

# As dificuldades do ensino de Inglês na Educação de Jovens e Adultos na perspectiva de professores que atuam na área

Letícia Miranda Medeiros\*  
Helena Amaral da Fontoura\*\*

## Resumo

Este texto tem como objetivo apresentar, de forma geral, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o ensino de inglês para essa modalidade de ensino e, principalmente, refletir sobre os desafios de ensinar inglês em turmas da EJA. Foram ouvidos seis professores de Língua Inglesa da EJA, egressos da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), com o intuito de clarificar os principais dilemas que esses docentes enfrentam no cotidiano da sala de aula da EJA. Ficou evidente entre os professores participantes da pesquisa que, entre os dilemas da profissão, está o trabalho incessante na conscientização dos alunos sobre a importância do estudo dessa língua estrangeira. A docência nessa modalidade tem a função de fazer os estudantes perceberem e compreenderem o outro, as outras visões de mundo e as outras culturas, a fim de construir neles autoconfiança para tentar mudar sua própria realidade.

**Palavras-chave:** formação de professores, língua inglesa, educação de jovens e adultos

---

## The difficulties of teaching English in the Youth and Adult Education from the perspective of teachers who work in the area

### Abstract

This text aims to present the Youth and Adults Education (EJA, in Brazil), the teaching of English for this modality and, mainly, to reflect on the challenges of teaching English in classes of EJA. Six teachers of EJA, graduated from Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) were interviewed, with the aim of clarifying the main dilemmas that these teachers face in the classroom of EJA. It was evident among the participants of this research that the main dilemma of the profession is the incessant work in the awareness of the students about the importance of the study of this foreign language. Teaching in this modality has the function of making the students understand the other, the other visions of the world and cultures in order to build on them self-confidence to try to change their own reality.

**Keywords:** teacher development, english language, youth and adult education.

---

## Introdução

Este texto é fruto da pesquisa de Mestrado em Educação de Medeiros (2017), que teve como um dos objetivos elucidar os desafios do ensino de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os relatos dos professores de inglês da EJA, aqui apresentados, são de egressos do curso de Letras-Português/Inglês da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), e foram obtidos por meio de entrevistas que ocorreram em ambiente virtual. Para esta

---

\* Professora de Língua Inglesa da Rede Estadual do Rio de Janeiro. E-mail: letymime@yahoo.com.br.

\*\* Professora Associada do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: helenafontoura@gmail.com.

pesquisa, além de convites pessoais, uma das ferramentas usadas para convidar os egressos de inglês a participarem da pesquisa foi a página do *Facebook* nomeada *Egressos Uerj-FFP*. Após a publicação de uma chamada nessa página, os egressos que tinham o perfil para esta pesquisa (professores de inglês da EJA) foram encorajados a participar da mesma.

Os seis (6) participantes desta pesquisa puderam expressar os seus pensamentos livremente, uma vez que estava garantido seu anonimato. Cabe sublinhar que, por esse motivo, eles serão nomeados neste artigo como Docente 1, Docente 2 e assim por diante. Além disso, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi elaborado e assinado pelos professores para que estes ficassem cientes da importância e da ética da investigação.

Convém enfatizar que as entrevistas foram realizadas por meio da *Internet*, pelo *site Facebook-Messenger*, e o uso da tecnologia virtual foi baseado nos estudos de Nicolaci-da-Costa; Romão-Dias e Di Luccio (2009), que salientam que a investigação *online* é legítima quando os participantes da pesquisa têm familiaridade com as redes sociais. Ao ouvir os professores participantes dessa pesquisa, foi possível tornar evidente quais os desafios que eles enfrentam na sala de aula da EJA. Como diz Helena Fontoura: “relatos orais ou escritos sobre experiências vividas permitem obter informações na essência subjetiva de cada um; se quisermos saber perspectivas pessoais, não há melhor caminho do que obter estas informações através da sua própria voz” (Fontoura, 2011, p. 75).

Cabe também destacar que a análise dos relatos dos professores foi feita usando a metodologia da tematização, proposta por Fontoura (2011), que consiste em apreender núcleos de sentido contidos nas entrevistas e que, posteriormente, são analisados à luz do aporte teórico da pesquisa. Assim, com os depoimentos dos seis professores de inglês da EJA, foi possível apreender o seguinte tema: Desafios de ensinar inglês na Educação de Jovens e Adultos, que será apresentado e discutido em seguida. Porém, antes disso, convém delinear essa modalidade de ensino da Educação Básica e mostrar algumas boas práticas do ensino de inglês na Educação de Jovens e Adultos.

### **A Educação de Jovens e Adultos**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica voltada para pessoas com mais de 15 anos que, por diversas razões, não puderam concluir a Educação básica “na idade apropriada”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, conhecida como LDB nº. 9.394 (BRASIL, 1996), precisamente na seção V, no capítulo II, discorre sobre a oferta da Educação de Jovens e Adultos, a saber:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018) (BRASIL, 1996).

Existem outros documentos oficiais que tratam sobre essa modalidade de ensino, como, por exemplo, a Resolução nº. 1/2000 (BRASIL, 2000b), um marco legal que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 (BRASIL, 2000a), escrito por Jamil Cury e a Resolução nº. 3/2010 (BRASIL, 2010) esmiúçam como a Resolução nº. 1/2000 precisa ser operacionalizada na prática.

Cabe salientar ainda que a EJA faz parte da Educação Básica e, de acordo com o relator do Parecer CNE/CEB nº.11/2000, Carlos Roberto Jamil Cury, essa modalidade de ensino tem “um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria” (BRASIL, 2000a, p. 26). Essa modalidade, portanto, precisa ser acolhedora, voltada para uma educação que liberte o povo da opressão, tão combatida pelo mestre e precursor da pedagogia crítica no Brasil, Paulo Freire (2008), que deixou claro em seus escritos que a educação é o recurso que a sociedade tem para as transformações sociais.

Dessa forma, a EJA tem sido uma alternativa para que os jovens e os adultos tenham experiências significativas e que desenvolvam suas potencialidades como sujeitos ativos da sociedade. "Considera-se aqui uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória" (REPOLÊS; ARAÚJO, 2008, p.10753).

Trata-se, portanto, de compreender os jovens e os adultos na sua diferença e levar em conta a sua história de vida, percebê-los como sujeitos que são o que são porque vivenciaram dilemas nos mais diferentes espaços sociais. “Ao abrir-se para os sinais de alerta construídos pela educação popular, no tocante à realidade da exclusão social, a EJA assume o caráter de uma educação compromissada em reverter o quadro, muitas vezes já naturalizado, das desigualdades sociais” (GIOVANETTI, 2007, p. 245). Infelizmente, muitos veem a EJA como suplência ou reposição da escolaridade interrompida, “isso contraria a concepção de educação como formação humana, que pressupõe aprendizados de forma continuada ao longo de toda a vida, entendendo que enquanto há vida há possibilidade de formação/transformação (BARCELOS, 2015, p.45). Cabe salientar que a EJA tem o caráter formativo do indivíduo que chega à escola com várias experiências e histórias, e tais vivências devem ser levadas em consideração. Luciana Barcelos ainda lembra que todo ser humano é inconcluso e está em permanente construção. Justamente essa característica de incompletude é que faz as pessoas buscarem conhecimento, para aprender e transformar a vida ao redor.

Por incluir processos formativos variados, como o desenvolvimento pessoal e o comunitário, a formação para a cidadania e questões culturais, “a educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.58). Ademais, essa modalidade de ensino traz consigo a oportunidade da troca de experiências e saberes, pois “[...] é da intimidade das consciências, movidas pela bondade dos corações, que o mundo se refaz. E, já que a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais” (FREIRE, 2008, p. 29). Por isso, a EJA deve ser encarada como parte integrante da continuação dos processos formativos dos sujeitos que a procuram e ela deve ser vista como processo de construção coletiva.

O público da EJA é peculiar e heterogêneo, formado por jovens e adultos que precisaram interromper o processo de escolarização por razões sociais e pessoais, fruto de ambientes marcados pelas desigualdades socioeconômicas, como a pobreza ou a escassez de recursos financeiros. Na maioria, são “trabalhadores, conscientes do valor da educação para a construção de uma cidadania ativa e para uma formação contemporânea, [que] tomam a EJA como espaço de um direito e como lugar de desenvolvimento humano e profissional” (BRASIL, 2000a, p. 54).

Julião (2016) evidencia a necessidade de o Brasil reconhecer os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na sua diversidade, uma vez que a EJA precisa assegurar a equidade, que é a igualdade na diferença e salienta que “[...] a diversidade é o reconhecimento da diferença na diferença. A diferença trabalha com opostos, já a diversidade com um universo que reconhece diferenças” (JULIÃO, 2016, p. 181).

É importante deixar claro que o público que compõe a EJA é diferente dos alunos que frequentam a escola nos anos de escolaridade ditos como adequados à faixa etária. A EJA é composta por adolescentes com mais de 15 anos, jovens, adultos e, até mesmo, idosos que, por diversas razões, não conseguiram seguir o processo de escolarização na idade apropriada (BRASIL, 2010). Ademais, o público da EJA tem motivações pessoais como: conseguir o diploma e realizar o sonho de chegar à universidade ou fazer um curso profissionalizante, conseguir um melhor emprego, entre outros anseios.

Todos os alunos da EJA têm uma bagagem cultural e voltam aos bancos escolares não para continuar os estudos de onde pararam, esses indivíduos retornam à escola para ampliar o conhecimento que eles já têm a partir de sua própria vivência. Como diz Miguel Arroyo: “as trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tenso processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens” (ARROYO, 2007, p. 25).

Portanto, outro ponto importante que deve ser levado em consideração é que esses jovens e adultos não podem ser infantilizados e a eles não podem ser ministradas aulas como são feitas no ensino regular, onde crianças e adolescentes estão na idade/série própria. É preciso uma nova abordagem para esse tipo de público. Eles precisam ser vistos como sujeitos dos direitos humanos, dotados de limites, possibilidades e vivências. Em vista disso, a EJA tem, acima de tudo, uma função social e política de educação voltada para a socialização, ou seja, seu intuito é “contribuir nesses ideais de emancipação e libertação. Dar aos setores populares horizontes de humanização. Dá-lhes o direito de escolher, de planejar seu destino, de entender o mundo. De intervir” (ARROYO, 2007, p. 41).

Além disso, Paulo Freire ensinou que a escola em si tem por obrigação respeitar os saberes que os alunos trazem, pois essa bagagem cultural socialmente construída

deve ser considerada em sala de aula e, muito mais que isso, deve dialogar com os conteúdos trazidos e oferecidos aos estudantes, ou seja, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 16). E nesse viés de respeito ao que o aluno já sabe, cabe ao professor refletir criticamente a sua prática.

### **O Inglês na Educação de Jovens e Adultos**

De acordo a Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, “a Língua Estrangeira é de oferta obrigatória nos anos finais do Ensino Fundamental” (artigo 18, parágrafo único) (BRASIL, 2000b). Esse mesmo artigo salienta que os cursos de EJA que se destinam ao Ensino Fundamental deverão obedecer ao que está previsto na LDB nº. 9.394 (BRASIL, 1996). Dessa feita, o art. 26 da referida lei diz, no § 5º, afirma que: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)” (BRASIL, 1996).

No Ensino Médio, a mesma Resolução (BRASIL, 2000b) dispõe em seu art. 19 que o Ensino de Língua Estrangeira também deverá obedecer ao que está disposto na lei. Por sua vez, está escrito na LDB, art. 35, §4º, que “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol [...]” (BRASIL, 1996).

É preciso salientar que a carga horária de inglês nos Ensinos Fundamental II e Médio, não só na EJA como também no Ensino Regular, é de apenas 2 tempos de 50 minutos cada, por semana, porém esse tempo pode ser ainda menor se o professor lecionar em um colégio que tem o horário reduzido por sua localização estar próxima à área considerada de alto risco, ou seja, região com altos índices de violência. Mesmo com a carga horária reduzida, o professor de inglês da EJA precisa ter como meta, além de transformar realidades, “integrar o aluno à participação social, transformar sua vida” (MICCOLI, 2016, p. 16). Assim, o ensino da Língua Estrangeira precisa ser iniciado a partir da realidade dos alunos, com palavras que eles já conheçam, oriundas do contexto dos estudantes e, depois, despertá-los para um estudo da língua mais aprofundado de modo que possam fazer uso da mesma nas redes sociais ou no ambiente de trabalho. Mulik (2011) adverte que, pelo fato de o inglês nem sempre ser percebido pelos alunos, é necessário que o professor ressalte a “sua importância para a inserção na sociedade da

tecnologia e da informação para que dessa forma, os alunos comecem a compreender os objetivos de aprender essa língua” (MULIK, 2011, p. 5199).

Há que se considerar que o ensino de inglês para esse público tão heterogêneo é desafiador e suas agruras, vez por outra, são compartilhadas com os demais docentes. Nessas conversas, ressalta-se o grande desafio de ensinar Língua Inglesa para os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos, reunidos em uma única sala de aula. Diante disso, o professor iniciante pode, de forma automática e irrefletida, infantilizar a prática com os jovens e adultos e esquecer que a EJA é uma modalidade de ensino (BRASIL, 2000b), sendo assim, precisa ter uma metodologia diferente. A EJA tem a mesma grade curricular do Ensino Regular, mas seus professores precisam pensar *no* e *com* o público que se está trabalhando. Como nos ensinou o mestre Freire, na sala de aula da EJA o aprendizado é mútuo, assim, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p. 12).

Freire apontou, décadas atrás, que o público da EJA não deve ser encarado como objeto a ser trabalhado e moldado pelo professor. O estudante dessa modalidade deve ser tratado como sujeito e a esses alunos devem ser ministrados os conteúdos que sejam relevantes para as suas vidas em um processo de diálogo. De fato, é possível perceber que, nesse processo, ambos (professor e aluno) são formados a partir da troca de experiência e de saberes. Souza, Aquino e Amorim (2016) fazem questão de lembrar que é necessário ainda hoje superar a pedagogia do conformismo para reconhecer que os sujeitos da EJA têm a capacidade de pensar a sociedade. Dessa feita, “urge práticas educativas na perspectiva de romper com o pensamento dominante que atribui ao coletivo popular uma natureza inferior, de anticidadão, de anti-humano, de forma a reconhecê-los como sujeitos inferiores” (SOUZA; AQUINO; AMORIM, 2016, p. 253).

A análise dos documentos oficiais como o Parecer nº. 11/2000 e a Resolução nº. 1/2000, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, além das leituras de textos de Paulo Freire (1996; 2008), entre outros pensadores e pesquisadores da EJA, como Arroyo (2007; 2014), convergem todas para uma prática docente dialógica, na qual os estudantes são vistos como sujeitos em formação. Os planos de aula precisam ser pensados e preparados a partir desses indivíduos que carregam em si muitos conhecimentos e experiências que podem e

devem ser compartilhados em sala com seus pares e professores, pois “estudar sobre algo relevante para si e para sua comunidade, apreendê-lo em seu sentido histórico, localizado geograficamente, parece ser um dos sentidos da escola, e que não cabe [...] nos planejamentos curriculares restritos, descritivos e fechados” (FETZNER, 2013, p. 18).

Práticas educativas bem sucedidas com esse público tão peculiar estão presentes nas escolas de todo o Brasil. A título de exemplificação, está o trabalho desenvolvido por Patrícia Sardinha (2017). Durante o seu Mestrado, ela elaborou um caderno de atividades com 8 lições, contendo canções e outros textos multimodais em inglês, levando em consideração a perspectiva do Letramento Crítico. Ela aplicou 4 unidades desse caderno, em encontros denominados Oficinas de Inglês, que aconteceram no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), em Niterói, Rio de Janeiro. Outra experiência de sucesso é contada por Fabiana Oliveira (2015), de Campina Grande, na Paraíba. Ela propôs uma sequência didática com tirinhas que envolvia práticas interativas e estratégias de leitura versando sobre a compreensão crítico-reflexiva do texto. Trabalhos como esses, de diferentes pontos do nosso país, evidenciam que é na prática, bem como no contato com os alunos e na necessidade de transformação da sociedade em uma comunidade mais justa e igualitária, que o professor e o aluno vão sendo formados.

Assim, os professores da EJA vão trabalhando com os sujeitos, e o currículo desenvolvido no cotidiano vai sendo construído a partir das reais necessidades da comunidade local e principalmente da bagagem cultural que o aluno traz para a sala de aula em um processo dialógico e horizontal.

Oliveira (2007), em seu texto sobre a organização curricular na EJA, ressalta que os objetivos do trabalho pedagógico devem ser a integração dos conteúdos de forma que esses contribuam para “ações concretas que os alunos devem ser capazes de desenvolver na sua vida cotidiana, tanto para melhorar sua própria qualidade de vida como para associar esta com a vida do conjunto da sociedade” (OLIVEIRA, 2007, p. 98). A autora ainda adverte que “[...] a lógica que deve presidir a seleção e apresentação dos conteúdos aos alunos é a da Educação de Jovens e Adultos e não a do Ensino Regular [...]” (OLIVEIRA, 2007, p. 97).



Dessa feita, ao apresentar um texto para o aluno é preciso ter em mente o que está envolvido na escrita. É primordial levar o estudante a entender que nenhum texto é neutro, que há posturas ideológicas inseridas, que o texto retrata o ponto de vista de quem o escreveu, ou que representa uma parcela da sociedade, logo há grupos que não foram contemplados na escrita. Portanto, o objetivo de conduzir o aluno a uma leitura crítica de qualquer texto é o de viabilizar desconstruções de reproduções de falas e atitudes que não passaram por reflexões para um agir mais consciente (SARDINHA, 2017).

Destaca-se, com isso, a necessidade de se conhecer o aluno real que busca os bancos escolares e o que ele espera da escola, caso contrário, o currículo deixa de ter caráter social e passa a ser apenas utilitarista. Sendo assim, “apostar na flexibilização das grades curriculares para a EJA não significa compor receitas globais e totalizadoras, mas sim possibilitar que a Educação faça par com a palavra experiência” (ALVISI; MONTEIRO, 2010, p. 37).

Cabe aqui sublinhar que esse público, muitas vezes, apresenta a necessidade da sistematização dos conteúdos, e o professor precisa estar atento a essa vontade, pois o foco do ensino, seja no Regular, seja na EJA, é a aprendizagem do aluno. A partir dessa sistematização, contextualiza-se o conteúdo com a realidade do aluno para que o ensino não perca a sua função social. Como diz Gadotti, nunca perder o foco que ensinar “é reencantar, despertar a capacidade de sonhar, despertar a crença de que é possível mudar o mundo” (GADOTTI, 2007, p. 71).

Dessa forma, a construção dinâmica do currículo, enquanto planos de aula pensados e desenvolvidos com os alunos, passa a ser um desafio para o professor de inglês dessa modalidade de ensino, na medida em que a diversidade do público presente em uma única sala de aula requer atualização, senso crítico e criatividade no planejamento das aulas.

### **Os desafios do ensino de Inglês na EJA**

Ensinar uma Língua Estrangeira é uma atividade desafiadora na maioria dos contextos educacionais. Lecionar Língua Inglesa em escolas públicas não é diferente, primeiro, por estarmos distantes geograficamente dos países cujos povos são falantes do inglês e, também, pelo motivo de muitos professores da rede pública se depararem, na

maioria das vezes, com turmas lotadas, alunos com pouco interesse em aprender formalmente uma nova língua e poucos recursos para motivá-los.

Em muitos contextos da escola pública, os recursos didáticos se resumem a quadro negro/branco; giz/piloto; cota para cópias (de textos, exercícios e provas) e, em alguns contextos, o livro didático. Porém, os desafios do ensino de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos vão para além dos poucos recursos em sala de aula, como destaca a Docente 1.

*Docente 1: Creio que os mais pertinentes sejam a dificuldade com o português, o que faz que tenhamos problemas ao mencionar, por exemplo, a palavra verbo e os alunos não saberem nem em português o que significa. E a "discriminação" com a língua, que sempre resulta em perguntas como: "No Brasil se fala português, por que eu tenho que aprender inglês?"*

Os diferentes níveis de domínio da própria língua materna encontrados na sala de aula da EJA passam a ser obstáculos para o ensino do inglês. A diversidade etária, os diferentes níveis linguísticos dos alunos de uma mesma turma, o discurso de que o inglês é difícil, de que não sabem sequer falar português direito, são argumentos corriqueiros entre os alunos dessa modalidade. Acusar os colegas docentes das séries iniciais por não terem cumprido com o currículo não faz sentido na EJA e sequer resolve o problema do desnivelamento linguístico da turma. Assim, encontrar culpados é inútil, o melhor que se tem a fazer é encarar o desafio, trabalhar em conjunto com outros colegas e conscientizar os alunos, como relata a Docente 1.

*Docente 1: Com relação à dificuldade do português, tento sempre trabalhar em parceria com o/a professor(a) de português da turma. Tem dado bons resultados! Relacionado à discriminação por parte dos alunos, sempre tento trazer para o nosso cotidiano da cidade, que é na região dos Lagos (Araruama), onde se encontram alguns estrangeiros e focando no mercado de trabalho que, geralmente, muitos buscam empregos em Macaé.*

Tecchio e Bittencourt (2011) apontam a legitimidade de ensinar uma língua estrangeira por meio da comparação com a língua materna e salientam que essa estratégia é uma solução para sanar dificuldades com o aprendizado da nova língua. Segundo as autoras, o uso da tradução é uma ferramenta didática para se desenvolver em habilidades linguísticas tanto da língua estrangeira quanto da língua materna.

Na aprendizagem de uma língua estrangeira, faz-se de forma automática, espontânea e inconsciente, um exercício de contraste com a língua materna, que consiste em comparar elementos lexicais ou estruturas sintáticas para melhor compreender a língua estrangeira (TECCHIO; BITTENCOURT, 2011, p. 163).

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos vivem experiências no trabalho, na família, na vizinhança e nos demais espaços que frequentam. Eles têm muito a compartilhar, seus processos formativos não cessaram no tempo longe da escola. Entretanto, por conta de a maioria dos alunos da EJA ter ficado bastante tempo sem frequentar a escola e, portanto, sem sistematizar o conhecimento, alguns encontram dificuldade em acompanhar o conteúdo. A fala da Docente 1 expressa uma reclamação corriqueira entre os professores de inglês. Tal dificuldade com a língua materna é apontada também pela Docente 5.

*Docente 5: Os principais desafios são: lidar com um público de diferentes idades em um mesmo ambiente; chegar à escola e encontrar alunos cansados, devido ao dia de trabalho; lidar com estudantes que estão em diferentes níveis da Língua Inglesa; lidar com o desinteresse pelo estudo da Língua Inglesa de ALGUNS alunos ("Eu não sei português, para que vou ter que aprender inglês?").*

Outro item importante destacado pela Docente 5 é o estado de extremo cansaço do aluno da EJA, que chega à escola após um dia fatigante de trabalho. Os Docentes 2 e 6, de igual modo, destacaram que seus alunos apresentam a mesma característica e que motivá-los com aulas dinâmicas é o principal desafio.

Docente 2: *Eu tenho o aluno que trabalha o dia inteiro e vai direto pra escola, chega cansadíssimo e se a aula não for dinâmica ele dorme ou não consegue assimilar mais nada.*

*Tenho aquele aluno que parou de estudar na adolescência e ficou 25 anos sem estudar.*

*Tenho alunos que nunca estudaram inglês na vida, e chegam no último período recebem a notícia que tem inglês quase morrem do coração.*

Docente 6: *Algumas turmas eram agitadas. E por isso também dificuldade de disciplina. Mas a dificuldade de assimilação da matéria também me acompanhava. Algumas turmas, apesar de interessadas, tinham dificuldade de aprendizado. Então a cobrança em avaliações e critérios acaba sendo menor. O aluno do EJA geralmente não tem um aparato emocional fácil de ser vencido. Ele não tem mais, geralmente, 16 anos. Ele trabalha, tem família, preocupações, problemas diários. Além disso, ele estuda. Toda a carga emocional de dificuldade e problemas de vida ele traz pra sala de aula e isso o atrapalha na assimilação do conteúdo. Sem contar que o cansaço físico também o prejudica. Estudar à noite depois de acordar às 4 da manhã pra trabalhar. Enfim...*

De modo geral, os depoimentos dos participantes desta pesquisa se reforçam e se complementam. A fala da Docente 3, citada logo abaixo, passa a ser eco e resume as principais dificuldades encontradas em sala de aula de inglês das escolas públicas do estado do Rio de Janeiro: carga horária abreviada, falta de recursos e cobrança pelo cumprimento do currículo preestabelecido.

Docente 3: *Os principais desafios são uma carga horária muito curta (dois tempos de aula de 40 minutos e, muitas vezes, esses tempos não são seguidos), alunos desestimulados que acreditam que já passaram da idade para aprender inglês e que não vão precisar desse idioma para vida; currículo desatualizado e hermético e falta de recurso e estrutura escolar da rede pública.*

A Docente 4 aponta como desafio principal no ensino de inglês para o público da EJA, “*tornar significativa a aprendizagem de uma língua estrangeira na realidade deles*”. Ela continua sua fala descrevendo como faz para motivá-los no estudo da língua.

*Docente 4: Trabalho a leitura em inglês como algo essencial para o mercado de trabalho, utilização de ferramentas tecnológicas e como apoio ao ensino da língua portuguesa. Desenvolver habilidades em leitura com consciência linguística e crítica. E quando estudamos novas culturas, podemos perceber e valorizar a nossa.*

Fogaça e Gimenez (2007) já sinalizaram que esta tem sido uma tendência do ensino de línguas estrangeiras, ou seja, desenvolver consciência crítica nos alunos de modo a promover participação social e política por meio de textos que tragam reflexões sobre o que é relevante na sociedade para, assim, desconstruir discursos hegemônicos.

E nesse viés, Figueiredo (2011) aponta que, no cotidiano da escola, uma das competências do professor é ser o mediador da sala de aula, principalmente ao “organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade de seus alunos” (FIGUEIREDO, 2011, p. 141). Assim, é possível afirmar que a docência é uma profissão singular, permeada de uma sequência de eventos inéditos, tais como: alunos com perspectivas diferentes em cada turma, recursos variados ou a falta deles (dependendo do contexto) e professores que seguem o currículo hermético ou o tornam flexível para atender às necessidades dos estudantes.

É consenso entre os professores que, apesar de os conteúdos serem os mesmos, nenhuma aula se repete exatamente da mesma maneira, ainda que em turmas com o mesmo ano de escolaridade, deixando evidente que não há fórmula que defina uma boa aula. Uma prática bem-sucedida é realizada por fatores como: professor com conhecimento sobre a matéria que ensina, contextualização do conteúdo com a realidade do aluno, estudantes conscientizados sobre a importância de se aprender uma nova língua e recursos didáticos apropriados, como equipamentos de som, vídeo, cópias de textos e exercícios, etc.

Para facilitar o aprendizado dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, sugere-se que as aulas sejam elaboradas a partir da realidade dos alunos, para que eles possam compreender melhor a sociedade da qual fazem parte. Assim, ressalta-se o que

diz Mulik (2011): “talvez as dificuldades que os professores encontram sejam amenizadas quando o aluno percebe que o que é ensinado nas aulas está em consonância com o que ele vive” (MULIK, 2011, p. 5200).

Portanto, os desafios de ensinar inglês em turmas da EJA, relatados anteriormente, apontam para o aprimoramento constante da prática a partir da escuta dos alunos, da colaboração entre os docentes da escola, da reflexão contínua e da seleção de recursos que atendam às necessidades de cada turma.

### **Algumas conclusões**

Os professores de inglês da EJA têm o trabalho desafiador de conscientizar o aluno sobre a importância de estudar essa língua estrangeira. O cansaço físico e mental dos alunos, o tempo reservado para o estudo da língua na grade curricular e os poucos recursos encontrados nas escolas são também barreiras apontadas pelos professores participantes desta pesquisa, para um ensino mais efetivo e significativo da Língua Inglesa.

Enfim, não só o professor de inglês da EJA, assim como os professores das outras disciplinas, tem um compromisso social de vincular os conteúdos à realidade do aluno. A docência nessa modalidade tem a função de fazer os estudantes perceberem e compreenderem o outro, as outras visões de mundo e as outras culturas, a fim de construir neles autoconfiança para tentar mudar sua própria realidade. Nesse contexto, o professor é um mediador diante das questões que surgem em sala, de modo a proporcionar ao aluno da EJA a percepção de que ele precisa ser ativo na sociedade como cidadão consciente, como protagonista da sua própria história.

### **Referências**

ALVISI, Cátia; MONTEIRO, Alexandrina. Trânsitos entre a “Verdade” e a “Experiência”: desafios curriculares na Educação de Jovens e Adultos. *Horizontes*, v. 28, n.1, p.33-40, jan./jun. 2010.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 19-50, 2007.

\_\_\_\_\_. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.) *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, p.53-73, 2014.

BARCELOS, Luciana Bandeira. Dimensões históricas, sociais e políticas da EJA: o âmbito legal: um olhar sobre o passado e o presente. In: MEDEIROS, Cecília Correa de; GASPARELLO, Arlette; BARBOSA, Jorge Luiz. *Educação de Jovens, Adultos e Idosos na diversidade: saberes, sujeitos e práticas*. Niterói, Rio de Janeiro: UFF/ Cead, p. 45-70, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 10 maio, 2000a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2000b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº. 3, de 15 de junho de 2010. *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação à Distância*. Brasília: MEC, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*. Ano XXI, nº 55, p. 58-77, novembro/2001.

FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos & Séries: contextos e conceitos na discussão das práticas curriculares e avaliativas. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v 17 n. 3, p. 13-33, nov., 2012 / fev. 2013.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ. Vozes, p. 141-145, 2011.

FOGAÇA, Francisco Carlos; GIMENEZ, Telma Nunes. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 1, p. 161-182, 2007.

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.) *Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa*. Niterói: Intertexto, p. 61-82, 2011.

FREIRE. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Campos dos Goytacazes, RJ: WTC Editora, 2007.

GIOVANETTI, Maria Amélia G.C. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 243-254, 2007.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: questões sobre a diversidade. In: SILVA, Aída Maria Monteiro; COSTA, Graça Santos; LIMA, Isabel Maria Sampaio. (Orgs.). *Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos*. Salvador: EDUFBA, p. 175-189, 2016.

MEDEIROS, Letícia Miranda. *Processos formativos de docentes de Inglês que trabalham na Educação de Jovens e Adultos: estudo com egressos da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. 2017. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

MICCOLI, Laura. Valorizar a disciplina de Inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, Alex Garcia; MICCOLI, Laura (Orgs.). *Faça a diferença: ensinar Línguas Estrangeiras na Educação Básica*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 14-36, 2016.

MULIK, Katia Bruginski. O ensino da língua inglesa na educação de jovens e adultos. *Anais - X Congresso nacional de educação. I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividades e educação*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, p. 5192-5203, 7 a 10 de novembro de 2011.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria; ROMÃO-DIAS, Daniela e DI LUCCIO, Flávia. Uso de Entrevistas *On-line* no Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), p. 36-43, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Curitiba, UFPR: *Educar*, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, Fabiana Teles Patrício de. *Aulas de leitura em língua inglesa no contexto da educação de jovens e adultos*. Dissertação. (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2015.

REPOLÊS, Maria Catarina Paiva; ARAÚJO, Márcia Basília de. Ressignificação do ensino da língua inglesa em uma instituição de educação de jovens e adultos. *Anais do VIII Congresso Nacional de Educação, edição internacional III Congresso Ibero – americano sobre violências nas escolas*. Curitiba: PUC do Paraná, p.10752-10762, 06 a 09 de outubro de 2008. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/667\\_710.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/667_710.pdf). Acesso em: 26 set. 2016.



SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. *O Letramento Crítico na Educação de Jovens e Adultos da rede estadual a partir de atividades com canções e outros textos multimodais em Língua Inglesa*. 2017. 182f. Dissertação. (Mestrado em Práticas de Educação Básica) - Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017.

SOUSA, Ana Helena Lima de; AQUINO, Maria Sacramento; AMORIM, Antonio. A concepção de educação para cidadania na educação de jovens e adultos: aspectos teóricos e práticos. *Revista Teias*. v. 17, n. 46, Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar, p. 251-261, jul./set., 2016. Disponível em: A Concepção de educação para cidadania na educação de jovens e adultos: aspectos teóricos e práticos DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.24945> | de Souza | Revista Teias. Acesso em: 14 out. 2016.

TECCHIO, Iliane; BITTENCOURT, Marcelina. A Tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista Magistro*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas – UNIGRANRIO. Vol. 2, Num.1, p. 152-165, 2011.

Recebido em: 31 jan. 2019.

Aceito em: 15 abr. 2019.