

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS ESPAÇOS: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS URBANOS E RURAIS DA EJA

ENGLISH LANGUAGE TEACHING: REFLECTIONS AND POSSIBILITIES TO THE
LEARNING AND TEACHING OF RURAL AND URBAN STUDENTS

Agnaldo Pedro Santos Filho

agnpedro@gmail.com

Universidade do Estado da Bahia
Colégio Militar de Salvador
Salvador – Bahia – Brasil

Lêda Regina de Jesus Couto

ledaregina1@hotmail.com

Universidade do Estado da Bahia
Santo Antonio de Jesus – Bahia – Brasil

José Veiga Viñal Júnior

joseveigavinal@gmail.com

Universidade do Estado da Bahia
Salvador – Bahia – Brasil

Submetido em 14 de dezembro de 2020

Aceito em 11 de janeiro de 2021

Resumo

A língua é um poderoso meio de expressar emoções, sentimentos e ideias, seu aprendizado tem por objetivo possibilitar a comunicação e aproximar pessoas. Assim, pela sua posição como língua internacional, a língua inglesa tem um importante papel na formação do indivíduo. O presente artigo discute o ensino de inglês como língua adicional na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste sentido, buscamos refletir o perfil dos sujeitos-alunos dessa modalidade de ensino, a aprendizagem de alunos rurais e urbanos no mesmo espaço de aprendizagem, bem como o não-

lugar desses sujeitos nos espaços formais de ensino. Para atingir o objetivo pretendido, a abordagem metodológica escolhida para esta investigação foi a qualitativa e os métodos de coleta de dados foram a pesquisa bibliográfica e documental. Concluímos que a aprendizagem de inglês não pode ser algo inalcançável, esse aprendizado precisa ser efetivo e com propósito, pautado na busca de conhecimentos de ordem prática, para que se construa conhecimentos que contribuam de maneira efetiva com o desenvolvimento e melhoria social, político e econômico dos sujeitos.

Palavras-chave: EJA; ensino de inglês; sujeitos da EJA; estudantes rurais e urbanos.

Abstract

Language is a powerful tool to express emotions, feelings and ideas. Learning a language enables the communication and bring people together. Thus, as an international language, the English language has an important role in the people's integral education. This paper aims to discuss the teaching of English as an additional language in Youth and Adult Education (YAE). This way, we reflect on the profile of students in this education segment, the learning of rural and urban students in the same learning environment, as well as the absence of these students in formal teaching environments. To do so, the methodological approach chosen for this investigation was the qualitative research and the methods for data collection were the bibliographic and documentary research. We conclude that English language learning cannot be something unachievable; this learning must be effective and with purpose, based on practical knowledge, in order to promote knowledge that contributes in an effective way with people's development and their social, political and economic improvement.

Keywords: YAE; English teaching; YAE students; rural and urban students.

Introdução

A aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita ao indivíduo uma aproximação com outras culturas e realidades, além de um maior acesso ao conhecimento, uma vez que o domínio de uma língua rompe as barreiras linguísticas e culturais, abrindo novos horizontes. Neste cenário, onde assume status de língua franca, a língua inglesa desempenha um importante papel nas relações sociais, políticas e comerciais, porquanto é utilizada internacionalmente para a comunicação entre grupos de pessoas diferentes, que falam línguas distintas (Philipson, 1992).

Sendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma modalidade de ensino composta por trabalhadores-estudantes que visa oportunizar o acesso à educação àqueles que tiveram esse processo de formação negado ou interrompido em outros momentos de suas vidas, é dever da escola propiciar um ambiente de aprendizagem favorável ao desenvolvimento desses sujeitos.

Neste sentido, o ensino de língua inglesa deve fazer parte da educação do jovem e adulto da EJA, de modo que contribua com a formação integral desses sujeitos.

Neste trabalho, traçamos o perfil do sujeito-aluno da EJA, e discutimos a relação de aprendizagem entre os alunos rurais e urbanos em um mesmo contexto de sala de aula na zona urbana, com ênfase no ensino e aprendizagem de língua inglesa de forma dialógica, contextualizada e crítica. A metodologia utilizada na elaboração deste artigo foi a pesquisa bibliográfica composta por trabalhos de autores como Paulo Freire, Malcolm Knowles, Pacheco, entre outros pesquisadores que elaboraram trabalhos pertinentes à temática estudada.

A educação de jovens e adultos e a identidade dos sujeitos-alunos.

Apesar dos avanços nos índices de alfabetização no país, o Brasil ainda tem atualmente 11,8 milhões de analfabetos. Quando considerados aspectos como gênero e cor, os dados são ainda mais alarmantes, 9,8% dos analfabetos no Brasil entre quinze e cinquenta e nove anos são pretos ou pardos enquanto esse índice entre pessoas brancas cai para 4,1%. Entre as pessoas com idade a partir de sessenta anos a taxa de analfabetismo é quase três vezes maior, chegando a 30,7% entre pretos e pardos e 11,6% entre pessoas brancas, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), conduzida pelo IBGE em 2018.

Além dos níveis ainda elevados de analfabetismo, a continuidade da formação escolar da população brasileira ainda é um grande desafio para a educação no Brasil. Dados da última PNAD estimam que apenas 47,4% dos brasileiros com idade a partir de vinte e cinco anos completaram o Ensino Básico em 2018 e apenas 16,5% concluíram a formação universitária. A média de anos estudados também é desigual ao considerarmos a população da zona rural que estuda em média dois anos a menos que a população urbana (CRUZ; MONTEIRO, 2018). Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos, pelo seu caráter inclusivo e pelas suas funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras, propõe-se contribuir com a redução dessas diferenças de escolaridade.

A Educação de Jovens e Adultos é formada por sujeitos com idades, objetivos, sonhos e trajetórias de vida diferentes, essa diversidade etária, de gênero e social nas salas da EJA torna essas aulas ainda mais desafiadoras e ricas, por termos uma variedade de pessoas com histórias, objetivos, formas de ver a vida e de aprender diferentes. Muitas outras identidades reivindicam

seu espaço no contexto escolar, como exemplo, sem teto, sem-terra, quilombolas, transexuais, entre tantos outros que formam a diversidade do Brasil, configurando a EJA como espaço de empoderamento, aprendizagem e mudanças de grupos marginalizados pela sua situação social, sexo, posição política e cultura (LAFFIN; VIGANO, 2016). Essas especificidades têm que ser o ponto de referência para o ensino na EJA.

O trabalhador-aluno da zona rural faz parte de um grupo social que enfrenta problemas de acesso aos espaços formais de uma educação. Na maioria das vezes precisa se deslocar até os centros urbanos mais próximos para frequentar a escola, geralmente à noite nas turmas de Educação para Jovens e Adultos. A necessidade de deslocamento desses trabalhadores-alunos para a zona urbana, ocorre principalmente por causa do número de escolas no campo que tem tido uma queda expressiva, contabilizando o fechamento de cerca de oitenta mil unidades no território nacional nos últimos 21 anos (ALENTEJANO; CORDEIRO, 2019).

Souza (2005) ressalta que o trabalhador do campo continua a ser discriminado, por ser concebido pela sociedade e instituições educacionais como “ícones do atraso econômico brasileiro e identificando-o como um empecilho à plena realização do desenvolvimento econômico necessário ao ingresso do território campestre na modernidade pretendida pelo processo capitalista” (SOUZA, 2005, p.1). Apresenta-se, assim, uma intolerância cultural e política, até mesmo nos conteúdos e na organização da Educação do Campo que precisa ser rompida, tendo por base um ensino baseado na cultura popular.

Quanto à oferta de educação básica para a população rural, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, prevê que:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p.11)

Apesar da previsão legal, o trabalhador estudante da EJA enfrenta grandes desafios para poder estudar, sendo necessário deixar a sua comunidade para poder frequentar uma escola que não está preparada para esse aluno, uma vez que o horário das aulas, o calendário escolar, a proposta curricular, o cansaço e a distância dificultam a permanência desses sujeitos na escola, levando-os, muitas vezes, a abandonar a escola. Ao discutir a questão da evasão, Freire (2006) pontua que ao sair da escola, esse aluno não se evade, ele é “expulso”, pois, quando não tem o seu acesso à escola negado, os problemas sociais enfrentados por esse educando impedem-no de se manter no espaço escolar, sofrendo um processo de exclusão que o educador chama de “expulsão escolar”.

Proposta curricular para a EJA no estado da Bahia.

Pensando em alguns dos problemas vivenciados pelos alunos da EJA, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia organizou uma proposta curricular para essa modalidade no ano de 2009. Tal proposta consta em um documento intitulado Política de EJA do Estado da Bahia. Segundo o texto, “a EJA orienta-se pelos ideários da Educação Popular: formação técnica, política e social” (BAHIA, 2009, p. 11), para uma formação autônoma, crítica e reflexiva através de um “fazer coletivo”.

Essa proposta curricular tem base em aprendizagens por Tempos Formativos, Eixos Temáticos e Temas Geradores. Assim divididos, de acordo com Bahia (2009, p. 20):

- 1º Tempo: “Aprender a Ser, contendo 03 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Identidade e Cultura; Cidadania e Trabalho; Saúde e Meio Ambiente)”. Corresponde ao Ensino Fundamental I, ou seja, os 1º ao 5º anos.
- 2º Tempo: “Aprender a Conviver, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e Movimentos Sociais)”. Corresponde ao Ensino Fundamental II, ou seja, os 6º ao 9º anos.
- 3º Tempo: “Aprender a Fazer, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo)”. Corresponde ao Ensino Médio.

Quanto à disciplina de Línguas Adicionais, que é um dos focos de interesse desta pesquisa, é obrigatória nos dois anos do 2º Tempo e em apenas um ano do 3º Tempo. No 1º tempo a carga horária para o componente de língua inglesa é de uma hora/aula semanal, já no 3º

tempo é de duas horas/aulas semanais. A escolha de qual língua estrangeira será ofertada fica de acordo com a escola, baseado nas necessidades da comunidade, todavia, a língua mais ministrada é o inglês.

Diversidade e insucesso escolar

Mesmo com documentos oficiais, novas teorias, novos modelos metodológicos, novas estruturas curriculares, os resultados continuam precários, não se percebe muitas mudanças na educação brasileira. Ela continua trancafiada dentro de quatro paredes, com pseudoinovações que em pouco ou quase nada mudam os dados aqui postos. Há vários porquês para os problemas que enfrentamos:

Porque ainda há quem creia que, dando aula, se ensina. Porque ainda há quem enfeite escolas com computadores e outros paliativos que visam ocultar os nefastos efeitos de um obsoleto modelo educacional, impedindo a emergência de uma nova construção social de aprendizagem. Porque a mercantilização de um direito humano (o direito à educação) cresce exponencialmente, a par do criminoso sucateamento da escola pública. Porque, desde o professor ao ministro, por ignorância ou perfídia [...] há recusa em assumir um compromisso ético com a educação. Porque, no aventureirismo pedagógico das pseudoinovações, hipotecamos destinos. Porque, entre a propaganda enganosa de sistemas de ensino e “cursinhos”, pessoas são transformadas em bonsais humanos. Porque ainda há quem creia que inovação consiste em fazer efêmeras hortas em “escolas tradicionais”, ou fomentar o egoísmo de juvenis “protagonismos em escolas “alternativas” (PACHECO, 2019, p. 10).

Além do acima exposto, várias são as causas do insucesso escolar na EJA, como por exemplo, “necessidade do trabalho ou por histórias margeadas pela exclusão por raça/etnia, gênero, questões geracionais, de opressão, entre outras” (BAHIA, 2009, p. 12). A evasão escolar também está comumente apresentada devido ao estudante não conseguir administrar o tempo entre escola e trabalho, constituição precoce da família, a distância da casa para a escola, bem presente na realidade de quem mora no campo (SILVA; SANTOS, 2018). Outro fator que tem afetado o desempenho e continuidade no ambiente escolar, citado por Silva e Santos (2018), é a falta de interesse pela escola e por suas práticas pedagógicas e/ou andragógicas. Para as autoras, a prática educacional na EJA.

deve estar fundamentada na busca de mecanismos que atendam às peculiaridades dessa clientela e respeite as características desses educandos, considerando suas experiências e saberes, necessitando serem sistematizados, ampliados e universalmente referendados, considerando o grau de desenvolvimento biopsicossocial, decorrente de suas trajetórias de vidas. (SILVA; SANTOS, 2018, p. 100).

Esses trabalhadores-alunos trabalham em condições precárias, são mal remunerados e precisam de uma maior escolaridade para terem acesso à melhores condições de trabalho, conforme afirmam Amorim; Pereira e Santos (2018). Estes, quando retornam à escola, precisam de um direcionamento no sentido de contribuir com a sua trajetória profissional e sua construção de conhecimentos.

Desde a década de 1950 com as políticas de educação para o campo e, mesmo após a redemocratização, na década de 1980, “a Educação Rural reforçou a imagem negativa dos camponeses e de seu estilo de vida, estimulando-os a abandonar o campo buscando ascensão social nos centros urbanos” (FREITAS, 2011, p. 3). Um contributo para a perpetuação das desigualdades econômicas e sociais entre urbano e rural.

As políticas públicas, bem como, as práticas educacionais adotadas na EJA não têm conseguido dar conta dos desafios apresentados por um grupo tão heterogêneo. A EJA no Brasil constitui-se, como já dito anteriormente, por negros e pardos em sua maioria, transgêneros, trabalhadores, índios, ciganos, estudantes rurais e urbanos, pessoas em sua maioria de baixa renda que têm em comum o insucesso escolar por motivos vários. A diversidade é uma presença nessas turmas e não pode ser ignorada na constituição do currículo, bem como, no planejamento das aulas. Há que ter um cuidado, pois,

[a] diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente (GOMES, 2008, p. 18).

Mais especificamente no estado da Bahia, essa heterogeneidade também se impõe. Os sujeitos de direito que estudam na EJA são:

jovens, adultos e idosos; homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos. Em sua maior parte, os sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras. São moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados(as) da construção civil, condomínios, empresas de transporte e de segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico (BAHIA, 2009, p. 11).

Portanto, temos que advogar pelo diferente, pela diversidade, por deixar de lado práticas pedagógicas comumente aplicadas à educação básica em geral e criar metodologias para o aluno da EJA, especificamente. Práticas em que ele esteja no centro da aprendizagem e possa, dialógica e criticamente, fazer escolhas dos caminhos que deve trilhar na sua aprendizagem. A modalidade EJA, segundo Silva e Santos (2018, p. 101) deveria “sanar uma dívida social com um grupo de indivíduos que foram, ao longo do desenvolvimento do processo histórico da sociedade capitalista, relegados a algum tipo de marginalidade” Contudo, muito ainda precisa ser realizado para que esses estudantes possam realmente se sentir cidadãos desta pátria.

O aluno da EJA e a aprendizagem de inglês

A modalidade EJA tem em sua sigla o E de Educação e não de Ensino, pois, o estudante está ali em um processo de educação que só pode acontecer através da troca e construção do conhecimento entre alunos, professores, escola e comunidade. Estas ideias coadunam com a perspectiva de andragogia defendida por Knowles (1980), na contraposição de termos, a pedagogia é uma arte e ciência de ensinar crianças, já a andragogia trata-se da arte e ciência de ajudar os adultos a aprenderem. Assim, o aluno urbano e rural precisam se apropriar desse conhecimento, dessa construção escolar e de sua aprendizagem, pois ele tem a necessidade de saber da utilidade desses conhecimentos para sua vida.

Como pondera Pacheco (2019, p. 37), sobre o porquê de mudar os paradigmas na sua Escola da Ponte: “Se nós dávamos aula e os alunos não aprendiam, eles não aprendiam porque nós ‘dávamos aula’”. Assim sendo, é necessário ir além do mero ensinar, precisamos construir

junto com nossos alunos uma nova forma de lidar com o conhecimento. Esta reflexão corrobora com Freire (2014) quando postula que o processo educativo é uma ação que ocorre entre os sujeitos de forma dialógica através da mediação do mundo.

No que concerne ao aprendizado de inglês é fundamental que o aluno veja a utilidade do aprendizado dessa língua para a sua vida, de modo que não recaia na repetição e memorização de vocábulos e regras gramaticais sem valor concreto, uma vez que a “linguagem é uma ferramenta de comunicação, não conjuntos de regras” (NUNAN, 2015, p. 13, tradução nossa) descontextualizadas que podem ser ensinadas através de atividades mecânicas que não exigem reflexão. Essa situação reflete a mesma encontrada por Paiva (2009) quando aduz que:

a sala de aula, geralmente, não oferece atividades de uso da língua, mas apenas exercícios sobre determinados itens gramaticais onde a língua é tratada de forma artificial ou, ainda, a tradução de textos escolhidos pelo professor e que nem sempre são de interesse do aluno (PAIVA, 2009, p.33).

Ao pensar nas relações de poder e de importância do inglês como língua internacional, Pennycook (1994) afirma que o inglês deve ser visto, sobretudo, como uma língua de oposição e não meramente imperialista. Por ser uma língua compreendida no mundo inteiro, ela serve para expor as críticas e vozes de cidadãos de todos os lugares. A aula de línguas deve ser dialógica, seguindo os princípios freireanos de aluno como cidadão ativo no processo de produção do conhecimento (FREIRE, 2015).

Observa-se que os métodos de ensino com o jovem e adulto constituem-se em repetições e adaptações das mesmas práticas docentes utilizadas com crianças e adolescentes, desconsiderando que o aluno da EJA, por ser adulto, tem a habilidade de fazer escolhas. Segundo os princípios da andragogia (KNOWLES, 1980), o estudante deve escolher seus próprios caminhos de forma autônoma, visto que o professor é apenas um facilitador no seu percurso de aprendizagem e não um apresentador de conteúdos como, infelizmente, ainda acontece na maior parte do ensino no Brasil (FREIRE, 2015).

Quanto à representatividade dos sujeitos da EJA na aula de língua adicional, é comum que as aulas de língua inglesa reproduzam modelos pré-definidos de sociedade que não condizem com o contexto sociocultural em que os sujeitos estão inseridos. Assuntos com pouca ou

nenhuma relevância são escolhidos para as aulas, negligenciando temas de interesse e pertinência para a mudança de paradigmas ou de avaliação e valorização das vidas dos estudantes. Por vezes, é renegado o papel da aula de línguas adicionais como uma prática de reflexão sobre o mundo, já que ela não apenas reflete o mundo, ela é o mundo (SIQUEIRA, 2012). Portanto, é preciso “inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, transformado, reinventado” (FREIRE, 2006, p. 30). Por isso, é importante valorizar a experiência trazida pelos educandos para que eles possam refletir criticamente sobre as questões referentes à sua própria realidade.

Todavia, nem todo o ensino é pautado em uma prática educativa de desvalorização do ser rural, os movimentos de cultura popular desenvolvidos por Paulo Freire na década de 1960, ainda estão presentes em nossas discussões acadêmicas e no fazer de alguns educadores e entidades de ensino. Essas discussões precisam ser ampliadas e o ensino precisa ser pautado no aluno, na sua busca por sua própria valorização. “Onde esse sujeito encontra um sentido e a possibilidade de atualizar-se sem perder a essência da sua identidade” (FREITAS, 2011, p. 3)

No interior da Bahia, por exemplo, 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. Esses estudantes permanecem na escola por cerca de três a quatro horas e fazem o longo e desgastante caminho de volta nos ônibus e vans escolares. No ambiente escolar se deparam com as aulas de inglês e questionam “Não sei nem português direito, quem dirá inglês”. Aí já se apresenta o estigma da própria desvalorização e do não acreditar no próprio potencial. Outros questionamentos que surgem: “para que aprender inglês se não irei viajar pra fora?”; “vamos estudar de novo o verbo to be?”

A aprendizagem de língua inglesa precisa mudar, não podemos minimizar o que vai ser aprendido por se tratarem de alunos de EJA, esses estudantes não podem ser vistos como “coitados”, como também não se pode simplesmente transferir o que é ensinado no Ensino Médio regular como um pacote sem adequação às necessidades do aluno. Silva e Santos (2018) enfatizam que a aula e os materiais didáticos precisam ser pensados de acordo com a modalidade da EJA, além disto, devemos desmistificar e proporcionar discussões com os alunos e

comunidade sobre nossa sociedade, “sobre a cultura dominante e autoritária, proporcionar condições para que estes reconheçam o seu espaço dentro dessa cultura, para que cada um analise seu contexto social e produza seus conhecimentos” (SILVA; SANTOS, 2018, p. 104), visto que, como é informado em documento oficial, é imprescindível reconhecer: “a) dos saberes e fazeres que são construídos no tempo da juventude e da adultez; e b) das experiências e vivências de trabalho e sobrevivência desses sujeitos nas cidades e nos campos” (BAHIA, 2009, p. 12).

Há que se considerar, portanto, que a abordagem, as metodologias e os materiais didáticos para ensino de inglês na EJA precisam ser repensados com relação ao perfil, necessidades e expectativas dos alunos. Em tal reflexão, Siqueira (2012) destaca a importância de

[...] atender às necessidades específicas dos aprendizes, pautando-se pela inserção de conteúdos culturais globais, em especial da cultura nativa do aluno, pelo desenvolvimento da competência intercultural, assim como pela inclusão de temas que fazem parte do mundo real (SIQUEIRA, 2012, p. 321).

No primeiro dia de aula de cada turma, os alunos precisam ser ouvidos. Educandos e educadores juntos devem construir a proposta de ensino para o ano letivo. Respeitando os anseios, necessidades e perspectivas de real construção do conhecimento. Faz-se necessário pensar nessa diversidade de cidadãos encontrados na sala de aula da EJA, alunos rurais e urbanos juntos precisam ser respeitados. Ao invés de anular a realidade social de um ou de outro, a aula pode ser ainda mais enriquecedora com essas múltiplas culturas, múltiplos olhares e formas de ver e interagir no mundo. Ao pensar no aluno rural e em seu processo de construção de conhecimentos, concordamos com Freitas (2011) que a educação para o aluno do campo.

[...] afirmar-se-ia, portanto, no combate aos “pacotes” (tanto agrícolas quanto educacionais) e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram. Também se contraporia à visão reducionista de educação como preparação de mão de obra para o trabalho. (FREITAS, 2011, p. 7)

A política de educação para EJA no estado da Bahia comunga em documento com esses preceitos ao afirmar compromisso com os seguintes eixos temáticos: “a identidade, o trabalho, a cultura, a diversidade, a cidadania, as diversas redes de mobilização social e a Pedagogia da

Libertação” (BAHIA, 2009, 14). Contudo, a efetiva aplicação dessas temáticas nas vivências das escolas, comunidades e aulas de inglês, especificamente, ainda está longe de alcançar o ideal. Como nos informa José Pacheco (2019, p. 21-22), “urge operar rupturas paradigmáticas, passar de práticas ancoradas nos paradigmas da instrução e da aprendizagem para práticas radicadas no paradigma da comunicação, no primado da dialogicidade”.

Como visto anteriormente, os eixos temáticos para o 2º Tempo são Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e Movimentos Sociais, e para o 3º Tempo são Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo. São eixos que têm muitas possibilidades e viabilidades de implementação. A aula de língua inglesa é bastante rica, pois qualquer tema pode ser debatido, discutido, tendo como pano de fundo a própria língua adicional.

Os temas acima apresentados necessitam, sem sombra de dúvida, não apenas da participação de alunos e professores. É necessário trazer a comunidade para esses debates e para que o ambiente escolar vivencie a comunidade e vice-versa. Podem ser realizados projetos inter e transdisciplinares que englobem esse viés. Pacheco (2019, p. 39) traz, para esse tipo de ideia, o conceito de comunidades de aprendizagem, pois, “escolas são pessoas, e não edifícios. [...] as pessoas são os seus valores e [...] esses valores, transformados em princípios de ação, dão origem a projetos”.

Não há uma fórmula pronta para dizer como deve ser a aula de língua inglesa, pois a inovação não é aquela metodologia vendida pelo marketing acadêmico como a melhor, ela é construída no nosso dia-a-dia, percebendo nossas necessidades, para que possamos mudar, avançar e não nos tornarmos seres estagnados. É preciso, pois, que estejamos atentos, pois esta escola que aí está posta apenas forma profissionais para empregos que podem estar obsoletos na próxima década (PACHECO, 2019). Vamos formar para a vida.

O aprendizado de inglês deve ser transformador, crítico, coletivo, com a totalidade dos sujeitos que o formam, não apenas alunos e professores, mas também, a instituição escolar e a comunidade, numa dimensão dialógica e crítica.

Cabe discutir em cada unidade escolar quais são seus anseios e necessidades, o que o sistema educacional, professores, alunos e comunidade podem fazer para tornar as práticas educacionais mais ativas, reflexivas e críticas. Pois, segundo Pinto (1982), o aluno não é mero

objeto das vontades sociais, ele é ativo e possui liberdade de pensamento. “O grave é não ver os jovens e adultos populares como trabalhadores, formando-se e deformando nas precaríssimas vivências do trabalho e da sobrevivência” (ARROYO, 2006, p. 27). Esses estudantes são seres múltiplos com características diversas que nesse encontro de potencialidades, às vezes adormecidas, podem ser descobertas e/ou desenvolvidas novas formas de ver e interagir com o mundo.

O ensino de língua inglesa na escola tem por objetivo preparar os aprendizes para utilizá-la para a comunicação, para tanto é necessário que as habilidades comunicativas produtivas e receptivas sejam desenvolvidas em conjunto a fim de formar falantes autônomos no uso da língua. Contudo, o que se observa na maioria das escolas públicas brasileiras é que os aspectos comunicativos da língua são relegados ao segundo plano, sob as alegações de que não se aprende inglês em escolas regulares, o número de alunos em sala de aula é uma barreira para o trabalho, que o nível dos alunos é baixo ou que não há material didático apropriado disponível.

No contexto da abordagem comunicativa, a língua é aprendida através de seu uso, utilizando-se atividades baseadas em tarefas que engajem os alunos na utilização da língua dentro de um contexto real de comunicação. Para Savignon (2005), esse engajamento permite que o aprendiz desenvolva a sua competência comunicativa, que refere-se a expressão, interpretação e negociação de sentidos.

Dentro dessa ótica, Richards (2006) pontua que a prática comunicativa trata-se de atividades em que a comunicação autêntica é o foco, onde informações reais são compartilhadas. Com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa, o professor pode utilizar atividades que envolvem discussão, dramatização, tarefas de lacunas, entrevistas, descrição de imagens, jogos, entre outras.

Considerações finais

O aluno oriundo dos espaços rurais deve ser protagonista da sua educação assim como o aluno urbano no contexto das escolas públicas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A visão estereotipada do cidadão rural como atrasado, e a falta de respeito à sua cultura e conhecimento estagnam o desenvolvimento escolar tanto dos alunos rurais quanto urbanos, pois

é justamente essa troca de conhecimentos e a construção em comunhão propiciam uma efetiva aprendizagem dialógica e crítica. Portanto, o ensino de inglês para os jovens e adultos de espaços rurais e urbanos na EJA deve estar centrado no aluno de modo que estes sejam considerados como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades comunicação de forma significativa.

Referências

ALENTEJANO, Paulo; CORDEIRO, Tassia. **80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos**. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em 19/12/2019.

AMORIM, Antônio; PEREIRA, Marcos; SANTOS, Juliana. Os Sujeitos Estudantes da EJA: um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, jan./jun. 2018, v. 01, n. 01, p. 122-135. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/14598>>. Acesso em 06/06/2019.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: Soares, L. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Política de EJA da Rede Estadual**. 2009. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf Acesso em 10/08/2019.

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 01/12/2019.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite>. Acesso em 15/12/2019.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 57ª edição. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Helana Célia. Rumos da educação do campo. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, 2011.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD)**. Disponível em

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf>. Acesso em: 28/11/2019.

KNOWLES, Malcolm S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. Cambridge: Adult Education, 1980.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; VIGANO, Samira de Moraes Maia. A Educação de Jovens e Adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. **EJA em debate**, v.n.7, p. 1-19-19, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2105>>. Acesso em 12/06/2019.

NUNAN, David. **Teaching English to Speakers of Other Languages: an Introduction**. New York: Routledge, 2015.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes, 1997

PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford UNIVERSITY PRESS, 1992.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados, Cortez Editora, 1982.

SILVA, L. A.; SANTOS, A. R. A educação de Jovens e Adultos (EJA) e a prática pedagógica em Ibirataia – BA. In: **Revista Cenas Educacionais**, Caetité, Bahia, v.1, n.1, p. 91-110, jan./jun. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Casa/Downloads/5140-13759-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Casa/Downloads/5140-13759-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 01/12/2019.

SIQUEIRA, D. S. P. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SIQUEIRA, D. S. P. & SCHEYERL, D. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EdUFBA, 2012.

SAVIGNON, S. J. Communicative Language Teaching: Strategies and Goals. **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**, London/New York: Routledge, 2005.



UFPE UFPA

[HTTPS://PERIODICOS.UFPE.BR/REVISTAS/RURALURBANO/INDEX](https://periodicos.ufpe.br/revistas/ruralurbano/index)