CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis; CURRIE, Karen Louis; OLIVEIRA, Edna Castro. **Formação inicial e continuada de professores de inglês em uma perspectiva incluyente**: entrelaçando histórias, vidas e experiências. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, n. 6, p. 151-169, 2018

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira**: múltiplas perspectivas. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 305-344

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge University Press, 2a ed. 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ; Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim;

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2004, p. 95-128.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23ª ed. São Paulo: Editora Autores Associados: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, n.35, v. 2, p. 57-63, 1995.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios - PNAD**: Educação 2018. *Online*: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2018.

LIMA, Luciano Rodrigues. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: LIMA, Diógenes Cândido (org). **Ensino aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Coleção temas sociais, 2009.

PEIXOTO, Roberta Pereira. **Inglês como língua no mundo**: um olhar sobre a escola pública baiana. 2019. 279 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PEREIRA, Antonio. Os sujeitos da EJA e da educação social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 273-294, 17 jan. 2019. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB. <http://dx.doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4673>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4673>. Acesso em: 10 dez. 2019.

PRADO, Vanessa Veiga et al. O ensino de línguas adicionais na educação de jovens e adultos: quando a aula de inglês pode fazer a diferença. In LEFFA, Vison; IRALA, Valesca B. **Uma Espiadinha na Sala de Aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da Língua Inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Yves (org.). A geopolítica do inglês. São Paulo: Parábola Editorial, p.135- 159, 2005.

ROJO, Roxane. **Sequências Didáticas para ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa**. [s.d.]. Disponível em: <https://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-cultura-digital/portugues-em/medias/files/anexo.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

SANTOS FILHO, Agnaldo Pedro; COUTO, Leda Regina de Jesus. Educação de jovens e adultos: perfil do alunado e a formação dos professores de inglês. **Revista Sítio Novo**, v. 4, n. 4, p. 300-310, 2020. Disponível em <http://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/749> . Acesso 20 nov. 2020.

SANTOS FILHO, Agnaldo Pedro; COUTO, Leda Regina de Jesus; VIÑAL JUNIOR, José Veiga. O ensino de Língua Inglesa nos espaços: reflexões e possibilidade para a aprendizagem de alunos urbanos e rurais da EJA. **Revista Rural e Urbano**, v. 06, n. 01, p. 213-227, 2021.

SANTOS FILHO, Agnaldo Pedro; VIÑAL JÚNIOR, José Veiga; AMORIM, Antônio. O ensino de Língua Inglesa e os sujeitos da EJA: um olhar sobre o livro didático de inglês. **Revista X**, v. 15, n. 7, p. 308-330, dec. 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/75057>>. Acesso em: 16 mai 2021.

SOARES, Andréa Cristina da Silva; PAIVA, Jane.; BARCELOS, Luciana. Bandeira. Educação Continuada, Qualidade e Diversidade: um olhar complexo sobre aprendentes jovens e adultos. Debates em Educação, Maceió, v.6, n.11, p.17, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1328>>. Acesso em: 24 out. 2019.

SATYRO, Diego. **Estratégias de ensino de Língua Inglesa e afetividade na EJA: olhares múltiplos**. 2018. 288 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem, PUC, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21784>. Acesso em: 20 out. 2020.

Para citar este artigo

COUTO, L. R. de J.; SANTOS FILHO, A. P. Trabalhadores-educandos da eja: práxis emancipadora na aula de Língua Inglesa. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 10, n. 8, 2021, p. 163-179.

Os autores

LÊDA REGINA DE JESUS COUTO professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e mestra em Estudo de Linguagens (UNEB).

AGNALDO PEDRO SANTOS FILHO é professor EBTT do Sistema Colégio Militar do Brasil e mestre em Educação de Jovens e Adultos (UNEB).