



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS–MPEJA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC- CAMPUS I**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA  
DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA.**

**SALVADOR**  
2021

**AGNALDO PEDRO SANTOS FILHO**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA  
DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação – *Campus* I, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos – EJA.

**Orientador:** Prof. Dr. José Veiga Viñal Júnior.

**SALVADOR**  
2021

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

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

**MESTRADO PROFISSIONAL  
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

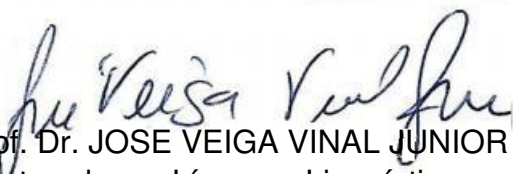



## **FOLHA DE APROVAÇÃO**


**“EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA”**

**AGNALDO PEDRO SANTOS FILHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 28 de julho de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. JOSE VEIGA VINAL JUNIOR (UNEB)  
Doutorado em Língua e Linguística  
Universidad de Vigo

  
Profa. Dra. MARCIA TEREZA FONSECA ALMEIDA (UNEB)  
Doutorado em Educação e Contemporaneidade  
Universidade do Estado da Bahia

  
Profa. Dra. NIEDJA BALBINO DO EGITO (IFAL)  
Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística  
Universidade Federal de Alagoas

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S237e

Santos Filho, Agnaldo Pedro

Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de sequência didática para o ensino de leitura em língua inglesa. / Agnaldo Pedro Santos Filho. - Salvador, 2021.

135 fls : il.

Orientador(a): José Veiga Viñal Júnior.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2021.

1.Educação de Jovens e Adultos. 2.Ensino de Língua Inglesa.  
3.Formação de Professores.

CDD: 374

## DEDICATÓRIA

*Aos passageiros da noite que trazem na bagagem seus sonhos, saberes, esperanças e resistências em seus itinerários por uma vida menos injusta.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus que até aqui tem nos sustentado em nossas lutas diárias.

Aos meus pais, Agnaldo e Equeny, que nunca mediram esforços para me ensinar o caminho do bem, e sempre me apoiaram em todas as etapas da minha vida.

Ao meu orientador, Professor Dr. José Veiga Viñal Júnior, pela oportunidade de realizar este trabalho. Obrigado pela confiança, paciência, atenção e solicitude durante todo o percurso do mestrado. Agradeço pelos ensinamentos compartilhados e por me guiar nos primeiros passos da pós-graduação. Muito obrigado por tudo!

Aos queridos amigos da sala de justiça, Elaine, Ivanice, Patrícia, Tuberosa e Victor que, mesmo com a distância, sempre estiveram presentes.

A Professora Dr<sup>a</sup> Simone do Carmo, que com sua calma, generosidade e sabedoria contribuiu muito durante o processo de seleção para o programa.

A Professora Lêda Regina Couto, que há mais de duas décadas tem sido uma grande amiga e agora, também uma parceira de pesquisa.

Aos colegas da seção de idiomas do CMS, em especial a Cláudia Torres, Danuzza, Nadivan e Silvia que seguraram minha mão nos momentos em que precisei.

Aos professores de inglês que contribuíram com esta pesquisa, sem eles este trabalho não poderia ter sido realizado.

Aos professores Antônio Pereira, Carla Liane, Conceição Ferreira, Edite Faria, Márcia Tereza, Jocenildes Zacarias, José Veiga e Tânia Dantas, pelos ensinamentos que transcendem os limites da Universidade, pela convivência agradável e por todos os conhecimentos construídos.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigado!

*“Ainda dá tempo para abrir portas em nossas vidas”*

Fábio Oliveira

## RESUMO

Este trabalho buscou investigar o ensino da habilidade de leitura em língua inglesa para estudantes da EJA. Para tanto, a abordagem metodológica escolhida para esta investigação foi a qualitativa, inspirada na pesquisa colaborativa. Nesse processo, objetivando lograr um diagnóstico, aplicamos um questionário junto a professores de inglês da EJA que atuam em escolas públicas no Estado da Bahia, bem como participamos de discussões sobre o ensino de inglês nessa modalidade. Nesse contexto, recorreremos também a pesquisa bibliográfica para dar suporte teórico as discussões e reflexões em torno dos dados coletados junto aos envolvidos no processo da pesquisa. Para embasar as discussões da pesquisa, nosso aporte teórico contou com as contribuições de autores como Anjos 2019a, 2019b; Arroyo, 2006, 2010, 2017; Dantas, 2016, 2018; Di Pierro, 2001, 2010; Freire, 2001, 2006, 2011, 2018; Leffa, 2014, 2017, 2021; Nunan, 1999, 2005, 2015; Oliveira, 2009, 2015; Richards, 2006; Rojo, 2004, 2009; Siqueira, 2012, 2015; Viñal Júnior, 2015, 2017, *inter alia*. Como resultado da pesquisa desenvolvemos como produto final uma sequência didática modelo para o ensino da habilidade de leitura em inglês considerando as especificidades das pessoas da EJA. Espera-se com essa pesquisa contribuir com os professores de inglês da EJA quanto a produção e seleção de material didático, bem como com a formação inicial e continuada de professores de inglês para jovens e adultos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Língua Inglesa. Sequência Didática. Sujeitos da EJA.

## ABSTRACT

This study aims to investigate the teaching of reading skills in English to YAE students. To do so, the research methodology chosen was the qualitative, based on the collaborative research. This way, we applied a questionnaire to YEA English teachers from public schools in Bahia, as well as we took part in academic discussions about English language teaching in this education segment. In this context, we conducted a bibliographic research to provide theoretical basis to the discussions and reflections provided by the subjects involved in this research. As a theoretical foundation, we relied on the studies of Anjos 2019a, 2019b; Arroyo, 2006, 2010, 2017; Dantas, 2016, 2018; Di Pierro, 2001, 2010; Freire, 2001, 2006, 2011, 2018; Leffa, 2014, 2017, 2021; Nunan, 1999, 2005, 2015; Oliveira, 2009, 2015; Richards, 2006; Rojo, 2004, 2009; Siqueira, 2012, 2015; Viñal Júnior, 2015, 2017, inter alia. As a result, we developed a model of a didactic sequence for teaching reading in English for YAE students, focusing their particularities and needs. This study seeks to contribute to the teaching of English in YAE, regarding to the development and selection of teaching material, as well as to the development of English teacher's for youth and adult education.

**Key words:** Youth and Adult Education. English Language Teaching. Didactic Sequence. YEA students.

## LISTA DE ABREVIACOES

EJA – Educao de Jovens e Adultos

IBGE - O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional

LE - Língua Estrangeira

LGBTQI+ - Lésbicas, *Gays*, Transgênero, *Queer*, Intersexuais e outros.

LI – Língua Inglesa

PCEJA - Proposta Curricular para a Educao de Jovens e Adultos

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de educao

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROEJA – Programa Nacional de Integrao da Educao Profissional com a Educao Básica na Modalidade de Educao de Jovens e Adultos

SD – Sequencia Didática

## LISTA DE QUADRO

Figura 1.	Modelo de leitura <i>bottom-up</i>	31
Figura 2	Modelo de leitura de Goodman	33
Figura 3	Modelo de leitura de Rumelhart	35
Figura 4	Fases da aula de leitura	51
Figura 5	Nível de instrução PNAD	56

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1	SER PROFESSOR E SER PROFESSOR DA EJA: PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES.	16
<b>2</b>	<b>QUESTÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA.</b>	<b>20</b>
2.1	BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A LÍNGUA INGLESA NA EJA.	20
2.2	ESTADO DO CONHECIMENTO.	23
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>27</b>
<b>4</b>	<b>ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: QUESTÕES CONCEITUAIS, FORMATIVAS E IDENTITÁRIAS</b>	<b>32</b>
4.1	QUESTÕES CONCEITUAIS	33
4.1.1	Concepções de leitura	33
4.1.2	A visão tradicional	34
4.1.3	O modelo psicolinguístico	35
4.1.4	A teoria dos esquemas	37
4.1.5	Modelo interacionista de leitura	39
4.2	QUESTÕES FORMATIVAS	41
4.2.1	A formação do professor de inglês para a EJA	41
4.2.2	A língua inglesa e a formação do jovem e adulto da EJA	53
4.2.3	O ensino de leitura em língua inglesa nas aulas da EJA	53
4.3	QUESTÕES IDENTITÁRIAS	57
4.3.1	A identidade dos sujeitos da EJA.	56
4.3.2	O sujeito da EJA como elemento central na escolha dos textos didáticos de LI.	67
<b>5.</b>	<b>DO ENTENDIMENTO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS AO SEU PROCESSO DE CRIAÇÃO.</b>	<b>78</b>
5.1	CAMINHOS DA/PARA A CRIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	80
5.2	PERFIL FORMATIVO DOS PARTICIPANTES	81
5.3	PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES ACERCA DO ENSINO DE LEITURA E DOS MATERIAIS PARA LÍNGUA INGLESA NA EJA.	82

5.4	PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES ACERCA DO PERFIL DOS ALUNOS.	83
6.	<b>SEQUENCIA DIDÁTICA: CONSIDERAÇÕES TÉCNICAS E TEÓRICAS PARA O PRODUTO FINAL</b>	<b>86</b>
6.1	PRODUTO FINAL	89
7.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>111</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>113</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>126</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Para se compreender a EJA e a sua importância como um campo de direitos, é necessário refletir sobre as desigualdades sociais e educacionais no Brasil. Essas desigualdades têm suas raízes históricas no período do Brasil Colônia, quando ainda não havia o estabelecimento de um sistema educacional que garantisse o acesso público e gratuito à educação para todos os indivíduos. As consequências dessa dívida histórica ainda estão presentes na sociedade atual, pois mesmo com a promulgação de leis que garantem o acesso público e gratuito à educação formal, uma grande parcela dos cidadãos brasileiros ainda permanece à margem da escola, o que é evidenciado pelos altos índices de analfabetismo e evasão escolar.

De acordo com os dados da PNAD (2020), 51,2% dos adultos acima dos 25 anos não completaram o ensino médio e 30,7% dos jovens estão fora da escola. No Nordeste os índices negativos referentes à educação são ainda maiores pois a região concentra mais da metade dos analfabetos do país, principalmente entre pretos e pardos. Essa desigualdade na formação escolar atinge um número expressivo de jovens e adultos brasileiros que, sem o acesso à escola, têm reduzidas as suas oportunidades de ascensão social, estando assim, à margem da sociedade.

Com o objetivo de atender à demanda de formação daqueles que não tiveram acesso à educação ou não puderam concluir os seus estudos em outros momentos de suas vidas, foram criados os cursos de educação básica na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos – EJA. Com a regulamentação desses cursos, busca-se proporcionar a esses sujeitos uma educação gratuita de qualidade contemplando as suas necessidades e especificidades, conforme explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN9.394/96. (BRASIL, 1996).

Neste cenário, a Educação de Jovens e Adultos configura-se como um espaço de inclusão social que visa contribuir, através da oferta de uma educação crítica, democrática e transformadora, com o desenvolvimento intelectual e humano das pessoas que tiveram o seu direito à educação negado durante a sua trajetória. Esses sujeitos de direito formam um grupo plural com experiências, motivações e objetivos, sendo, portanto, dever da escola oferecer uma formação que atenda às suas especificidades.

Ao considerar o papel transformador da Educação de Jovens e Adultos, é importante destacar a relevância do estudo da língua inglesa nesta modalidade de ensino. Como parte integrante do currículo escolar, a língua inglesa também tem seu papel no processo de transformação social dos alunos da EJA, posto que a mesma assume um *status* de língua franca global (CRYSTAL, 2002; JENKINS, 2007; SIQUEIRA, 2012).

A esse respeito, concordamos com Jorge (2009, p.64) quando destaca que o valor educativo de uma língua é oportunizar uma reflexão sobre a língua e a cultura materna e a aprendizagem sobre a diversidade cultural do mundo. Assim, o aluno é estimulado a compreender as “diferenças culturais como parte da riqueza da diversidade humana”, além de conhecer outras formas de expressões artísticas. A partir desse contexto de aprendizagem de línguas, temos acesso a diferentes formas de “ser, agir e pensar e, assim, o que somos vai sendo reformulado” (ANJOS, 2019a, p. 31).

Complementando essa ideia, Viñal Júnior (2017) salienta que o ensino e a aprendizagem de uma língua promovem a prática social através da possibilidade de compreensão e expressão de sentimentos, valores e informações, dando a esses sujeitos ferramentas para o exercício da cidadania e para a sua constituição como cidadão político e social. Assim, o desenvolvimento de competências comunicativas em inglês, em destaque a compreensão leitora, propicia ao sujeito da EJA o aprendizado, não apenas de estruturas linguísticas, mas também diferentes aspectos da língua estudada, possibilitando o desenvolvimento de novas habilidades e o contato com outras culturas e conhecimentos científicos e tecnológicos (BRASIL, 2002; MOITA LOPES, 1996; SOARES, 2004; KOCH; ELIAS, 2015; KLEIMAN, 2013).

Contudo, apesar da sua importância na formação do aluno da EJA, muitas são as dificuldades enfrentadas pelos docentes no planejamento das aulas e no desenvolvimento de materiais didáticos de leitura em língua inglesa para esses sujeitos. Dado o caráter específico dessa modalidade de ensino, seu aspecto inclusivo e o perfil de seu alunado, há pontos relevantes a serem considerados ao se pensar na organização dos componentes curriculares e na seleção dos conteúdos a serem ministrados. Aspectos como faixa etária, objetivos, experiências, situação social,

conhecimento de mundo e a heterogeneidade das turmas precisam ser pensados para que a aprendizagem se apresente de forma significativa.

Isso posto, há uma carência de materiais didáticos de inglês voltados para o Ensino de Jovens e Adultos que levem em consideração o perfil e as diversas identidades que compõe este seguimento de ensino. Assim, compreendemos que para uma aprendizagem significativa de língua inglesa, é importante que a seleção dos temas, textos e conteúdos abordados em sala de aula acomodem questões locais que façam parte do contexto sociocultural no qual os alunos estão inseridos, aproximando assim, a língua da realidade do aluno (SIQUEIRA, 2012, 2015; RICHARDS, 2006; ANJOS 2019b; LEFFA, 2021).

### 1.1 SER PROFESSOR E SER PROFESSOR DA EJA: PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES

Conhecer a escola pública é compreender o poder de mudança que cada sujeito tem a partir da educação e, como educador, se perceber como parte desse processo e como sujeito que também (se) transforma. Dentro desse contexto de mudanças e possibilidades a educação dos jovens, adultos e idosos se configura como um espaço de construções, desconstruções e reconstruções de educadores e educandos.

Apesar de ter vivenciado diferentes realidades educacionais desde o início da minha trajetória como docente, foi apenas no meu quinto ano como professor, em 2012, que tive a minha primeira experiência com a Educação de Jovens e Adultos em uma turma do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica – PROEJA do Instituto Federal de Alagoas. A partir dessa experiência iniciei um novo processo de formação como educador.

O primeiro desafio era compreender o que é a EJA e quem são esses estudantes, pois havia uma visão estereotipada de um grupo homogêneo de alunos adultos atrasados nos estudos, caracterizados apenas por suas trajetórias escolares interrompidas. O contato com as pessoas da EJA mostrou-me uma diversidade de sujeitos que “pensam-se, sabem-se, inquietam-se por saber mais de si” e do mundo (ARROYO, 2017, p.9), sujeitos com saberes, sonhos, objetivos e expectativas, que encontraram na EJA o seu momento, não como uma educação de segunda chance, mas como um espaço em que (se) formam e (se) transformam.

A partir da prática docente na EJA surgiram novas inquietações, apesar de ter um currículo específico, o programa de língua inglesa para o PROEJA na época era o mesmo do ensino médio chamado regular. Uma das maiores dificuldades para ensinar inglês nessa modalidade era a falta de materiais didáticos que considerassem esses sujeitos como os protagonistas do processo de aprendizagem de língua e os que se apresentavam pareciam muito distante dos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos nos quais esses estudantes estavam inseridos.

Somadas as estas questões há uma carência de discussões acerca do ensino de línguas na EJA nos cursos de formação de professores que não preparam os docentes para esta realidade educacional. Além disso, poucas pesquisas tratam do ensino de língua inglesa para essa modalidade, limitando o campo teórico para a área. Contudo, apesar da sua importância na formação do aluno da EJA, muitas são as dificuldades enfrentadas pelos docentes no planejamento das aulas e no desenvolvimento de materiais didáticos de leitura em língua inglesa para esses sujeitos. Dado o caráter específico dessa modalidade de ensino, seu aspecto inclusivo e o perfil de seu alunado, há pontos relevantes a serem considerados ao se pensar na organização dos componentes curriculares e na seleção dos conteúdos a serem ministrados. Aspectos como faixa etária, objetivos, experiências, situação social, conhecimento de mundo e a heterogeneidade das turmas precisam ser pensados para que a aprendizagem se apresente de forma significativa.

Tais inquietações me levaram ao seguinte questionamento: de que forma a língua inglesa poderia se aproximar das pessoas da EJA, fazendo sentido para elas e sendo mais uma possibilidade de novas aprendizagens e emancipação? Esse pensamento surge da compreensão dessas pessoas como sujeitos que têm direito à uma educação integral que assegure, não apenas uma preparação para o trabalho, mas principalmente a sua formação cidadã. Assim, após mais de uma década longe da universidade, foi também na EJA que encontrei o meu espaço para aprofundar todas essas discussões através do ingresso em 2019 no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA.

Nessa perspectiva, o estudo teve como objetivo geral investigar o ensino de língua inglesa para estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA, com foco no desenvolvimento da habilidade de leitura. Os objetivos específicos consistem em:

discutir o ensino de leitura em inglês na EJA a partir da literatura publicada sobre o tema; traçar o perfil dos estudantes da EJA a partir de estudos, documentos publicados e da contribuição dos participantes; compreender a percepção dos participantes sobre o ensino de leitura em inglês na EJA e produzir atividades para o ensino de leitura em inglês voltados para as pessoas da EJA. Tal intento partiu do entendimento do perfil dos sujeitos da EJA, levando em consideração o seu conhecimento prévio e de mundo e as especificidades que envolvem esta modalidade de ensino.

Este trabalho está organizado em sete seções. Na introdução será feita a contextualização do tema escolhido para a pesquisa, a partir de algumas reflexões a respeito do ensino de língua inglesa na EJA. Em seguida, trarei um pouco da experiência profissional do pesquisador como professor de inglês na EJA e apresentarei as motivações para o desenvolvimento do estudo. Posteriormente, apresento a problemática, o objetivo geral e os objetivos específicos bem como a fundamentação teórica que tem norteado a escrita da dissertação.

Na segunda seção fazemos um breve histórico do ensino de língua estrangeira no Brasil enfatizando o ensino de inglês na EJA, além de apresentar alguns pressupostos teóricos que nortearam e fundamentaram os procedimentos para a investigação.

A terceira seção trata da metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Explica a abordagem utilizada, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos adotados pelo pesquisador na construção do produto educacional proposto.

A quarta seção apresenta e analisa os dados coletados, considerando a investigação proposta, fundamentado pelo referencial teórico apresentado e pelo conhecimento do professor pesquisador como professor de língua inglesa na rede pública de ensino.

Na seção cinco discutimos o entendimento de sequência didática, as percepções dos professores participantes acerca do perfil dos estudantes da EJA e do ensino de inglês nesta modalidade de ensino, bem como o processo de elaboração da sequência didática proposta como produto final desta pesquisa.

A seção seis apresenta a sequência didática desenvolvida como produto educacional, com o qual esperamos contribuir, em termos práticos, com professores de inglês para jovens e adultos da EJA no que concerne à elaboração e escolha de materiais didáticos.

Na sétima e última seção trazemos as considerações finais desta pesquisa, considerando os resultados obtidos e as suas possíveis contribuições para a prática e a formação do professor de inglês para a EJA. Essa seção abordará também algumas reflexões a respeito do ensino e da aprendizagem de inglês na EJA.

## **2 QUESTÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA.**

Os estudos que investigam a história do ensino de língua estrangeira no país apontam a sua origem para o período do Brasil Colônia. Estes estudos trazem informações sobre a implantação do ensino de línguas nas escolas de ensino básico do país, a escolha das línguas ministradas e as metodologias utilizadas ao longo do tempo. Contudo, apesar do número de publicações que tratam dessa temática, são raros os trabalhos que tratam especificamente da EJA, estando o ensino de língua estrangeira para esta modalidade atrelado às outras modalidades da educação básica, apesar das características particulares inerentes a esta modalidade de ensino.

Assim sendo, para um maior entendimento, trataremos nas subseções abaixo de algumas questões históricas no que concerne ao ensino de língua estrangeira no Brasil e apresentaremos alguns pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa.

### **2.1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A LÍNGUA INGLESA NA EJA.**

O ensino formal de língua estrangeira no Brasil teve início no século XIX, a partir do decreto de D. João VI que instituiu a criação de uma escola francesa e uma escola inglesa na Colônia com o objetivo de atender as necessidades do mercado que surgiram a partir das relações comerciais entre Portugal e Inglaterra. No mesmo século, as línguas estrangeiras modernas começaram a ganhar espaço no Brasil com a fundação do Colégio Dom Pedro II, que já contemplava em seu currículo o ensino de inglês e francês.

Com as reformas promovidas na educação após a proclamação da República, o ensino de inglês e francês deixou de ser obrigatório, retornando ao currículo obrigatório em 1892 com um caráter facultativo e uma abordagem literária. Com a Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, as línguas estrangeiras modernas ganharam mais ênfase nos currículos em detrimento das línguas clássicas como o latim e o grego. Esta década também foi marcada pela introdução dos

primeiros cursos de inglês no Brasil, algumas subsidiadas por centros binacionais de educação e cultura.

Apesar do ensino de línguas estrangeiras modernas estar presente no país desde 1809, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN) promulgada em 1961 e a versão de 1971, desobrigam o ensino de LEM na educação básica. Isso representou um retrocesso para o ensino de línguas no país, pois passou a ser uma disciplina optativa ou complementar nos currículos escolares e teve a sua oferta reduzida nas escolas.

Desde o século XIX o sistema educacional brasileiro vem sendo submetido a sucessivas reformas nas quais o ensino de língua inglesa tem sido ora negligenciado, ora tratado indevidamente, chegando a ser, até mesmo excluído da grade curricular obrigatória pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgadas em 1961 e 1971 (SANTOS, 2011, p. 1).

Para Nicholls (2001), isso tomou “o ensino de línguas estrangeiras como um instrumento das classes favorecidas para manter privilégios, impondo um domínio cultural, social, político e econômico” (p.17), uma vez que a sua aprendizagem em ambientes formais de ensino restringiu-se a quem poderia pagar. Por conseguinte, compreendendo que a aprendizagem de línguas “propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BRASIL, 1998, p. 241), negar o acesso ao estudo de línguas estrangeiras na escola, é diminuir as possibilidades de novas aprendizagens, do exercício da cidadania e a continuidade dos estudos.

Em 1986 o CFE reestabelece a obrigatoriedade do ensino de LEM no segundo grau, sendo que no 1º grau era apenas recomendado a partir da 5ª série. Com isso, muitas escolas na época retiraram o ensino de LEM do 1º grau, chegando a reduzir, em alguns casos, a carga horária no 2º grau para 1 hora semanal durante um ano (LEFFA, 1999).

Apenas em 1996, com a publicação da LDBEN 9.394/96, torna-se obrigatório ao menos uma língua estrangeira a partir do 5ª série<sup>1</sup> do Ensino Fundamental, assim o Ministério da Educação e Cultura passou a promover, com base em documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2000; 2002;2006), reflexões e orientações para o ensino de LEM a partir de temas transversais, partindo de uma perspectiva sociointeracionista.

---

<sup>1</sup> Que passou a ser denominado 6º ano após a sanção da lei 11274/2006 que regulamentou o ensino fundamental de 9 anos.

Ancorada no artigo 26 da lei 9394/96, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos salienta a importância da língua estrangeira para os sujeitos da EJA e orienta o processo de ensino e aprendizagem, bem como estabelece parâmetros para a aprendizagem de línguas nesta modalidade de ensino. O documento destaca que no contexto da EJA o ensino de LE amplia possibilidades nos campos profissional e pessoal e na construção da identidade do educando (BRASIL, 2002). Nesta linha de pensamento, Bortolini e Krüger (2008, p. 3) ressaltam que “através da língua pode-se chegar a uma percepção mais elaborada da realidade vivida e, por conseguinte, aprimorar formas de atuação social, um dos objetivos previstos para a EJA”.

Sendo a EJA uma modalidade de ensino que compreende o ensino fundamental e médio (BRASIL, 1996), o ensino de língua estrangeira é contemplado em seu currículo conforme previsto na Resolução 1/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Para o ensino fundamental, a portaria determina que a língua estrangeira deverá ser ministrada a partir do 6º ano do ensino fundamental, sendo esta obrigatoriamente a língua inglesa. No ensino médio, as instituições deverão oferecer a língua inglesa como disciplina obrigatória, podendo oferecer outra língua estrangeira, preferencialmente o espanhol, em caráter optativo.

Em 2005, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva através do decreto 11.161, conhecido como “lei do espanhol”, tornou a língua espanhola obrigatória no ensino médio no horário regular de aula dos alunos. Como os cursos da Educação de Jovens e Adultos devem atender ao disposto na lei 9.394/96, conforme a resolução 01/2000 do CNE/CEB, esta alteração na oferta de língua estrangeira provocou mudanças também nos currículos da EJA a fim de atender as exigências do decreto. Em 2017 a lei nº 13.415 alterou a LDBEN e estabeleceu uma reforma na estrutura do ensino médio. Entre as mudanças promovidas por esta reforma, a língua espanhola deixa de ser obrigatória nos currículos escolares, assim a língua inglesa voltou a ser a única LE obrigatória nas escolas brasileiras.

No âmbito estadual, a EJA é orientada com base na Política de EJA do Estado da Bahia organizada em 2009. O documento traz princípios teóricos e metodológicos para a EJA com o objetivo de orientar a estruturação curricular de modo que direcionem a valorização dos saberes construídos pelos educandos, ao trabalho coletivo e ao respeito às especificidades para promover práticas pedagógicas

dialógicas e emancipatórias (BAHIA, 2009, p. 20). A proposta estrutura o ensino em Tempos Formativos, Eixos Temáticos e Temas Geradores. O curso total é composto de três segmentos distribuídos em sete anos.

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).

2º Tempo: Aprender a Conviver, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração cada um (Trabalho e Sociedade; Meio Ambiente e Movimentos Sociais).

3º Tempo: Aprender a Fazer, contendo 02 Eixos Temáticos, com 01 ano de duração (Globalização, Cultura e Conhecimento; Economia Solidária e Empreendedorismo).

A disciplina de LE é obrigatória no segundo tempo, que corresponde a segunda etapa do ensino fundamental, e no terceiro tempo, que corresponde ao ensino médio. A carga horária destinada ao ensino de LE no segundo tempo (Ensino Fundamental II), é de uma hora-aula semanal e duas horas-aula no terceiro tempo (Ensino Médio). Quando da publicação da Política de EJA do Estado da Bahia, a língua estrangeira a ser ofertada seria de acordo com a escola, com base nas necessidades da comunidade, contudo, com a publicação da lei 13.415/2017, a língua inglesa passou a ser a única língua estrangeira a ser ofertada na EJA.

Para além do entendimento do contexto histórico no que concerne ao ensino e L.I. para a EJA no Brasil, consideramos importante para o desenvolvimento do trabalho abordar alguns estudos que perpassam as discussões abordadas nessa dissertação. A fim de compreender como estes estudos estão relacionados com a pesquisa. Na seção posterior apresentaremos um breve estado do conhecimento.

## 2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Os estudos que investigam a Educação de Jovens e Adultos têm evidenciado a importância do desenvolvimento de métodos e materiais didáticos que elucubrem as questões específicas desta modalidade de ensino, de modo que contribuam com a aprendizagem dos seus sujeitos-estudantes. Desta forma, pelo seu status de língua internacional (CRYSTAL, 2002; JENKINS, 2007; SIQUEIRA, 2012), a aprendizagem da língua inglesa tem uma grande relevância na formação integral do jovem e do

adulto da EJA, principalmente no que concerne ao desenvolvimento da habilidade de leitura em inglês.

Para se ter uma visão geral do que tem sido produzido recentemente sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira no Brasil, com relevância para os estudos sobre a língua inglesa para a EJA, fizemos um levantamento das publicações dentro desta temática. Neste sentido, organizamos as obras selecionadas a partir das publicações mais recentes publicadas de 2010 a 2020.

Ao refletir sobre o ensino de inglês na Educação de Jovens e Adultos, Medeiros e Fontoura (2019) elucidam no artigo “As dificuldades do ensino de Inglês na Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de professores que atuam na área”, os problemas da aprendizagem de inglês nesta modalidade de ensino. O trabalho, fruto de uma pesquisa de mestrado em educação, foi desenvolvido a partir dos relatos de professores de inglês da EJA egressos do curso de letras Português/Inglês da UERJ.

Na obra “Ideologia e omissão nos livros didáticos de língua inglesa”, Flávius dos Anjos (2019b) destaca a importância da formação intercultural do professor de inglês, bem como reflete os valores ideológicos que antepõem a “homogeneidade cultural”, reproduzindo práticas que desprivilegiam, principalmente, os sujeitos da escola pública. Nesse fluxo, o autor estimula o desenvolvimento de diferentes práticas relacionadas à pedagogia crítica e o ensino de língua inglesa na escola pública, o que possibilita também uma reflexão acerca do ensino e aprendizagem de línguas na Educação de Jovens e Adultos, já que leva o leitor a pensar a importância da diversidade nas aulas de inglês para a modalidade.

Neste contexto, na tese de doutorado “Metacognição, letramento e compreensão do texto acadêmico: reflexões sobre uma experiência de leitura com alunos de um curso superior tecnológico”, do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFAL, Egito (2019) traz o conceito de alunos “não-tradicionais”, apresentado por Choy (2002), contextualizando a realidade brasileira. Neste estudo a professora busca investigar e refletir sobre as experiências metacognitivas de leitura de uma turma de nível superior, buscando soluções que contribuíssem com a diminuição das defasagens no letramento destes indivíduos, considerando as questões que permearam os processos de letramento destes sujeitos. Apesar dos níveis das turmas não ser os mesmos, este trabalho traz contribuições importantes

para o nosso estudo pois a caracterização dos alunos é muito parecida, assim é possível encontramos questões que aproximam os alunos “não-tradicionais” com a maioria dos trabalhadores-alunos que buscam a EJA.

Em “O Desenvolvimento da Habilidade de Leitura em Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Um Desafio Possível?”, desenvolvido por Moraes (2018), no curso de Pós-graduação em Língua e Cultura da UFBA, o autor traz à luz discussões relevantes para o ensino de leitura em inglês a partir das dificuldades encontradas no ensino de inglês para os jovens e adultos da EJA. O autor apresenta um histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil desde a chegada da Companhia de Jesus na Colônia Portuguesa e traz algumas reflexões para o ensino de leitura em inglês na EJA.

A pesquisa de Silva e Villela (2016), publicada no artigo “O livro didático na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ferramenta para certificação ou para um processo de ensino e aprendizagem significativo?”, analisa os livros de língua portuguesa, ciências humanas, ciências naturais e matemática de uma coleção de livros didáticos para a EJA. Nesta análise, as autoras se propõem a analisar textos verbais e não-verbais de diferentes suportes a fim de verificar se a hipertextualidade do material está de acordo com a documentação da EJA, trazendo considerações relevantes no que tange à falta ou à inadequação dos recursos didáticos à Educação de Jovens e Adultos.

No trabalho dissertativo para o curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos intitulado “O componente curricular da EJA no projeto dos cursos de língua estrangeira da UNEB: uma perspectiva para a emancipação”, José Veiga Viñal Júnior (2015), a partir de suas experiências na instituição, discute o não-lugar da EJA nos cursos de licenciatura em língua estrangeira, bem como a lacuna deixada na formação dos graduandos pela não inserção dos mesmos nas turmas da EJA durante o estágio supervisionado e o seus reflexos na formação dos professores que atuam no ensino superior. O trabalho traz contribuições relevantes para esta pesquisa uma vez que permite uma reflexão sobre a formação docente e as dificuldades enfrentadas pelos educadores no ensino de língua estrangeira para as pessoas da EJA.

Sob ótica semelhante, Siqueira (2012; 2015) em seus artigos “Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês?” e “English as a Lingua Franca and ELT Materials: is the Plastic World Really Melting?” discute a

necessidade da adequação dos materiais e dos objetivos para o ensino de língua inglesa como língua franca ao contexto sociocultural do estudante brasileiro. O autor evidencia a necessidade da desconstrução da “Disneylândia pedagógica<sup>2</sup>” e o papel do professor no processo de mudança de paradigmas nas metodologias de ensino de língua baseadas numa visão neocolonialista em que está inserido. Assim, apesar de nem todos tratarem especificamente dos sujeitos da EJA, estes trabalhos contribuem para a reflexão sobre a relevância das vivências e das questões locais no processo de construção da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Em “O ensino de línguas adicionais na educação de jovens e adultos: quando a aula de inglês pode fazer a diferença”, Prado *at al.* (2014) apresenta uma pesquisa desenvolvida com uma turma de EJA em uma escola de Porto Alegre. O trabalho demonstra a importância da contextualização da realidade dos discentes e a aprendizagem de línguas de modo a “desestrangeirizar” a língua inglesa e a sua importância na formação dos jovens e adultos da EJA, assim como quais aprendizagens devem ser tratadas em sala de aula no desenvolvimento do letramento crítico e na educação linguística desses estudantes.

Apesar da leitura em língua inglesa figurar as pesquisas no campo da educação e da linguística aplicada no que tange ao ensino e aprendizagem dessa habilidade linguística em diferentes modalidades e níveis educacionais, ao se investigar as bases teóricas que tratam do desenvolvimento da leitura em língua inglesa pelos jovens e adultos da EJA, evidencia-se que, pela natureza desta modalidade de ensino que é ainda mais específica, as produções científicas são escassas e as pesquisas desenvolvidas na área ainda são poucas, ainda que exista uma necessidade iminente de se repensar o ensino de inglês para as pessoas da EJA.

Os trabalhos supracitados contribuem na construção do nosso estudo por trazerem elementos e discussões que se aproximam da temática centralizada nesta pesquisa. Por considerar a EJA uma modalidade de ensino com características e necessidades específicas, o desenvolvimento de estudos que busquem compreender e contribuir com a aprendizagem da leitura em inglês pelos jovens e adultos da EJA faz-se necessário, pela sua relevância no cenário educacional, político e social da sociedade contemporânea.

---

<sup>2</sup> Sávio Siqueira (2012) define como Disneylândia pedagógica as práticas que ensino e a produção de material didático que reproduz determinados padrões socioeconômicos e culturais.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção as etapas para o desenvolvimento metodológico desse estudo são detalhadas. Apresentaremos a abordagem e o tipo de pesquisa utilizados, bem como os procedimentos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa.

A abordagem de pesquisa utilizada para a realização deste estudo foi a abordagem qualitativa pois esta “[...] fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 269), estabelecendo, conforme pontua Chizzotti (2017), uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito numa relação interdependente com o objeto e um vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, portanto oferece as condições para se compreender o contexto estudado. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa responde a questões particulares que não podem ser quantificadas, dentro de um universo de significados cujos processos e fenômenos não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2010).

Quanto ao tipo de pesquisa, o intento era desenvolver uma pesquisa colaborativa. Contudo, a crise pandêmica provocada pelo SARS COV-19 ocasionou o fechamento das instituições de ensino e, conseqüentemente, a suspensão das aulas a partir de março de 2020. Poucas escolas públicas retomaram as aulas de maneira remota, além disso, o calendário acadêmico da Universidade do Estado da Bahia ficou suspenso até o segundo semestre de 2020. Essas intempéries exigiram um redimensionamento da trajetória delineada para o desenvolvimento da pesquisa, o que exigiu uma reconfiguração dos instrumentos utilizados para a investigação, bem como da participação dos professores colaboradores.

Em face da situação descrita, optamos por estabelecer que a nossa pesquisa foi inspirada na pesquisa colaborativa, uma vez que as intercorrências causadas pela pandemia e pelo seu agravamento impossibilitaram metodologicamente o cumprimento de todas as etapas de uma pesquisa colaborativa. Assim, nos inspiramos na pesquisa colaborativa pela sua relevância na educação, posto que propicia uma reflexão da prática docente através do envolvimento dos sujeitos participantes na produção de saberes.

Conforme salienta Desgagné (2007), na pesquisa colaborativa há uma construção coletiva a partir da interação entre os participantes e o pesquisador, assim o conceito de pesquisa colaborativa está ancorado nas situações da prática onde o “docente-prático” participa do processo de construção de conhecimentos relacionados à sua atuação.

Partindo das considerações acima referidas, concordamos com Ibiapina (2008) quando afirma que a pesquisa qualitativa em educação une a produção de conhecimentos e a formação continuada de professores. Assim sendo, essa combinação entre os saberes da teoria e da prática beneficia tanto a pesquisa quanto os processos formativos de professores, “fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola” (IBIAPINA, 2008, p. 115).

Como método de investigação, para possibilitar as discussões acerca do material didático para o ensino de leitura em inglês na EJA, dividimos nossos procedimentos de análise em duas partes. No primeiro momento fizemos um levantamento bibliográfico e de autores que discutem questões concernentes à Educação de Jovens e Adultos, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e ensino de leitura (ARROYO, 2006, 2010, 2017; BROWN, 2007; CELANI 2005, 2009; DANTAS, 2012, 2016, 2018; DI PIERRO, 2001, 2010; FREIRE, 2001, 2006, 2011, 2018; JORDÃO, 2011, 2013; KLEIMAN, 2013; LEFFA, 1996, 2001, 2014; NUNAN, 2005, 2015; RICHARDS, 2006; SIQUEIRA, 2012, 2015; *Inter alia*). Procedemos ainda com a pesquisa documental de algumas publicações oficiais que orientam a educação básica, a EJA e o ensino de língua inglesa nas escolas (LDBEN, 1996; PCN, 1998; PNE, 2001; PCEJA, 2002, *inter alia*). No segundo momento, analisamos os dados trazidos pela aplicação de questionários<sup>3</sup> respondidos por dez professores de inglês que atuam na EJA no estado da Bahia.

Gil (2008, p. 50) explica que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para Vergara (2006, p.48) pesquisa bibliográfica “[...] é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”. A pesquisa bibliográfica tem como objetivo “[...] conhecer e analisar as principais contribuições teóricas

---

<sup>3</sup> Apêndice - Páginas 122 – 125.

existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa” (KOCHE, 2003, p. 122) por possibilitar o acesso aos conhecimentos necessários para dar suporte ao desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

De acordo com Gil (2009), a pesquisa documental é muito semelhante a pesquisa bibliográfica, ele explica que as duas partem de dados já existentes e seguem os mesmos passos para a pesquisa, contudo a natureza das fontes é diferente. A primeira utiliza dados que já foram tratados analiticamente, enquanto a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não foram tratados analiticamente, ou que, de acordo com os objetivos da pesquisa podem ser reelaborados. Neste sentido, Bravo (1991) define documento todas as produções do homem que revelam opiniões, ideias e formas de viver e agir. Assim, a partir da concepção de Bravo (1991), podemos apontar diferentes tipos de documentos: os documentos oficiais; documentos estatísticos, cartas e os de reprodução de som e imagem.

Com o objetivo de alinhar as contribuições teóricas discutidas no levantamento bibliográfico ao conhecimento prático, aplicamos um questionário semiestruturado junto a professores de inglês para a EJA, que terão o seu perfil formativo e profissiográfico melhor explicitado na seção cinco deste trabalho. De acordo com Gil (2008, p. 121), essa técnica de investigação, composta de questões aplicadas às pessoas, busca conhecer as “crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”.

Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2008, p. 201) destacam que o questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Para o questionário optamos pela aplicação de algumas questões abertas, que permitem o participante utilize sua própria linguagem para responder livremente e emitir opiniões, bem como questões de múltipla escolha.

A aplicação dos questionários contribuiu para uma melhor compreensão do perfil dos estudantes da EJA, a partir do olhar dos professores participantes. As contribuições dos professores cooperaram também para levantar as principais questões que permeiam o ensino de leitura em língua inglesa para a EJA, sendo um

componente essencial para o desenvolvimento do produto educacional proposto para este trabalho.

O procedimento escolhido para a análise de dados foi inspirado na análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011, p. 47) “é um conjunto de técnicas de análises das comunicações” que tem por objetivo obter informações que permitam a inferência de conhecimentos a partir de “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Neste sentido, esta análise pode ser utilizada em qualquer tipo de investigação empírica para o estudo de atitudes, opiniões, percepções, representações e práticas a partir de material não-estruturado, bem como na análise de questões abertas de questionários e na fase de elaboração do questionário (VALA, 2003).

O contato com os professores foi feito pela internet, através de aplicativos de mensagens, correio eletrônico, formulário online e plataformas de conferências *online*. Antes da aplicação do questionário fizemos uma roda de conversa através do *google meet*, quando apresentamos a proposta do trabalho aos participantes e pudemos ouvir esses professores e refletir junto com eles sobre as dificuldades e experiências no ensino de inglês para a EJA. Após o encontro, nos mantivemos conectados individualmente através do *whatsapp*, *Facebook* e/ou e-mail, entre os meses de novembro de 2020 e fevereiro de 2021.

Além da pesquisa bibliográfica, documental e da aplicação de questionários, participamos de discussões promovidas em diferentes eventos científicos onde discutimos a aprendizagem de língua inglesa na EJA. Esses eventos e discussões contribuíram com o desenvolvimento dessa pesquisa pois permitiram o contato e a troca de experiências com pesquisadores de diferentes instituições.

No mês de outubro de 2019, participamos do VI ALFAeEJA promovido pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Neste evento apresentamos a comunicação intitulada a “Identidade do aluno da EJA e a formação do educador de língua inglesa”.

No ano seguinte, fomos convidados como conferencistas pelo Colegiado de Letras/Inglês do DCH V da UNEB para a conferência online “Estágio supervisionado e EJA: um diálogo sobre a formação do professor de Inglês”, realizada no dia 16 de

setembro. Ainda no mês de setembro de 2020, apresentamos a comunicação “O ensino de língua inglesa nos espaços: reflexões e possibilidades para a aprendizagem de alunos urbanos e rurais da EJA”, no VI SINARUB promovido *online* pela Universidade Católica do Salvador que envolveu pesquisadores de diferentes estados do país.

No II Congresso Nacional de Ensino-Aprendizagem de Línguas, Linguística e Literaturas, promovido pelo *Campus* de Avaré do IFSP, de 23 a 25 de setembro de 2020, apresentamos o trabalho “A aula de língua inglesa na EJA: o trabalhador-aluno” resultado de uma pesquisa desenvolvida com estudantes da EJA no primeiro trimestre de 2019 a partir do tema gerador “*Who am I?*”.

Entre os dias 9 e 13 de novembro de 2020 o Departamento de Linguística Literatura e Artes da UNEB *Campus* II promoveu *online* o 8º SELLES, quando apresentamos o *paper* “Dialogicidade na aula de língua inglesa: a identidade do jovem e adulto da EJA”.

Assim, a partir da aplicação da metodologia descrita nessa seção, investigamos, à luz das discussões promovidas pelos pesquisadores da EJA e da linguística aplicada, bem como pelas contribuições dos professores participantes da pesquisa, questões formativas, conceituais, metodológicas e identitárias que envolvem o ensino e a aprendizagem de leitura em língua inglesa na EJA. Dessa forma, essa investigação ofereceu um arcabouço teórico e metodológico que contribuiu com a construção da sequência didática proposta como produto educacional desta pesquisa, conforme será apresentado na próxima seção.

#### **4. ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: QUESTÕES CONCEITUAIS, FORMATIVAS E IDENTITÁRIAS**

Aprender um outro idioma possibilita aos indivíduos uma aproximação com diferentes sociedades e culturas, levando-os à percepção de realidades diversas, abrindo-lhes novos horizontes, aproximando pessoas e culturas. Nessa direção é dever da escola construir um espaço de aprendizagem que forme cidadãos capazes de se relacionar em diferentes contextos. Logicamente, nesse processo, é inegável o papel fundamental do aprendizado de uma língua estrangeira para uma formação integral do indivíduo.

Nesse contexto de formação e construção do indivíduo, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (PCEJA), destaca a importância da aprendizagem de leitura em língua estrangeira. Segundo o documento, um dos objetivos para a aprendizagem de língua estrangeira na EJA é desenvolver um trabalho que leve o sujeito da EJA a “ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a também como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados” (BRASIL, 2002, p. 74).

O ensino de leitura contribui para a ampliação da capacidade de compreender textos de diferentes gêneros e modalidades de língua, buscando tecer relações entre o texto e o contexto para oportunizar a interação de diferentes conhecimentos e portadores de textos, atribuindo-lhes sentido, conforme avalia Tamarozzi (2009). Para a pesquisadora “é essa leitura que se procura focar na EJA, a leitura de mundo antes da leitura de sinais gráficos” (*Ibid.*, p. 105), uma vez que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p.19). É essa leitura de mundo trazida pelos jovens e adultos da EJA que possibilita a construção de novos saberes e novos sentidos.

Esta seção está dividida em três partes: na primeira abordamos as diferentes concepções e modelos de leitura. Na segunda parte discutimos as questões formativas relativas ao ensino e a aprendizagem de língua inglesa pelos sujeitos da EJA. No terceiro item destacamos as questões identitárias e a sua relevância para a escolha e o desenvolvimento de materiais e métodos para o ensino de língua inglesa para jovens e adultos e, na seção seguinte, discutimos o uso de sequências didáticas para o ensino de leitura em inglês na EJA.

## 4.1 QUESTÕES CONCEITUAIS

### 4.1.1 Concepções de leitura

No decorrer da história o ser humano tem desenvolvido diferentes habilidades como respostas às mudanças e às demandas que foram surgindo ao longo tempo. Esse desenvolvimento facilita a sua vida e propicia um melhor convívio social. Neste processo evolutivo, possibilitado pelo desenvolvimento físico e motor, a linguagem tem um papel preponderante pois proporciona diferentes formas de comunicação entre os seres humanos e a construção de sentidos.

No princípio, gestos e expressões corporais eram utilizadas com a finalidade de promover a comunicação evoluindo, então, para os sons e as representações escritas por meio de imagens. Assim, as formas de comunicação foram se ampliando, surgindo a necessidade de uma linguagem que possibilitasse interações além dos sons e gestos, dando origem aos primeiros registros da língua escrita, que se modernizou até chegar aos textos e hipertextos atuais, desfazendo “um dos grandes limites à circulação universal das ideias, à divulgação dos feitos e das conquistas humanas” (ANTUNES, 2009, p 192).

Nesta perspectiva, a leitura desempenha um papel crucial na formação do cidadão, pois é um meio de libertação, inserção social, desenvolvimento intelectual e de construção do próprio indivíduo, “caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido” (MARTINS, 1997, p. 30). Complementando essa ideia, Ediger (2014) e Stanovich (1993) pontuam que, quando leem ou escrevem, os indivíduos ativam uma série de estratégias para criar significados através do texto, conseqüentemente aprender a ler modifica as habilidades linguísticas, sociais e cognitivas.

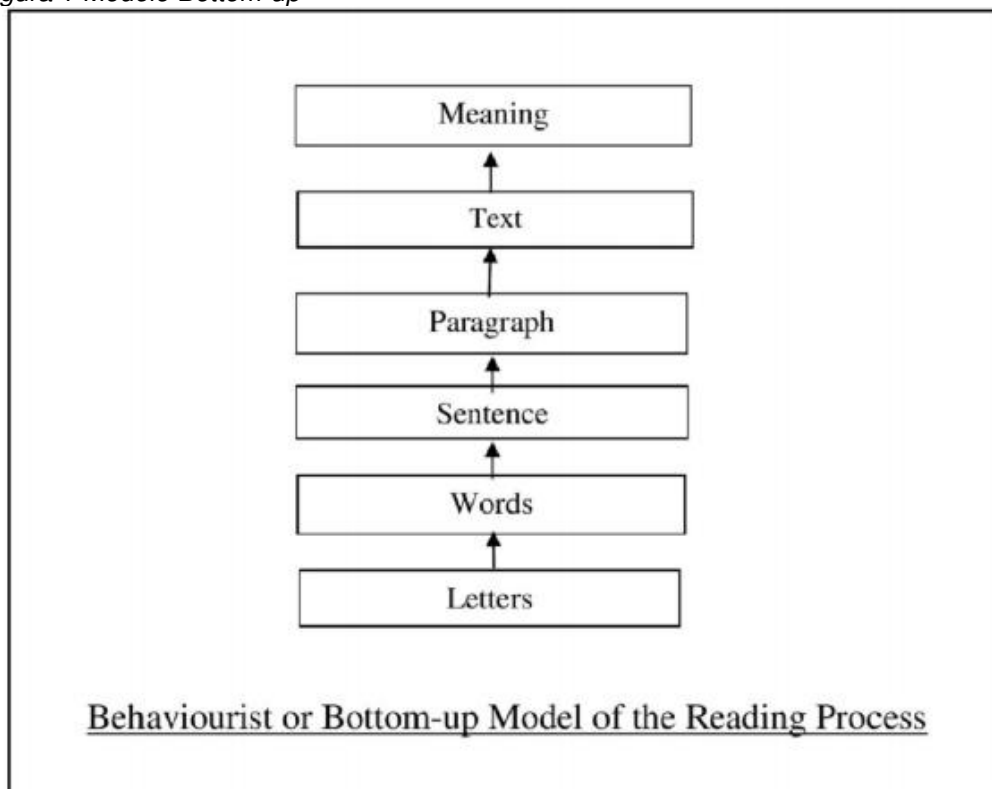
Sendo a leitura um elemento importante no desenvolvimento humano, esta não pode ser considerada apenas como um ato mecânico de decodificar mensagens através da junção de letras e a formação de palavras. Por conta de sua relevância e a fim de compreender como os elementos que envolvem a compreensão leitora estão relacionados, muito tem se discutido o seu ensino e as suas diferentes concepções. Ressaltam-se: a visão tradicional, o modelo psicolinguístico, a teoria dos esquemas e a abordagem interativa.

#### 4.1.2 A visão tradicional (bottom-up)

Na visão tradicional ou modelo ascendente (*bottom-up*) o ato de ler é uma atividade passiva onde o leitor faz uma decodificação de letras, palavras, sentenças e das estruturas do texto para chegar a compreensão do mesmo. Essa perspectiva de leitura é influenciada pelas teorias behavioristas que, conforme pontuado por Silveira (2005) e Martins (1997), concebe a leitura como um processo de decodificação mecânico em que os sentidos se constroem a partir da associação de estímulos e respostas, influenciados pelo ambiente.

Nesse modelo, o leitor é exposto às palavras impressas no texto para assim reconhecê-las através de um processo de decodificação linear onde o processo de construção do significado parte do reconhecimento de letras, sentenças e parágrafos até chegar ao nível do texto. Ou seja, neste processo há apenas uma única direção para a compreensão de um texto que parte do micro para o macro, conforme ilustrado por Mathew (2016) na figura abaixo:

Figura 1 Modelo Bottom-up



Fonte: MATHEW, Maria Lisa (2016, p. 67).

Corroborando as ideias sintetizadas no esboço do modelo ascendente, Gough (1972) postula a leitura como um processo mental sequencial. Para ele, o leitor começa traduzindo as letras em sons, juntando-os para formar palavras individuais

que em conjunto levam ao entendimento da mensagem escrita pelo autor. A esse respeito Kato (1990, p. 40) destaca que “o processamento ascendente faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói os significados através da análise e síntese do significado das partes”. Assim, o leitor assume um papel de recipiente passivo de significado que decodifica as informações visuais para chegar a compreensão, conduzido pelas informações impressas no texto sem considerar as outras informações que poderiam fazer parte desse processo, nem as capacidades cognitivas do leitor.

Neste modelo o conhecimento prévio do leitor tem um papel muito limitado no processo de construção de sentidos do texto, conforme salientam Carrell e Eisterhold (1990). Este modelo se opõe ao modelo psicolinguístico de leitura que parte do leitor para o texto.

#### 4.1.3 O modelo psicolinguístico (*top down*)

Diferentemente do modelo de leitura centrado no texto (*bottom-up*), o modelo psicolinguístico (*top-down*) é centrado no leitor, que participa ativamente na construção do sentido do texto através da ativação de seu conhecimento prévio. “É uma abordagem não-linear que faz uso intensivo de informações não-visuais e cuja direção vai da macro para a microestrutura e da função para a forma” (KATO, 1990, p. 40). Além disso, o sentido depende do que é trazido do leitor para o texto e não um processo que requer apenas a identificação detalhada de palavras e estruturas sequenciais.

Corroborando essa ideia Smith (1994) explica que

A leitura não é uma atividade mecânica passiva, mas sim uma atividade intencional e racional, dependente do conhecimento prévio e expectativas do leitor. Não é uma mera questão de decodificar a palavra impressa em som, mas compreender a linguagem escrita (SMITH, 1994, p.2<sup>4</sup>).

Dentro dessa ótica, Goodman (1967) conceitua a prática leitora como um jogo psicolinguístico de adivinhação que envolve a interação entre o pensamento e a linguagem, através de pistas linguísticas como base para as suas expectativas de leitura, refutando “os princípios subjacentes à crença vigente de que ler é identificar palavras e colocá-las juntas para conseguir textos significativos” (SILVEIRA, 2005, p.

---

<sup>4</sup> Tradução do pesquisador

27). Assim, de acordo com a teoria de Goodman (1967), durante a leitura o leitor faz uma série de previsões e antecipações para em seguida confirmar ou refutar as hipóteses levantadas.

O processo cognitivo utilizado pelo cérebro, segundo o modelo de Goodman, se dá em cinco fases: o reconhecimento, a predição, a confirmação, a correção e a terminação. A fase do reconhecimento se dá no momento em que o cérebro reconhece o texto e inicia a leitura, enquanto durante a predição o leitor antecipa e prediz o conteúdo do texto com o objetivo de encontrar o seu significado. Na fase da confirmação o leitor verifica as suas previsões, na fase da correção ele reprocessa as informações inconsistentes e, por último, ele encerra o ato da leitura na fase de terminação. Goodman (1967) postula que esse processo segue uma ordem sequencial e linear, conforme ilustrado no gráfico abaixo:

Figura 2 Modelo de leitura de Goodman



A partir do modelo de leitura elaborado por Goodman (1967), Kleiman (2013) pontua as características preditoras da leitura e destaca três tipos de informações utilizadas isocronicamente nesse processo: “abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar uma língua, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua” (ibidem, p.13). Essas informações combinadas são utilizadas pelo leitor para compreender a mensagem do autor a partir do texto lido.

Leffa (1999) escreve que as vivências do leitor constroem uma representação do mundo que fica armazenada em sua memória. Esta representação de mundo é ativada quando uma leitura é iniciada, quando ele recorre a sua memória relacionando as informações armazenadas que são relevantes àquela leitura. Para ele, “o que o texto faz, portanto, não é apresentar um sentido novo ao leitor, mas fazê-lo buscar, dentro de sua memória, um sentido que já existe, que já foi de certa maneira construído previamente” (ibid., p.24). Deste modo, no modelo descendente a leitura é vista como algo que ocorre na mente do leitor e o significado é atribuído por ele, sendo o texto apenas um veículo para os sentidos.

Apesar da importância de o leitor assumir um papel ativo no processamento da leitura, o modelo descendente sozinho não é suficiente para uma leitura significativa. Essa abordagem não leva em consideração aspectos como as fontes de informação, a dificuldade do material lido e o comportamento do leitor que pode fazer previsões em excesso ou previsões erradas acerca do texto. Ou seja, “decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível” (MARTINS, 1997, p. 32). Assim, tanto o modelo ascendente quanto o descendente são importantes para a compreensão leitora de forma interdependente de forma alternativa ou simultaneamente, esse entendimento é a base para o estudo da teoria dos esquemas que tem como premissa a interação entre os modelos centrados no texto e no leitor, discutida no tópico a seguir.

#### 4.1.4 A teoria dos esquemas

A teoria dos esquemas “baseia-se na noção de que experiências passadas levam à criação de estruturas mentais que nos ajudam a compreender as novas experiências” (NUNAN, 1999, p. 201<sup>5</sup>). Essas estruturas, chamadas de esquemas, armazenam o conhecimento prévio do leitor, organizando-o em unidades de conhecimento que se correlacionam a outros sub-esquemas, produzindo novos blocos de conhecimento (NUNAN, 1999; RUMELHART, 1980). A teoria dos esquemas explica de que forma esse conhecimento e as suas experiências interagem com a atividade de leitura na compreensão de um texto. Carrel e Eistherhold (1990), ao tratar desta teoria, aduzem que uma compreensão eficiente requer do leitor a habilidade de relacionar o material impresso ao seu próprio conhecimento, assim a leitura se torna uma atividade cognitiva que depende da participação do leitor, sendo o texto um mediador entre ele e o autor.

Anderson (2013) sustenta que o leitor compreende uma mensagem quando ele consegue evocar um esquema que abrange o conteúdo da mensagem. Assim, a compreensão é um processo de “ativação ou construção de esquemas que proporciona uma elucidação coerente dos objetos e eventos mencionados no discurso” (Ibid., p. 473<sup>6</sup>). Neste sentido a leitura é determinada a partir da interação

---

<sup>5</sup> Tradução do pesquisador

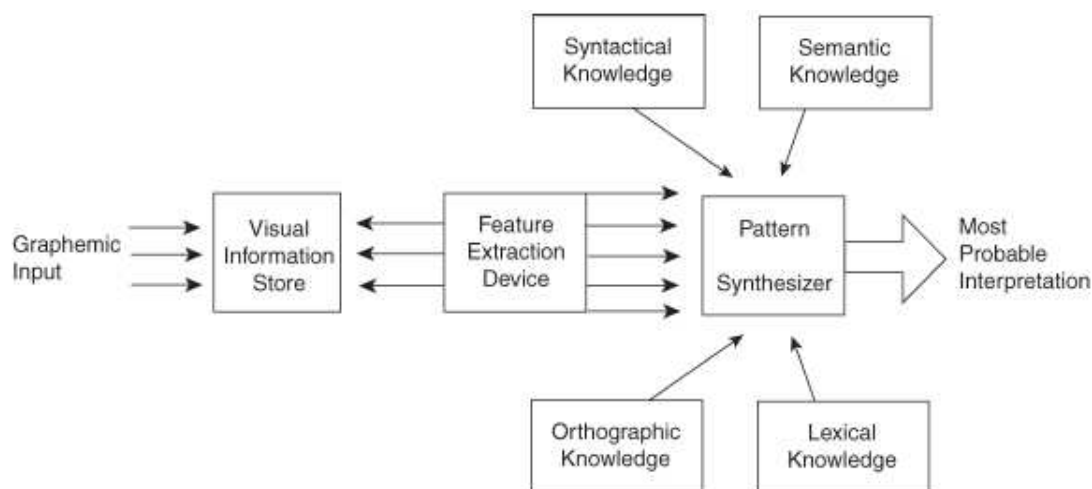
<sup>6</sup> Tradução do pesquisador

de três tipos de esquemas: o esquema formal, o esquema de conteúdo e o esquema linguístico.

1. Esquema formal: faz parte da macroestrutura do texto, é o conhecimento sobre a estrutura de diferentes tipos e gêneros de texto. Conhecer a estrutura desses gêneros contribui na compreensão pois oferece uma base para prever como será o texto;
2. Esquema de conteúdo: é o conhecimento de mundo do indivíduo sobre o conteúdo do texto que permite a interpretação através da inferência e estabelecendo uma relação entre o conhecido e a mensagem;
3. Esquema linguístico: refere-se ao conhecimento do leitor sobre fonética, gramática e vocabulário. É através desse conhecimento que o leitor consegue fazer a decodificação do texto escrito.

Diferente dos outros modelos, neste o ato de ler é visto como um processo não-linear de construção de sentido no qual o processamento das informações ocorre de maneira simultânea, interagindo com a informação visual para compreender a mensagem do texto (MORROW; TRAYCEY, 2006). Na representação abaixo Rumelhart (1977) ilustra de que forma o leitor utiliza simultaneamente blocos de conhecimento ou esquemas, que incluem características ortográficas, sintáticas e pragmáticas de um texto, e o seu conhecimento linguístico e de mundo para criar, analisar, rejeitar ou confirmar hipóteses sobre o conteúdo a ser lido, isto é, o leitor capta o insumo grafêmico, armazena a informação visual, seleciona as características visuais importantes e então sintetiza essas informações junto com os seus conhecimentos para produzir a interpretação das informações recebidas. Ou seja, de acordo com esse modelo, o processo de leitura é o resultado da aplicação simultânea de fontes sensoriais e não-sensoriais de informações.

Figura 3 Modelo de leitura de Rumelhart



Fonte: MORROW, Lesley M.; TRAYCEY, Diane H. (2006, p. 139).

Esses esquemas têm um papel importante na compreensão de um texto se o seu conteúdo estiver alinhado ao conhecimento prévio do leitor sobre o assunto abordado no mesmo. Conforme explica Anderson (2013), quando o leitor não é capaz de encontrar um esquema que se encaixa no texto que está sendo lido ele pode considerá-lo incompreensível. Isso pode ocorrer quando os leitores não possuem um conhecimento prévio sobre o assunto, demandando a integração de blocos de conhecimentos existentes para a construção de um novo esquema.

Apesar de considerar um modelo de leitura adequado para a utilização na escola, por interagir o processo ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top-down*), Moita Lopes (1996) pontua a necessidade de se compreender a leitura como um ato comunicativo, considerando aspectos sociais e psicossociais neste processo. Ou seja, a leitura é um processo de negociação de significado entre os sujeitos que ocorre a partir de uma interação social, conforme preconizado no modelo interacionista de leitura.

#### 4.1.5 Modelo interacionista de leitura

No modelo interacionista a leitura é vista como um ato social (MOITA LOPES, 1996; SOARES, 2004; KOCH; ELIAS, 2015), sendo o texto o lugar onde ocorrem as interações entre os sujeitos e a formação de interlocutores. Nesta concepção os sujeitos se constroem e são construídos de maneira ativa e dialógica, conforme destaca Koch e Elias (2015). Essa dinâmica envolve componentes sensoriais,

emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais políticos e econômicos, uma vez que a interação na leitura parte de uma perspectiva sociocognitiva (MARTINS, 1997).

Coadunando com as ideias de Martins (1997), Koch e Elias (2007) sobre o processo de compreensão leitora, Kleiman (2013) afirma que:

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo (KLEIMAN, 2013, p. 13).

Assim, sendo a leitura um processo complexo que envolve diferentes níveis e tipos de conhecimento, essa interação torna-se essencial para a construção de uma compreensão leitora que possibilite a construção de sentidos, dentro desta ótica. Martins (1997) enfatiza que, na leitura, não é apenas o conhecimento da língua que tem importância, mas também as relações interpessoais e as várias áreas de conhecimento do homem. Na visão de Brággio (1992), além das experiências de vida e experiências linguísticas, o leitor traz para o processo de compreensão circunstâncias socialmente moldadas que contextualizam o ato de simbolização. Essa ideia coaduna com a afirmação de Moita Lopes (1996, p.1), quando salienta que “os significados construídos por leitores refletem o contexto social imediato, no qual estão localizados, como também, o mundo social mais amplo, no qual estes contextos estão situados”.

O contato do sujeito com um texto oral, imagético, gestual ou outros além do escrito permite que este atribua sentidos ao que ouve, vê ou sente, mesmo não sendo alfabetizado, conforme destaca Oliveira, R. (2019). Neste sentido, restringir a leitura aos aspectos linguísticos é negar o poder mediador da língua “de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentimentos e, sobretudo de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social” (ANTUNES, 2009, p. 22), ou seja, a interação social é necessária para a construção do conhecimento.

Knowles *et al* (2015) caracterizam os estudantes adultos como um grupo heterogêneo no que se refere a conhecimento de mundo, estilos de aprendizagem, motivação, necessidades e objetivos. Essas experiências acumuladas na trajetória de vida desses educandos é um ponto de partida para uma pedagogia pautada no diálogo entre saberes escolares e sociais (ARROYO, 2005). Partindo desta concepção, Paulo

Freire (2011, p.19) explica que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Assim as interações que envolvem as atividades de leitura na sala de aula devem levar em consideração o contexto sociocultural dos sujeitos-aprendizes e as suas perspectivas com relação ao seu aprendizado.

Em tal reflexão, Soares (1998) sublinha que o ensino de leitura deve ser compreendido a partir de uma perspectiva social, a fim de que o sujeito possa utilizar os conhecimentos adquiridos e as práticas da linguagem para interagir na sociedade no contexto em que está inserido. Essa percepção do papel social da leitura influencia diretamente na prática docente, assim um ensino de leitura ligado aos contextos sociais dos educandos perpassa por uma formação docente que leve à uma reflexão da importância da leitura na formação do indivíduo.

## 4.2 QUESTÕES FORMATIVAS

### 4.2.1 A formação do professor de inglês para a EJA

A EJA como um campo de direito a uma educação de qualidade tem sua importância reconhecida pelos diversos setores educacionais e sua oferta é garantida pela Constituição Federal Brasileira desde 1988. Apesar da sua relevância no contexto social e a sua garantia legal como um direito, a EJA ainda enfrenta obstáculos no cumprimento do seu papel formador por ocupar um lugar menos favorável no estabelecimento de políticas que relega a EJA um lugar secundário em detrimento às outras modalidades.

Um dos obstáculos enfrentados pela EJA está relacionado à formação docente, que precisa estar alinhada com as características socioculturais dos alunos dessa modalidade de ensino a fim de propiciar aos educadores e educandos a integração e construção de saberes de maneira crítica e emancipadora. Deste modo, é mister que o educador tenha uma prática reflexiva pois é por meio dela que “poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula” (CELANI, 2001, P. 15). Neste sentido, Paulo Freire (2015) explica que a prática educativo-crítica propicia

[...] as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de

assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2015, p. 42)

A formação do professor no Brasil ainda é deficiente no que tange às mudanças da educação no país e às demandas dos diferentes grupos que constituem a população brasileira. Quando se trata da EJA, os processos formativos de professores são ainda mais precários e insuficientes no atendimento das necessidades e particularidades do jovem e do adulto, conforme pontua Fernandes e Paiva (2016). Há uma lacuna na formação desses educadores que é resultado de uma política que relega à EJA um lugar de pouco prestígio na preparação desses profissionais. Ancorada na mesma visão crítica, Dantas (2018) também discute a falta de qualificação de docentes para a EJA. Neste sentido a autora assinala que:

As iniciativas na área da educação de adultos sempre se orientaram por razões sociais, políticas, ideológicas e culturais; atualmente se atendem a razões técnicas e educativas. O professorado não é qualificado para trabalhar com adultos. Não existe uma política de formação de educadores de jovens e adultos que responda à demanda dos sistemas públicos e privados de ensino (DANTAS, 2018, p.76).

Essa questão também foi observada nos estudos de Arroyo (2005) e aponta que o campo da EJA.

[...] ainda é um campo não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história. (ARROYO, 2005, p. 19).

A falta de uma tradição da EJA que garanta o seu lugar nas políticas de educação pública dificulta o estabelecimento de um currículo específico que atenda às demandas socioculturais e políticas dos seus educandos. Ao analisar a EJA, partindo dos seus sujeitos como referencial, Andrade (2004) denuncia que “longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que *podem menos e também obtêm menos*” (Andrade 2004, p. 1, grifo da autora). Esta constatação evidencia que ainda existe um resquício de uma concepção da EJA como ensino supletivo e de segunda chance, acrítico e meramente compensatório que na visão de Di Pierro (2005):

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento às especificidades desse grupo sociocultural (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

A maior parte dos professores que atuam na educação básica não têm formação inicial ou especializada para trabalhar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Poucos currículos de licenciatura das universidades brasileiras compreendem essa modalidade de ensino no processo de formação de educadores e, quando o fazem, a carga horária é insuficiente para discutir questões concernentes ao jovem e ao adulto. Neste sentido, Souza (2019, p.33) observa que apesar das orientações das legislações vigentes, a formação de professores para a EJA permanece “distante das prioridades nas propostas curriculares dos cursos de licenciaturas” Na opinião da professora Di Pierro (2017, *online*), isso ocorre pois “as diretrizes nacionais para as licenciaturas não exigem que a EJA seja abordada nos currículos da formação inicial dos pedagogos ou professores especialistas”.

Como resultado da omissão das universidades, que se adequam à demanda de formação específica nos cursos de licenciatura de maneira lenta e tardia, muitos professores que atuam na EJA realizam a sua formação em serviço em cursos de formação continuada oferecidos pelas secretarias de educação às quais estão vinculados ou em alguns poucos cursos de extensão universitárias oferecidos pelas instituições de nível superior. Ao tratar da preparação do educador para a EJA, Soares e Pedroso (2016) salientam que:

Outro aspecto importante a ser destacado em relação à formação de educadores de jovens e adultos é a inexistência de parâmetros oficiais que possam delinear o perfil desse profissional. Isso pode ser associado ao fato de não termos ainda uma definição muito clara da própria EJA, pois trata-se de uma área em processo de amadurecimento e, portanto, com muitas interrogações (SOARES; PEDROSO, 2016, p.257).

Em sintonia com o pensamento de Paiva (2017), Soares e Pedroso (2016), Moura e Freitas (2006) reafirmam a ineficácia das políticas públicas quanto a formação dos professores para a EJA, já que não há uma garantia da formação desses educadores. Elas ressaltam que:

Os currículos dos cursos Normais e das Licenciaturas precisam contemplar a formação específica desses profissionais de forma que eles tenham acesso a saberes gerais e específicos numa relação teoria-prática que dê conta das peculiaridades socioculturais e pedagógicas dos jovens e adultos trabalhadores (MOURA; FREITAS, 2006, p. 17).

Preparar o professor para a EJA significa, sobretudo, capacitá-lo para reconhecer os seus educandos como sujeitos de direito em toda a sua complexidade, contudo essa capacitação quando ocorre é comprometida pelas contradições legais que ao priorizar o ensino de crianças e adolescentes, mantém a EJA como uma educação de passagem e não como uma modalidade de educação continuada ao longo da vida. Essa visão da EJA que parte de um campo simbólico limitado influencia diretamente na qualidade docente.

Paulo Freire enfatiza o papel da formação continuada para que o professor reflita a sua prática de forma crítica, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2015, p. 40)”. Neste sentido o educador salienta, ainda, que a qualidade da educação pressupõe a formação permanente dos educadores, para ele:

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2001, p. 72).

Ao se pensar em processos formativos permanentes para o professor de língua inglesa para jovens e adultos, evidencia-se que algumas questões pedagógicas e de ordem administrativa impõem barreiras a estes processos. É comum que esses educadores atuem na EJA sem que façam parte de um corpo docente permanente especializado para esta modalidade, que acaba tendo uma alta rotatividade na sua equipe pedagógica não gerando vínculos. Essas questões estão diretamente ligadas à percepção de EJA como programa para a população adulta não-alfabetizada e da crença de que qualquer profissional poderia ser professor de jovens e adultos. Assim, é importante ressaltar que:

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

desenvolva uma formação que entenda as necessidades dessas pessoas (VIÑAL JUNIOR, 2015, p.54).

A ineficácia do ensino de inglês na escola pública está, entre outros aspectos, ligada às questões que permeiam a formação docente, para Celani (2009) isso é resultado da falta de uma política nacional para a disciplina. Ao se pensar nestas questões sob a perspectivas da EJA, evidencia-se que a carência de profissionais preparados para lecionar uma língua estrangeira nesta modalidade é ainda maior pois, por ter características diferentes, a EJA requer um atendimento diferenciado para que as aulas não sejam uma mera reprodução ou adaptação das metodologias e materiais didáticos utilizados em outras modalidades de ensino, infantilizado e que negligencia trajetórias, realidades e culturas.

Considerando a importância do reconhecimento das questões específicas das pessoas da EJA, Arroyo (2006, p. 26) destaca que a pedagogia de jovens e adultos não pode partir de uma teoria “construída com foco na infância, vista como gente que não fala, que não tem problemas e que não tem interrogações, questionamentos”, ela deve partir de sujeitos que têm opiniões, questionamentos e estão envolvidos em seus processos de formação. Essas considerações corroboram o pensamento de Anjos (2020) ao salientar que nos contextos de aprendizagem de LE “estão presentes aprendizes de diferentes bases culturais, com níveis de conhecimento desse idioma diversos; cujos sentimentos e identidades, muitas vezes, são ignorados” (p. 24).

Outra questão importante, relativa à formação do professor de inglês no contexto da Educação de Jovens e Adultos, e que é bem ressaltada por Satyro (2019), é a lacuna deixada nos currículos dos cursos de licenciatura em letras no que se refere aos estudos sobre a EJA. Para o pesquisador, a ausência de discussões sobre esta modalidade de ensino nesses espaços formativos pode comprometer a formação do educador na sua prática docente ao “atuar em um contexto repleto de particularidades” (*ibid.* p.108). Essa lacuna formativa reflete nas crenças do educador acerca da aprendizagem de línguas na EJA, na escolha das metodologias de ensino e na sua atuação em sala de aula.

Alinhando-se à argumentação de Satyro (2019) no que se refere a formação de professores de inglês para a EJA, Viñal Júnior (2015) destaca que o sucesso do ensino e aprendizagem de língua estrangeira na EJA pode estar relacionado não só a questões metodológicas e ao enfoque de ensino, mas também à formação dos professores. Dessa forma é importante que os professores estejam atentos às

questões identitárias, culturais e interculturais da EJA como um elemento central para a construção de um currículo para o ensino de inglês na EJA que seja significativo para os seus educandos. Nessa direção, sobre a importância da formação dos professores de LI para a EJA, Pallú (2013) reforça que

[...] o reconhecimento das necessidades dos aprendizes como ponto de partida para o estabelecimento de novas posturas pedagógicas, juntamente com a promoção da autonomia, para a promoção de uma consciência linguística crítica é uma questão fundamental no ensino e aprendizagem de inglês (p. 77)

Ancorado na mesma visão crítica sobre as aulas de inglês para a EJA, Anjos (2020) pontua que métodos, abordagens e atividades inadequados ao perfil do alunado não possibilitam a participação ativa dos aprendizes no processo de construção do conhecimento e comprometem a motivação para a aprendizagem da língua. Assim, o pesquisador compreende que:

A mencionada inadequabilidade de abordagem de ensino/aprendizagem, geradora de desencontros, é o que também tem, em muitos contextos, originado resistência, causando problemas de desmotivação e, conseqüentemente, fracasso no contexto de aprendizagem da língua inglesa, porque desconsidera o que interessa ao aprendiz aprender e como ele aprende (ANJOS, 2020., p. 32).

Os resultados de uma pesquisa realizada pela Coordenação de Jovens e Adultos (COEJA) do Ministério da Educação, sobre o ensino de língua estrangeira para a EJA demonstrou que nessa modalidade predominam as aulas essencialmente expositivas, com a utilização de material apostilado e livros didáticos, tendo como conteúdo tópicos relacionados ao ensino de aspectos lexicais e gramaticais de forma descontextualizada “e não das necessidades concretas de uso, desprezando a importância da qualidade contextual da linguagem, seu caráter histórico, evolutivo e transformador” (BRASIL, 2002, p.69). Essa abordagem desconsidera as orientações da Proposta Curricular que preconiza o ensino de língua estrangeira promotor da inserção no mundo do trabalho e na sua participação social.

A aula de línguas na EJA deve ser dialógica, seguindo os princípios freireanos do aluno como cidadão ativo no processo de produção do conhecimento (FREIRE, 2015), assim, o professor precisa proporcionar uma aproximação da língua e o aprendiz atuando como mediador deste processo. Assim, é preciso conhecer seus alunos a fim de que possa buscar estratégias e metodologias que visem o seu

desenvolvimento. Isso é importante pois, conforme aduz Ur (1996), os aprendizes são diferentes no que se refere ao nível linguístico, idade, objetivos, o meio no qual estão inseridos e suas motivações, por isso precisam de abordagens e métodos diferenciados.

Diante dessa demanda, compreendemos que o professor de inglês para a EJA deve ser socialmente ativo e compreender as necessidades e motivações internas dos seus alunos, a fim de que possa possibilitar a criação de condições para a produção do conhecimento. Para tanto:

[...] o professor de língua inglesa que atua na EJA precisa dispor não somente de conhecimentos linguísticos e relacionais (como aqueles ligados à afetividade e aos vínculos com os alunos), mas, também, de ferramentas para interpretar a realidade concreta dos alunos com quem trabalha, atrelando os objetos do conhecimento na língua alvo com a “vida vivida” de jovens, adultos e idosos populares (SATYRO, 2018, p. 111).

Sob a perspectiva freireana de educação emancipadora, onde “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p. 47), Anjos (2019b) reflete que o ensino de língua inglesa deve partir de uma pedagogia que leve o educando a compreender que a língua também lhe pertence, possibilitando o seu empoderamento e o desenvolvimento de competências sociocomunicativas. Essa pedagogia perpassa pelas crenças do professor que influenciam diretamente na sua maneira de conceber a aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, em sua prática docente, assim

[...] a prática pedagógica deve proporcionar aos educandos não só informações e conteúdos formais, mas, sobretudo, que o processo de ensino e aprendizagem implique um processo de reflexão coletiva e tomada de consciência sobre a realidade. Dessa maneira, o objetivo é proporcionar a formulação das mudanças almejadas, proporcionando, assim a conquista da emancipação e do empoderamento de seus alunos (PEIXOTO, 2019, p. 151).

Partindo-se da concepção de língua como prática social e não como um sistema fechado, o professor de inglês para a EJA tem um importante papel nos processos emancipatórios dos educandos. À vista disto, é importante que este educador esteja consciente do seu papel na formação desses sujeitos, compreendendo que, como salienta Jordão (2013), ensinar uma língua de forma crítica vai além da escolha dos temas abordados em sala de aula. É preciso também considerar outras possibilidades para as suas crenças e valores sócio-historicamente construídas, uma vez que as concepções do educador “orientará um trabalho de superação de preconceitos e inferioridades ou alargará as diferenças incutidas nas

diversas culturas com as quais se relacionam em sala de aula” (BORTOLINI; KRUGER, 2008, p. 221).

Assim, é mister que o professor de inglês para a EJA

[...]encare sua tarefa não como alguém que alimenta e perpetua desigualdades, mas no sentido de assumir o papel de alguém que auxilia o aluno a apropriar-se da língua inglesa, e com isso beneficiar-se de seus recursos, em vez de se deixar ser dominado por ela (PALLÚ, 2013, p. 63).

É neste contexto que Santos (2015) sublinha que além de refletir as próprias crenças acerca do ensino e da aprendizagem de inglês, o professor precisa reconhecer as crenças dos educandos de modo que reforce as que colaboram para a emancipação desses sujeitos e contribua, de forma dialógica e reflexiva, para a desconstrução ou ressignificação daquelas que possam limitar o seu desenvolvimento. Esse pensamento corrobora a ideia de Brown (2007) de que a natureza crítica da aprendizagem e do ensino de línguas influencia na atuação do professor que pela sua responsabilidade social e pelas suas convicções deve atuar como um agente de mudança.

O ensino de inglês para a Educação de Jovens e Adultos demanda do educador uma reflexão sobre os impactos da EJA em seu meio, suas práticas, suas crenças e a sua formação, para que possa incentivar os aprendizes com aulas que promovam uma aprendizagem significativa. Para tanto, é importante reconhecer a influência das diferenças como idade, estilo de aprendizagem, contexto social e motivações que podem servir de base para a consolidação de um ensino de língua que versa uma formação crítica e emancipatória.

#### 4.2.2 A língua inglesa e a formação do jovem e adulto da EJA

Atualmente a aprendizagem de língua inglesa se configura como um fator de inclusão ou exclusão social, posto que desde o final da Segunda Guerra Mundial o inglês tem assumido lugar de língua franca. Estudos desenvolvidos pelo Conselho Britânico estimam que mais de um bilhão e meio de pessoas usam ou estudam a língua inglesa como língua estrangeira ou segunda língua, excluindo o grupo de falantes nativos (WRIGHT, 2016). Neste cenário, o inglês assume finalmente o *status* de língua franca, que é quando uma língua é utilizada internacionalmente para a comunicação entre grupos de pessoas diferentes, que falam línguas distintas,

podendo ou não, ser a língua nativa de um dos grupos (JENKINS, 2007; PHILLIPSON, 1992; RICHARDS; SCHMIDT, 2010). Essa situação reflete a mesma encontrada por Rajagopalan (2004), ao afirmar que

[...] 1/4 da população mundial – já possui algum grau de conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra na situação de lidar com ela no seu dia-a-dia. Acrescente-se a isso o fato ainda mais impressionante de que algo em torno de 80 a 90% da divulgação de conhecimento científico ocorre em inglês. Ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história. (RAJAGOPALAN, 2004, p. 149).

Além disso, conforme afirma Crystal (2002), a língua inglesa está representada em todos os continentes, sendo a língua oficial ou semioficial de mais de setenta países, além de ser a língua mais utilizada nos contextos científicos e tecnológicos. A esse respeito, Siqueira (2012, p.333) salienta que “o mundo consome a língua inglesa, dela se apropria, imprime-lhe novas cores, novos sabores e novas formas de enxergar o próprio mundo”. Assim, ao aprender uma língua estrangeira, essa se torna parte do sujeito, passando a ser também a sua língua; e ao apropriar-se dela e das suas possibilidades de uso, este sujeito pode se inserir em diferentes contextos e práticas sócias, que é também uma premissa da Educação de Jovens e Adultos.

Nessa direção, a globalização e o mercado global impõem o discurso de que a habilidade do uso da língua inglesa é uma exigência para se ter acesso a melhores condições e oportunidades de trabalho. Paralelamente, o número expressivo de publicações de livros, manuais, periódicos e propagandas em língua inglesa (CRYSTAL, 2002), torna o inglês a língua mais utilizada na ciência e tecnologia. Moita Lopes (2008) acrescenta que o inglês colabora com na construção da globalização, sendo uma língua pela qual as “[...] pessoas se apropriam de discursos globais e reinventam a vida local em suas performances cotidianas” (p. 309). Assim, concordando com Crystal (2002) e Moita Lopes (2008), Anjos (2020, p. 25) destaca que “quanto ao fator social, a projeção desse idioma, como língua do mundo, tem possibilitado a sua penetração em diversos ramos da vida “, o que ratifica a sua importância na formação de jovens e adultos e como elemento importante para a inclusão social desses sujeitos.

Nessa relação de interdependência entre sociedades e economias o conhecimento de línguas estrangeiras torna-se um fator fundamental para o exercício da cidadania, uma vez que demanda dos sujeitos a capacidade de encontrar, assimilar

e interpretar informações, desenvolvendo assim a sua competência argumentativa (VIÑAL JÚNIOR, 2017). Assim, é inegável o papel fundamental da escola na aprendizagem de uma outra língua e na inserção de pessoas e culturas na chamada era da globalização, sendo o seu papel, conforme destaca Rojo (2009), contribuir para que os sujeitos desenvolvam competências para o uso das línguas e das diversas linguagens de maneira crítica, ética e democrática.

Logo, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa nas escolas públicas [...] precisam adequar-se à nova realidade, buscando, mesmo diante de tantas dificuldades que circundam esses espaços educacionais, atender às exigências do momento atual (SIQUEIRA; ANJOS, 2012, p. 132).

O ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras é obrigatório e assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) que, alterada pela lei 13.415/2017, determina que no ensino básico, a partir do sexto ano do ensino fundamental, a língua inglesa será ofertada de maneira obrigatória em todo o território nacional (BRASIL, 2017). Compreendendo os trabalhadores-alunos da EJA como sujeitos de direito inseridos no processo de educação, é imprescindível que a língua estrangeira, nesse caso o inglês, faça parte de seu currículo escolar de modo que estes sujeitos possam ampliar as suas possibilidades e perspectivas.

A língua estrangeira dentro da EJA tem um papel fundamental uma vez que proporciona o contato com a cultura e os conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos nas comunidades falantes dessa língua. A aprendizagem de LE, direito básico de todos os alunos, contribui para a inserção no mercado de trabalho e a inclusão desses alunos nas redes comunicativas locais e globais. O contato com a LE proporciona uma melhor compreensão de mundo favorecendo o aluno a se portar de forma mais crítica e consciente (MULIK, 2011, p. 5200).

A aprendizagem de uma língua deve propiciar ao educando a oportunidade de conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade, transitando na diversidade e refletindo sobre o mundo em que se vive (SCHATTER; GARCEZ, 2012). A esse respeito, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2009) considera que a aprendizagem de línguas estrangeiras é um direito social e uma resposta às necessidades de todos, “não só como forma de inserção no mundo do trabalho, mas também, principalmente, como forma de promover a participação social” (BRASIL, 2002, p.67), tendo um papel fundamental na Educação de Jovens e Adultos.

Com base no previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a proposta curricular para a EJA estabelece objetivos para o ensino de língua estrangeira nesta modalidade, sendo eles:

- Desenvolver a possibilidade de compreender e expressar, oralmente e por escrito, opiniões, valores, sentimentos e informações.
- Entender a comunicação como troca de ideias e de valores culturais, sendo estimulado a prosseguir os estudos.
- Comparar suas experiências de vida com as de outros povos.
- Identificar, no universo que o cerca, as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico.
- Vivenciar uma experiência de comunicação humana no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes e possibilitando maior entendimento de seu próprio papel como cidadão do país e do mundo em que vive.
- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo.
- Construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna.
- Adquirir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.
- Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a também como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados.
- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas (BRASIL, 2002 p.74-75).

Partindo dessa perspectiva, Oliveira (2009) ressalta que o conhecimento de uma língua estrangeira aumenta a percepção do estudante, propicia um contato com outras culturas e desenvolve a sua consciência cultural, favorecendo assim, a compreensão de aspectos diferentes daqueles da sociedade na qual está inserido. A esse respeito, encontramos a seguinte colocação de Santos Filho e Couto:

O ensino de língua inglesa estará pautado na busca de conhecimentos de ordem prática. O inglês não pode ser algo inalcançável, pois esse aprendizado precisa ser efetivo e com propósito. Esta é a questão central: o ensino precisa ter propósito para o jovem e adulto para que construa conhecimentos que resolva problemas do seu cotidiano e que sirvam para seu desenvolvimento e melhoria social, política e econômica (SANTOS FILHO; COUTO, 2020, p. 307).

Para Viñal Júnior (2017), o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira possibilita a prática social das pessoas da EJA, pois possibilita a compreensão e a expressão de sentimentos, valores e informações que contribuem para a construção desses sujeitos como cidadãos políticos e sociais e para o exercício da cidadania. Por conseguinte, aprender uma língua estrangeira “é perceber-se capaz de participar ativamente das práticas sociais (e, portanto, históricas, políticas, ideológicas e culturais) de construção de sentidos, transitando entre linguagens e seus procedimentos de *meaning-making*” (JORDÃO, 2013, p. 82). Nesta mesma ótica Peixoto (2018) enfatiza que:

Ter acesso a esse idioma representa, especialmente para alunos da escola pública, em muitas situações, a possibilidade de viajar pelo mundo, mesmo que virtualmente, e entrar em contato com culturas diversas, além de oportunizar melhores condições profissionais (PEIXOTO, 2018, p. 111).

Tendo em vista a importância da aprendizagem de línguas para a formação integral e intercultural dos educandos, Rojo e Moita Lopes (2004) entendem que a aprendizagem de língua estrangeira deve propiciar o

[...] acesso a diversos discursos que circulam globalmente, para construir outros discursos alternativos que possam colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana, e ao mesmo tempo, ela colaborar na inclusão de muitos brasileiros que estão excluídos de conhecimentos indispensáveis ao convívio contemporâneo (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 43).

Ao se refletir sobre a aprendizagem de inglês, é importante que tanto os professores quanto os aprendizes compreendam a relação de poder e a importância do inglês como língua franca, assim Pennycook (1994) destaca que a língua inglesa deve ser vista como uma língua de oposição e não meramente imperialista. Coadunando com a visão de Pennycook (1994), Pallú (2013) analisa que neste contexto a sala de aula de inglês “se configura em um espaço de contestação, de reivindicação dos direitos da periferia, de subversão e não de submissão” (p.63).

Sob o mesmo ponto de vista de Pennycook (1994) e Pallú (2013), Jordão (2011) afirma que

A língua inglesa na escola pode se tornar um espaço de construção de cidadania participativa e oferecer a alunos e professores a possibilidade de construir alternativas de posicionalidade na estrutura social, cultural e econômica (ideológica e política sempre) das comunidades interpretativas nas quais participam (JORDÃO, 2011, p. 246).

Outros pesquisadores têm se preocupado com a questão da aprendizagem de língua estrangeira como ferramenta de emancipação dos sujeitos. Ao desenvolver o seu estudo sobre crenças e aprendizagem de línguas, Santos (2015) classificou parte das crenças acessadas na pesquisa com seus alunos como emancipatórias por terem traços dos pressupostos da educação emancipadora postulados por Freire (2015; 2018) ao destacarem em suas falas as implicações da aprendizagem de inglês para o seu desenvolvimento pessoal, educacional e profissional. Posto que o conhecimento de outras línguas pode possibilitar a visão de diferentes realidades, este estudo aponta que a aprendizagem de inglês contribui para os processos de construção identitária dos sujeitos da EJA.

É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de “ensino-aprendizagem” de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. [...] As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69. *Grifos do autor*).

Essa afirmação se baseia no fato de que a aprendizagem da língua inglesa amplia as capacidades de adaptação dos sujeitos, o seu conhecimento de mundo e a reflexão sobre diferentes culturas, o que leva a uma releitura do próprio meio no qual está inserido. Em suma, essas novas visões de mundo levam a uma compreensão de outras maneiras de repensar e transformar a sua própria realidade a partir de novas possibilidades. Esse reconhecimento de si mesmo e do outro leva à emancipação na medida em que o indivíduo reconhece o seu papel no mundo, “através da leitura sobre sua condição humana de ser sujeito psicossocial, ecológico e político (OLIVEIRA, R., 2019, p. 254).

#### 4.2.3 O ensino de leitura em língua inglesa nas aulas da EJA

A leitura é uma atividade que exige do leitor o envolvimento de diferentes níveis de conhecimento para a compreensão de textos, sem o engajamento desses saberes a construção de sentidos torna-se inexequível (OLIVEIRA, 2015; KLEIMAN, 2013). Assim, o leitor utiliza conhecimentos, habilidades e estratégias para determinar o sentido do texto que está lendo. Kalayo (2007) destaca que esses conhecimentos, habilidades e estratégias do leitor incluem a competência linguística, a competência

sociolinguística, competência discursiva e a competência estratégica. Portanto, o ensino de leitura deve privilegiar a participação dos alunos como sujeitos ativos conscientes, críticos e participantes nesse processo (CELANI et al., 2005). Este objetivo pode ser alcançado a partir do uso de estratégias cognitivas e metacognitivas que podem ajudar na execução do trabalho de leitura.

No que tange a estratégias de leitura, Kleiman (2010, p. 49) as define como “operações regulares para abordar o texto, [...] que podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor”. Essa ideia reflete a mesma de Richards e Schimdt (2010) ao aludirem que essas estratégias são formas de acessar o significado do texto, empregadas de forma seletiva e flexível no decorrer da leitura”, podendo estes processos serem conscientes ou inconscientes.

Solé (1998) ressalta que a aprendizagem de estratégias de leitura é importante na formação de leitores autônomos, capazes de lidar com textos diversos. Para a autora, isso significa

[...] formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferente (SOLÉ, 1998, p.72).

As estratégias cognitivas são processos mentais utilizados pelo leitor durante a leitura de um texto, elas cooperam na extração e construção de sentidos, criando blocos de conhecimentos na memória. Estas estratégias incluem repetição, inferência, uso de recursos visuais e síntese e “regem o comportamento automático e inconsciente do leitor” (KATO, 1990, p. 102), que manipula a linguagem para aprimorar a atividade leitora.

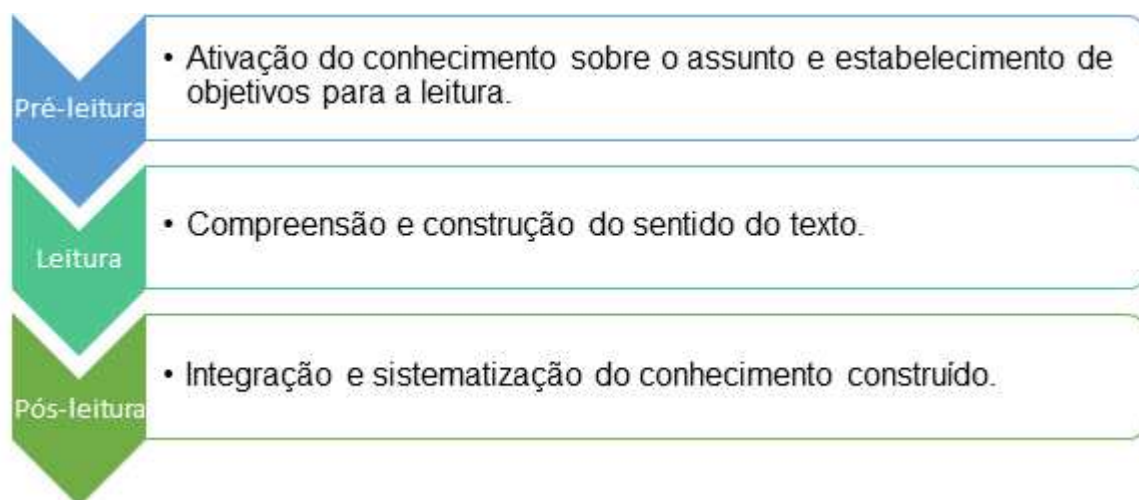
As estratégias metacognitivas são processos conscientes realizados pelo leitor no momento da leitura com o objetivo de chegar à compreensão. Para Leffa (1996) a metacognição trata do monitoramento da compreensão leitora feito pelo próprio leitor. Ao utilizar estratégias metacognitivas o leitor se concentra nos processos que utiliza para chegar ao conteúdo, estes processos envolvem a habilidade de monitoramento da própria leitura e de tomar decisões adequadas quando houver falha na compreensão. Kato (1980) classifica as estratégias

metacognitivas em dois grupos, estratégias de estabelecimento de objetivos para a leitura e monitoramento da compreensão, que é feito a partir dos objetivos da leitura. Sintetizando os conceitos de cognição e metacognição na leitura, Leffa (1996), em seu livro aspectos da leitura, esclarece que:

A leitura rápida e fácil, concentrada no conteúdo, é uma atividade cognitiva. A descoberta de que houve um problema e de que uma correção no rumo da leitura precisa ser feita para recuperar o texto é uma atividade metacognitiva (LEFFA, 1996, p. 46).

A aula com foco no desenvolvimento da leitura pode ser dividida em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura (NUTTALL, 2005; OLIVEIRA; 2015; SOLÉ, 1998; BROWN, 2007). Esse tipo de trabalho possibilita o engajamento de aspectos importantes para a aprendizagem como a autonomia e a valorização do contexto sociocultural do aprendiz.

Figura 4 Fases da aula de leitura



Pré-leitura: As atividades de pré-leitura têm o propósito de ajudar o leitor a estabelecer objetivos para a leitura, bem como fazer antecipações acerca do texto a partir do seu conhecimento prévio. Quanto ao papel dessas atividades, Oliveira (2015, p.106) pontua que elas podem “possibilitar o professor fazer ideia dos conhecimentos relacionados ao texto que os alunos possuem ou não possuem”, bem como “ajudar os alunos a ativarem ou a reconstruírem os esquemas mentais exigidos pelo texto a ser lido” (ibid). Solé (1998) destaca algumas atividades de pré-leitura que podem ser desenvolvidas em sala de aula: antecipação do tema ou das ideias principais, identificação de elementos verbais e não-verbais, introdução de vocabulário,

levantamento do conhecimento prévio do aluno, expectativas em função das características do texto e levantamento de hipóteses.

Leitura: Neste estágio o leitor utiliza estratégias que colaboram com a compreensão do texto mantendo uma relação com o seu conhecimento prévio, “de forma a compreender o que o texto quer dizer, separando o que é importante e o que são detalhes” (DANTAS, 2012, p.141). Nesta fase podem ser utilizadas atividades que possibilitem que o aluno alcance os objetivos da leitura, estas atividades podem incluir discussões sobre o texto, questões de compreensão leitora, atividades de correspondência, questões de verdadeiro ou falso, escolha de vocabulário, identificar eventos principais e a identificação de palavras-chave.

Pós-leitura: Cantalice (2004) explica que após o momento da leitura é feita uma análise com o objetivo de rever e refletir sobre a importância da leitura, a mensagem, a aplicação na solução de problemas e as diferentes perspectivas para o tema. Esta fase da aula de leitura é importante para oportunizar aos estudantes a utilização dos novos conhecimentos construídos a partir da compreensão do texto lido relacionando-os com o que já sabe, bem como direcioná-los para produzir linguagem a partir do que aprenderam, possibilitando também a determinação do nível de compreensão do texto por parte do aluno. As atividades de pós-leitura podem ser utilizadas através da integração com outras habilidades comunicativas a partir de discussões sobre o texto, sintetização de ideias, revisão do texto, atividade de produção oral, estudo linguístico, produção textual.

Ensinar a ler é contribuir para que o aluno adquira habilidades para alcançar, analisar e sintetizar a mensagem de um texto através de aplicação de estratégias. O ensino de leitura em três fases contribui com a motivação dos aprendizes pois preconiza a utilização de atividades de leitura que levem ao envolvimento de situações reais de comunicação no contexto da sala de aula. Conforme afirma Wallace (1992), a aula de leitura é um momento de interação entre o professor e os alunos, onde o professor guia o aluno na construção de sentidos a partir do texto. Assim, é importante que o professor conheça o perfil dos seus alunos para poder ajudá-los a aprender ferramentas que contribuam com a compreensão do que leem.

## 4.3 QUESTÕES IDENTITÁRIAS

### 4.3.1 A identidade dos sujeitos da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil atende a uma demanda social que resulta de uma longa dívida histórica com uma população que, por fatores diversos, não teve a garantia de acesso ou permanência na educação formal e que “repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social” (ARROYO, 2005 p. 26). Neste sentido, Dantas et al (2016) ressalta que desde a colonização brasileira as camadas mais pobres da população não desfrutam de políticas públicas que oportunizem o acesso à escolarização, nem a sua ascensão econômica, social e cultural.

O Brasil foi se desenvolvendo sobre os braços fortes de homens e mulheres que abdicaram, em sua maioria, do desenvolvimento intelectual, do lazer e do convívio familiar para garantir o crescimento do país e o seu sustento e de suas famílias. Em meio a esse processo, esses sujeitos acresciam o índice de analfabetismo brasileiro e diminuía, gradativamente, as suas chances de melhorias na qualidade de vida, ampliando ainda mais as desigualdades existentes (DANTAS *et al*, 2016, p.30).

Em seu artigo sobre políticas educacionais, Arroyo (2010) destaca a responsabilidade do próprio sistema ao ignorar as desigualdades socioeconômicas, políticas, raciais, culturais e de gênero como determinantes das desigualdades educacionais. Essa marca da pobreza, que segundo Andrade (2004) é comum nos jovens e adultos da EJA, impossibilita a realização de “uma trajetória educativa tradicionalmente considerada como satisfatória” (ibid., p. 51). Concordando com Andrade (2004), Egito (2019) classifica estes sujeitos como alunos “não tradicionais”, por frequentarem a escola de forma não regular, constituírem família antes da conclusão dos estudos, possuírem histórico de evasão escolar e terem como característica comum o desenvolvimento de atividades laborais. Para a pesquisadora:

A questão do trabalho, por exemplo, é algo tão comum entre nossos alunos que já se cogita pensar que não temos estudantes que trabalham, mas sim, trabalhadores que estudam. Logo, esses alunos exigem, assim, de nossas instituições, uma preocupação maior quanto ao seu sucesso (EGITO, 2019, p. 33).

Essa colocação da autora vem ao encontro de Arroyo (2017) quando ele afirma que os “jovens-adultos são passageiros do trabalho para a EJA” (p.81). Considerá-los

como trabalhadores requer um olhar que ultrapasse uma compreensão desses sujeitos apenas como estudantes ou estudantes que trabalham, uma vez que “o trabalho não é um acidente em sua condição humana, social, de gênero, raça ”(*ibid.*, p. 81). Por isso as experiências desses trabalhadores devem ser trazidas nos conhecimentos das escolas e da EJA.

Os trabalhadores-estudantes da EJA atuam em atividades laborais com condições precárias e mal remuneradas, por isso buscam alcançar melhores postos de trabalho, o que requer deles uma maior escolaridade (AMORIM; PEREIRA; SANTOS, 2018). Ao (re)ingressar nos espaços escolares estes sujeitos buscam tanto atender às exigências do mercado de trabalho, bem como as suas necessidades pessoais para a melhoria da qualidade de vida. Nessa linha de raciocínio, Pereira (2019) destaca a importância de se pensar a EJA como um espaço de inclusão social e de uma práxis que “permita a inclusão desses sujeitos como sujeitos de direito” (p. 282). Conforme referenciam Silva e Kurosawa (2015),

Dentre as motivações e peculiaridades do público alvo que compõe a EJA, pode-se destacar que em sua maioria é composto por jovens e adultos, do campo, da periferia, que vivenciam situações de exclusão em busca de liberdade e emancipação no trabalho e na educação, que retornam à escola movidos pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho: sujeitos em busca do primeiro emprego (SILVA; KUROSAWA, 2015 p. 419).

Neste sentido, o PCEJA (BRASIL, 2009) acrescenta que a educação possibilita que o estudante adulto retome o seu potencial, desenvolvendo habilidades e competências construídas nos seus processos educativos a partir de suas experiências. Ainda no que concerne às possibilidades da educação, o documento salienta que:

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 9).

Compreendendo a EJA como um direito social, devemos reconhecê-la como um espaço de inclusão e acolhimento de sujeitos que foram privados de direitos durante a sua trajetória e, que por terem características específicas, precisam de uma modalidade de ensino diferenciada que atenda às suas particularidades. A EJA acolhe

jovens, adultos e idosos com objetivos, histórias e perspectivas diferentes, “sujeitos excluídos e reincluídos” (AMORIM; PEREIRA; SANTOS, 2018) que “reúnem marcas identitárias semelhantes e ao mesmo tempo singulares” (OLIVEIRA, 2004, p.1) e que buscam na escola a possibilidade de desenvolvimento em diferentes áreas de sua vida. Sobre o perfil dos educandos da EJA, Arroyo (2005) ressalta que:

[...] esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados (ARROYO, 2005, p.29).

Há que se considerar, portanto, que:

Além da referência ao lugar social ocupado pelos jovens e adultos definido por sua condição de excluídos da escola regular, sua especificidade cultural deve ser examinada com relação a outros aspectos que os definem como um grupo relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea (OLIVEIRA, M, 2005, p.64).

Nesse âmbito, Viñal Júnior (2015) salienta que:

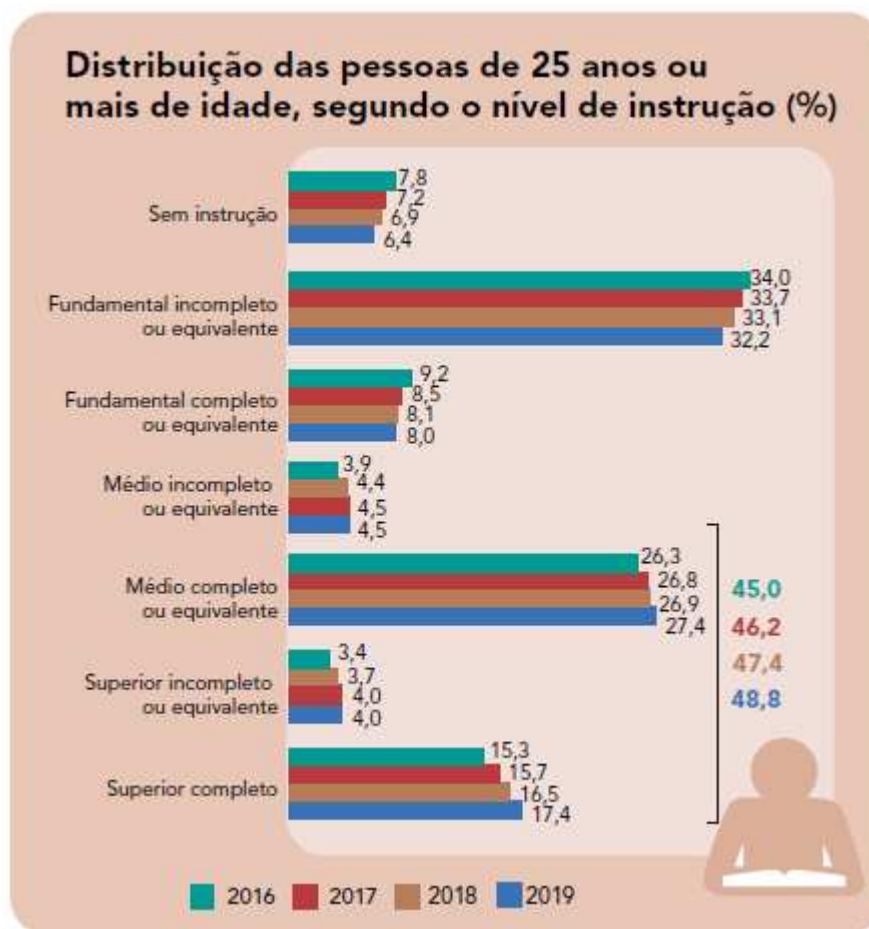
A condição de excluídos da escola tem a ver muitas vezes com a perda de interesse por parte do alunado em estar dentro de uma sala de aula. Essa situação denota o sentimento do aluno diante de sua impressão para com uma escola que não está preparada para recebê-lo, respeitando suas variadas realidades: no âmbito social, econômico, cultural e até pessoal (VIÑAL JÚNIOR, 2015, p.65).

A constituição brasileira, promulgada em 1988, determina que a educação deve ser garantida pelo Estado de maneira obrigatória e gratuita e deve oferecer as condições iguais de acesso e permanência na escola, independentemente de raça, cor, origem, sexo e idade (BRASIL, 1988). Apesar das mais de três décadas desde a promulgação da sua constituição, o Brasil ainda amarga o número de 11 milhões de analfabetos, destes 6,6% têm quinze anos ou mais e 18% têm idade igual ou superior a 60 anos, de acordo com os dados levantados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (IBGE, 2020).

Para analisar o nível de instrução da população brasileira, o IBGE toma como referência a idade de vinte e cinco anos para a conclusão da educação básica obrigatória. Partindo desta referência, os resultados da pesquisa mostram que menos da metade (48,8%) da população dessa faixa etária concluiu o nível médio. Os dados

referentes ao nível superior são ainda mais discrepantes, pois apenas 17,4% dos jovens com até vinte e cinco anos concluíram o ensino superior. É importante destacar que no Nordeste o número de pessoas que concluíram o ensino básico foi de 60,1%, 10,1% inferior ao da Região Sudeste.

Figura 5 Nível de Instrução



Fonte: (IBGE, 2020, p.8)

A Educação de Jovens e Adultos, que a priori foi concebida para atender adultos analfabetos que nunca haviam frequentado a escola, hoje tem um número expressivo de jovens matriculados em todas as etapas do ensino básico. Hoje cerca de 49% dos educandos do ensino fundamental e 52% do ensino médio da EJA tem

até 24 anos de idade (IBGE, 2019<sup>7</sup>). Sobre a mudança do perfil dos estudantes da EJA que têm ocorrido nos últimos anos, Haddad e Di Pierro (2000) acrescentam que:

[...] a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior (HADDAD, 2007, p. 127).

Esse processo de juvenilização ocorre principalmente em decorrência da reinserção de jovens que deixaram a escola por fatores como a entrada precoce no mercado de trabalho, a falta de motivação para os estudos e a carência de políticas públicas que garantam a permanência na escola (HADDAD; DI PIERRO, 2000; AMORIM et al, 2018; RIBEIRO et al, 2001). Além dos fatores mencionados anteriormente, a constituição precoce de uma família e a distância de casa para a escola ainda se configuram como empecilho para a permanência desses jovens na escola levando-os à evasão.

Essa situação reflete a mesma encontrada nos estudos de Andrade (2004).

Para a autora:

São jovens que, por uma série de motivos, precisaram abandonar a escola; vivem em periferias, favelas, vilas e bairros pobres, principalmente nas grandes cidades; são majoritariamente negros; circulam no espaço escolar um incansável número de vezes, com entradas, saídas e retornos, após o período estabelecido como o próprio para a vida escolar [...] (ANDRADE, 2004, p. 50).

Além da evasão, uma prática comum nas escolas públicas brasileiras é a transferência involuntária de alunos jovens da educação regular para a EJA ou para o ensino noturno. Ao atingir uma determinada idade, o aluno com histórico de fracasso escolar ou considerado problemático por conta da indisciplina é “empurrado” para a EJA, como se essa modalidade de ensino tivesse uma menor importância se comparada às outras modalidades do ensino básico, servindo de repositório para os “indesejados”. Compartilhando de visão crítica semelhante, Maria Clara Di Perro (2010) destaca que este tipo de interrupção da vida escolar é consequência da

---

<sup>7</sup> A PNAD contínua de 2020 não apresentou dados dos alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio da EJA especificamente como nos anos anteriores. Utilizamos como referência para matriculados na EJA a PNAD 2019.

instabilidade enfrentada na vida desses jovens que não permite que a educação seja prioridade em suas vidas. Quando esses sujeitos decidem retornar à escola, é na EJA que eles vislumbram a possibilidade de retomar os seus estudos e, conseqüentemente, a sua condição social.

Ao investigar as características do jovem da EJA, Oliveira (2005) constata que o perfil deste estudante jovem é diferente do perfil daqueles indivíduos da mesma faixa de idade do ensino chamado regular, por isso Andrade (2004) considera que a palavra juventude é plural e ao mesmo tempo desigual. Por não terem uma história de escolaridade regular, estes sujeitos estudam e convivem com pessoas mais velhas “em cursos escolares destinados àqueles que não puderam seguir o caminho da escolaridade regular, e que constitui objeto da área denominada *educação de pessoas jovens e adultas*” (OLIVEIRA, 2005, p.62, grifo da autora).

Paralelamente, o adulto estudante nessa modalidade não é o mesmo estudante de graduação ou profissional qualificado que busca especializar-se em cursos de formação continuada ou de outras aprendizagens (OLIVEIRA, M, 2005). Este adulto da EJA, oriundo de situações sociais desfavorecidas, busca a escola para iniciar os seus estudos ou para dar seqüência a uma trajetória de escolarização interrompida anteriormente. Em relação a esse grupo heterogêneo, Gadotti (2001) coloca que esses adultos trazem histórias de frustração, principalmente em relação aos seus estudos, e muitas vezes se sentem inferiorizados pela sua situação social e de “ignorância”.

Entre os adultos da EJA há um grupo que muitas vezes é esquecido quando da elaboração de políticas educacionais para jovens e adultos que é o estudante idoso, que volta à escola para poder aprender o que lhe foi negado. A falta de um olhar diferenciado para o estudante mais velho é fruto de estruturas educacionais organizadas para atender a um mercado que considera o idoso como improdutivo e obsoleto para o mercado do trabalho, devendo esse dar lugar às novas gerações de trabalhadores, conforme destaca Peres (2011). Isto se reflete nos altos índices de analfabetismo que chega a atingir 36,87% da população da região nordeste.

A disparidade etária nas turmas de EJA contribui com a “indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122). Apesar dessas diferenças, esses sujeitos compartilham características socioculturais semelhantes, são sujeitos que enfrentaram questões sociais que os

impediram de ingressar ou se manter nos espaços formais de aprendizagem na idade esperada por terem passado por um processo que Freire (2006) define como “expulsão escolar”.

No que se refere às questões raciais, a PNAD conduzida pelo IBGE (2020) constata que no Brasil o número de brancos que concluem o ensino básico ainda é cerca de 16,4% maior que o número de negros, evidenciando que as questões raciais ainda influenciam as relações de poder que não permitem que as condições de educação e trabalho sejam igualitárias para todos os sujeitos. Sobre a diferença de anos de estudo entre brancos e negros, Henriques (2011) ressalta que há um padrão que se repete entre essas comunidades, onde o número de anos estudados pelos negros é o mesmo de seus pais e avós. “Assim, além de ser elevado, o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações” (ibid., p. 26), sendo os negros o grupo mais excluído do ensino regular e que tem procurado a EJA nos últimos anos, conforme destaca Carreira (2014).

As desigualdades socioeconômicas do Brasil são legitimadas pelo racismo estrutural e determinam as condições de existência da população negra (PASSOS; SANTOS, 2018) e têm se repetido ao longo dos anos. Neste contexto Passos (2012) ressalta que:

São desigualdades graves e múltiplas, afetando a capacidade de inserção da população negra na sociedade brasileira em diferentes áreas e comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos. Indicadores como anos de estudo, reprovação, evasão, distorção idade-série, o currículo escolar desenvolvido, o desempenho dos estudantes, a relação professor-aluno, a qualidade do equipamento escolar e sua localização, entre outros, tem sido divulgados nos últimos anos mostrando as disparidades entre brancos e negros no acesso, permanência e conclusão dos percursos escolares (PASSOS, 2012, p.138).

As questões que envolvem a educação dos sujeitos negros levantadas por Henriques, (2011), Passos (2012), Passos e Santos (2018) repercutem no número de matrículas desses sujeitos na Educação de Jovens e Adultos onde a maior parte dos estudantes são pretos ou pardos. Segundo o IBGE (2019<sup>8</sup>) 73,7% dos estudantes da EJA matriculados no ensino fundamental são de cor preta ou parda, enquanto no ensino médio este índice é de 65,7%, esses dados reafirmam o caráter inclusivo da

---

<sup>8</sup> Idem nota número 5.

EJA, pois possibilita o acesso à educação aos sujeitos que estavam a margem dos espaços formais de aprendizagem.

Na visão de autores como Silva (2017), Passos (2010), Arroyo (2005), Carreira (2014), Silva e Kurosawa (2015) a EJA faz parte das políticas de ações afirmativas, pois possibilita a luta pela igualdade e inclusão pela parte da população que sofreu discriminações, exclusões e injustiças históricas. Por isso, A EJA caracteriza-se “como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados” (ARROYO, 2005, p. 29).

Conforme salientado por Silva (2017), além dos recortes socioeconômicos e geracionais, a EJA possui também como característica a questão racial, pois o direito à educação está ligado ao direito à diferença. A esse respeito, Santos Filho e Couto (2020) complementam que o espaço no contexto escolar é reivindicado por outras identidades como os sem-teto, os sem-terra, os quilombolas, os transexuais, entre tantos outros que formam a diversidade brasileira e devem ser o ponto de referência para a EJA. Coadunando com essa ideia, Catelli Júnior e Escoura (2016) aludem que atualmente

[...] a educação de jovens e adultos vem cada vez mais se caracterizando como um espaço da diversidade. Encontramos em escolas alunos/as com necessidades especiais, jovens em liberdade assistida, migrantes de diversos lugares, enfim, cada vez mais, a EJA se coloca como uma educação do/a trabalhador/a, mas também como espaço que abriga todas/os aquelas/es que acabam por ser alijadas/os da escola para crianças e jovens, em um sistema social claramente excludente e desigual. (CATELLI JUNIOR; ESCOURA, 2016, p. 232 -233).

As questões de gênero também são relevantes para se discutir a formação identitária dos sujeitos da EJA, uma vez que a discriminação de gênero influencia no acesso desses sujeitos às políticas públicas educacionais. Por essa razão, Pinheiro (2017) aduz que muitos dos nossos direitos são assegurados à uma parcela da população e negados à outra.

A presença feminina na Educação de Jovens e Adultos tem sido destaque nos dados oficiais. Pesquisas publicadas pelo IBGE (2019<sup>9</sup>) mostram que entre os jovens e adultos 48,6% das matrículas no Ensino Fundamental são de mulheres, sendo que no Ensino Médio essas alunas somam aproximadamente 55% das matrículas da EJA. Laffin e Vigano (2016) ressaltam que essas alunas têm características e culturas

---

<sup>9</sup> Idem nota número 5.

diversas e são marcadas por experiências de violências no decorrer de suas vidas que dificultaram acesso e permanência na educação e, ao retornar à escola, encontram na EJA um espaço para a sua emancipação, empoderamento e para a construção da sua autonomia.

É importante ponderar que a presença feminina na EJA é reflexo da negação de direitos sofrida por essas mulheres, fruto de uma sociedade patriarcal onde as relações de gênero relegam a sua educação ao segundo plano. Essa cultura dominante leva homens e mulheres a reproduzirem a cultura sexista e as relações de poder entre os gêneros, responsáveis pelas determinações de funções sociais (LAFFIN; VIGANO, 2016), onde cabe às mulheres as atividades ligadas ao lar e à família, não tendo elas condições igualitárias de acesso à educação.

Coadunando com essa ideia, Eiterer, Dias e Coura (2014) concluem que:

[...] embora a infância pobre atinja, igualmente, meninos e meninas, para as mulheres a divisão sexual de tarefas domésticas significou acúmulo de desvantagens sociais. Parece-nos bastante razoável apontar que, para elas, mulher e pobreza são categorias que configuram situações de subordinação de gênero e de classe (EITERER; DIAS; COURA, 2014, p. 168).

Mesmo com as mudanças econômicas, sociais e culturais que têm propiciado a mulher uma maior conquista de espaços na política, educação, ciência e no mercado de trabalho, ao buscar a escola, as mulheres precisam enfrentar barreiras impostas pela estrutura machista presente nos espaços sociais para reafirmar o seu lugar. Entre elas, a dupla ou tripla jornada enfrentada pela mãe que também é trabalhadora e estudante, o preconceito e os conflitos familiares que implicam a decisão da mulher que, por motivos pessoais ou econômicos, retoma os seus processos formativos.

Esse retorno a escola significa um movimento de reestruturação social que aos poucos tem garantido uma maior emancipação feminina e a sua inserção nos diferentes espaços. “Assim, à medida que se entende o espaço educativo da EJA, de certa maneira, garante-se o empoderamento das alunas e a compreensão de que essa modalidade de ensino promove, além da elevação de escolaridade, territórios de socialização, de mudanças e de transformações da realidade das alunas” (LAFFIN; VIGANO, 2016).

As discussões de gênero envolvem também debates acerca dos direitos civis de pessoas LGBTQI+, que têm exigido um olhar mais cuidadoso acerca da (re)inclusão destas pessoas nos ambientes escolares, pois os direitos à educação

desses cidadãos têm sido colocados em risco pela discriminação e pelos valores tradicionais que marcam a sociedade brasileira (CATELLI JUNIOR; ESCOURA, 2016). São sujeitos que sofrem discriminação dentro de um grupo já segregado e que muitas vezes tornam-se invisíveis no desenvolvimento de programas sociais e educacionais.

Mesmo com as conquistas alcançadas pela luta de grupos de movimentos sociais pela garantia dos direitos das pessoas LGBTQI+, “a sociedade em geral coloca a questão das diversas sexualidades como se estivessem à margem da heterossexualidade” (PINHEIRO, 2017, p. 85). Assim, conforme destaca Carreira (2014), a EJA não é reconhecida como uma modalidade que devesse atender estes sujeitos que foram excluídos do ensino regular e que seguem invisibilizados, por não atenderem padrões sociais esperados.

A alfabetização e a continuidade da escolarização também se perpetuam como um desafio para os trabalhadores-estudantes do campo, que em média estudam dois anos a menos que os estudantes urbanos (CRUZ; MONTEIRO, 2018). Para conseguir frequentar a escola, o trabalhador rural precisa se deslocar para os centros urbanos em horários pouco adequados, situação que tem sido acentuada pela quantidade de unidades escolares fechadas nas áreas rurais. Alentejano e Cordeiro (2019) apresentam dados que contabilizam mais de oitenta mil escolas rurais fechadas no Brasil nos últimos vinte e um anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 prevê que as instituições devem adequar as especificidades das áreas rurais no que tange ao currículo, às metodologias, à organização escolar e à adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996). Contudo, o atendimento a uma agenda econômica, considera os trabalhadores do campo como “ícones do atraso econômico brasileiro identifica-os 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). Essa situação revela a falta de uma política escolar baseada na educação popular que garanta a permanência desses sujeitos na escola, levando-os, muitas vezes, a abandonar a escola.

Garantir a educação dos jovens e adultos que “foram expostos a ordenamentos hierárquicos, a agrupamentos classificatórios, a rituais excludentes, seletivos e reprovatórios” (ARROYO, 2006, p. 29-30) significa respeitar e reconhecer o seu perfil

heterogêneo na elaboração de políticas efetivas para o atendimento das suas peculiaridades e garantia dos seus direitos. Assim, essas políticas precisam levar em conta aspectos como a organização da escola, a construção de um currículo adequado, ações de garantia da permanência na escola, bem como a formação de professores.

Dessa forma e sob tal complexidade, é imperativo que as escolhas metodológicas, a produção e a seleção dos recursos didáticos para o ensino de língua inglesa na EJA tenham como foco fulcral as pessoas que a compõem.

#### 4.3.2 O sujeito da EJA como elemento central na escolha dos textos didáticos de LI.

Conforme esclarecemos na sessão anterior, a formação das pessoas da EJA se constitui a partir de diferentes construções identitárias, relacionadas aos grupos políticos, econômicos, sociais e filosóficos com os quais estes sujeitos se identificam e nos quais estão inseridos. Assim, conforme destaca Anjos (2020), as nossas identidades estão em processo constante de formação, sendo que “o contexto de aprendizagem de uma LE é também o espaço para a (re)construção e (re)formulação das identidades” (p. 31).

Nesse âmbito, Rajagopalan (2020) postula que:

O processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo eminentemente político também num outro sentido. Além da transformação que o aprendiz inevitavelmente sofre, é preciso encarar também a forma como o contato com a outra língua [...] faz com que o aprendiz seja obrigado a rever uma série de valores que até então ele achava que fossem os únicos aceitáveis (RAJAGOPALAN 2020, p.14).

Pensar o ensino-aprendizagem de leitura em língua inglesa na EJA, demanda uma reflexão acerca das questões que envolvem essa modalidade, as múltiplas identidades que compõem estes sujeitos, bem como a forma como estes sujeitos aprendem, as metodologias a serem utilizadas e o material didático escolhido. Ao discutir o ensino de inglês para a EJA, Prado et al. (2014) avalia 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 (PRADO et al., 2014, p.166).

Ainda sobre o ensino de língua estrangeira, Lima (2009) afirma que:

O ensino de línguas estrangeiras deve ser organizado em torno do estudo do texto (textos de todos os tipos e gêneros, em seu sentido mais amplo e profundo, no nível do discurso, implicando o conhecimento da noção dinâmica de textualidade e discursividade), uma vez que o texto faz girar todas as dimensões desse ensino: lexical, gramatical, semântica, estética, política, cultural, etc. (LIMA, 2009, p. 51)

Nunan (2015) destaca que a leitura em língua estrangeira tem duas funções principais, a comunicação e a leitura para objetivos educacionais. Para o autor, a leitura para a comunicação refere-se aos objetivos do ‘mundo real’, para conduzir as atividades diárias, enquanto a leitura com fins educacionais serve para ampliar o conhecimento, contribuir nos estudos formais e desenvolver habilidades para compreender textos em inglês e aprender a língua. Consoante Oliveira, R. (2019), o ensino de leitura nas aulas da EJA não pode ser restrito a apenas um ou dois objetivos, ele deve formar leitores apresentando possibilidades de ler o mundo a partir do desenvolvimento da sua capacidade argumentativa e discursiva “para ser cidadão no mundo e do mundo” (p.254).

A escolha dos materiais didáticos para a aula de leitura tem uma grande importância no desenvolvimento desta habilidade comunicativa, por isso devem-se escolher textos que privilegiem o “mundo real” dos educandos, uma vez que “cada educando traz a sua identidade com as singularidades que os formam para a sala de aula, o que enriquece o ambiente escolar” (SANTOS FILHO; COUTO, 2020, p.305). Nesse contexto, Oliveira, R. (2019) acrescenta que livros didáticos, produzidos visando um estudante homogêneo de norte a sul do país, com respostas prontas e elaborados sem o devido conhecimento dos estudantes para os quais são destinados, não contribuem para a construção de uma consciência crítica da própria formação dos educandos.

Essa ideia reflete o que Paulo Freire (2018) postula ao afirmar que os conteúdos abordados na escola não podem ser dissociados dos objetivos, necessidades e das construções identitárias dos educandos, para que não sejam apresentados como “retalhos da realidade”, devendo estar conectados a uma totalidade a fim de terem significado para estes sujeitos, uma vez que “A sala de aula deve ser vista como um recorte do mundo real em que se exercita diariamente a

reflexão crítica como fundamento para a ação transformadora” (SANTOS, 2015, p. 178).

Nesta perspectiva, Richards (2006, p.20<sup>10</sup>) afirma que “os propósitos da leitura em sala de aula devem ser os mesmos da vida real”, assim, partindo do mesmo ponto, Siqueira (2012) chama atenção para a necessidade de se reconfigurar os objetivos e os materiais para o ensino de língua inglesa,

[...] no sentido 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).

Ao discutir a valorização das competências sociais das pessoas da EJA, Viñal Júnior (2017) pontua que é imprescindível que os textos em língua inglesa utilizados em sala de aula possibilitem um diálogo com esses sujeitos a partir de temáticas que façam parte do seu cotidiano. Assim, considerando as línguas como práticas sociais, Anjos (2020) acrescenta que para aprimorá-las é preciso um engajamento em eventos sociais. Sendo assim, no ensino de língua inglesa, sobretudo na abordagem de leitura, os materiais utilizados e desenvolvidos pelo professor devem privilegiar a escolha de textos que preservem as características discursivas da língua a fim de que o aprendiz esteja exposto à língua em um contexto real de comunicação.

Neste sentido, Nuttall (2005) apresenta três critérios principais a serem observados no processo de escolha de materiais a serem utilizados em sala de aula: (1) a adequação do conteúdo às necessidades e ao perfil dos alunos; (2) a capacidade de exploração, que se refere a forma como estes textos podem ser utilizados para desenvolver a competência leitora dos estudantes; (3) a legibilidade, que está relacionada às dificuldades dos alunos com relação ao texto. O trabalho com textos deve partir de atividades e estratégias apropriadas às necessidades e aos diferentes níveis linguísticos dos alunos, de modo que possam lidar com a atividade de compreensão leitora e desenvolver habilidades linguísticas. Na Educação de Jovens e Adultos, principalmente, essas questões precisam ser levadas em consideração pois muitos dos sujeitos da EJA tiveram pouco ou nenhum contato com a língua inglesa.

---

<sup>10</sup> Tradução do pesquisador

Ao se pensar a escolha de textos para o ensino de leitura em LI, autores como Nuttall (2005) e Wallace (1992), defendem o uso exclusivo de textos autênticos por possuírem as características discursivas da língua na qual estão escritos, uma vez que não foram produzidos originalmente para fins pedagógicos. Para Nuttall (2005), os professores precisam utilizar textos que tenham características reais da língua em estudo pois textos criados ou adaptados para a sala de aula nem sempre têm essas qualidades, enquanto “textos autênticos podem ser motivantes porque são a prova de que a língua está sendo usada com propósitos reais por pessoas reais” (ibid., p.172<sup>11</sup>).

O argumento para o uso de materiais autênticos parte da noção de que a maneira mais eficaz de se desenvolver uma habilidade específica é praticar essa habilidade em sala de aula. Os defensores de materiais autênticos afirmam que os textos e diálogos utilizados em sala de aula não preparam os alunos para lidar com a língua que eles ouvem ou leem no mundo real, fora da escola (NUNAN, 2015, p. 54<sup>12</sup>).

Em seu livro *Communicative Language Teaching Today*, Richards (2005) apresenta argumentos contra e a favor do uso de materiais autênticos no ensino de línguas. Para ele os argumentos a favor do uso de materiais autênticos incluem:

Eles trazem informações culturais sobre a língua alvo;  
Eles propiciam uma exposição a linguagem real;  
Eles se relacionam mais de perto com as necessidades do aprendiz;  
Eles dão mais apoio a uma abordagem de ensino mais criativa.  
(RICHARDS, 2005, p. 20<sup>13</sup>)

Ao mostrar as vantagens do material elaborado, o autor apresenta, também, algumas críticas com relação ao uso dos materiais autênticos:

Materiais elaborados para a sala de aula também podem ser motivantes para os aprendizes;  
Materiais elaborados para a sala de aula podem ter uma qualidade melhor por serem desenvolvidos a partir de um currículo nivelado;  
Materiais autênticos contêm frequentemente linguagem difícil ou irrelevante;  
A utilização de materiais autênticos é um fardo para os professores.  
(RICHARDS, 2005, p. 21<sup>14</sup>)

Apesar da ênfase dada ao uso de textos autênticos no campo da linguística aplicada, autores como Widdowson (1979, 1994); Breen (1985); Harmer (2007) e

---

<sup>11</sup> Tradução do pesquisador

<sup>12</sup> Tradução do pesquisador

<sup>13</sup> Tradução do pesquisador

<sup>14</sup> Tradução do pesquisador

Oliveira (2015) discutem a definição de autenticidade já apresentada nesta seção e as suas implicações no contexto da sala de aula. Widdowson (1979) afirma que a resposta do leitor ao texto é mais importante do que o fato deste ser simplificado ou não, pois “a autenticidade está no ato de interpretação” (WIDDOWSON, 1979, p.165<sup>15</sup>). Widdowson (1994) acrescenta que mesmo sendo autêntico, um texto pode deixar de sê-lo se não for relevante para a realidade e o contexto cultural do leitor. Para ele, mais importante do que a autenticidade do texto é o que é feito a partir dele. Em síntese, a autenticidade está no processo, na autenticidade das tarefas desenvolvidas em sala de aula, não nos materiais.

Sobre este assunto, Breen (1985) considera a sala de aula como um ambiente social com as suas próprias regras e “*autenticidades como sala de aula*” (grifo do autor). Assim, deve ser um ambiente para promover oportunidades de interação social entre os aprendizes através de tarefas e situações autênticas, ou seja, que promovam modelos de comunicação real entre os aprendizes. A este respeito, Hutchinson e Waters (1987) afirmam que os materiais para o ensino de língua inglesa baseados em tarefas autênticas estimulam a aprendizagem, refletem a natureza da tarefa de aprendizagem e são úteis para apresentar modelos do uso apropriado da linguagem.

Ainda discutindo a utilização de textos autênticos ou não-autênticos, Harmer (2007), salienta que nos níveis mais elementares de inglês, os textos autênticos podem trazer problemas com o nível de dificuldade e de linguagem desconhecida que podem fazer com que o texto se torne “impenetrável” pelos estudantes e os leve a abandonar a leitura. Neste cenário, o pesquisador pontua a necessidade de um equilíbrio entre o inglês real, as capacidades e os interesses dos estudantes e que, a depender do texto, o professor pode utilizar materiais elaborados para o uso pedagógico ou adaptados para este fim.

Quanto ao uso de textos adaptados ou não-autênticos, Oliveira (2015) faz um alerta para a adaptação de textos por parte dos professores por ser uma tarefa complicada que demanda conhecimento para realizá-la. Ele adverte que os professores que adaptam e simplificam os textos selecionados para os seus alunos devem ser cuidadosos com esse processo “pois podem tornar os textos até mais difíceis para os alunos a depender do que retirem dos textos: a estrutura discursiva pode ser negativamente afetada (OLIVEIRA, 2014 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 126)”. O

---

<sup>15</sup> Tradução do pesquisador

autor aconselha que devemos fazer um uso racional tanto de textos autênticos quanto de textos elaborados para a aula de inglês levando em consideração o grau de dificuldade e o tema do texto para o público alvo.

Em síntese, a opção por utilizar textos autênticos ou não autênticos nas aulas de leitura em língua inglesa deve partir dos objetivos estabelecidos para a aula, do nível linguístico dos educandos e das tarefas comunicativas que se pretende desenvolver em sala de aula. Destarte, no contexto da EJA, defendemos que os materiais didáticos podem e devem ser adaptados aos objetivos e ao perfil dos educandos a fim de promover uma aprendizagem que privilegie uma comunicação autêntica, desde que haja autenticidade nas tarefas desenvolvidas.

Apesar dos debates travados sobre esta questão, a distância entre a escola e a realidade dos sujeitos-alunos ainda é abissal, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, o que demanda um olhar diferenciado para as especificidades dos seus sujeitos. Andrade (2004) destaca que o universo que constitui a EJA abarca uma gama diversificada de sujeitos trabalhadores e não-trabalhadores negros, idosos, urbanos, rurais oriundos das camadas sociais mais pobres da população.

Essas questões devem ser consideradas ao se pensar o ensino de inglês na escola pública, principalmente na EJA, cujos alunos estão inseridos em diferentes contextos de interação social que precisam ser aproximados da escola, o que tem sido um desafio para educadores e instituições de ensino que buscam despertar nestes indivíduos um sentimento de pertencimento a estes espaços de aprendizagem, a fim de que o seu processo de educação seja mais participativo e significativo.

Em se tratando do ensino de língua inglesa para jovens e adultos, é notória a incongruência entre o que é ensinado e o que é vivenciado por estes sujeitos fora dos espaços escolares, visto que não há uma adequação, dentre outras coisas, de um material didático especializado para atender a estes educandos. Assim, diferentes suportes, gêneros textuais orais, imagéticos e escritos podem e devem ser utilizados como recursos didáticos para a aula de inglês, posto que são, conforme Marcuschi (2010, p.19), “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”.

O recurso didático mais utilizado pelos professores nas aulas de língua estrangeira é o livro didático que, dependendo de como é utilizado, pode ser um importante material de apoio ao ensino e aprendizagem para professores e alunos,

sendo muitas vezes o único recurso disponível para o ensino de LE na escola pública. O PNLD destaca que o livro didático se configura como um importante instrumento pedagógico quando a sua produção está pautada em uma formação escolar comprometida com a cidadania. O documento aponta que:

Isso é possível por meio de materiais que: propiciem a discussão sobre questões socialmente relevantes; permitam o acesso a múltiplas linguagens e gêneros de discurso, produzidos em diferentes espaços e épocas; permitam, fundamentalmente, a formação de um leitor crítico, capaz de ir além da decodificação de textos; ofereçam acesso a situações que aprimorem a fala e a escrita, por meio da compreensão de suas condições de produção e circulação e de seus propósitos sociais (BRASIL, 2015, p. 7).

Refletindo sobre as relações entre as realidades vivenciadas pelos estudantes e o conteúdo do material didático, Siqueira (2012) observa que apesar do mundo consumir e se apropriar do inglês, “esse mesmo mundo continua sem uma real representatividade nos materiais didáticos de língua inglesa” (p. 333). A esse respeito o autor elucida que a análise de diferentes materiais didáticos mostra que elementos relacionados à cultura, crenças, comportamentos, valores e estilos de vida reproduzem e difundem o cotidiano de falantes nativos. Baseado em uma visão semelhante, Lima (2012, p. 152) evidencia que as “críticas sobre materiais didáticos estão relacionadas à sua descontextualização do cotidiano do aluno e à inadequação à faixa etária das pessoas a quem se destina”.

Tal constatação apoia-se no fato de que muitas vezes esses recursos trazem para a sala de aula modelos sociais pré-fabricados e padronizados que não estão de acordo com aqueles vivenciados pelos educandos pois muitas vezes são “tendenciosos e com visão extremamente elitista” (Lima, 2012, p.152), criando, conforme ressalta Siqueira (2012, p.326), um “mundo plástico” que mantém “firmes laços de fidelidade a realidades que buscam se distanciar daquelas de grupos sociais marginalizados e/ou invisibilizados” com o “objetivo de manter a sala de aula de língua separada do mundo real” (SIQUEIRA, 2015, p. 248<sup>16</sup>).

Em pesquisa sobre o livro didático, Oliveira (2019) enfatiza a falta de representatividade dos sujeitos-alunos nos livros. De acordo com o autor:

[...] não há muito espaço para o simples, para o humilde. Não há lugar para a vida das classes mais empobrecidas, dos sujeitos que vivem nas periferias, nas favelas; não há lugar para a vida do pobre. E como pobres

---

<sup>16</sup> Tradução do pesquisador

predominantemente são negros no Brasil, não há lugar para a maior parte da população negra (OLIVEIRA, 2019, p.158).

Sob esta perspectiva, Ferreira e Camargo (2013) destacam que os materiais didáticos de LE:

[...] são um exemplo da divisão étnica e do racismo velado na escola, muitos livros têm uma postura preconceituosa, machista, classista –em especial os materiais de Inglês, esses são marcados pela ideologia do branqueamento, a qual sobrepõe os brancos em relação aos negros (FERREIRA; CAMARGO, 2013, p. 180).

Partindo de visão crítica semelhante, Viñal Júnior (2015) avalia que há uma discrepância entre as metodologias e a escolha dos recursos didáticos utilizados nas aulas de LE para a EJA e a relação do ensino de língua e cidadania. A esse respeito o autor salienta que “Os livros didáticos de LE no ensino da EJA são raros e os que existem trazem textos e contextos totalmente desconexo com as necessidades, especificidades e peculiaridades do público da EJA” (p.59), distanciando os aprendizes de uma aprendizagem de LE que os motive a assumir o papel de protagonista na construção da sua própria aprendizagem. Na perspectiva de Anjos (2020):

A sala de aula de língua inglesa é um contexto repleto de elementos que, muitas vezes, passam despercebidos. Fatores como crenças, identidade, atitudes e sentimentos rondam esse cenário e, quando mal interpretados ou ignorados, podem trazer consequências desagradáveis (ANJOS, 2020, p. 25).

Neste cenário, Pereira (2013) pontua que as representações de gênero e outras categorias sociais influenciam na produção e reprodução de discursos legitimados nas interações entre os sujeitos e os textos na sala de aula. Esses precisam ser trazidos para a discussão junto aos educandos para que não se mantenham como formas veladas de preconceito. Por esta razão, Anjos (2019b) sugere que os livros de LE devem tratar de questões locais e globais de forma atual, retratando a diversidade, de maneira que não haja generalizações ou referências que denotem inferioridade entre povos e nações. Sendo assim, os textos didáticos devem ser analisados e adequados de modo que a sua escolha e produção acomodem os sujeitos no seu processo de educação, não reforçando preconceitos e estereótipos ou o não-lugar desses sujeitos na escola. Desse modo, Leffa (2001) propõe que:

Por maior que seja a massificação do consumo, por mais que se tente padronizar as relações entre as pessoas – e talvez por uma reação natural ao que é impingido – mais as pessoas, incluindo os aprendizes, sentem-se

no direito de exigir um tratamento personalizado, que leve em consideração não só suas necessidades, mas também seus interesses. O atendimento a esses dois aspectos – necessidades e interesses – não pode ser feito através do uso de materiais que são produzidos em massa; é preciso no mínimo uma adaptação do material já existente pelo professor, embora a melhor solução seja produzir o próprio material (LEFFA, 2001, p. 13).

O aprendiz adulto possui conhecimentos construídos a partir de suas vivências, e estes devem ser considerados na seleção e elaboração de materiais didáticos para o ensino de LI na EJA. Essa ideia coaduna com o proposto por Knowles et al. (2005); Freire (2015); Gadotti e Romão (2001) ao defenderem que os conhecimentos dos educandos devem ser respeitados e utilizados na escola, na aprendizagem dos assuntos abordados em sala de aula, visto que, conforme acrescenta Knowles et al. (2005), os aprendizes adultos aprendem melhor quando o conteúdo está contextualizado com a suas realidades e necessidades. Assim, deve-se buscar abordagens que melhor se adequem ao perfil desses sujeitos que, conforme salientado por Gadotti (2008), já foram desrespeitados ao ter o seu direito à educação negado e que não podem ter o direito de afirmação de sua identidade e de seus saberes negado.

Por conta do seu caráter inclusivo, conforme já discutido nesta seção, a EJA engloba grupos bastante diversos quanto à idade, questões de gênero, situações sociais, visões políticas, religiosas e de mundo. Mesmo assim, muitos temas relevantes para os sujeitos da EJA deixam de ser abordadas em sala de aula, “inclusive aqueles que, potencialmente, possam vir a ser capazes de fomentar o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte de professores e alunos” (SIQUEIRA *apud* SIQUEIRA, 2012, p. 325), distanciando a sala de aula de línguas do mundo real, conforme salienta o autor. Compartilhando do mesmo ponto de vista, Anjos (2019b) aduz que:

Essa questão identitária, o espaço onde vive o aprendiz, a globalização e o colonialismo devem sempre ser levados em consideração. E ensinar a língua inglesa hoje, sem atentar para esses fatores, significa ensinar conteúdos frágeis, desvinculados das realidades comunicativas dos aprendizes (ANJOS, 2019b, p.71).

Nesta mesma linha de pensamento, Gadotti e Romão (2001) sublinham que o contexto cultural do aluno trabalhador deve conectar o seu saber à escola para evitar o desinteresse, os conflitos enfrentados e as baixas expectativas que estimulam a evasão escolar. Há que se considerar, portanto, que, os materiais didáticos utilizados

em sala de aula não podem negligenciar essa diversidade na escolha dos temas a serem abordados na aula de inglês.

Quanto à adequação dos recursos didáticos para a Educação de Jovens e Adultos, o Plano Nacional de Educação (2001) estabelece a necessidade da “produção de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, além da especialização do corpo docente” (BRASIL, 2001, p.50). Por isso Paiva (2009) salienta que o professor deve ser capaz de adaptar, complementar e produzir material didático para sua disciplina. Este trabalho deve estar alinhado ao contexto sociocultural em que seus alunos estão inseridos. Sobre esse assunto Gadotti (2008) acrescenta que:

Há um outro ponto a considerar ao se refletir sobre o cenário e as perspectivas da educação de jovens e adultos hoje no Brasil: o da concepção de EJA. Mesmo depois de cinquenta anos de criação do Método Paulo Freire, ainda existem materiais didáticos utilizados em programas de EJA que não superaram a visão infantilizada da educação de adultos. É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno por meio de uma metodologia apropriada, uma metodologia que resgate a importância da sua biografia (GADOTTI, 2008, p.27).

Ao abordar a questão do material didático de língua inglesa, Cristóvão (2009) refere-se ao livro didático como uma importante ferramenta de ensino utilizada pelos professores em sala de aula. Nesse sentido, a autora destaca que na organização dos conteúdos, nas atividades e nas formas de avaliação estão implícitas diferentes bases teórico-metodológicas que nem sempre atendem às demandas dos educandos, principalmente na educação para jovens e adultos, onde, com poucas exceções, não há material didático adequado para o ensino de inglês. Assim, a produção de sequências didáticas apresenta-se como uma alternativa para um ensino de língua inglesa na EJA.

Partindo das considerações acima referidas, destacamos que a utilização de SD e gêneros textuais diversos promove o acesso à informação e pode contribuir com a aquisição natural da língua-alvo, uma vez que “apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.93). Além disso, conforme salienta Cristóvão (*op. cit.*), a utilização de SD no ensino de língua inglesa possibilita uma maior articulação com outras áreas do conhecimento, a

integração de diferentes linguagens, além de permitir uma adequação das situações de comunicação e dos objetivos da aula ao perfil dos educandos.

Dessa forma, pode-se promover um maior envolvimento dos educandos na construção do seu conhecimento através de práticas educativas que os valorizem como autores ativos da sua própria trajetória. O trabalho com as SD e os gêneros textuais aprimoram também as relações entre diferentes culturas e a reflexão da sua própria identidade e cultura.

## 5 DO ENTENDIMENTO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS AO SEU PROCESSO DE CRIAÇÃO

Uma sequência didática é um conjunto de diferentes atividades, materiais e planos de ensino que, organizados sistematicamente, tem como alvo o alcance de um objetivo didático específico (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2020; CRISTÓVÃO, 2009). A utilização de sequências didáticas (SD) no ensino de língua inglesa pode promover uma identificação do aprendiz com a língua alvo, o que, conforme pontua Barros (2016), é essencial para uma aprendizagem de língua cidadã.

De acordo com Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), ao se comunicarem os indivíduos adaptam-se à situação da comunicação e, por isso, cada situação comunicativa produz textos diferentes, de acordo com a sua intencionalidade. Mesmo com essa diversidade, os textos produzidos em situações parecidas possuem “características semelhantes que podemos chamar de *gêneros de textos*, conhecidos e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação”, visto que possibilitam o acesso dos alunos “a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (ibid, p. 97, grifo dos autores).

Nessa linha de raciocínio, Denardi (2017) enfatiza que

Uma SD voltada para o ensino de gêneros pode ser considerada como uma prática intervencionista em sala de aula, na qual os professores podem utilizar algumas estratégias específicas com o objetivo de contribuir para que os estudantes compreendam eventos e atividades comunicativas complexas (DENARDI, 2017, p. 169<sup>17</sup>).

No contexto da EJA, a utilização de sequências didáticas pode contribuir com a aprendizagem da língua inglesa por levar em consideração o progresso, as experiências e as especificidades do aprendiz. Sousa (2017) sublinha que sendo um conjunto sistematizado de atividades, as SD possuem um caráter inclusivo pois permitem a execução de outros discursos que tratam de outras questões que muitas vezes são excluídas dos processos de aprendizagem, e são importantes para a formação crítica dos educandos.

Para Araújo (2013), SD é uma forma de o professor organizar os núcleos temáticos e procedimentais das atividades de ensino. Nesse sentido

---

<sup>17</sup> Tradução do pesquisador

as sequências didáticas se apresentam como um material flexível, que se esgota em si mesmo em uma relativamente breve unidade de ensino (algumas aulas) que deve ser adaptada pelo professor a suas necessidades de ensino e às possibilidades de aprendizagem dos alunos (ROJO [s.d], p.01).

Sob ótica semelhante, Barros (2016) destaca que o trabalho com SD contribui na elaboração de atividades que promovem a “(co)participação” dos alunos no processo de construção de significados, porquanto uma SD tem a “finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97). Para tanto, essas SD devem ser elaboradas a partir de textos que permitam a exploração de aspectos linguísticos, discursivos e socioculturais que reflitam “as formas de pensamento, os valores e as representações culturais de uma comunidade”, conforme referencia Costa (2008, p. 188).

Ao se construir uma SD para o ensino de leitura em inglês para a EJA, o professor deve lançar mão de diferentes gêneros textuais pois, conforme Marcuschi (2005, p. 19), estes são como “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. Assim, conforme o autor, a linguagem está em função dos acontecimentos socioculturais, uma vez que permite o convívio social e se desenvolve por meio dele.

Em conformidade com Marcuschi (2005), Denardi (2017) pontua que as práticas da linguagem se desenvolvem sócio e historicamente, materializando-se em formas de gêneros. Assim, estes podem ser considerados como instrumentos para o ensino da textualidade. Portanto, o desenvolvimento do gênero textual “é uma ferramenta essencial para a socialização, uma vez que possibilita que os indivíduos participem de diferentes atividades linguísticas” (MACHADO *apud* DENARDI (2017, p.165 - 166<sup>18</sup>).

Corroborando essa ideia, Cristóvão (2009) aprofunda a questão ao afirmar que:

Os gêneros se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à nossa disposição na sociedade, constituindo como práticas sociais de referência para nosso agir. Entretanto, só podem ser considerados como verdadeiros instrumentos, quando nos apropriamos deles, considerando-os úteis para nosso agir com a linguagem (CRISTÓVÃO, 2009, p.306).

Para o uso de SD no ensino de inglês, os gêneros e as situações de comunicação que fazem parte das atividades propostas devem ser organizadas a

---

<sup>18</sup> Tradução do pesquisador

partir do nível escolar, das capacidades dos alunos e das características históricas e culturais dos aprendizes (BARROS, 2016; CRISTÓVÃO, 2009). Assim, tomar as especificidades desses sujeitos como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho com SD torna-se imprescindível no ensino de leitura em inglês para os jovens e adultos da EJA, uma vez que estes sujeitos precisam encontrar sentido no que estão aprendendo.

Sendo assim, é importante compreender que, antes de serem estudantes, a maior parte desses sujeitos são trabalhadores, por isso Arroyo (2017) enfatiza que ser trabalhador é a condição e a identidade social e política desses cidadãos. Para termos uma educação emancipadora, devemos “assumir suas experiências sociais e coletivas de trabalho como estruturantes da proposta curricular, dos conhecimentos, dos valores, da cultura a serem trabalhados” (*ibid.*, 2017, p.57). Nessa perspectiva, os conteúdos são muito mais proveitosos ao incorporarem os estudos sobre o trabalho para que esses educandos se percebam nos textos e possam, a partir deles, discutir seus direitos, reforçar sua consciência de sujeitos de direito, em especial do direito ao trabalho.

São necessárias atividades que deem essa voz ao aluno, que o permitam participar, interagir, trocar e construir conhecimento. Por isso, é imperativo enfatizar a importância de atividades que integrem o aluno com o seu contexto social, com textos em língua inglesa que trazem informações locais e que tornam o aprendizado de LI mais próximo ao aluno, valorizando-o. Frente ao exposto, acreditamos que o uso de sequências didáticas contribui com a promoção do respeito ao indivíduo, aos diferentes grupos sociais e às diferentes culturas no processo de formação dos sujeitos da EJA, enfatizando o respeito ao ser humano em sua sociedade e preservando a imagem e a identidade desses educandos.

## 5.1 CAMINHOS DA/PARA A CRIAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Conforme explicitado na seção introdutória, o objetivo dessa pesquisa é investigar o ensino de língua inglesa para estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA, com foco no desenvolvimento da habilidade de leitura, considerando as especificidades das pessoas que compõem essa modalidade de ensino, de modo a aproximar a língua alvo e os educandos. Assim, analisaremos os dados coletados

através da contribuição dos professores participantes dessa pesquisa através dos instrumentos descritos na seção 2.2.

No questionário aplicado aos professores buscamos traçar um perfil de seus alunos, bem como questões formativas desses educadores no que tange a EJA. Investigamos também a percepção desses profissionais a respeito do ensino de leitura em inglês para EJA e o material didático para essa finalidade.

Na próxima seção apresentaremos o perfil formativo dos participantes da pesquisa, bem como as suas percepções acerca do ensino de leitura em língua inglesa e o material didático de inglês para a EJA. Evidenciaremos também o perfil dos sujeitos-alunos da EJA sob a perspectiva desses educadores a fim de compreendermos melhor as especificidades dessas pessoas a partir das experiências dos professores da modalidade.

## 5.2 PERFIL FORMATIVO DOS PARTICIPANTES

Participaram dessa investigação 10 professores de inglês da EJA que atuam em escolas públicas no Estado da Bahia. Todos os participantes são graduados em Letras/Inglês, sendo dois doutores, dois mestres, cinco especialistas e um licenciado. Desses professores, sete atuam na EJA há mais de dez anos, dois entre cinco e dez anos e um há menos de cinco anos, dois desses professores atuam no ensino médio integrado ao ensino técnico e no ensino médio regular, um atua no ensino médio integrado ao ensino técnico, quatro atuam no ensino médio regular e dois no ensino fundamental.

Antes de iniciar qualquer trabalho investigativo com os sujeitos que aceitaram participar do estudo, os participantes foram devidamente esclarecidos acerca dos propósitos da pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise. Para assegurar-lhes o direito à preservação da identidade, utilizamos a abreviatura P. (professor) e um número ao nos referirmos aos participantes no corpo da dissertação, conforme recomendado por Denzin e Lincoln (2006).

A formação especializada do educador de jovens e adultos tem um papel imprescindível para uma educação que considere as singularidades dos educandos que constituem a EJA. Com o objetivo de conhecer as trajetórias formativas dos participantes da pesquisa com relação a EJA, perguntamos aos professores se

durante a sua formação inicial a Educação de Jovens e Adultos fez parte do currículo do curso. Apesar de todos os participantes considerarem que a inclusão da EJA nos currículos de formação de professores seja importante para a qualificação dos educadores, nenhum deles teve essa modalidade de ensino como parte integrante do currículo universitário, denunciando o silenciamento e a lacuna institucional na formação inicial de professores para a EJA (ARROYO, 2006; DANTAS, 2018; MOURA, 2009; SANTOS FILHO; COUTO, 2020).

Quanto à participação em cursos de formação específicos para atuar na EJA, seis professores afirmam ter participado de cursos de formação continuada em serviço e quatro nunca participaram de nenhuma formação específica para professores da EJA. Sobre a oferta regular de cursos de formação para a EJA, 30% dos professores afirmam que suas escolas e/ou secretarias oferecem esse tipo de curso, enquanto 70% desses professores afirmam que suas escolas e/ou secretarias não oferecem esse tipo de formação regularmente.

### 5.3 PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES ACERCA DO ENSINO DE LEITURA E DOS MATERIAIS PARA LÍNGUA INGLESA NA EJA.

Em relação ao ensino de leitura em inglês na EJA, seis participantes afirmam ter um conhecimento bom ou relativo sobre o ensino de leitura e trabalham com essa habilidade nas aulas de inglês. Dois participantes afirmam que, mesmo tendo um conhecimento bom ou relativo sobre o ensino de leitura em inglês, não trabalham com essa habilidade nas aulas. Um dos professores respondeu que, apesar de possuir pouco conhecimento sobre o ensino de leitura em inglês, trabalha com essa habilidade em sala de aula e um participante afirma ter pouco conhecimento sobre o ensino de leitura em inglês e que não trabalha essa habilidade em sala de aula.

Quanto ao uso de material didático, todos os professores concordam que o ensino de inglês na EJA requer o uso de materiais didáticos específicos para essa modalidade. Quatro professores afirmam elaborar o próprio material para as suas aulas, dois afirmam utilizar livros do PNLD para o ensino regular em conjunto com os materiais desenvolvidos por eles, dois afirmam utilizar livros do PNLD para a EJA, um utiliza apostilas/módulos para a EJA e um utiliza apostilas/módulos para o ensino regular.

Considerando os seus alunos da EJA, quatro professores percebem que os textos utilizados para as aulas de inglês na EJA são adequados, enquanto quatro professores consideram que os textos utilizados são parcialmente adequados, dois afirmam não utilizar textos nas aulas de inglês para EJA.

A questão da adequação dos conteúdos das aulas ao contexto dos alunos é bastante presente nas falas dos professores, contudo, segundo as respostas dos participantes, o uso de materiais voltados para o chamado ensino “regular” ainda é uma prática bastante comum na EJA.

Conforme discutido por Anjos (2019a, 2019b), Siqueira (2012, 2015), Santos Filho e Couto (2020), a abordagem de questões que fazem parte do mundo dos educandos é importante para uma aprendizagem significativa de língua inglesa. Neste sentido, ao perguntarmos aos professores se abordam temas transversais na elaboração / seleção dos materiais didáticos para a EJA, oito professores afirmam que sim e dois que às vezes. Sobre a inclusão de questões locais relacionadas ao contexto sociocultural dos estudantes da EJA, quatro professores afirmam que sim, quatro professores afirmam que às vezes e dois afirmam que não.

Partindo das considerações acima referidas, é importante ressaltar que a compreensão dos professores no que diz respeito ao ensino de leitura em inglês na EJA, assim como a produção e seleção de materiais didáticos de inglês para esta modalidade são influenciadas pelas crenças destes professores em relação aos educandos. Por isso, é importante compreender a representação desses sujeitos na visão dos educadores.

#### 5.4 PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES ACERCA DO PERFIL DOS ALUNOS.

Sabemos que a EJA é formada por pessoas de diferentes identidades e realidades. Nesse sentido, pedimos aos professores para traçarem um perfil dos seus alunos da EJA. Os excertos das narrativas abaixo descrevem, de maneira sucinta, o perfil dos alunos na visão dos professores.

Em sua grande maioria, os alunos da EJA são pessoas que já estão inseridas no mercado de trabalho e que, por isso, deixaram o ensino regular e encontram-se em distorção idade/série. Além disso, a grande maioria não se sente acolhida e motivada a participar das aulas. O motivo da falta de motivação se deve ao cansaço que apresentam em sala aliada à falta de material específico para o trabalho em sala (Professor 1).

Estudantes acima dos 30 anos (30-70anos), de com algum déficit de aprendizagem, dada a falta da escolarização regular (Professor 2).

São em sua grande maioria trabalhadores com dificuldades específicas por não terem o devido acesso à educação e por suas condições sócio econômicas. São também alunos persistentes e que buscam a educação como melhoria pra seu futuro (Professor 3).

As respostas dos professores 1, 2 e 3, acerca do perfil dos alunos da EJA, corroboram o postulado por Arroyo (2005), Amorim; Pereira e Santos (2018), Catelli Junior e Escoura (2016); *inter alia*, ao tratarem a diversidade dos sujeitos da EJA.

Trabalho em uma escola de tempo integral. Nela, as turmas da EJA são formadas, em sua maioria, por adultos. Entretanto, nos últimos anos, vem crescendo o número de jovens que desistem do ensino no diurno para poder concluir os estudos no noturno. Parte desses estudantes vai para a noite devido à necessidade de trabalhar e outra parte, devido ao fato de ser repetente, vê na EJA uma oportunidade de concluir os estudos (Professor 4).

Os alunos da EJA são em maioria oriundos de classes populares, em alguns casos, alunos que em seu tempo de juventude não tiveram acesso a educação, esses são bastante interessados e participativos, os adultos de fato, pais e mães de família que encontram no ensino da EJA uma oportunidade de retomar as suas vidas e dá um novo sentido. Temos ainda, uma parcela significativa desses estudantes, que são adolescentes com idade a partir dos 15 anos, classificados como tri, bi repetentes, com problemas de distorção idade e série, que são relocados para a EJA devido, o baixo interesse as aulas no Ensino Regular (Professor 5).

São, em sua maioria, adolescentes que o sistema não aceita no diurno por causa da distorção idade/série, comportamentos, dificuldade de aprendizagem (Professor 6).

Um aspecto observado no discurso dos professores 4, 5 e 6, é o processo de juvenilização pelo qual a EJA tem passado nos últimos anos, com o aumento do número de jovens entre 18 e 24 anos. Esse processo torna as classes dessa modalidade ainda mais diversas, pois englobam diferentes gerações, conforme salientam Haddad; Di Piero (2000), Amorim et al (2018), RIBEIRO et al, 2001 e Andrade (2004), discutido na subseção 3.3.1.

Quanto ao interesse dos estudantes na condução das atividades de leitura em inglês em turmas da EJA, os professores responderam que:

Em alguns momentos são resistentes, logo quando me formei em 2006 e comecei a ensinar alguns anos depois, os alunos falavam muito que não entendiam para que aprender inglês, se os mesmos não sabiam falar a própria língua, o português. Hoje depois desses mais de 13 anos na EJA, percebo que eles começaram a entender a importância e a necessidade de se apropriar desses conhecimentos. E como aprender

uma língua estrangeira é necessário no mundo atual hoje quase não ouço essa frase para quê aprender inglês (Professor 5).

Depende da atividade e do tema proposto. Às vezes acham difícil devido ao nível de inglês exigido. Se interessam mais quando o tema é sobre algo de seu conhecimento ou que suscita a sua curiosidade. Participam bem em propostas de pré e pós leitura que sejam mais interativas, criam e participam (Professor 1).

Primeiro, sempre reclamam. Alguns, após, até se animam. Se o tema pode gerar discussão, melhor ainda. Mas é sempre um trabalho de formiguinha (professor 7).

A percepção do professor 5 é de que, apesar de ainda haver um certo “desinteresse” dos alunos pela língua inglesa, essa postura tem mudado nos últimos anos. Conforme observado nas falas dos professores 1 e 7, o uso de temas que acomodam o local (SIQUEIRA, 2012), tem um papel importante na identificação dos alunos com os textos e temas utilizados para a aprendizagem da língua. Assim, conforme afirmado pelo professor 1, os alunos demonstram mais interesse “quando o tema é sobre algo de seu conhecimento”. Essa situação reflete a mesma abordada por Freire (2018), Santos Filho e Couto (2020), Santos (2025), Anjos (2019b), Siqueira (2012, 2015), Richards (2006) e Leffa (2021) ao recomendar a valorização das vivências dos educandos como ferramenta para a aprendizagem.

Paulo Freire (2015) destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática a fim de se possibilitar uma melhoria da próxima prática. Assim sendo, a participação de professores de inglês para a EJA nessa pesquisa foi essencial para o desenvolvimento do produto educacional proposto para esta pesquisa. A partir das informações trazidas por esses professores pudemos considerar a prática e a experiência desses docentes e revisitar a nossa própria prática em sala de aula, o que levou à reflexão das questões que contribuíram no desenvolvimento do produto educacional.

## 6 SEQUENCIA DIDÁTICA: CONSIDERAÇÕES TÉCNICAS E TEÓRICAS PARA O PRODUTO FINAL

A partir dos dados coletados por meio do levantamento bibliográfico e das contribuições dos professores participantes da pesquisa, procedemos com a construção do produto educacional, inspirando-nos no modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)<sup>19</sup>. Para as atividades de leitura desenvolvidas para a sequência didática, elegemos o tópico *The world of work*. Para tanto, após a seleção dos gêneros textuais, elaboramos atividades de compreensão leitora com o objetivo de explorar diferentes estratégias de leitura, os saberes relacionados aos gêneros selecionados e o conhecimento prévio dos educandos sobre os temas escolhidos para a sequência didática. As estratégias escolhidas foram pensadas de acordo com as fases de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Por compreender a leitura como um processo interativo que envolve diferentes níveis de conhecimento, reconhecemos o papel do leitor na construção de sentidos. Desta maneira, coadunamos com Jordão e Fogaça quando percebem a leitura “como um processo de construção de sentidos no qual as relações construídas pelo leitor entre texto e significados são de suma importância” (2007, p. 79), por isso, conforme já discutido anteriormente na seção quatro, é importante que os conhecimentos dos educandos sejam considerados no desenvolvimento das aulas de leitura de modo que participem ativamente desse processo.

Apoiados nas concepções freireanas, percebemos a leitura como um ato libertador de conscientização da sua existência no mundo e da sua participação política como ser social. Por isso a escolha dos textos para a SD desenvolvida como produto educacional buscou evidenciar questões que possibilitam uma reflexão do educando acerca do mundo no qual ele vive. Assim, conforme defendido por Freire (2011), a compreensão de um texto a partir de uma leitura crítica pressupõe o entendimento das relações entre o texto e o contexto. Os estudos de Freire (2011; 2015; 2018), Kleiman (2013), Knowles (2005), Soares (1998), Siqueira (2012a, 2012b) e Arroyo (2005, 2015) têm evidenciado a importância das experiências, saberes e do contexto sociocultural dos educandos na construção de conhecimentos.

---

<sup>19</sup> Sequências didáticas são conjuntos de atividades utilizadas com o objetivo de trabalhar conteúdos educacionais. As SD serão discutidas mais detalhadamente na seção 5.

Ao considerar a importância do reconhecimento desses saberes, Siqueira e Anjos (2012) ressaltam que “a finalidade do ensino e da aprendizagem de LE deve ser orientada de acordo com o contexto histórico e precisa estar relacionada ao momento cultural vivido pelos aprendizes (p. 131). Por isso, os módulos da SD partiram da premissa de que as aulas de língua devem possibilitar um diálogo entre os conteúdos e as experiências dos educandos (VIÑAL JÚNIOR, 2017; ANJOS, 2019a, 2019b, 2020), oportunizando a construção de conhecimentos e a negociação de sentidos a partir da interação e do contexto social no qual estão inseridos.

Nesta ótica, Sávio Siqueira (2015) propõe “a construção de currículos e materiais didáticos que são relevantes a contextos específicos de aprendizagem” (p. 248). Partindo das considerações acima, elegemos para a SD, gêneros textuais relacionados ao mundo do trabalho por compreender a sua relevância no contexto da EJA, possibilitando uma aproximação do conteúdo às vivências e às construções de identidades coletivas de trabalhadores que apesar de segregadas e oprimidas, são resistentes e afirmativas e, segundo Arroyo (2017), caracterizam a Educação de Jovens e Adultos.

Por compreender a importância dessa identificação dos educandos com material didático utilizado em sala de aula, buscamos também representar as identidades das pessoas da EJA na escolha das personagens que ilustram os 5 módulos das SD e na abordagem dos temas. Enxergamos tal reflexão como extremamente relevante, principalmente porque, conforme evidenciado na pesquisa de Ferreira e Camargo (2014), os livros didáticos de língua inglesa trazem uma ideia de população homogênea, não estando preparados para trabalhar as diversidades, pois trazem uma ideologia que valoriza algumas culturas em detrimento de outras.

Para atingir o objetivo pretendido, a seleção e adaptação dos textos que compõem os módulos da SD modelo, levaram em consideração fatores como o perfil dos estudantes da EJA, a relevância dos temas a serem abordados e os estudos que embasam a educação de jovens e adultos. Considerando a importância de aproximar a aula de língua inglesa das questões que fazem parte da vida dos educandos e valorizar os seus conhecimentos sociais (SIQUEIRA, 2012; COUTO; SILVA, 2015; SANTOS, 2015, VIÑAL JÚNIOR, 2017), buscamos trazer nos textos escolhidos temas, pessoas e questões locais a fim de possibilitar uma identificação dos educandos com o material desenvolvido.

O primeiro texto escolhido para o primeiro módulo da SD foi um artigo de jornal intitulado Baianas de Acarajé. A seleção do texto se deu pela sua relevância no contexto histórico e social baiano, uma vez que estas trabalhadoras fazem parte da construção identitária do estado, além da importância do seu trabalho na economia baiana. Ainda no que concerne a abordagem de questões locais em sala de aula, é importante salientar que a contextualização de temas que fazem parte da cultura dos educandos possibilita uma maior aproximação da língua inglesa e dos aprendizes, porquanto a cultura “compreende a forma de produção de vida material e imaterial e compõe um sistema de significações envolvido em todas as formas de atividade social” (PARANÁ, 2006, p.32).

Para o segundo módulo, trazemos duas biografias. A primeira é sobre a cientista baiana Jaqueline Góes. Considerando-se que sujeitos-educandos da EJA são, em sua maioria, negros, pardos e mulheres de classes populares, justifica-se a escolha da temática do texto pela importância da representatividade das pessoas da EJA no material didático utilizado por elas, de forma que não reforce estereótipos negativos que lhes conferem posições de menor destaque, como ocorre comumente nos livros didáticos de língua estrangeira, bem como em outros espaços onde as minorias são representadas por moldes pré-definidos pela sociedade.

A segunda biografia conta a história do mestrando do MPEJA, o professor Gevaldo Araújo. A escolha do professor como parte da SD modelo se deu a partir de suas experiências como estudante na EJA que alcançou o seu objetivo de tornar-se professor e hoje estar concluindo uma pós-graduação *stricto sensu* na UNEB. Além da importância de contar a história de um estudante negro, do interior e oriundo da EJA que venceu todos os obstáculos para alcançar o seu objetivo de tornar-se professor, a história de Gevaldo contribui para que os educandos da EJA possam vislumbrar outras possibilidades diferentes daquelas pré-determinadas pelas circunstâncias socioculturais, desconstruindo a visão da EJA como uma educação de segunda classe.

O terceiro módulo da SD traz o gênero notícia e trata do trabalho doméstico desenvolvido por crianças e adolescentes a partir de dados do IBGE, situação vivenciada por muitos estudantes da EJA que, conforme destacado por autores como Andrade (2004), Haddad; Di Piero (2000) e Ribeiro *et al.* (2001), abandonam a escola precocemente para entrar no mercado de trabalho. Trazer esse tipo de discussão para

a aula de inglês na EJA possibilita um trabalho que envolve o conhecimento de mundo, sistêmico e textual, ao passo que leva os educandos a uma reflexão acerca de sua própria condição como sujeito de direito e o seu papel na construção de sua própria trajetória.

Reconhecer os educandos da EJA como estudantes-trabalhadores (ARROYO, 2017; EGITO, 2019; DI PIERRO, 2005), torna importante que o tema trabalho faça parte das discussões nas aulas dessa modalidade. Tendo essa questão em mente, salientamos que, ao selecionar os textos e produzir as atividades para os módulos, buscamos englobar as atividades profissionais desenvolvidas pelos educandos a fim de que os mesmos se percebam como parte integrante do seu processo educativo.

Assim, os módulos da nossa SD tratam, cada um de um modo diferente, do tema trabalho, por compreendermos que é uma temática que desperta o interesse destes educandos, já que é a “forma de produção da vida material a partir da qual se produzem distintos sistemas de significação” (PARANÁ, 2006, p.32). No quarto módulo, trabalhamos com o gênero classificados envolvendo profissões e atividades laborais desenvolvidas pelos educandos e no quinto trazemos um manual para a redação de um *Curriculum Vitae*.

## 6.1 PRODUTO FINAL



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS

Agnaldo Pedro Santos Filho

**Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de  
sequência didática para o ensino e aprendizagem  
da compreensão leitora em Língua Inglesa.**

Produto educacional apresentado como requisito  
parcial para conclusão do Mestrado Profissional em  
Educação de Jovens e Adultos – MPEJA da  
Universidade do Estado da Bahia.

SALVADOR  
2021

## SUMÁRIO

ARTIGO DE JORNAL .....	2
BIOGRAFIA .....	4
NOTÍCIA.....	6
CLASSIFICADOS.....	8
MANUAL PARA REDAÇÃO DE UM CURRÍCULO.....	11
MATERIAL DO PROFESSOR .....	14
CRÉDITOS DAS IMAGENS .....	18

### Before Reading

Discuss these questions with a classmate.

1. Quais são os pratos típicos baianos mais conhecidos? Qual o seu favorito?
2. Na sua opinião, como as quituteiras contribuem com a economia local?
3. Que culturas deram origem aos pratos típicos da Bahia?

#### Baianas de Acarajé:

Acaraje is a typical dish of Bahia, it is made from mashed beans and fried in dendê. Acarajé is served with vatapá, caruru, shrimp and tomato salad. The dish is original from Benin in **West Africa (where it's called acará)**, and was brought to Brazil with the arrival of enslaved people from that region. It can still be found in various forms in Nigeria, Ghana, Togo, Benin, Mali, Gambia and Sierra Leone.



Acarajé

Most street vendors who serve acarajé in Bahia are women **called baianas. They're** easily recognizable by their white cotton dresses and caps. A multicultural dress that goes from palm oil, necklaces, and the scent of lavender until the fig sign, the shell earring and the way of being. They first appeared in Bahia selling acarajé in the 19th century. The money from the sale of acarajé were used both to buy the freedom of enslaved family members until the abolition of slavery in Brazil and served as a source of familiar income. Today, these women play an important role in the state economy, entire families depend on the earnings of the Baianas: 70% of the women state of Bahia are family providers.



Dinha

**The Baiana's** commercial point is licensed in the City Hall, so it can not be sold to another person, being passed from mother to daughter. Two very popular Baianas are examples. Dinha, in Rio Vermelho and Tânia Bárbara Neri, in Farol da Barra. Dinha was one of the best-known quituteiras in Bahia. Her point was the first of **the kind established in the neighborhood, by Dinha's grandmother, Ubaldina de Assis, almost 70 years ago.**

A **tabuleiro** can also have other "Baiana's food" as abará, passarinha, porridge, lelê, bolinho de estudante, cocadas, pé de moleque and others. Apart from being a daily snack acarajé was, and is, offered to the saints and gods during religious candomblé ceremonies. So, the baianas are important not only for its role in economy, but also for their historical and religious traditions.

Adapted From: Akara. Available on: <https://en.wikipedia.org/wiki/Akara>; Map of Acarajé. Available on: <https://www.salvadorbahia.com/en/routes/map-of-acaraje/>; Baianas of Acaraje: a history of resistance. Available on: <https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/KualaLumpur/en-us/file/revistainq13-mat16.pdf>.

### Reading

1. Find in the text:
  - a. O nome dos países onde podemos encontrar variações do nosso acarajé.
  - b. Dez exemplos de palavras idênticas ou semelhantes às palavras em língua portuguesa.
2. Write the number of each paragraph next to its main idea.

- |                          |                                      |             |
|--------------------------|--------------------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | The importance of acarajé in economy | Paragraph 1 |
| <input type="checkbox"/> | The origin of acarajé                | Paragraph 2 |
| <input type="checkbox"/> | Famous <i>Baianas</i> in Salvador    | Paragraph 2 |
| <input type="checkbox"/> | The ingredients of acarajé           | Paragraph 3 |

3. Answer these questions.
  - a. Atualmente, qual a importância cultural das baianas do acarajé?
  - b. De que forma as baianas do acarajé contribuíam com os negros escravizados no Brasil?
  - c. Como as trabalhadoras, conhecidas como baianas do acarajé, contribuem com o desenvolvimento econômico das suas comunidades?

#### Reading tip

Quando precisamos encontrar alguma informação específica, podemos fazer uma "varredura" do texto. Passar os olhos rapidamente para encontrar a informação sem ler cada detalhe.

### After Reading

1. Que outros tipos de comidas típicas são vendidos pelas baianas?
2. Você conhece outras atividades econômicas que surgiram a partir de nossas heranças culturais?
3. De que forma podemos contribuir para que as atividades como das baianas do acarajé mantenham viva a nossa história?

### Extra Reading



Cira

Cira was one of the most famous *Baiana de Acarajé* in Bahia. Her acarajé has been considered the best one in Salvador. She worked at a few addresses in the city. The two most popular were in Largo da Mariquita, Rio Vermelho and the other in Itapuã. After 50 years working in Salvador, Cira died on December, 5<sup>th</sup>, 2020, leaving five children and eight grandchildren.

### Before Reading

1. Qual o objetivo desse texto?
2. Você conhece as características de uma biografia?
3. Que tipo de informações você espera encontrar em uma biografia?
4. Faça uma leitura superficial dos textos 1 e 2. Verifique se as suas respostas para a atividade anterior se confirmam.

Para compreender a ideia geral de um texto, faça uma leitura rápida sem prestar atenção aos detalhes.

### Text 1

#### Jaqueline Góes de Jesus<sup>1</sup>

*"I became well-known recently, I'm a scientist, within the academic community the acknowledgement was great, however I'm a black woman, we are not used to be seen in these places. I'm Jaqueline Góes, black as many others".*

Jaqueline Góes de Jesus is one of the researchers who sequenced the genome of Covid in Brazil. She was born in 1990, in Salvador in Northeast Brazil.

She was still a teenager when she decided to work in biomedical sciences. Her first research project involved investigations into HIV, which inspired her to pursue a career in global public health. She studied biomedicine from Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.



Dr. Jaqueline Góes and her team

She moved to the Instituto Gonçalo Moniz, where she worked toward a master's degree in biotechnology. After completing her master's degree, Góes de Jesus earned a doctoral degree at the Federal University of Bahia, where she specialized in human and experimental pathology.



Dr. Jaqueline Góes

During the COVID-19 pandemic, Jaqueline worked to sequence the genome of SARS-CoV-2. After receiving samples from the first infected Brazilian patient on February 26, herself and a team of other academics managed to sequence the genome in only 48 hours. Their efforts made it possible to differentiate the version of SARS-CoV-2 that was infecting people in Brazil to the one that first emerged in Wuhan in January 2020.

### Reading

1. Leia o texto 1 e numere os eventos na sequência que ocorreram.

- [ ] Concluiu um curso em biotecnologia.
- [ ] Ela identificou o tipo de vírus que infectou os brasileiros.
- [ ] Jaqueline decide estudar biomedicina.
- [ ] Ela trabalhou em uma pesquisa sobre uma DST.
- [ ] Concluiu um curso em patologia.
- [ ] Um paciente infectado pelo vírus da Covid 19 chega ao Brasil.

<sup>1</sup> Adapted from Revista Raça. Available on: <https://revistaraca.com.br/sou-jaqueline-goes-preta-como-muitas-outras>; Jaqueline Góes. Available on: [https://en.wikipedia.org/wiki/Jaqueline\\_Go%C3%A9s\\_de\\_Jesus](https://en.wikipedia.org/wiki/Jaqueline_Go%C3%A9s_de_Jesus)

## Text 2

Gevaldo Araújo dos Santos<sup>1</sup>

*"The Youth and Adult Education has helped me grow as a person and achieve my goals in life. I'm thankful to YAE and the social movements because they have enabled people to rewrite their history through a critical and reflective education"*



Gevaldo

Gevaldo Araújo dos Santos is a geography teacher. He was born in 1976 in Rafael Jambeiro, Bahia. Before becoming a geography teacher, Gevaldo had many different jobs. He worked as cashier, a fisherman, a baker, a janitor and also in agriculture. He always liked to learn new things and study.

Gevaldo started studying in a school for adults in 1993, in Varzedo, Bahia. Then, in 1996, he moved to Vera Cruz where he continued his education in another school for adults. His favorite subjects were Math and Geography. He finished high school in 2003.



Vera Cruz, Bahia

During his life, Gevaldo always had to work hard and study, but he knew education was important to him. So, in 2018 he finished his degree in Geography at UNEB. In the following year, he started his master's at the same university.

2. Leia o Texto 2. Encontre cinco palavras relacionadas a profissões.

\_\_\_\_\_

3. Escreva os eventos referentes às datas abaixo:

1976 \_\_\_\_\_

2003 \_\_\_\_\_

1993 \_\_\_\_\_

2018 \_\_\_\_\_

1996 \_\_\_\_\_

2019 \_\_\_\_\_

### After Reading

1. Jaqueline afirma que apesar de ter sido reconhecida no meio científico, mulheres negras não costumam ocupar esses espaços. Em que você acredita que a conquista da pesquisadora pode contribuir para a próxima geração de jovens negras?
2. Qual o papel da educação no empoderamento de mulheres negras?
3. Em sua fala Gevaldo chama a atenção para a importância da EJA na sua vida. Para você, o que a educação representa?
4. **Para Gevaldo a educação possibilita que as pessoas "reescrevam a sua história". Na sua opinião, como isso é possível?**

<sup>1</sup>Personal archive.

## Before Reading

1. Observando apenas o título e os gráficos do texto abaixo, descreva em poucas palavras o provável assunto do texto.
2. Qual o gênero do texto abaixo?
3. Onde podemos encontrá-lo?

The screenshot shows the top part of a news article on the IBGE website. The header includes the IBGE logo and navigation links. The main headline is "Child labor: more than 20 million children doing household chores". Below the headline, there is a sub-header "Setores: Social Estatística" and a date "Publicado em 22/07/2017 10:00 AM". To the right, there are social media icons and a "RELATED PRODUCTS" section.

More than half of the children and teenagers aged 5 to 17 years old worked at home taking care of people or doing household chores, according to IBGE. The survey showed that 20.1 million children dedicated, on average, 8.4 hours per week to those activities. Besides care taking and household chores, subsistence work was also identified by the survey.

### Average weekly hours dedicated to other forms of work by persons aged 5 to 17, by Major Regions (hours)



Source: IBGE, Instituto de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.

Survey analyst Flávia Vinhaes highlights that if the household activities are heavy or take long periods, they are also related to child labor and must be eradicated. According to her, they **affect the child's** performance at school, lead to school evasion and can harm the child's health".

What calls the attention is the fact that 72.3% of the children aged 5 to 17 employed in economic activities were also working in the subsistence

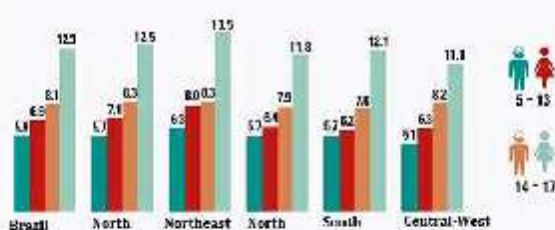
production and in the care of people or household chores. "That means that working in productive activities did not prevent those children from working in non-economic production and the proportion of employed children in those activities was higher than the non-employed ones," says Flávia.

<sup>1</sup> Adapted from: IBGE. Available on: <https://censos.ibge.gov.br/cpn/2017/en/2184-news-agency/news/18426-onad-o-trabalho-infantil-noticia-2.html>.

It is in the Northeast that children dedicated more time to those other forms of work: 9.8 weekly hours, on average, considering both household chores and subsistence work. However, the South Region presented the biggest proportion of children involved with household chores (60.5%), and the North Region, the highest proportion of children working in subsistence work (3.4%).

Since childhood, household chores and care taking are female tasks

**Average weekly hours dedicated to care taking or household chores by persons aged 5 to 17, by sex and age, according to Major Regions (hours)**



Source: IBGE, Centro de Pesquisas, Contas do Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Girls aged 14 to 17 are more involved in care taking and in household chores than boys. They dedicated, on average, 12.3 hours per week, whereas the boys spent 8.1 hours, according to the survey. Even among the younger groups, girls spent more time in those chores.

Irene Gomes

### Reading

1. Utilizando a estratégia *scanning* localize as seguintes informações.

- A região que concentra o maior número de crianças e adolescentes desenvolvendo trabalhos domésticos.
- A região que concentra o maior número de crianças e adolescentes trabalhando em atividades de subsistência.
- A média de tempo que as meninas trabalham a mais que os meninos.
- A região brasileira com a menor taxa de crianças desenvolvendo trabalhos domésticos.

2. De acordo com a pesquisadora Flávia Vinhaes, quais os malefícios que o trabalho doméstico pode trazer para crianças e adolescentes?

3. Sublinhe no texto o trecho que mostra a evidência de que algumas crianças e adolescentes que desenvolvem trabalhos domésticos também trabalham em outras atividades.

#### Reading tip

Utilizamos a estratégia *scanning* para compreender detalhes importantes. Para isso lemos rapidamente informações que respondem a perguntas específicas como números, nomes, palavras ou frases.

### Post-Reading

- Você concorda que o número de horas utilizadas por crianças em atividades domésticas é prejudicial?
- Quais os efeitos do trabalho infantil para o desenvolvimento das crianças?
- O que poderia ser feito para reduzir o trabalho infantil no Brasil?
- Por que o tempo médio de trabalho doméstico das meninas é superior ao dos meninos?

### Before Reading

1. Qual é a intenção comunicativa dos textos abaixo? Considerando suas particularidades tipográficas, em relação à linguagem, à estrutura e ao conteúdo, identifique o gênero textuais a seguir.
2. Qual o objetivo dos textos? A quem se destinam?
3. Faça uma leitura breve identifique os tipos de informações que podem ser encontradas nesses textos.



**We are hiring  
Registered Nurses**

*To support children with complex care needs in their own home.  
Relevant training provided.*

**Job Details:**  
RGN/RCN/RNID (1-2 Years' Experience)  
€23.00 - €35.00 per Hour  
Full Time Hours

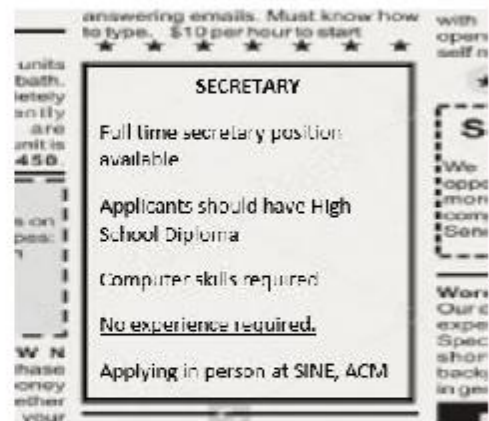
**To Apply:**  
Online: [www.bluebirdcare.ie](http://www.bluebirdcare.ie)  
Email: [northeast@bluebirdcare.ie](mailto:northeast@bluebirdcare.ie)

For general enquiries call: 042 9370990

[bluebirdcare.ie](http://bluebirdcare.ie)



**ELIE & JEAN**  
HAIRDRESSING SALON  
situated at 5 Star Hotel requires a  
**PROFESSIONAL HAIR STYLIST**  
with 5 years experience. Good salary plus commission.  
Send CV and latest photo on our email address:  
[banjo@ejhair.com](mailto:banjo@ejhair.com) or Fax No. 17215049



answering emails. Must know how to type. \$10 per hour to start

units bath. lately on fly are unit is 450

on peak

W N these ones either your

**SECRETARY**

Full time secretary position available

Applicants should have High School Diploma

Computer skills required

No experience required.

Applying in person at SINE, ACM

We opp mon com Ser

Wor Our expe Spec shor back in ge

**HELP WANTED!**

**HOUSE CLEANER**

House Cleaner needed for cleaning personal house in Southampton, NJ

One Day a Week

Call Joe at **609-893-8285.**



**JOB VACANCY**

**Sales Assistant**

- > Candidates with related experience is preferable
- > Responsible and ability to work independently
- > Local and foreigner are welcome to apply

If interested please email [petsarenabrunei@gmail.com](mailto:petsarenabrunei@gmail.com), or send your CV to any Pet's Arena Branch

**UNILEVER CAREERS RECRUITMENT**

Unilever Careers Recruitment - Search Jobs - Apply Now

**Equivalent Diploma/Degree**

—ATTRACTIVE SALARY + EMPLOYEE BENEFITS—

**1000+ JOB OPENINGS**

Submit Online Job Application

JobScen.com | JobScen Careers | JobScen | JobScen | LIKE / SHARE

**Experienced Motor Technician/Mechanic**

**Applicants must have:**

- Full clean driving licence
- Good communication skills
- Ability to work unsupervised
- Attention to detail is a must
- Diagnostic skills required
- Ability to work in a busy environment
- Immediate start to the right applicant
- Position is permanent
- Salary is dependent on experience.

If you feel that you meet the above criteria please send an up-to-date CV by post to the address below or by email to: [sales@gallagherscars.ie](mailto:sales@gallagherscars.ie)

**Gallagher's Car Sales & Service**  
Donegal Road, Ballybofey, Co. Donegal

**Reading**

- As vagas de trabalho acima foram publicadas na semana passada. Junto com um colega, faça uma leitura rápida e responda as perguntas abaixo.
  - Quais tipos de trabalho são oferecidos.
  - Qual paga melhor?
  - Quais vagas você considera mais interessantes? Por que?
- Identifique no texto as vagas de trabalho que:
  - Experiência na área da vaga pretendida
  - Formação superior
  - Ensino médio completo
  - Oferece treinamento na área da vaga
  - Inscreve os candidatos presencialmente
  - Inscreve os candidatos online
  - Oferece comissão aos funcionários
  - Precisa de um funcionário para limpeza semanal

### After Reading

1. Leia os perfis abaixo e relacione-os às vagas anunciadas acima.

João works from Monday to Friday at a school. He is looking for a part time job to get some extra money. He can work on Saturdays.

Carmem has recently finished high school and now is attending a professional secretarial and administration course. She is looking for her first job. She is communicative, organized and good at computers.

Dora loves working with people. She worked in a beauty salon from 2010 to 2019 and now she wants new opportunities in a different place.

Raquel worked part-time in a Pet Shop while she studied. She doesn't have much experience but she is hard-working, organized and enjoys learning.

Pedro loves working with children. He has a nursing degree and worked at a hospital for 18 months.

2. Você sugeriria outra profissão que não está nos classificados para as personalidades da atividade anterior? Justifique as suas escolhas.

### Before Reading

1. A partir da leitura do título e subtítulos faça uma antecipação das ideias do texto.
2. Marque as cinco dicas para se escrever um CV mencionadas no texto.

#### Reading tip

As imagens, títulos e subtítulos do texto nos ajudam a antecipar as informações que serão confirmadas no momento da leitura.

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> enfatizar seus interesses | <input type="checkbox"/> ser interessante                 |
| <input type="checkbox"/> destacar-se               | <input type="checkbox"/> enfatizar a empresa              |
| <input type="checkbox"/> utilizar verbos de ação   | <input type="checkbox"/> ser breve                        |
| <input type="checkbox"/> ser organizado            | <input type="checkbox"/> ter como meta o cargo pretendido |
| <input type="checkbox"/> enfatizar os resultados   | <input type="checkbox"/> ter como meta a formação escolar |

## HOW TO WRITE A CV<sup>1</sup>

### What is a CV?

When applying for jobs you may be required to submit curriculum vitae. A curriculum vitae, or CV, includes information like education, experience and relevant abilities. It is the opportunity to sell yourself when you go out in the professional world looking for a job. A CV helps your potential employees to know who you are, what you can do and how you can contribute to their organization.

Here are some tips to help you with your CV.

### Be organized

First impressions count, especially with a CV. When your CV is in front of a recruiter, it will typically get between 10 and 30 seconds of their time to impress them. The best way to show you are the right person for the job is to have the information easily available.

### Be brief

When recruiters look at CVs, they usually read a lot of them to choose the applicants for the interview. So, use action verbs to stand out and write only important points. Remember, you only have few seconds to impress the recruiters for them to want to read more about you.

Remember to include:



<sup>1</sup> Adapted from: Reasons why your CV will be rejected. Available on: <https://www.coburnbanks.co.uk/blog/candidate-tips/20-reasons-why-your-cv-will-be-rejected/>; CV Samples and writing. Available on: <https://www.thebalancecareers.com/cv-samples-and-writing-tips-2050349>; How to write a CV. Available on: <https://www.prospects.ac.uk/careers-advice/cvs-and-cover-letters/how-to-write-a-cv>

- ➔ Personal details and contact information
- ➔ Education and qualifications.
- ➔ Work experience/employment history.
- ➔ The most relevant information and put the most important information first
- ➔ Skills (relevant for the job)
- ➔ References



#### Target the position

Write customized CVs to specific jobs. The information you include will depend on the job you are applying to, in order to match your talents with the employee needs. Look at the company's website and social media accounts and use the job advert to make sure your CV is targeted to the role and employer.

- ➔ Read about the job before writing your CV
- ➔ Be specific about your interests
- ➔ Discuss what skills you learned in your previous jobs / studies.

#### Emphasize results

Employers want to know if candidates can do the work. So emphasize you can do and show that you can learn the job by emphasizing the skills you developed in the position / class you were studying.

#### Stand out

The human resources department analyzes CVs every day. You have to stand out to be invited for a job interview. To do that, you need to be clear, show your qualities and provide the information the company is looking for.

- ➔ Use bold fonts for titles
- ➔ Be careful with the language
- ➔ Be creative – use colors and show your personality.

#### Reading

1. Baseado no texto, escolha V (verdadeiro) ou F (falso).

- [ ] As pessoas que enviam currículos têm cerca de um minuto para "vender o seu peixe".
- [ ] Não é necessário adequar as habilidades e interesses às vagas de trabalho para as quais se candidata.
- [ ] Utilizar verbos de ação ajudam o candidato a se destacar.
- [ ] Utilize o máximo de palavras para falar sobre si mesmo e sobre suas conquistas.

- [ ] Enviar um currículo é a última parte do processo de começar um novo emprego.  
[ ] Você precisa ser cuidadoso quanto à gramática e a ortografia ao preparar um CV.

### After-Reading

1. Complete o CV. Escreva cada subtítulo abaixo no local adequado.

Education and qualifications

Interests

Personal Information

Experiences

References

Skills

#### Maria Santos Pereira

I am a hairdresser and beautician with qualification and experience. I am looking for a job in a beauty salon in Salvador.

Address: Atlântica Street, 92

E-mail: [masantosp@gmail.com](mailto:masantosp@gmail.com)

Phone: 9292-0202

Age: 48

2018 – present: Beauty School, Beautician Training course

2015 – 2016: Bahia Hair School, Technical diploma in hairdressing.

2013 – 2015: Central School, High School

2016 – 2019: New Salon, hairdresser.

2010 – 2015: New Salon, manicure.

Languages: English (elementary)

Computers: Word, Excel.

I enjoy music, fashion and reading.

Mrs. Oliveira, New Salon, [newsalon@gmail.com](mailto:newsalon@gmail.com)

Mr. Santos, Teacher at Bahia Hair School, [bhschool@gmail.com](mailto:bhschool@gmail.com)

2. Quais outras informações você considera importante em um curriculum vitae?
3. O que você considera desnecessário em um CV?
4. Em pares, seguindo os conselhos do texto que acabamos de ler, escreva um currículo vitae.

**Sequencia didática:** Mundo do Trabalho

**Modalidade de Ensino:** Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio

**1º Módulo:** 1 hora/aula

**Gênero textual:** Artigo de Jornal

**Objetivos:**

Reconhecer as características do gênero textual reportagem;

Utilizar recursos verbais e não-verbais para a compreensão do gênero textual em estudo.

**Pré-leitura:**

Estimule os alunos a discutirem em duplas as questões propostas no *handout* para essa fase da leitura, compartilhando opiniões e experiências. Traga algumas das questões levantadas pelos alunos para serem discutidas com toda a turma.

O professor poderá exibir o vídeo *Brazil Food* e fazer algumas perguntas de compreensão em inglês ou português, dependendo da turma, antes de iniciar a discussão proposta para a fase da pré-leitura, como por exemplo:

- Que lugares o vídeo mostra?
- Quais alimentos você consegue identificar no vídeo?
- Que tipo de trabalho é desenvolvido pelas pessoas mostradas no vídeo?

Vídeo disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=116&v=2GzjKSzoGt0&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=116&v=2GzjKSzoGt0&feature=emb_logo)

**Leitura:**

Introduza a estratégia de leitura *scanning* e peça aos alunos para realizarem as atividades 1 e 2. Explique de que forma palavras cognatas e expressões conhecidas podem contribuir para que compreendam as ideias gerais de um texto, bem como palavras desconhecidas.

Peça aos alunos para fazerem a leitura do texto e responderem as questões da atividade 3.

**Pós-leitura:**

Leve os alunos a discutirem as questões propostas para essa fase de leitura. Nessa fase é importante tentar relacionar o conhecimento prévio dos alunos ao conteúdo do texto.

**Sequencia didática:** Mundo do Trabalho

**Modalidade de Ensino:** Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio

**2º Módulo:** 2 horas/aula

**Gênero textual:** Biografia

**Objetivos:**

Reconhecer as características e a estrutura do gênero textual biografia;

Utilizar estratégias de leitura para a compreensão de textos do gênero em estudo;

Compreender e discutir o contexto sociocultural do negro no mercado de trabalho.

**Pré-leitura:**

Discuta com os alunos as questões 1, 2 e 3. A partir das respostas trazidas pela turma, introduza o gênero textual biografia.

Peça aos alunos para fazerem uma leitura rápida dos textos 1 e 2 a fim de confirmar as respostas das perguntas anteriores.

**Leitura:**

Peça aos alunos para enumerar a sequência de eventos do exercício de acordo com a ordem em que aparecem no texto 1. Após essa atividade, peça aos alunos para utilizarem a estratégia de leitura *scanning* a fim de identificar profissões no texto 2 e, em seguida, relacionar as datas do exercício aos eventos do texto 2.

**Pós-leitura:**

Após a leitura dos dois textos, discuta com a turma as questões propostas pelo exercício, considerando o conteúdo do texto às respostas dos alunos.

**Writing:**

O professor pode utilizar os textos disponibilizados como modelo para que os alunos construam a sua própria biografia.

**Sequencia didática:** Mundo do Trabalho

**Modalidade de Ensino:** Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio

**3º Módulo:** 3 horas/aula

**Gênero textual:** Notícia de jornal

**Objetivos:**

Compreender as características do gênero Notícia de jornal;

Utilizar elementos não-verbais para compreender o gênero de um texto;

Aplicar estratégias de leitura para encontrar informações gerais e específicas em um texto;

Refletir criticamente as questões discutidas no texto considerando as vivências dos alunos.

**Pré-leitura:**

Peça aos alunos para identificarem o gênero textual estudado, bem como o seu suporte (*website*) a partir dos elementos gráficos do texto, títulos e gráficos. Em um segundo momento, peça para que os alunos façam uma leitura rápida para identificar as ideias gerais do texto.

**Leitura:**

Oriente os alunos a utilizarem a estratégia de leitura *scanning* para encontrar informações específicas no texto e nos gráficos. Em seguida, peça que os alunos façam uma leitura minuciosa a fim de compreender as informações de maneira mais detalhada.

**Pós-leitura:**

O professor poderá promover uma discussão para que os alunos, a partir do texto e de suas experiências pessoais, discutam os problemas provocados pelo trabalho doméstico feito por crianças. A partir de uma reflexão crítica, pedir para que os alunos busquem possíveis soluções para diminuir esse problema em suas comunidades.

**Sequencia didática:** Mundo do Trabalho

**Modalidade de Ensino:** Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio

**4º Módulo:** 1 hora/aula

**Gênero textual:** Classificados de Jornal

**Objetivos:**

Desenvolver a habilidade de leitura para compreender informações de anúncios de trabalho;

Reconhecer as características de um anúncio de jornal;

Expandir o vocabulário relacionado ao tema trabalho.

**Pré-leitura:**

Peça aos alunos para trabalharem em pares e escrevam uma lista com algumas profissões dos colegas ou familiares;

Escreva as profissões escolhidas pelos alunos no quadro e pergunte quais daquelas profissões eles sabem escrever em inglês;

Chame a atenção dos alunos para o formato de um classificado de jornal quanto ao *layout*, tipo de texto, tipo de informações, etc.

**Leitura:**

Peça aos alunos para fazerem uma leitura superficial e respondam ao exercício 1;

Após da leitura rápida e da resolução do exercício 1, faça as correções junto com a turma;

Em seguida, peça aos alunos para lerem as questões do exercício dois e, a partir de uma leitura mais detalhada, buscarem as informações solicitadas.

**Pós-leitura:**

Oriente os alunos a fazerem a leitura dos perfis do exercício 1 da fase de pós-leitura;

Com base nas informações dos perfis, peça aos alunos que relacionem os perfis do exercício 1 aos anúncios de emprego;

Estimule os alunos a sugerirem outras possibilidades de atividades laborais de acordo com os perfis lidos.

**Sequencia didática:** Mundo do Trabalho

**Modalidade de Ensino:** Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio

**5º Módulo:** 2 horas/aula

**Gênero textual:** Manual para a Elaboração de Curriculum

**Objetivos:**

Reconhecer as características do gênero textual texto instrucional;

Identificar, a partir de títulos, subtítulos e imagens, o assunto a ser tratado no texto;

Compreender as dicas para se escrever um bom currículo vitae;

Produzir, com base no modelo da atividade, um curriculum vitae.

**Pré-leitura:**

Oriente os alunos para lerem os títulos e subtítulos do texto e antecipem o provável assunto do texto. Em seguida peça para que marquem as dicas mencionadas no texto.

**Leitura:**

Peça que os alunos façam uma leitura detalhada no texto e classifique as afirmações como verdadeiras ou falsas. Para estimular uma melhor compreensão, o professor poderá solicitar que os alunos corrijam oralmente as afirmações falsas. Depois da primeira atividade, peça aos alunos para relacionarem os títulos da atividade 2 às partes do currículo.

**Pós-leitura:**

Após a leitura do texto, discuta com os alunos quais são os aspectos mais importantes de um currículo vitae. Proponha a construção de um currículo, a partir do modelo disponível no texto.

## Créditos das Imagens

### Acarajé Women

Acarajé. Terravista Brasil. Disponível *online* em: <https://terravistabrasil.com.br/receita-de-acaraje>. Acesso em 07 dez. 2020.

Dinha. Palmares Fundação Cultural. Disponível *online* em: <http://www.palmares.gov.br/?p=2603>. Acesso em 07 dez. 2020.

Cira. Prefeitura de Salvador. Disponível *online* em: <https://twitter.com/prefsalvador>. Acesso em 07 dez. 2020.

### Biographies

Dr. Jaqueline Góes. Revista Raça. Dr. Jaqueline Góes and her team. Disponível *online* em: <https://revistaraca.com.br/sou-jaqueline-goes-preta-como-muitas-outras>. Acesso em 30 mai. 2020.

Dr. Jaqueline Góes and her team. Disponível *online* em: <http://crbm5.gov.br/>. Acesso em 13 dez. 2020.

Vera Cruz, Bahia. Disponível *online* em: <https://www.oimenu.com.br/cardapio-digital-vera-cruz-ba>. Acesso em 12 dez. 2020.

Gevaldo Araújo dos Santos. Imagem de arquivo pessoal.

### Child Labor

Gráficos. Modulo Contínua PNAD/IBGE. Disponível *online* em: <https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/en/2184-news-agency/news/18426-pnad-c-trabalho-infantil-noticia-2.html>. Acesso em 19/12/2020

### Curriculum Vitae

CV: Disponível *online* em: [https://br.freepik.com/vetores-premium/modelo-de-cv-de-curriculo-de-cor-feminina\\_3685281.htm](https://br.freepik.com/vetores-premium/modelo-de-cv-de-curriculo-de-cor-feminina_3685281.htm). Acesso em 30/12/2020

Recrutadora: Disponível *online* em: <https://www.brighthr.com/articles/hiring/recruitment/popular-employee-recruitment-techniques/>. Acesso em 30/12/2020

### Classificados

Nurse add. <https://www.adverts.ie/jobs/bluebird-care/nurse-complex-care/15400639>. Acesso em 04/01/2021

Haidresser add. <http://jobsinbahrainandmiddleeast.blogspot.com/>. Acesso em 18/01/2021

**Secretary add.** Arquivo pessoal.

**Mechanic add.** <https://www.donegaldaily.com/2016/04/13/job-vacancy-gallaghers-car-sales-and-service-seek-full-time-motor-mechanic/>. Acesso em 18/01/2021

**Unilever add.** <https://www.jobseem.com/unilever-careers-hiring-employment-job-vacancies/>. Acesso em 18/01/2021

**Pet Shop add.**

<https://www.facebook.com/petsarenabrunei/photos/a.538911152960818/1306461066205819/?type=3>

**House Cleaner.**

[https://jobs.pinebarrentribune.com/places/view/243/609\\_893\\_8285.html](https://jobs.pinebarrentribune.com/places/view/243/609_893_8285.html). Acesso em 19/01/2021

## 7 CONSIDERAÇÕES

A principal motivação para o desenvolvimento desse estudo partiu do desejo de contribuir com o ensino e a aprendizagem de inglês na EJA. Este anseio nasceu dos desafios como docente de língua inglesa nas turmas do PROEJA do Instituto Federal de Alagoas em 2012.

Durante a prática docente, observamos a carência de materiais didáticos para o ensino de inglês adequados ao perfil e às especificidades dos jovens e adultos desta modalidade, uma vez que os textos utilizados e os temas abordados nas aulas de inglês estavam distantes dos contextos sociais, econômicos e culturais nos quais os educandos estavam inseridos.

Partindo desta direção, consideramos pertinentes os argumentos de Anjos (2019, 2020) e Siqueira (2012, 2015) sobre a elaboração de materiais didáticos e a seleção de temas para a aula de inglês que sejam relevantes para os aprendizes. Dessa maneira, o objeto deste estudo consistiu-se em investigar o ensino de língua inglesa para estudantes da EJA com foco no desenvolvimento da habilidade de leitura de modo a compreender de que forma o ensino de inglês poderia estar alinhado às necessidades, vivências, conhecimentos e expectativas desses estudantes, contribuindo, assim, para uma aprendizagem de inglês mais significativa.

Para tanto, fizemos uma revisão bibliográfica das produções científicas sobre o ensino de língua inglesa, leitura e Educação de Jovens e Adultos. Analisamos, também, os documentos oficiais que orientam a educação básica e, especificamente, a EJA. Além disso, foi feita uma pesquisa junto a professores de inglês dessa modalidade com o intuito de conhecer as suas percepções sobre o ensino de inglês na EJA e traçar o perfil dos sujeitos que a compõem.

Convém destacar que, conforme evidenciamos na fase de levantamento bibliográfico, ainda são poucas as pesquisas nos moldes deste estudo. Portanto, este trabalho busca contribuir para o ensino de inglês na EJA, apresentando questões atuais sobre este tema e discutindo problemas ainda vigentes nesta modalidade de ensino, principalmente no que concerne ao ensino de inglês.

Compreendemos que a prática docente é guiada por diferentes concepções e pressupostos implícitos na abordagem de ensino. Desse modo, as contribuições dos

professores com a pesquisa ajudaram a elucidar aspectos importantes para o ensino de leitura em inglês na EJA e contribuíram para a construção da sequência didática proposta como produto educacional resultante da pesquisa. Ao responder as perguntas propostas no questionário semiestruturado aplicado, estes professores corroboraram com a literatura discutida no referencial teórico do tema proposto para este estudo.

O contato com os professores colaboradores possibilitou a desconstrução de algumas crenças do pesquisador com relação ao ensino de inglês na EJA. Indo na direção oposta às ideias pré-concebidas à pesquisa, o discurso dos professores demonstra que eles reconhecem a necessidade de se desenvolver materiais e métodos para o ensino de inglês voltados para as especificidades da EJA, não estando alheios a essas demandas. Ou seja, evidenciamos que o objeto deste estudo configura um anseio desses docentes.

Tendo em vista as discussões acerca do tema estudado, desenvolvemos uma sequência didática partindo da valorização das experiências dos estudantes e por uma aprendizagem de inglês de qualidade pressuposta nos marcos da educação integral. Como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, os sujeitos da EJA realizam estratégias cognitivas, metacognitivas, sociointeracionais e textuais na construção de sentidos, por isso buscamos inserir nas atividades propostas para as SD, elementos que provoquem a reflexão dos alunos sobre o tema tratado e a relação destes temas com fatores de sua realidade social e profissional.

Sobre as limitações para a realização deste estudo, destacamos as dificuldades impostas pela pandemia da Covid-19 e pela má gestão da situação pandêmica no país. Por conta do fechamento das escolas e da suspensão das aulas presenciais nas escolas de ensino básico, foi preciso redimensionar o percurso metodológico pensado para o desenvolvimento da pesquisa, assim, durante o processo, as propostas iniciais do estudo foram sendo adaptadas aos novos contextos.

É importante mencionar que a situação da educação de jovens e adultos durante a pandemia denuncia o não-lugar das pessoas da EJA na educação básica brasileira. Por conta da situação social, estes estudantes foram os mais prejudicados pela falta de uma política pública que possibilitasse e garantisse o acesso desses estudantes ao ensino remoto de maneira efetiva. Como resultado, os números de

evasão na EJA aumentaram expressivamente no primeiro ano da pandemia e as projeções para 2021 são ainda maiores, conforme destacam Camargo (2020), Marinho (2020), Prado e Campos (2020) e Santos (2020).

A pesquisa evidenciou que, apesar da garantia legal (BRASIL, 1996) e da publicação de diretrizes específicas voltadas para a EJA (BRASIL, 2000; 2002), a efetivação de uma política pública para a Educação de Jovens e Adultos nas escolas ainda não contempla a diversidade de seus sujeitos.

No que diz respeito à experiência no desenvolvimento desse estudo, além da ampliação dos conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos e da reflexão acerca de possibilidades para o ensino de inglês na EJA, esta pesquisa modificou o nosso olhar para os sujeitos da EJA e para as questões que permeiam a educação. Essas reflexões levaram, também, a mudanças na nossa própria identidade, que como nossos educandos, também nos reconhecemos como passageiros da noite que (se) formam e (se) transformam durante os nossos itinerários e na busca de novas passagens.

## 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.

ANDERSON, Richards C. Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In Alvermann, D.E., Unrau, N.J., & Ruddell, R.B. (Eds.). **Theoretical models and processes of reading**. 6th ed. Newark: International Reading Association, 2013.

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: Oliveira, I. B. De & Paiva, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. (p. 43-54). Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: BARBOSA, Inês O., PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANJOS, Flávio Almeida. **Desestrangeirizar a língua Inglesa**: um esboço da política linguística. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2019a.

ANJOS, Flávio Almeida. **Ideologia e omissão nos livros didáticos de língua Inglesa**. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2019b.

ANJOS, Flávio Almeida. Do equívoco hegemônico à transgressão libertadora in ANJOS, F. A(org). **Língua Inglesa em foco**: experiências de aprendizagem e ensino. Cruz das Almas: UFRB, 2020.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entre Palavras**, Fortaleza, p. 322-334, jan. 2013. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23796/1/2013\\_art\\_dlaraujo.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23796/1/2013_art_dlaraujo.pdf). Acesso em: 28 nov. 2020.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 31, n. 113, p. 1381-1416, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <<http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302010000400017>>. Acesso em: 11 de maio de 2020.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel. Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

BAHIA. Secretaria de Educação. **Política de EJA da Rede Estadual**. Salvador: BA, 2009. Disponível em: [http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/document/Proposta\\_da\\_EJA.pdf](http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/document/Proposta_da_EJA.pdf). Acesso em 5 de setembro de 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Jaqueline. O uso de sequências didáticas para o ensino de línguas cidadão. **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.

BORTOLINI, Rosane; KRUGER, Cleice Irene. Algumas considerações sobre o ensino de língua estrangeira na EJA. **Synergismus Scientifica**, Pato Branco, v. 2-3, n. 3, p. 220-226, abr./set. 2008. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/view/717/414>. Acesso em: 24 out. 2020.

BRÁGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística. Porto Alegre : Artes Médicas, 1992.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 30/03/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. PNE. **Plano Nacional da Educação**: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais da educação. Brasília: Inep, 2001

BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental. Língua Estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000. In **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em 04 mai. 2020.

BRAVO, Restituto Sierra. **Técnicas de investigação social**: Teoria e exercícios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BROWN, Douglas H. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 3ed. New York: Pearson Education, 2007.

CAMARGO, Janete Santos da Silva Monteiro de. EJA: Evasão escolar em tempos de pandemia. In: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE EAD E SOFTWARE LIVRE, 2020, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2020. v. 2, p. 1-5. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/17579>. Acesso em: 05 jun. 2021.

CANTALICE, Lucicleide Maria de. Ensino de estratégias de leitura. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 8, n. 1, p. 105-106, jun. 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572004000100014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100014&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 05 abr. 2020.

CARREIRA, Denise (coord.). **Informe Brasil**: gênero e educação. São Paulo: Ação Educativa, 2014.

CARRELL, P. L.; EISTERHOLD, J. C. Schema theory and E.S.L. reading pedagogy. In: CARRELL, P. et al. (Orgs.). **Interactive approaches to second language reading**. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

CATELLI JUNIOR, Roberto; ESCOURA, Michele. Sujeitos da diversidade: a agenda LGBT na educação de jovens e adultos: a agenda LGBT na educação de Jovens e Adultos. **Olh@res**: Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp., Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 01-378, maio 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares>>. Acesso em 30 d abril de 2020.

CELANI, M. A. A; DEYES, A.F; HOLMES, J.L; SCOTT, M. R. **ESP in Brazil:25 years of Evolution and Reflection**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Educ, 2005.

CELANI, Maria Antonieta. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? In: LEFFA, V. (org.) **O professor de Línguas Estrangeiras. Construindo a Profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

CELANI, Maria Antonieta. Não há uma Receita em Língua Estrangeira. In **Revista Nova Escola**. Rio de Janeiro: Abril, n.22, p.40-44, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Gêneros discursivos e leitura em língua estrangeira. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 181-197, jan. 2008. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/issue/view/11/showToc>. Acesso em: 26 nov. 2020

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](https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite)>. Acesso em 15/12/2019.

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

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. Oxford: OUP, 2002.

DANTAS, D. Leitura e produção textual nas aulas de língua inglesa: um olhar sobre textos (auto) biográficos. In: DIAS, S. **Formação de Professores de Língua Inglesa e Estágios Supervisionados: da reflexão à ação**. Campina Grande: Realize Editora, 2012.

DANTAS, Tânia Regina. A educação de jovens e adultos: singularidades e perspectivas. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 72-88, jan. 2018.

DANTAS, Tânia Regina; MAIA, Humberto Cordeiro; PAZ, Juarez da Silva. Quem é e o que faz o estudante da educação de jovens e adultos? In AMORIM, Antonio; DANTAS, Tânia Regina; FARIA, Edite Maria de. (org.). **Identidade, cultura, formação, gestão e tecnologia na Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016.

DENARDI, Didiê Ana Geni. DIDACTIC SEQUENCE: a dialectic mechanism for language teaching and learning. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Pato Branco, v. 17, n. 1, p. 163-184, mar. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201610012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v17n1/1984-6398-rbla-17-01-00163.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

DENZIN, Norman. K; LINCOLN, Yonna. S. The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman. K; LINCOLN, Yonna. S. (Org.) **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, p.1-29, 2005.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio 2007. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 15 fev. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, [online]. 2010, vol.31, n.112, pp.939-959. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>>. Acesso em 11 maio 2020.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, [s.l.], v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300005&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300005&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 30 de abril de 2020.

DI PIERRO, Maria Cláudia. Educação de Jovens e Adultos. **Portal ANPED**, Rio de Janeiro, 10 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-maria-clara-de-pierro-usp-educacao-de-jovens-e-adultos-eja>>. Acesso em 22/04/2020.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, 2005, v.26 n.92, 1115-1139. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>. Acesso em: 10 jun. 2019.

DI PIETRO, Jean-François. SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. Tradução de Adair Vieira Gonçalves. **Academia.edu**, 2020. p. 1-27. Disponível em: [https://www.academia.edu/8142279/O\\_modelo\\_did%C3%A1tico\\_do\\_g%C3%AAnero\\_um\\_conceito\\_da\\_engenharia\\_did%C3%A1tica1](https://www.academia.edu/8142279/O_modelo_did%C3%A1tico_do_g%C3%AAnero_um_conceito_da_engenharia_did%C3%A1tica1). Acesso em 25 nov. 2020.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

EDIGER, Anne M. Teaching Second/Foreign Language Literacy to School-Age Learners. *In*: CELCE-MURCIA, Marianne; BRINTON, Donna M; SNOW, Marguerite Ann (orgs). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 4. ed. Boston: Heinle Cengage Learning, 2014.

EGITO, Niedja Balbino do. **Metacognição, letramento e compreensão do texto acadêmico**: reflexões sobre uma experiência de leitura com alunos de um curso superior tecnológico. 2019. 233 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Cap. 02. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5522>>. Acesso em: 13 abr. 2020

EITERER, Carmem Lucia; DIAS, Jacqueline D'arc; COURA, Marina. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. **Perspectiva**, [s.l.], v. 32, n. 1, p. 161-180, 30 abr. 2014. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2014v32n1p161>>. Acesso em 08 de maio de 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; CAMARGO, Mábila. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da ABPN**, v.6, n.12, nov.2013. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/182>>. Acesso em 18 abr. 2020.

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

FREIRE. **Pedagogia do Oprimido**. 65.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam, 51ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia**. 51.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um país alfabetizado**. São paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUGH, P. B. One second of reading. In KAVANAGH; J. F; Mattingly, I. G. (Eds.), **Language by ear and by eye**: The relationship between speech and reading. Cambridge: MIT Press, 1972.

HENRIQUES, R. M. **Desigualdade Racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1968/1/TD\\_807.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1968/1/TD_807.pdf)>. Acesso em: 12 de abril de 2020.

Hutchinson, T; Waters, A **English for specific purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

IBIAPINA, I. M. L de M. (Org.). **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf)>. Acesso em: 28 de dez. de 2019.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)>. Acesso em: 24 de jan. de 2021.

JENKINS, J. **English as a lingua franca: attitude and identity**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2007

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? *In*: HILSDORF ROCHA, C.; MACIEL, R. F. (Orgs.).

**Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 69-90.

JORDÃO, C.M. A Posição do Inglês como Língua Internacional e suas Implicações para a sala de aula. *In*: GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M. S. (Orgs.).

**Inglês como Língua Franca**: Ensino-Aprendizagem e Formação de Professores. Campinas: Pontes, 2011, p. 221-252.

JORDÃO, Clarissa; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 8, n. 4, p. 79-105, jan./jul. 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906/770>. Acesso em: 11 jan. 2021.

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de Língua Estrangeira na rede pública. *In*: LIMA, Diógenes Candido de (Org.). **Ensino aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KATO, Mary. **O Aprendizado da Leitura**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2013.

KNOWLES, Malcolm S; HOLTON, Elwood F; SWANSON, Richard A. **The Adult Learner**: The definitive classic in adult education and human resource development. 8<sup>th</sup> ed. New York: Routledge, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007

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.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEFFA, V. J. Produção de Materiais para o Ensino de Línguas na Perspectiva do Design Crítico. *In*: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, W. (Org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

LEFFA, Vilson J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo

Horizonte: UFMG, 2001. Disponível em <[http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la\\_sociedade.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf)>. Acesso em 17/03/2020.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LEFFA, Vilson; IRALA, Valesca (orgs). **Uma espiadinha em sala de aula: Ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014.

LIMA, L. R. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: LIMA, D. C. (org). **Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARINHO, Ramuth. **A EJA, a pandemia e o pandemônio**. 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-eja-a-pandemia-e-o-pandemonio/>. Acesso em: 04 jun. 2021.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 3ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MATHEW, Maria Lisa. **English language reading anxiety: the effect of semantic mapping strategy on secondary school ESL learners of Puducherry**. Tese (Doutorado em Inglês) – Departamento de Inglês, Puducherry University. Puducherry, p. 260. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Interdisciplinaridade e intertextualidade: Leitura como prática social. **Anais do 30 Seminário da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira**. UFF, Niterói: mimeo, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502008000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 27 mar 2020.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009

MORROW, Lesley M.; TRAYCEY, Diane H. **Lenses on reading: an introduction to theories and models**. New York: The Guildford Press, 2006.

MOURA, Tânia Maria; FREITAS, Marinaide Lima. A formação continuada de professores da/para a Educação de Jovens e Adultos: uma releitura do silêncio,

vazios e lacunas institucionais no Estado de Alagoas. In **Formação de professores: prática, história e cultura**. FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora Silva (org). Maceió: EDUFAL, 2006.

MULIK, Katia Bruginski. O Ensino da língua inglesa na educação de jovens e adultos. In X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011. 12 p., Curitiba. **Anais Eletrônicos...** Curitiba: PUC-PR, 2015, p. 5192 - 5203. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4654\\_2995.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4654_2995.pdf). Acesso em: 22 out. 2020.

NUNAN, David. **Designing tasks for the communicative classroom**. 19<sup>th</sup> ed. Cambridge: Cambridge University press, 2005.

NUNAN, David. **Second Language Teaching and Learning**. Bosten: Heinle & Heinle, 1999.

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

NUTTALL, C. (2005). **Teaching reading skills in a foreign language**. Oxford, UK: Macmillan Education.

OLIVEIRA, Fábio Araújo. Masculinidades Negras no Livro Didático de Língua Portuguesa. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 5, n. 02, p. 145-171, abr. 2019. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

OLIVEIRA, Luciano Amaral de. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In LIMA, Diógenes Cândido de (org). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos desconhecimento e aprendizagem. In **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa. Enleituramento na EJA. In DANTAS *et al.* **Educação de Jovens e Adultos: Políticas, direitos, formação e emancipação social**. Salvador: EDUFBA, 2009.

PAIVA, Jane; FERNANDES, Fátima Lobato. Da concepção à prática de formação inicial: a EJA no currículo de pedagogia. **Revista Teias**, [s.l.], v. 17, n., p. 25-42, 10 ago. 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, Reinildes.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira – múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

PAIVA, Vera Lucia Menezes. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In LIMA, Diógenes Cândido de (org). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PALLÚ, Neuza Mara. **Que inglês utilizamos e ensinamos?:** reinterpretações de professores sobre o processo do ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo. 2013. 243 f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/29766/R%20-%20T%20-%20NELZA%20MARA%20PALLU.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 out. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 01, n. 01, p. 137-158, nov. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/998/pdf>>. Acesso em 07 maio de 2020.

PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Carina Santiago dos. A educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica.: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 34, p. 01-28, 23 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698192251>>. Acesso em 07 de maio de 2020.

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.

PERES, Marcos Augusto de Castro. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. **Sociedade e Estado**., Brasília, 2011, v.26, n. 3, p.631-662. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922011000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922011000300011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20/07/2019.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PINHEIRO, Marina Vasconcelos. (In)visibilidade LGBT: práticas e desafios na EJA. **Revista Escritos e Escritas na Eja**, Porto Alegre, v. 7, p. 83-94, jul. 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/niepeeja/escritos-e-escritas-na-eja>>. Acesso em: 11 maio 2020

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, RICHARDS, Jack C. **Communicative Language Teaching Today**. New York: Cambridge University Press, 2006.

PRADO, Elaine Ribeiro do; CAMPOS, Kátia Alves. **Os impactos da pandemia na EJA**. 2020. Disponível em: <https://uab.ifsuldeminas.edu.br/login/index.php>. Acesso em: 04 jun. 2021.

RAJAGOPALAN, K. A Geopolítica da Língua Inglesa e seus Reflexos no Brasil. In: **A Geopolítica do Inglês**. Yves Lacoste & K. Rajagopalan, orgs. São Paulo: Parábola, 2004.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio. In ANJOS, Flávius Almeida. **Desestrangeirizar a língua Inglesa**: um esboço da política linguística. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2019a.

RICHARDS, Jack; SCHIMDT, Richard. **Longman dictionary of language teaching and applied linguistics**. 4<sup>th</sup> edition. Great Britain: Pearson Educational, 2010.

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.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.H.R.; MOITA LOPES, L.P.M. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (org.) **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. 1 ed. Brasília: MEC/SEB, 2004. p.14-59

Rumelhart, D. Schemata: The building blocks of cognition. In **Theoretical issues in reading comprehension**. R. Spiro, B. Bruce and W. Brewer. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

SANTOS, Eduardo Ferreira. **As TIC como fator de resignificação de crenças de aprendizes de inglês na educação profissionalizante**. 2005. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26659>. Acesso em 30/11/2019.

SANTOS, E. S. Ensino da Língua Inglesa no Brasil, In: **BABEL**: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, n. 01, dezembro de 2011.

SANTOS, Maya. **EJA: pandemia aumentou desafios para alunos e professores**. Portal Leia Já, 2020. Disponível em: <https://www.leiaja.com/carreiras/2020/07/10/eja-pandemia-aumentou-desafios-para-alunos-e-professores/f> Acesso: 10 dez. 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**, Palmas, v. 4, n. 4, p. 300-310, 1 out. 2020. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.47236/2594-7036.2020.v4.i4.300-310p>.

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

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-2478200000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478200000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

SILVA, Gabriela do Rosário; KUROSAWA, Yuri da Silva. A EJA como política afirmativa na escola em perspectiva às questões etnicorraciais. **Link scienceplace**, [s.l.], v. 2, n. 4, p. 411-420, 5 nov. 2015. <<http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v2n4a36>>. Acesso em 09 maio de 2020.

SILVEIRA, Maria Inês Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: EDUFAL, 2005.

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.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 127-149, 2012.

SIQUEIRA, Domingos Sávio. English As A Lingua Franca And ELT Materials: Is The "Plastic World" Really Melting? Eds. BAYYURT, Yasemin & AKCAN, Sumru. **Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2015.

SMITH, F. **Understanding Reading**. 5th ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades.: ALINHAVANDO CONTEXTOS E TECENDO POSSIBILIDADES. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 32, n. 4, p. 251-268, dez. 2016.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling-6.ed.-PortoAlegre, RS: Artmed, 1998

SOUZA, Claudia Moraes de. **Discursos Intolerantes: O Lugar da Política na Educação Rural e a Representação do Camponês Analfabeto**. 2005. Disponível em:

<<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao03/materia02/>>. Acesso em: 03 mai. 2020.

SOUZA, Arivaldo Ferreira de. **Formação de Professores na Bahia para Inclusão do Idoso na Educação de Jovens e Adultos** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre. 146 f. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/165.pdf>. Acesso em 10 jun. 2021.

STANOVICH, Keith E. Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. In Hayne W. Reese (ed.), **Advances in child development and behavior**. San Diego: Academic Press, 1993.

SOUSA, Ivan Vale de. Sequências didáticas no ensino de língua portuguesa: relação entre gramática e gêneros textuais. **Cadil**, Porto Alegre, n. 55, p. 129-147, dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/issue/view/3395>. Acesso em: 29 nov. 2020.

TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. **Educação de Jovens e Adultos** 2ed. Curitiba: IESDE Brasil

Tomlinson, B. Are Materials Developing? In B. Tomlinson (Ed.), **Developing Materials for Language Teaching. Second Edition**. London: Bloomsbury Academic, 2013.

UR, Penny. **A course in English language teaching**. 2.ed. Inglaterra, Reino Unido: Cambridge University Press, 2012.

Vala, José. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Moreira (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais** 12ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 2003. p. 101-128.

VERGARA, Sylvia. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIÑAL JUNIOR, José Veiga. **O componente curricular da EJA no projeto dos cursos de língua estrangeira da UNEB: uma perspectiva para a emancipação**. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2017/02/JOSE-VEIGA-VI%C3%91AL-JUNIOR.pdf>. Acesso em: 18 out. 2020.

VIÑAL JUNIOR, José Veiga. O ensino da Língua Estrangeira como ferramenta para a emancipação das pessoas da Educação de Jovens e Adultos: potencialidades e reflexões. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 16, n. 1, p. 177-209, 2 ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/7428>. Acesso em: 14 jun. 2020.

Wallace, C. **Reading**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

WIDDOWSON, H. G. Autonomous learner and authentic language. In: LEFFA, V. J. **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

Widdowson, H.G. (1978). **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (1979). **Explorations in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press.

WRIGHT, Sue. **From Nationalism to Globalization**. 2<sup>nd</sup> ed. London: Palgrave Macmillan, 2016.

## APÊNDICES

### Apêndice A - questionário aplicado aos professores participantes.

28/06/2021

PESQUISA SOBRE ENSINO DE LEITURA EM INGLÊS NA EJA

## PESQUISA SOBRE ENSINO DE LEITURA EM INGLÊS NA EJA

Esse formulário tem por objetivo auxiliar na confecção de um panorama sobre o ensino de leitura nas aulas de inglês para EJA. Os dados obtidos serão utilizados em uma pesquisa acadêmica, sendo resguardadas a identidade e caracterização dos participantes. Contamos com a sua valiosa colaboração.

\*Obrigatório

1. E-mail \*

---

2. Declaro que fui informado dos objetivos e finalidades do estudo sobre o ensino de leitura nas aulas de inglês da EJA. Li e entendi as informações. Tive oportunidade de fazer perguntas e tirar minhas dúvidas. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim e concordo em participar do estudo, bem como autorizo a divulgação e publicação das informações fornecidas, exceto os meus dados pessoais, em eventos e publicações científicas. \*

*Marcar apenas uma oval.*

Concordo

Discordo

3. Nome (Opcional)

---

4. E-mail \*

---

5. Há quanto tempo você atua na EJA \*

*Marcar apenas uma oval.*

Menos de 5 anos

Entre 5 e 10 anos

Mais de 10 anos

6. Assinale o/os níveis/modalidades de EJA você atua: \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Ensino Médio
- Ensino Médio Integrado (PROEJA)
- Ensino Fundamental

7. Qual a sua formação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Letras Português-Inglês / Letras - Língua Inglesa
- Pedagogia
- Outra licenciatura / Bacharelado

8. Qual seu nível de formação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Graduação
- Aperfeiçoamento
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

9. Na sua graduação a EJA fez parte do currículo? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Sim, mas foi insuficiente.

10. Participou de algum curso de formação para lecionar na EJA? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

## 11. Caso sua resposta anterior tenha sido sim \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Antes de iniciar com a EJA
- Curso de formação continuada em serviço
- Não se aplica.
- Opção 4

## 12. Você considera importante que os cursos de formação de professores ofereçam a EJA como componente curricular? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

## 13. Em relação ao ensino de leitura nas aulas de Inglês para EJA, marque a alternativa que melhor descreve a sua compreensão \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Possuo POUCO conhecimento sobre leitura em inglês na EJA e NÃO trabalho com essa habilidade nas aulas
- Possuo RELATIVO conhecimento sobre leitura em inglês na EJA, porém NÃO trabalho com essa habilidade nas aulas
- Possuo BOM conhecimento sobre leitura em inglês na EJA, porém NÃO trabalho com essa habilidade nas aulas
- Possuo POUCO conhecimento sobre leitura em inglês na EJA, ainda assim , trabalho com essa habilidade nas aulas
- Possuo RELATIVO conhecimento sobre leitura em inglês na EJA e trabalho com essa habilidade nas aulas
- Possuo BOM conhecimento sobre leitura em inglês na EJA e trabalho com essa habilidade nas aulas

## 14. O ensino de leitura em inglês na EJA requer materiais específicos para esta modalidade. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo
- Discordo

15. Quanto ao material didático de inglês para as aulas da EJA você utiliza \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Livros do PNLD para a EJA.
- Livro do PNLD para o ensino "regular".
- Apostilas / Módulos para a EJA.
- Apostilas / Módulos para o ensino "Regular"
- Material elaborado pelo próprio docente

16. Considerando os seus alunos da EJA, os textos e as atividades de leitura do material utilizado são \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Adequados
- Parcialmente adequados
- Inadequados
- Não usa / Não se aplica

17. Você aborda temas transversais na elaboração / seleção dos materiais didáticos para EJA?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Às vezes

18. Você inclui temáticas que acomodem questões locais relacionadas ao contexto sociocultural no qual seus alunos da EJA estão inseridos?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Às vezes

19. A sua escola / secretaria promove cursos regulares de atualização pedagógica

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

20. Embora a sala de aula seja um ambiente plural e diverso, como você poderia, de maneira geral, descrever o perfil dos seus alunos da EJA?

---

---

---

---

---

21. Discorra sobre o que você leva em consideração na hora de elaborar as suas aulas de leitura em inglês para a EJA?

---

---

---

---

---

22. De acordo com a sua observação, de que forma os alunos, em sua maioria, reagem às atividades de leitura propostas em sala de aula?

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



1/3

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

#### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:

Documento de Identidade nº:                      Sexo: F ( ) M ( )

Data de Nascimento:

Endereço:

Cidade:

CEP:

#### II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de sequência didática para o Ensino e aprendizagem da compreensão leitora em Língua Inglesa., de responsabilidade do pesquisador AGNALDO PEDRO SANTOS FILHO, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: Desenvolver uma sequência didática para o aprendizado de língua inglesa pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, com foco no desenvolvimento da habilidade de leitura. Tal intento partirá do entendimento do perfil dos sujeitos da EJA, levando em consideração o seu conhecimento prévio e de mundo e as especificidades que envolvem esta modalidade de ensino.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, que recusa uma visão teleológica, resultados e impactos não podem ser previstos com exatidão. Espera-se que, com este trabalho, os professores de inglês da EJA possam utilizar a pesquisa e o produto desenvolvido para

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

desenvolver sequências didáticas para o ensino de inglês na EJA a partir das questões abordadas no estudo.

A participação neste estudo não trará nenhum risco à saúde física ou mental dos participantes. Como qualquer pesquisa de cunho qualitativo, o único risco conhecido é a desistência dos participantes por motivos de interesse próprio ou se, devido ao caráter intimista deste tipo de pesquisa, o participante se sentir incomodado com a exposição de dados referentes à sua prática.

Caso aceite o Senhor (a) será realizado entrevistas narrativas, entrevistas e grupo focal que será gravada em vídeo e áudio, pelo aluno Agnaldo Pedro Santos Filho do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o (a) Senhor (a) poderá se sentir constrangido (a) ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o (a) Senhor (a) não será identificado (a). Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) Senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o (a) Senhor (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o (a) Senhor (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado (a) por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

### **III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.**

**PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:** Prof<sup>o</sup> José Veiga Viñal Júnior  
**Endereço:** Rua Cristóvão Ferreira, 5, Boca do Rio. Salvador-Ba. CEP: 41.710-030.  
**Telefone:** 71 99143-2032, **E-mail:** joseveigavinal@gmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB**  
**Endereço:** Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120.

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_  
 consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

**Telefone:** (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, **e-mail:** cepuneb@uneb.br

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP**  
**Endereço:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte, Brasília-DF. CEP: 70719-040.

#### IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de sequência didática para o Ensino e aprendizagem da compreensão leitora em Língua Inglesa**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante da pesquisa

*Arnaldo Pedro Santos Filho*  
 Assinatura do pesquisador discente  
 (orientando)

*José Vazir de Azevedo*  
 Assinatura do professor responsável  
 (orientador)

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_.  
 consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>